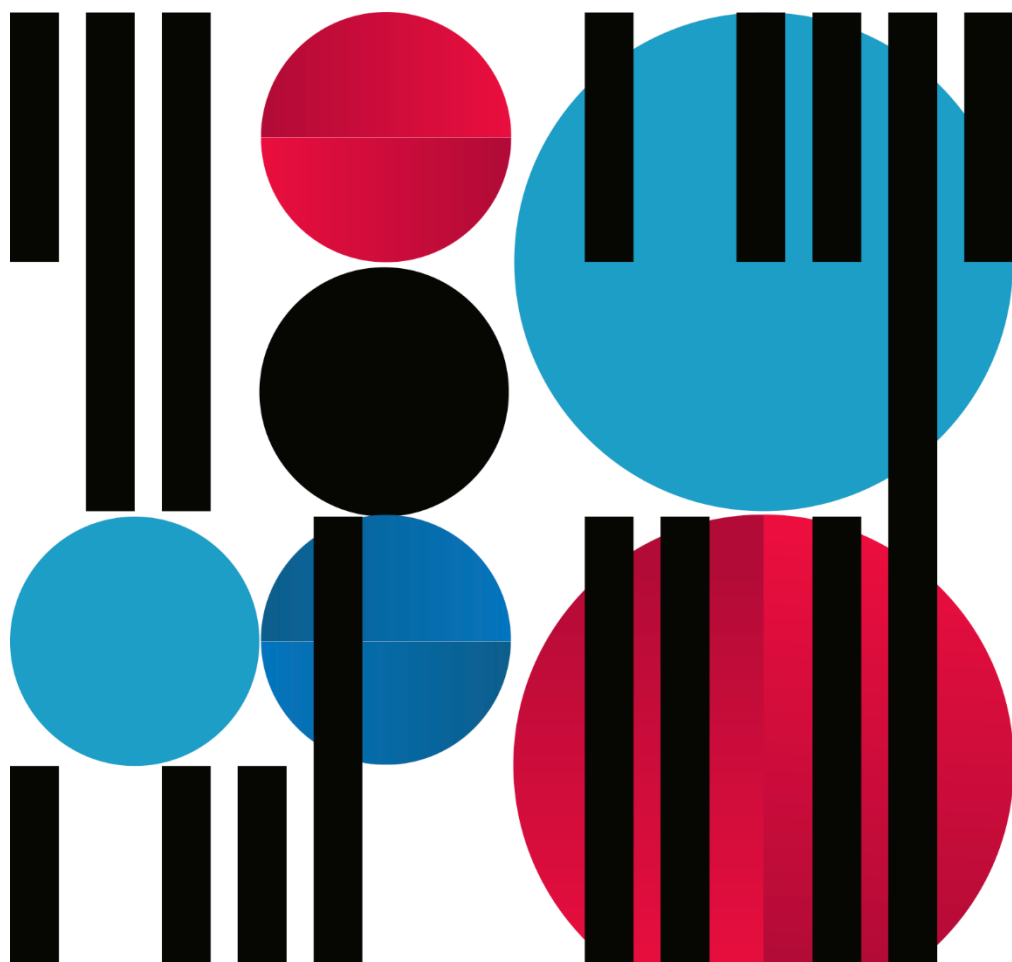


MÚTIPLAS FORMAS DAS LINGUAGENS NA SOCIEDADE:

Organizadores:
Francisco Ebson Gomes-Sousa
José Eric da Paixão Marinho

Vol.2

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES EM FOCO



**Múltiplas formas das
linguagens na sociedade:
práticas interdisciplinares em foco**

Volume 2

**Francisco Ebson Gomes-Sousa
José Eric da Paixão Marinho
(Organizadores)**

**Múltiplas formas das
linguagens na sociedade:
práticas interdisciplinares em foco**

Volume 2

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Francisco Ebson Gomes-Sousa; José Eric da Paixão Marinho [Orgs.]

Múltiplas formas das linguagens na sociedade: práticas interdisciplinares em foco. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.
158p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1028-5 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526510285

1. Linguagens. 2. Interdisciplinaridade. 3. Educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

APRESENTAÇÃO

Nas últimas décadas, em solo brasileiro, vê-se um esforço para consolidar e promover uma maior projeção de estudos que versam acerca da linguagem em diversas esferas da sociedade. Nesse sentido, acreditamos que esses movimentos, que vêm acontecendo de forma gradativa, podem promover conhecimentos que auxiliem na construção de novas práticas e ações voltadas para aprimorar, por meio das linguagens, vivências diversas no contexto em que estamos inseridos.

Inserida nesse contexto, a presente coletânea surge para suscitar reflexões, a partir de perspectivas interdisciplinares, de diversas vivências languageiras. Ao longo das contribuições, há uma mobilização de áreas e teorias distintas, como: Educação, Fonoaudiologia, Neurociência, Estágio Supervisionado, entre outras. Dessa maneira, incentivamos uma leitura crítica das discussões propostas. A produção encontra-se composta por oito capítulos, os quais possuem as linguagens como temática central.

No âmbito da língua inglesa, o primeiro capítulo, “O Estágio Supervisionado em língua inglesa no Instituto dos Cegos da Paraíba: reflexões sobre o real da atividade por meio da auto-observação”, de Simone Ramos Silveira Rodrigues, discute experiências da autora enquanto docente-estagiária em uma instituição de atendimento especializado à pessoa com deficiência visual. Por meio da coleta da avaliação que a própria autora faz sobre algumas vivências inclusivas proporcionadas pela atividade de estágio, reflete-se acerca das especificidades da sua atuação em um contexto diferenciado, modelo que pode ser utilizado como instrumento de reflexão de práticas docentes.

No segundo capítulo, “Ensino de língua estrangeira em tempos de pós-verdade: uma proposta de sequência didática”, de Cristiane de Souza Castro e Alyne Ferreira de Araújo, instigadas pelo atual contexto sócio-cultural brasileiro, pelos documentos

oficiais brasileiros e pelos conceitos de letramentos, desenvolvem e apresentam uma sequência didática acerca da temática *fake news*. No produto, observa-se atividades sequenciais que ressaltam conhecimentos a respeito das estratégias de leitura e das especificidades do gênero notícia.

Analisando a leitura e a escrita, no terceiro capítulo, de autoria de Samara Cornélio Fernandes dos Santos, Julieta Vilar Medeiros e Joseclécia Martins Santos Nunes, intitulado de “Prática de leitura e de escrita: *wiki* como estratégia pedagógica na produção textual”, as autoras fazem proposições, por meio de uma sequência didática, para a utilização uso das *wikis* nas práticas de leitura em sala de aula como ferramenta para a conscientização dos estudantes sobre gêneros textuais atuais. Além disso, enfatiza-se que as pesquisadoras recorrem a um contexto que carece de atenção: o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental; nesse caso, o 4º ano.

Sobre aspectos formais, o quarto capítulo, intitulado de “Variação lexical do português angolano no livro didático de língua portuguesa da 10ª classe do ensino secundário”, Pedro Kiuma da Silva analisa como os livros didáticos de Língua Portuguesa em Angola mostram a variação lexical do português angolano manifestada no livro didático: *língua portuguesa da 10ª Classe* do ensino secundário adotado em território angolano.

O quinto capítulo, de Carolina Gonçalves Pacheco, apresenta um estudo sobre a “Neurociência e metáforas: caminhos possíveis”, em que a autora investiga como as metáforas pictórico-verbais, enquanto recursos de construção de sentido para a divulgação científica, são utilizadas em edições da revista *Superinteressante* para a construção do conhecimento.

O sexto capítulo, intitulado de “Aspectos suprasegmentais na fala de indivíduos com trissomia do 21: análise da literatura”, de Francisco Tiago Meireles da Silva, Ana Beatriz de Oliveira Santos, Maria Gabriela Martins Batista e Renata Ramalho dos Santos, realiza uma revisão integrativa da literatura sobre as características

prosódicas de pessoas com Trissomia do cromossomo 21, mais conhecida como Síndrome de Down.

No sétimo capítulo, “Literatura surda: do sinal ao sentido, um passeio pela visualidade”, de Mauro Silvano Medeiros Pereira e Francisco Ebson Gomes-Sousa, discute-se uma experiência de divulgação de cultura, literatura e vivências de sujeitos surdos. Na produção, os pesquisadores apresentaram uma proposta de intervenção, que partiu de obras literárias surdas, nas quais foram trabalhadas vivências de sujeitos surdos e a Libras, propiciando, assim, espaços para reflexões por meio da visualidade em HQs.

No oitavo capítulo, “A tradição greco-latina na *gramatização* das línguas modernas: revisando a literatura”, José Eric da Paixão Marinho apresenta uma revisão da literatura sobre o processo de gramatização de línguas no decorrer da história. Nesse estudo, o autor observa a influência que a tradição greco-latina exerce na produção desses instrumentos linguísticos até a atualidade.

Na conclusão da apresentação desta coletânea, destacamos a relevância da sua produção. Nesse sentido, acreditamos que as leituras serão proveitosas e que auxiliarão na reflexão a na execução de práticas languageiras em contextos distintos.

José Eric da Paixão Marinho
Francisco Ebson Gomes-Sousa

SUMÁRIO

- O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA 11**
INGLESA NO INSTITUTO DOS CEGOS DA
PARAÍBA: REFLEXÕES SOBRE O REAL DA
ATIVIDADE POR MEIO DA AUTO-OBSERVAÇÃO
Simone Ramos Silveira Rodrigues
- ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM TEMPOS 39**
DE PÓS-VERDADE: UMA PROPOSTA DE
SEQUÊNCIA DIDÁTICA
Cristiane de Souza Castro
Alyne Ferreira de Araújo
- PRÁTICA DE LEITURA E DE ESCRITA: WIKI 59**
COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA
PRODUÇÃO TEXTUAL
Samara Cornélio Fernandes dos Santos
Julieta Vilar Medeiros
Joseclécia Martins Santos Nunes
- VARIAÇÃO LEXICAL DO PORTUGUÊS 73**
ANGOLANO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA DA 10ª CLASSE DO ENSINO
SECUNDÁRIO
Pedro Kiuma da Silva
- NEUROCIÊNCIA E METÁFORAS: CAMINHOS 87**
POSSÍVEIS
Carolina Gonçalves Pacheco

ASPECTOS SUPRASEGMENTAIS NA FALA DE INDIVÍDUOS COM TRISSOMIA DO 21: ANÁLISE DA LITERATURA 105

Francisco Tiago Meireles da Silva
Ana Beatriz de Oliveira Santos
Maria Gabriela Martins Batista
Renata Ramalho dos Santos

LITERATURA SURDA: DO SINAL AO SENTIDO, UM PASSEIO PELA VISUALIDADE 125

Mauro Silvano Medeiros Pereira
Francisco Ebson Gomes-Sousa

A TRADIÇÃO GRECO-LATINA NA GRAMATIZAÇÃO DAS LÍNGUAS MODERNAS: REVISANDO A LITERATURA 143

José Eric da Paixão Marinho

ORGANIZADORES 157

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA NO INSTITUTO DOS CEGOS DA PARAÍBA: REFLEXÕES SOBRE O REAL DA ATIVIDADE POR MEIO DA AUTO-OBSERVAÇÃO

Simone Ramos Silveira Rodrigues¹

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado, como preparação para a docência, traz sempre uma série de indagações que começam na elaboração de um adequado plano de aula, de acordo com cada contexto, passando pela melhor maneira de executá-lo, e terminam com várias dúvidas, dentre elas: Os objetivos propostos para a aula foram alcançados? Os alunos aprenderam de forma eficaz? Foi utilizada a melhor abordagem? O tom de voz estava adequado? Todos os alunos receberam atenção? Foram usados todos os recursos disponíveis? Foi preparado um bom material? Foram feitas as adaptações necessárias? Enfim, perguntas que envolvem o trabalho do professor de uma maneira geral e que precisam de respostas, precisam de um feedback.

Essencial, pois, saber que existem ferramentas que nos possibilitam encontrar respostas para as indagações acima mencionadas e muitas outras, tais como a auto-observação (Rocha, 2017) que permite enxergar aspectos invisíveis da docência, assim como oferece a possibilidade de desenvolvimento do futuro professor, ao proporcionar a discussão de seu próprio agir.

Partindo, então, do conceito de trabalho real advindo da Clínica da Atividade (Clot, 2007), o presente trabalho tem como objetivo geral investigar a atuação de uma professora estagiária de língua inglesa em busca de perceber que aspectos de sua atuação

¹ Mestranda em Linguística pelo Proling - UFPB. Especialista em Línguas Estrangeiras Modernas pelo IFPB. Professora de inglês da educação básica de ensino do município de Cabedelo/PB. E-mail: simonersilveira@terra.com.br.

emergem durante a auto-observação de uma aula filmada no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha – ICPAC.

A primeira etapa da pesquisa foi a filmagem da aula. A segunda etapa da geração de dados foi a gravação em áudio da auto-observação, juntamente com a orientadora do estágio. À medida que a professora estagiária assistia a filmagem da aula, com o gravador ligado, faziam-se comentários sobre as impressões e percepções acerca do seu agir em sala. Das impressões foram retirados os temas e subtemas que serão analisados, oportunamente.

A auto-observação é, como veremos, uma adaptação da autoconfrontação, instrumento metodológico criado por Clot e Faita (2000) com o intuito de observar a ação do professor em curso e, ainda, possibilitar que se estabeleça um diálogo sobre ela.

Feitas essas considerações, pretendemos responder nesta pesquisa as seguintes perguntas: 1 - Que aspectos do trabalho real do professor estagiário são revelados no processo de auto-observação?; 2 - Quais ressignificações decorrem da auto-observação?; 3 - Como a auto-observação pode ser utilizada no estágio?

A justificativa do presente trabalho tem sua origem no estágio ofertado no IPAC, campo propulsor de várias pesquisas (Potter, 2018; Farias, 2018; Albuquerque, 2017), incluindo a que ora se desenvolve, e pretende mostrar como a auto-observação pode ser usada no estágio como instrumento revelador do trabalho real do professor. A importância desta pesquisa está na necessidade de mais estudos na área e na procura por instrumentos que ajudem na constante evolução da docência, uma vez que tais estudos podem ser utilizados não só na formação de professores estagiários, mas também na formação continuada de professores em atividade (Dantas, 2010, 2014; Medrado, 2012; entre outros).

A pesquisa foi organizada em cinco seções. Após a introdução, apresentamos a fundamentação teórica com a discussão de alguns conceitos advindos da Ergonomia e da Clínica da Atividade (Clot, 2007), da ferramenta da autoconfrontação e sua adaptação para

auto-observação, do estágio supervisionado, sua importância e oportunidade indispensável para uso da referida ferramenta, bem como de questões sobre inclusão. Na terceira seção, demonstramos o percurso metodológico da pesquisa. Na quarta seção, apresentamos os resultados e a análise dos dados, tendo sido destacados os temas e subtemas que mais impactaram a professora pesquisadora. Por último, nas considerações finais, retomamos nossas perguntas de pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a realização da presente pesquisa apoiamos-nos em alguns conceitos da Ergonomia e da Clínica da Atividade. Vejamos. A Ergonomia, de acordo com Souza-e-Silva (2004, p. 84), é “[...] um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação.”

Além do conceito de Ergonomia em si, dois outros conceitos, oriundos da Ergonomia Francesa, também foram importantes na construção da pesquisa, quais sejam: tarefa e atividade. A tarefa refere-se, segundo Amigues (2004, p. 39) "ao que deve ser feito e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meio (materiais, técnicos...) utilizados pelo sujeito"; ou, consoante Souza e Silva (2004, p. 88), à "prescrição de objetivos e de procedimentos".

A atividade, por sua vez, corresponde “ao que o sujeito faz mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo, portanto diretamente observável, mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito” (Amigues, 2004, p. 39). Assim sendo, de acordo com Amigues (2004), seguindo Clot (1999), a atividade não se limitaria ao que é realizado pelo sujeito, mas engloba também o que não chega a fazer, o que abre mão de realizar, o que queria ter feito, etc.

Como se pode depreender, os conceitos de tarefa e atividade podem ser atribuídos ao trabalho do professor, valendo também o

pensamento de Amigues (2004) de que existe uma distância entre a tarefa e a atividade, ou seja, entre o que foi prescrito e o trabalho real. Segundo o mesmo autor, no campo da psicologia do trabalho e da ergonomia francesa, “a atividade passou a ter função heurística permitindo formular teoricamente a questão da articulação entre a tarefa e a atividade, de um lado, e a distância entre trabalho prescrito e real do outro” (Amigues, 2004, p. 39).

Vejamos, então, conceitos de trabalho prescrito e trabalho real. Nas palavras de Lousada (2004), o trabalho prescrito pode ser considerado como a tarefa dada, prescrita pela instituição. Todavia, o que observamos é que o professor para a consecução de seu fim, não executa apenas o que é prescrito e seu trabalho não se resume apenas ao que foi visto como realizado.

Por isso, para o psicólogo Yves Clot (2007), teórico da Clínica da Atividade, o trabalho do professor não pode ser resumido apenas à atividade efetivamente executada/realizada (trabalho realizado), uma vez que também engloba o que não chega a ser feito. A lacuna que existe entre o prescrito e o realizado é o real da atividade, o trabalho real. Este corresponde, consoante o referido autor, àquilo que não se faz ou não se pode fazer, que se busca fazer sem conseguir, bem ainda que se teria querido ou podido fazer ou que se pensa ou se sonha fazer.

Para a compreensão do trabalho real do professor, vale citar as palavras de Rocha (2017):

O real da atividade remeteria tanto a todas as atividades não realizadas, adiadas, canceladas, interrompidas, impedidas, devido à falta de tempo quanto às atividades substituídas, adaptadas ou construídas em razão de quantidade insuficiente de alunos necessários para sua realização, falta de material na escola ou simplesmente para atender a necessidade dos alunos, atentando para a natureza dinâmica do dia a dia de uma sala de aula. Estes não planejados requerem do professor fazer adaptações e/ou adições no seu plano de aula. No entanto, o trabalho real não é diretamente observável, diferindo dos trabalhos prescrito, que se pode ter acesso através do plano do professor, do livro didático, do plano de curso

da instituição, e do realizado, que é observável ao se assistir uma aula do professor, ao vivo ou filmada. (p. 17)

O trabalho real do professor remeteria, portanto, à ideia do invisível. Para esclarecer essa ideia, Medrado (2012) desenvolveu a imagem do iceberg onde a sua ponta, que representa o que está acima do limite da água, corresponde a todos os aspectos que podemos enxergar e perceber do trabalho do professor (o prescrito e o realizado), ao passo que todo o resto que está submerso, corresponde ao real da atividade "que é invisível aos olhos de quem observa o contexto de uma sala de aula" (Medrado, 2012, p. 156).

Assim sendo, o invisível pode ser percebido, dentre outras formas, através do diálogo sobre a atividade executada que ocorre quando o professor se assiste dando aula e tece comentários sobre o seu agir. Essa metodologia, segundo Lousada (2004), é produtora de desenvolvimento já que "a linguagem não é apenas um meio para explicar o que o sujeito faz ou vê, mas também um meio para levá-lo a pensar, sentir e agir" (p. 279-280).

Desta forma, podemos depreender que o real da atividade no trabalho do professor vai muito além do que se deixou de fazer em sala, abrangendo também as horas gastas em planejamento, a satisfação do professor com o cumprimento da tarefa, a busca pela eficácia das aulas e desafios enfrentados para fazer isso possível (Rocha, 2017).

Logo, para a compreensão do trabalho do professor, precisamos observar, utilizando a analogia de Medrado (2012), a parte submersa do iceberg para conhecermos o que precede o trabalho efetivamente realizado, uma vez que "a noção de trabalho real permite melhor entender a própria atividade realizada e pode ser extremamente valiosa para a análise do trabalho do professor" (Lousada, 2004, p. 277). Nesse ponto, ou seja, na busca do trabalho real, o professor pode contar com a autoconfrontação e/ou com auto-observação, sua versão adaptada. Falemos um pouco de cada uma delas.

A autoconfrontação, metodologia criada pelos teóricos da Clínica da Atividade Clot e Fanta (2000), permite ao pesquisador observar o professor imerso em seu ambiente de trabalho em plena execução do seu ofício para avaliar e refletir acerca do seu próprio agir, à medida que observa a si mesmo em vídeo. Permite ao pesquisador dialogar não só sobre o que ele fez, mas também sobre o que gostaria ou poderia ter feito, mas não fez por algum motivo, sobre o que deu errado ou o que foi reformulado. Lousada (2004, p. 290) enfatiza que a autoconfrontação é pertinente “para o desenvolvimento dos professores, já que é no momento da autoconfrontação que ocorrem as avaliações sobre o trabalho prescrito, realizado e, sobretudo o trabalho real”.

Nesse sentido, Sousa e Silva (2004) assevera que encontrar o real sob o resultado implica revelar as escolhas, as decisões que precedem a tarefa, o que poderia ter sido feito de determinada maneira, mas não foi e os acordos estabelecidos entre os interlocutores reais ou potenciais que, no caso do professor, são as instituições, os estabelecimentos, os coletivos do próprio trabalho, os alunos e, ainda, por extensão, as famílias e a sociedade. Para tanto, é possível o uso da autoconfrontação.

A autoconfrontação, segundo Lousada, pode ser feita de duas maneiras: simples ou cruzada. Na primeira, o trabalhador é filmado na realização de suas tarefas. Em seguida, algumas dessas sequências são selecionadas pelo pesquisador que, junto com o trabalhador as assistirá, procurando suscitar o diálogo sobre as ações e tarefas realizadas. Na autoconfrontação cruzada, por sua vez, dois trabalhadores são filmados, fazem a entrevista com o pesquisador, também filmada em vídeo, ambos os trabalhadores assistem o vídeo um do outro, orientado pelas perguntas do pesquisador que dirige a discussão.

No campo da educação, pode-se, então, filmar uma aula de um professor para ser posteriormente vista por ele junto com pesquisador/orientador, ou seja, autoconfrontação simples que, neste estudo, foi adaptada, uma vez que a professora pesquisada é

a própria pesquisadora, tornando-se, na verdade, uma auto-observação, técnica inspirada em Rocha (2017).

A auto-observação configura-se, pois, uma perspectiva de aprendizagem e não, simplesmente, um procedimento de pesquisa. Permite a regulação do próprio desempenho e a possibilidade de que essas ações sejam trabalhadas de forma a aperfeiçoar o trabalho a ser desenvolvido junto aos alunos.

O processo autoavaliativo que a auto-observação provoca tem o intuito de proporcionar o reconhecimento dos passos dados e, conseqüentemente, o planejamento daqueles que ainda estão por vir, permitindo ao aluno autorregular-se e desenvolver-se cognitivamente (Regnier, 2002). Por isso, compreende: (a) análise crítica do próprio trabalho; (b) compreensão dos erros e dos sucessos; (c) comparação dos resultados alcançados com os esperados; (d) seleção de novas estratégias.

O instrumento de auto-observação pode englobar: o autoconhecimento individual, possibilitando que os professores/estagiários monitorem sua própria aprendizagem e seus progressos/retrocessos; a promoção de boas práticas de aprendizagem e habilidades relacionadas a aprender a aprender; o melhor desenvolvimento da prática acadêmica; tornar-se um profissional reflexivo, uma pessoa que é capaz de pensar criticamente a respeito de sua própria prática, planejar mudanças e observar a efetividade dessas modificações.

No presente trabalho, a professora estagiária/pesquisadora filmou sua regência no IPAC para observá-la, a posteriori, junto com a professora orientadora do estágio, para analisar o seu agir. Tal estratégia, entre outros benefícios, permitiu captar o sentimento da futura professora diante das tarefas prescritas não realizadas. Segundo Lousada (2004, p. 280), “trata-se, retomando Clot (1999) e Clot *et al.* (2001), de uma situação na qual se poderia perceber as coisas de outra maneira” para “adquirir outras possibilidades de ação em relação a elas”. Com o diálogo que se estabelece no processo de auto-observação é possível

compreender a atividade filmada em novo contexto, promovendo, assim, ressignificação da ação.

Importante, desta forma, finalizarmos a seção com algumas considerações sobre o uso da auto-observação no estágio supervisionado. Entendida a autoconfrontação e sua adaptação para a auto-observação, falaremos um pouco, por se constituir igualmente como razão teórica da presente pesquisa, do uso de tais ferramentas no estágio supervisionado como instrumentos de formação do futuro professor, especialmente em contextos específicos como no ensino de deficientes visuais.

Pode-se entender o estágio como uma atividade curricular supervisionada que compõe o processo de formação do estudante, integrante das dimensões do ensino, pesquisa e extensão, constituído por ações que o discente realiza junto a escolas ou na comunidade em geral, que articulam teoria e prática.

O estágio é, assim, uma etapa importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem do futuro profissional, porque promove oportunidades de vivenciar na prática conteúdos acadêmicos. A realização do estágio alia conhecimento com a experiência vivencial do ambiente de trabalho, elucidando e complementando na prática os temas abordados nas aulas teóricas.

A experiência do estágio é, desta forma, crucial para a formação integral do aluno, considerando que, cada vez mais, são requisitados profissionais com habilidades e bem preparados. Ao chegar à universidade o aluno se depara com o conhecimento teórico, porém, muitas vezes, é difícil relacionar teoria e prática se não se vivenciar momentos reais em que será preciso analisar o cotidiano.

Segundo Bianchi, Alvarenga e Bianchi (2005), o estágio supervisionado é uma experiência em que é possível mostrar criatividade, independência e caráter. Essa etapa proporciona uma oportunidade para se perceber se a escolha profissional corresponde à aptidão técnica. É oferecida nos cursos de licenciatura quando o graduando já se encontra inserido nas discussões acadêmicas para a formação docente.

O estágio supervisionado, portanto, é muito mais que um simples cumprimento de exigências acadêmicas. É uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, além de ser um importante instrumento de integração entre universidade, escola e comunidade. É inconteste que o exercício de qualquer profissão exige conhecimento teórico. Todavia, o que se observa é que o conhecimento teórico não é suficiente para resolver todas as questões que surgem no dia-a-dia do profissional, sendo indispensável, por isso, a experiência prática, ou seja, o estágio.

Nesse ponto, é oportuno mencionar o estágio no ICPAC, um contexto tão singular e, ao mesmo tempo, tão universal. Conhecer seu funcionamento e dinâmica das aulas no período de formação inicial representa grande crescimento para o futuro professor, especialmente o de língua inglesa, que aprende a trabalhar em diferentes contextos e, em especial, com a educação inclusiva.

O estágio no ICPAC alerta para a necessidade do uso de abordagens diferenciadas. Ajuda a mostrar que outros fatores, além da deficiência visual devem ser considerados e que o ritmo de aprendizagem de cada um também deve ser respeitado.

Nesse sentido, apropriadas as palavras de Dantas (2014):

[...] entender as peculiaridades dos alunos com necessidades específicas visuais se faz premente para um ensino, de fato, efetivo. Conhecer melhor nosso aluno – que faz uso de diferentes estratégias (MALTA, neste volume, por exemplo) ou que possui necessidades específicas – ajudar-nos-á a pensarmos que a realidade educacional pode ser transformadas em prol da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento (p. 167).

Por meio do estágio específico, estratégias de ensino/aprendizagem de língua inglesa para alunos com deficiência visual podem ser conhecidas pelos futuros professores de inglês e constantemente repensadas, mormente considerando que a educação especial deve ser encarada como um processo que sempre precisará de ajustes. Por isso, faz-se necessário o estudo das especificidades de cada aluno com deficiência para que novas

estratégias de ensino sejam implementadas, sendo a experiência prática (que se inicia com o estágio supervisionado obrigatório) de suma importância no ensino de língua inglesa para alunos cegos e com baixa visão, além da constante atualização dos métodos de ensino.

O estágio supervisionado se reveste, por conseguinte, de profunda utilidade, na medida em que permite ao estagiário compreender sua ação como educador, dando-lhe a oportunidade de perceber que suas ideias contribuem para um maior entendimento de sua profissão e o prepara para que possa atuar como professor. Ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, o estágio abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade (Pimenta; Lima, 2009).

Concluir uma licenciatura sem passar por um estágio é, portanto, inconcebível, o mesmo podendo ser dito quanto ao estágio no ICPAC, onde é possível não só aplicar as técnicas de ensino para todo e qualquer aluno, como também conhecer as necessidades específicas de seu público alvo, a adaptação de recursos da sala aula, jogos e material em Braille, escritas em relevo, enfim, muito do que é necessário para minimizar dificuldades na aprendizagem da língua inglesa.

Nesse sentido, vale citar as palavras de Maia e Paulino (2017):

Nos últimos anos, a política de inclusão para alunos com deficiência na educação básica vem resultando em demandas específicas para o processo de formação inicial do professor nas mais variadas disciplinas do currículo.[...] No campo do ensino de línguas estrangeiras, a preocupação com a formação de professores para a inclusão também é uma área que vem despertando interesse crescente de pesquisadores. Pesquisas sobre como preparar o professor para lidar com várias deficiências estão sendo realizadas (p. 139).

Explicados os conceitos de autoconfrontação e sua adaptação para auto-observação, bem como a função, necessidade e importância do estágio supervisionado, sobretudo como formação

para uma educação inclusiva, fica mais compreensível deduzir que o uso da auto-observação no estágio do futuro professor vai permitir que se encontre respostas para dúvidas e indagações. Além disso, ao dialogar sobre si e seu trabalho, ocorrerá a “ressignificação de suas representações” (Freudenberger, 2015, p. 66), gerando transformação e o crescimento que permitirão ao docente se conhecer e se entender melhor para, conseqüentemente, reconfigurar o seu agir, promovendo melhorias que serão importantes para o futuro professor e seus alunos.

Por tal razão, auto-observação é uma ferramenta de transformação que pode e deve ser utilizada no estágio, tendo em vista que, quando o estagiário entende quais são suas potencialidades e em quais habilidades deve trabalhar, é muito mais fácil avançar. Os caminhos até seus objetivos ficam muito mais claros e é possível adaptar-se de maneira mais dinâmica aos obstáculos encontrados.

METODOLOGIA

Para a construção da pesquisa, foi explorado, de forma interpretativa, as falas da professora estagiária e pesquisadora da pesquisa, a respeito da sua própria prática e de sua regência no estágio realizado no Instituto dos Cegos da Paraíba, através da transcrição da sua auto-observação (autoconfrontação adaptada, como foi dito), buscando entender como o olhar para si, através dessa auto-observação pode contribuir para o desenvolvimento do professor. Por isso, caracterizamos esta pesquisa como um estudo de caso de cunho exploratório-qualitativo, pois é de suma importância a questão concernente à compreensão do ponto de vista da participante. Além disso, foram feitas análises de evidências para desenvolver ideias e propor reconstruções e ressignificações.

Visando atingir nosso objetivo, a pesquisa foi feita no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha que está localizado na Av. Santa Catarina, 396 – Bairro dos Estados, na capital da Paraíba.

A pesquisa foi realizada no período de estágio supervisionado da professora pesquisadora. As aulas de inglês ocorriam às terças-feiras, em turmas preparatórias para o ENEM, no período de agosto a outubro de 2017, no período de 14h às 15:30h. Na escola campo, foram realizadas atividades de observação, ministração de aula, adaptação de material e auxílio nas observações e aulas de campo planejadas pela professora regente do estágio (ocorridas na Lanchonete “Subway” e no Supermercado “Extra”, desta capital). A turma era composta, em média, por 10 alunos que compunham faixas etárias e perfis diversos. Os alunos eram bem integrados e participativos, apesar das dificuldades e timidez de alguns. A professora participante da pesquisa é também a pesquisadora.

PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

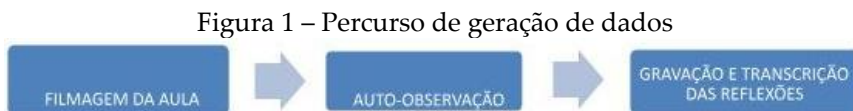
Os dados desta pesquisa foram gerados primeiramente através da filmagem em vídeo da regência ministrada no estágio supervisionado da professora estagiária no ICPAC. A filmagem, que foi realizada no dia 03 de outubro de 2017, com duração de 1h09min, visou capturar o agir docente da professora em situação real.

A segunda etapa da geração de dados foi feita durante a gravação em áudio da auto-observação da aula filmada, com o apoio da professora orientadora. À medida que assistia a filmagem da aula, com o gravador ligado, a professora estagiária fazia comentários sobre as suas impressões e percepções acerca do seu fazer (e não fazer) e agir em sala de aula.

A metodologia utilizada foi uma adaptação da autoconfrontação, ferramenta metodológica criada por Clot e Fanta (2000), descrita detalhadamente em seção anterior, que “tem como princípio fazer da atividade passada o objeto de outra experiência, ou da atividade presente, por meio da linguagem, provocando o sujeito a pensar sobre sua atividade e ressignificá-la” (Clot *et al.* 2001, p. 8 *apud* Brasileiro, 2011, p. 211).

A gravação da auto-observação foi feita em 10 de abril de 2018 com duração de 20min33seg, na UFPB. A gravação levou à última etapa da geração de dados, a transcrição da gravação.

Segue percurso de geração de dados esquematizado:



Fonte: dados da pesquisa.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Ao investigar as percepções de uma professora de inglês estagiária acerca do seu próprio trabalho em seu contexto real de atuação, seguindo Rocha (2017), decidimos analisar tais percepções através da seleção de temas relevantes que emergiram na transcrição da sessão de auto-observação e que podem suscitar importantes discussões sobre o ensino.

O procedimento utilizado na análise dos dados, consistente de 15 excertos, tem como base alguns conteúdos temáticos que surgiram a partir do que chamou a atenção da professora (aspectos favoráveis e desfavoráveis do seu agir), por serem áreas de atuação que necessitam de um olhar especial e que apareceram durante o processo de transcrição da gravação e, posteriormente, da sua leitura, sob a perspectiva das Ciências do Trabalho, desenvolvida por Clot e Fajta (2000), na Clínica de Atividade, como explanado no capítulo anterior.

Logo, todas as situações constatadas no processo de auto-observação que, de alguma forma, provocaram reflexão por parte da professora estagiária foram extraídos como dados para discussão. Dados que, inclusive, serão utilizados para as respostas das perguntas da pesquisa.

RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, destacaremos alguns temas que surgiram na auto-observação da professora estagiária para, em seguida, analisarmos os julgamentos feitos acerca da sua própria prática.

Assim, na análise do *corpus* desta pesquisa foi possível perceber que a professora estagiária mencionou aspectos relacionados basicamente a duas categorias: sobre si e sobre suas ferramentas de trabalho, os quais dividimos em subtemas que restaram agrupados no quadro abaixo, seguindo a linha de Pereira (2016) e Rocha (2017):

Quadro 1: conteúdos temático

GRUPOS TEMÁTICOS	TEMAS	SUBTEMAS
Sobre si	Aspectos psicológicos	- inquietações e dificuldades
Sobre as ferramentas	Ferramentas materiais	- adaptação de materiais - conduta corporal - codocência

Fonte: Pereira (2016) e Rocha (2017).

Passemos, pois, à análise dos temas e subtemas acima mencionados.

Aspectos Psicológicos

A classificação *Aspectos Psicológicos* justifica-se por se tratar de questões internas e pessoais da professora estagiária.

Inquietações e dificuldades

A escolha do subtema *Inquietações e dificuldades* se deu a partir da constatação de momentos que emergem da auto-observação que mostraram que a professora estagiária, embora consciente do seu papel e de como devia trabalhar, fazia questionamentos não necessariamente ligados a métodos ou técnicas, mas ao seu agir, ao seu pensar. Aspectos mais ligados à sua necessidade psicológica de se sentir realizada na execução de seu ofício. Vejamos algumas de suas falas:

Excerto 1: *A ideia inicial era que eles só reconhecessem a embalagem. Só que eles já começaram a ler os temas [porque você não falou, né?]. É...e aí, no que eles...esse momento não era de explorar a embalagem ainda. Eu queria só que eles percebessem: caixa, lata, é...barra [a questão das instruções, né?] É... [ser mais clara].e aí, primeiro, era um reconhecimento geral. Aí depois eu passaria a explorar... "então, agora vamos achar agora os 'ingredients', vamos achar agora [entendi..]. Entendeu? E aí nesse momento... Aí mais um momento de tensão...gera **inquietação** da minha parte porque **o que eu planejei não tava acontecendo**. E aí mais um fator que gera inquietação. Aí dá aquela **sensação** no professor de ...minha aula tá bagunçada. E eu não gosto dessa sensação...*

O comentário demonstra que a professora deseja cumprir o que foi programado, planejado. Como isso não aconteceu, porque os alunos mudaram, por razões imprevisíveis, o que estava estabelecido no plano, veio logo a “sensação” de que o trabalho não estaria funcionando. Revela a dificuldade de mudar o caminho pensado de acordo com o momento, com o tema, com as circunstâncias, gerando inquietação, sentimento de desorganização e dúvida quanto à eficácia do ensino durante a aula.

Excerto 2: *Outra **dificuldade** nesse gênero textual com eles é: como não tenho o visual, cê não tem, às vezes, como mostrar "ò aqui você tem o rótulo", "esse rótulo..." porque muitas vezes o rótulo e a embalagem eles se misturam. Então, às vezes, você tem o rótulo destacado...aí, às vezes, cê quer*

chamar de 'label' a marca, mas às vezes você vai entender o label também como algo que tá no rótulo. Aí os conceitos se misturavam e, como eu não tinha a imagem, foi um tema que eu achei assim...um pouco.. É... Mais denso de se trabalhar. Mas eu acho que ainda consegui passar algum ensinamento.

O trecho destacado mostra a *dificuldade* da professora estagiária em ensinar determinado gênero textual, no caso, os rótulos de produtos. E, como se sabe, na hora de ensinar, o professor não pode escolher ensinar somente o que lhe convém ou agrada ou é “mais fácil”. O ofício de professor exige o enfrentamento de todo e qualquer tópico e, para tanto, deve ser capaz de desenvolver estratégias para tornar os assuntos mais “difíceis”, compreensíveis da melhor maneira. A auto-observação gera a reflexão sobre este ponto: como professora, eu tenho que saber ensinar tudo, mas se encontro dificuldades com a forma de ensinar, preciso desenvolver novas ideias, buscar ajuda de outros profissionais, ou seja, criar meios para tanto.

Excerto 3: *Talvez o problema é que a gente tá sempre achando que tá faltando algo pra eles e, na verdade, quando a gente faz essa áudiodescrição que você acabou de mencionar, na verdade a gente tá suprimindo...é... O que tem na gente , a gente tá suprimindo neles de alguma forma, né? Essa capacidade de ver e entender a imagem. Quando a gente faz a descrição talvez eles consigam alcançar...chegar no mesmo lugar que nós.*

O trecho destacado mostra a dificuldade da professora de ensinar para cegos por não conhecer o universo deles. Essa dificuldade fica expressa no “talvez”, “achando”, que indicam incerteza quanto ao processo de ensino. Demonstra que, antes de se ensinar pessoas com deficiência visual ou qualquer outra pessoa, deve-se buscar conhecer como elas vivem, suas rotinas, suas estratégias para aprender, formas de ensiná-las e, o que é mais importante, a realidade específica de cada aluno. Exige muito mais dedicação e atenção do professor que deseja tornar seu ensino rico e significativo.

Excerto 4: *No momento de explorar as embalagens eu também não tive o cuidado de calcular um tempo razoável, na minha **ansiedade de cumprir as etapas** e talvez pensando em quem não tem deficiência visual e que, às vezes, trinta segundos, dois minutos são suficientes pra você pegar uma embalagem e ver tudo que tá nela, eu acabei sendo um pouco rápida.*

Mais uma vez, o desejo de cumprir o que foi planejado, prescrito, gerou ansiedade que refletiu no trabalho real da professora estagiária que não soube respeitar o tempo necessário para cada atividade.

Ao externar que “na minha ansiedade de cumprir etapas (...) acabei sendo um pouco rápida”, a professora revela que o desrespeito ao tempo se deu não só devido à ansiedade de se cumprir o que planejou, mas também porque não foi considerado que o ensino de cegos exige um tempo diferente do programado para alunos videntes, a depender do tema. No ensino de rótulos, por exemplo, o tempo para os cegos deverá ser maior, pois deverão ser aguçados outros sentidos para a percepção das imagens. Todos esses conhecimentos são lapidados com a prática, como se depreende da auto-observação.

Excerto 5: *Outro momento que... das aulas que, de uma forma geral, me causava **inquietação** era na hora da aplicação dos diálogos, porque eu não sentia que os diálogos fluíam. Eu sentia que era algo que eles não entendiam tão bem e repetiam mecanicamente. Aquilo me causava **inquietação** porque eu queria muito que eles estivessem assimilando e reproduzindo de forma natural ou, no máximo de tempo possível, natural...e eu notava que não era. Então, era uma atividade que eu notava...**não está funcionando**...mas ao mesmo tempo eu dizia: mas tem que acontecer de um jeito ou outro. E aí? Foi outro motivo de **inquietação**.*

A fala da professora evidencia a dificuldade na aplicação de diálogos em que os alunos seguiam modelos, usando o vocabulário que aprenderam. A dificuldade evidenciada indica etapa de uma sequência didática mal trabalhada, por pressa em cumprir o trabalho prescrito. Ao dizer que notava que “não está

funcionando” a professora evidencia sua inquietação quanto à eficácia de seu ensino.

Assim, a auto-observação gera a reflexão sobre a qualidade do que está sendo ensinado e pode levar a professora a entender que, tratando-se de uma sequência didática, em uma próxima aula, recupera-se o tempo maior não previsto e que precisou ser direcionado para alguma atividade prescrita, que assim o exigiu, fazendo-se, se necessário, as devidas adaptações, de modo que nenhuma etapa fique mal trabalhada, fazendo desaparecer a sensação de que a atividade não está “fluindo” ou que a aula “não está funcionando”

Excerto 6:** *Aí...viu que, mais uma vez, eu li uma vez o diálogo e já...vâmo, vâmo, vâmo...mas a essa altura eu já tinha uma noção do tempo que já tinha decorrido e eu queria muito aplicar o diálogo, porque era pra aula de campo e não podia faltar; e se eu ainda fosse explicar o diálogo com calma **não ia dar tempo...** (...) Então, muitas vezes, o que acontecia quando a gente estava aplicando o diálogo é que a gente tinha que ditar o que eles iam responder diante de cada pergunta. Isso me fazia ter...eu ficava com aquela **sensação...eles não estão entendendo...não tá funcionando.*

Ao dizer “não ia dar tempo” a professora externa sua pressa em executar o que foi prescrito, demonstra sua dificuldade em fazer adaptações, em remodelar, em mudar as etapas, enfim, de reinventar ou repensar, na hora da aula, o melhor caminho didático, causando, mais uma vez, a “sensação” de que “não está funcionando”, ou seja, gerando dúvida quanto à eficácia de seu ensino.

Pode-se perceber que a professora não internalizou, ainda, que ensinar não é apenas apresentar conteúdos propostos, dentro de um tempo fixado, mas tornar transformador o que foi apresentado, despertando interesse e busca por mais conhecimento.

A auto-observação ajuda a perceber que, se tudo o que foi programado, por questão de tempo, não pôde ser executado, haverá outra maneira de se completar esse programa, sem prejuízo para o ensino. Daí ter que saber o professor pensar em alternativas,

em outras estratégias, enfim, em novas medidas. O que não se pode é apressar o passo de maneira prejudicial aos alunos, ou seja, em detrimento da aprendizagem.

Ferramentas Materiais

As ferramentas materiais dizem respeito aos recursos utilizados pela professora para a realização de seu trabalho.

Adaptação de material

O subtema *Adaptação de material* não poderia deixar de ser aqui analisado por ter sido um ponto que marcou muito a professora estagiária. Isso porque, no ensino de cegos, essa adaptação é, em regra, *conditio sine qua non* para muitas atividades pedagógicas. Assim, eles precisam dessa adaptação de material para desenvolver bem as competências na língua inglesa, sobretudo a leitura e a escrita. Considerando a pouca quantidade de recursos existentes no mercado ou disponíveis ao professor no local do ensino, a necessidade de adaptar material didático chamou a atenção da professora durante o estágio e na sua regência, como se pode ver nos trechos selecionados:

Excerto 7: *Eu fiz adaptação de todo o material e na questão das marcas, dos “labels”, especificamente, eu tive também que criar algum alto relevo. Então, por exemplo, no leite ninho eu fiz o coração em alto relevo. No diamante negro eu também peguei um E.VA, fiz na forma do diamante que tem na embalagem pra que eles pudessem associar algumas coisas com as marcas que a gente, né, vê por aí...”*

Excerto 8: *Eu coloquei em braille todas as informações, inclusive as que tinham modo de preparo eu coloquei também “how to prepare” e... alguns, né, na hora de identificar o que tinha na embalagem observaram que tinha...é...esse aspecto diferente que eu não tratei antes. Que eu falei de prazo de validade, nutrition facts, mas eu não tinha falado do modo de preparo, “how to prepare”.*

Excerto 9: *“Então houve uma preocupação de trabalhar também com eles a questão, há...das imagens, a **leitura de imagens** e aí eu tive que **fazer adaptação**, deixando em alto relevo os aspectos da embalagem que são normalmente ligados a determinadas marcas. E **foi um dos aspectos da aula que eu achei mais difícil**, porque...é...ainda mais... É... Porque quando a gente trabalha na faculdade a questão da multimodalidade a gente sabe que é muito mais do que uma simples imagem, é muito mais do que um simples desenho...e a minha vontade era realmente trabalhar com eles...é... ir um pouquinho além, né? Fazer uma leitura de imagem realmente, abordando multimodalidade. Só que eu realmente encontrei...é...a dificuldade, justamente por não poder com o visual.”*

Ao declarar que fez “adaptação de todo o material”, colocou em braille “todas as informações”, criando, inclusive, “alto relevo” para a leitura de imagens, a professora estagiária revela sua preocupação em oferecer aos alunos recursos para que o tema da aula fosse bem compreendido. O subtema registra um aspecto de sua experiência, destacado na auto-observação, que a marcou muito, considerado, o aspecto “mais difícil”.

A adaptação de material é mais um ponto que o estágio específico junto a alunos com deficiência visual ensina de maneira contextualizada, pois somente a partir da necessidade de cada aula é que surgem as ideias de adaptação e do que se pode fazer em termos de recursos didáticos para a aprendizagem de determinado assunto.

Na sua regência, a professora estagiária se encarregou de providenciar todos os materiais necessários para a execução de seu plano de aula e suas falas revelam não só ter considerado a tarefa difícil, mas a sua preocupação com um ensino significativo e com apoio de bons recursos.

A seguir, o registro de alguns materiais adaptados:

Figura 2: Materiais Adaptados



Fonte: dados da pesquisa.

Conduta corporal

O subtema *conduta corporal* foi escolhido porque marcou a professora estagiária durante a sua regência. A necessidade do cuidado com a conduta corporal se mostra indispensável no ensino de cegos, uma vez que a conduta não se constitui apenas em um gesto físico e, sim, em uma verdadeira linguagem que, se utilizada de maneira inadequada, pode gerar mal entendido com reflexo na relação professor-aluno e na aprendizagem.

Assim, a professora estagiária relata o momento em que se dirigiu de forma errônea com um aluno e, depois da experiência, entendeu como se conduzir durante as atividades, de forma a estabelecer uma linguagem adequada com os alunos, sobretudo, na hora de dar comandos. Observemos alguns excertos:

Excerto 10: *Em uma aula anterior, que a gente trabalhou um pouquinho com embalagens, eu tinha cometido a gafe de tirar (o material didático) da mão deles sem pedir licença ou...sem...esquecendo que eles, na verdade, não tavam vendo meu movimento e pareceu bem grosseiro. Aí, nessa aula, eu tive um certo cuidado de falar "excuse-me" pra que eles realmente não se assustassem."*

Excerto 11: *Nesse momento [a professora orientadora da regência] me relembra, me...dá a dica de que você não guia um cego pela mão...você*

normalmente pergunta se ele quer colocar a mão no seu ombro...e...normalmente é assim...não pela mão, como eu...

O ensino de cegos possui algumas nuances. Uma delas, que pôde ser aprendida durante o estágio e ressaltada na auto-observação no trecho “nessa aula, eu tive um certo cuidado”, porque a experiência marcou a professora estagiária, foi a conduta corporal com um aluno cego. Explico. Um aluno vidente é capaz de perceber com contato visual ou qualquer outro gesto o comando do professor. Com alunos cegos o contato visual e os gestos serão substituídos pelo *toque* e *tom de voz* que devem ser adequados para a mensagem que se quer enviar. Assim sendo, se eu preciso que o aluno solte um objeto, preciso verbalizar de maneira que isso seja bem entendido, para que um gesto físico casual não seja interpretado como rude. Daí a professora estagiária entender que cometeu “gafe” ao agir “sem pedir licença”, pois esqueceu que o aluno não poderia ver o seu movimento para entender o comando de soltar o material didático quando a atividade proposta assim o exigiu.

Da mesma forma, se, para realizar uma atividade, pretendo mover o aluno cego, aprende-se que se deve pedir que ele “coloque a mão no seu ombro”, ao invés de guiá-lo pela mão ou pelo braço. O mesmo se pode dizer do *tom de voz* que, embora não esteja registrado nos trechos, merece aqui ser colocado, pois, conquanto deva ser uma preocupação de todo professor em toda e qualquer aula, no ensino de cegos tal quesito deve ser trabalhado de maneira especial e diferenciada, uma vez que se constitui mais do que em uma linguagem; constitui-se em importante ferramenta de ensino. São pequenos detalhes que compõem o trabalho do ensino de cegos e que só por meio do estágio, da experiência e da auto-observação podemos aprender e compreender.

Codocência

O subtema *codocência* foi expresso na auto-observação porque impactou a professora estagiária que percebeu que as atividades

em pares propostas nas aulas necessitavam de um acompanhamento mais acurado, revelando-se, em sua ótica, de extrema valia e importância a codocência, como podemos constatar na fala abaixo:

Excerto 12: *Outra questão interessante que, depois...é... Quando a gente começa a ensinar pra deficiente visual que a gente percebe é: as **atividades em pares**. Na verdade, elas nunca são totalmente em pares porque tem que ter sempre **alguém supervisionando**, orientando. É mais uma desconstrução, porque normalmente...embora numa aula tradicional o professor também vá circular pela sala e observar como tá sendo feito o trabalho dos alunos, é realmente um trabalho mais autônomo, eles ficam mais...de certa forma, mais livres. Com os deficientes visuais, não. Você realmente tem que estar **apoando** ali, do lado, ouvindo palavra por palavra pra ver se eles realmente estão conseguindo...é...corresponder ao que você ensina. Aí nesse momento a gente percebe que a **codocência**... Ela **exerce um papel extremamente importante**. Ou seja, no Instituto dos Cegos eu acredito muito que a codocência seja **essencial**. Porque sozinha (...) Porque sozinha...é...não dá.”*

No cotidiano escolar é muito comum observar os professores trabalhando sozinhos, seja em sala de aula com os alunos, seja planejando aulas ou corrigindo atividades. Esta maneira de trabalho está presente em nossas culturas docentes. São poucos os espaços onde o docente brasileiro tem a oportunidade de trabalhar em conjunto dentro da sala de aula, como nos estágios docentes da formação acadêmica, nos grupos de EJA, ou na educação inclusiva.

A fala da professora, após a auto-observação, mostra como a importância prática da codocência no ensino de cegos é percebida, pois as atividades, em regra, necessitam de duas pessoas supervisionando e auxiliando diretamente os alunos para que eles desenvolvam a contento as tarefas propostas. Ao dizer “a codocência” “exerce um papel extremamente importante” “porque sozinha...não dá” mostra que a presença de outro professor auxiliando deu à professora estagiária apoio material e psicológico, proporcionando mais tranquilidade à regência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faremos, a seguir, algumas considerações finais e, para tanto, retomaremos as perguntas de pesquisa, lançadas na introdução, e apresentaremos possíveis respostas, seguidas de algumas reflexões sobre as contribuições da presente pesquisa na formação do professor estagiário e/ou em formação. Seguem as perguntas: 1 - Que aspectos do trabalho real do professor estagiário são revelados no processo de auto-observação?; 2 - Quais ressignificações decorrem da auto-observação?; 3 - Como a auto-observação pode ser utilizada no estágio?

Quanto à **primeira pergunta**, vimos na análise desta pesquisa, especificamente na seção anterior, diversos aspectos que foram revelados e que puderam ser analisados no processo de auto-observação. Conforme visto, alguns dos aspectos revelados e que mais impactaram a professora estagiária foram divididos em 2 grupos: sobre si e sobre a ferramenta. Do grupo *Sobre Si*, destacamos o tema *Aspectos Psicológicos* para análise das *Inquietações e dificuldades*.

Do grupo *Sobre a Ferramenta*, emergiu o tema *Ferramenta Material*, de onde extraímos os subtemas: *adaptação de materiais*, *conduta corporal* e *codocência*. A análise dos temas revelou aspectos interessantes do real da atividade no trabalho docente, como, por exemplo, a natureza dinâmica do trabalho do professor que é regida diariamente por desafios, conflitos e exigências que causam certo impacto emocional no professor, gerando, muitas vezes, frustração, ansiedade e insatisfação no mesmo. Além disso, percebemos também que há desejos, expectativas e cobranças do próprio professor para consigo mesmo que contribuem para esses sentimentos.

Assim, ficou muito patente que o desejo de cumprir o que foi programado, planejado foi, muitas vezes, causa de ansiedade, questionamentos, inquietações e dificuldades, expresso em várias falas. Por outro lado, ficou evidenciado como a experiência tem papel importante na satisfação do professor com seu trabalho, uma

vez que o sucesso de uma aula é, muitas vezes, fruto de prática anterior que permitiu conhecer o contexto de ensino, facilitando a execução do trabalho prescrito.

Não se pode esquecer, consoante já ressaltado, que os professores constroem seus conhecimentos próprios em sala de aula e, nessa situação, se enquadra o uso de didáticas específicas, como ocorre no ensino dos cegos. Estudar a sala de aula como espaço de conhecimento compartilhado vem se tornando uma necessidade pedagógica indispensável para a compreensão dos processos de ensinar e de aprender.

Não restam dúvidas de que o real da atividade no trabalho do professor foi revelado por meio da auto-observação. Esta, por sua vez, levou a professora a dialogar com o seu agir e refletir sobre ele, gerando mudanças.

Nesse ponto, algumas ressignificações que respondem à **segunda pergunta**, podem ser apontadas. Vejamos. A professora estagiária percebeu o quanto é fundamental buscar conhecer como os alunos vivem, suas rotinas, suas estratégias para aprender, formas de ensiná-los e, o que é mais importante, a realidade específica de cada um, o que ajuda o professor a desenvolver um ensino rico e significativo.

No quesito adaptação de materiais didáticos, considerada uma das tarefas mais difíceis no ensino de pessoas com deficiência visual e condição *sine qua non* para muitas atividades pedagógicas que precisam ser desenvolvidas em sala, tivemos reflexões relativas à qualidade do ensino que deve ser sempre a maior preocupação do docente.

A auto-observação levou a professora estagiária a compreender também que, se tudo o que foi programado, isto é, o trabalho prescrito, não pôde ser executado, por questão de tempo, haverá outra maneira de se completar esse programa, sem prejuízo para o ensino. Daí ter que saber o professor pensar em alternativas, em outras estratégias, enfim, em novas medidas. O que não se pode é apressar o passo de maneira prejudicial aos alunos, ou seja, em detrimento da aprendizagem.

Daí partirmos para a resposta da **terceira pergunta**, qual seja, como posso utilizar a auto-observação no estágio? De maneira simples, com a filmagem das aulas ou apenas de atividades que possam ser, posteriormente, assistidas para análise. Desta forma, o estagiário avalia as suas ações e entende quais são suas potencialidades e em quais habilidades deve trabalhar. Com essa consciência, é muito mais fácil avançar. Os caminhos até seus objetivos ficam muito mais claros e é possível adaptar-se de maneira mais dinâmica aos obstáculos encontrados. Vale lembrar, pela sua relevância, que não se trata apenas de observar os pontos negativos do trabalho, mas, inclusive, os positivos, essenciais para a autoestima e formação do estagiário/professor.

A auto-observação configura-se, pois, uma perspectiva de aprendizagem e não, simplesmente, um procedimento de pesquisa. Permite a regulação do próprio desempenho e a possibilidade de que essas ações sejam trabalhadas de forma a aperfeiçoar o trabalho a ser desenvolvido junto aos alunos do futuro professor. O estagiário assume a postura de um profissional reflexivo, ou seja, uma pessoa que é capaz de pensar criticamente a respeito de sua própria prática, planejar mudanças e observar a efetividade dessas modificações, encontrando respostas para diferentes situações que acontecem ou podem acontecer.

Ressalte-se que a auto-observação, além de promover desenvolvimento no momento em que o professor está se observando e dialogando sobre seu agir, continua a fazê-lo após tal experiência, o que torna tal ferramenta ainda mais valiosa.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

BIANCHI, Anna Cecília de Moraes, ALVARENGA, Marina e BIANCHI, Roberto. **Orientações para o Estágio em Licenciatura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. **Revista do Prog. de Pós graduação em Letras e do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros da PUC Minas**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. 2. 431. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

DANTAS, Rosycléa. Complexidade e Singularidade da/na sala de aula de Língua Inglesa: ensinando a alunos com deficiência visual. In: MEDRADO, Betânia Passos (Org.). **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas**. São Paulo: Pontes, 2014.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise de atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.

LOUSADA, Eliane. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.

MAIA, Angélica Araújo de Melo Maia e PAULINO, Rafael Cabral. Pibid, Formação Inicial e o Desenvolvimento de Capacidade de Linguagem Docente para a Inclusão de Alunos com Deficiência em Aulas de Língua Inglesa. In: CELANI, Maria Antonieta Alba, MEDRADO, Betânia Passos (orgs). **Diálogos Sobre Inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

MARTINY, Francieli Freudenberger. Desenvolvimento e figuras de ação no quadro do ISD: reflexões a partir da teoria vygostskiana. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; MEDRADO, Betânia Passos e REICHMANN, Carla Lynn Reichmann (orgs). **Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD**. João Pessoa, UFPB, 2015.

MEDRADO, Betânia. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em letras sobre a atividade educacional. In: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn. **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

PEREIRA, Márcia de Albuquerque. **Confrontando-se com o próprio trabalho**: um estudo interacionista sociodiscursivo sobre o gênero profissional de professoras de inglês do IFPB. 2016. 1-226. Tese de doutorado – Campus I, UFPB, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo, Cortez, 2009.

RÉGNIER, Jean-Claude. **A auto-avaliação na prática pedagógica**. In: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4816/4774>. Acesso em Agosto de 2019.

ROCHA, Camila Waller Maurício de França. **Um mergulho no trabalho real de uma professora de língua inglesa em formação por meio da auto-observação**. Trabalho de Conclusão de Curso. UFPB, 2017.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM TEMPOS DE PÓS-VERDADE: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Cristiane de Souza Castro¹
Alyne Ferreira de Araújo²

INTRODUÇÃO

As profundas mudanças sociais decorrentes do processo da globalização modificaram as formas de consumo de informação. Nos últimos anos, o campo digital ganhou relevância e popularidade e se transformou em um dos principais meios de acesso à informação, o que teve um impacto bastante significativo na produção, circulação e recepção de textos. Esse fácil acesso a ambientes digitais potencializou a disseminação de *fake news* (notícias falsas).

Nesse contexto, muito se tem discutido sobre a propagação maciça dessas notícias e seus efeitos negativos para a sociedade, de modo que se torna urgente buscar meios para instrumentalizar os/as leitores/as a lidarem com tal fenômeno. No campo educacional, uma vez que o papel maior da escola é a formação cidadã dos estudantes, é de extrema importância que o trabalho com a leitura crítica seja uma de suas prioridades. Assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) frisa a relevância de trabalhar com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, objetivando desenvolver o senso crítico do/a

¹ Mestre em Linguística. Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). E-mail: crscastrope@gmail.com;

² Especialista em Ensino de Língua Inglesa. Professora efetiva da Secretaria da Educação, da Ciência e da Tecnologia da Paraíba (SEECT/PB). E-mail: alynefaraujo10@gmail.com.

aprendiz e, conseqüentemente, prepará-lo/a para atuar na sociedade atual. A BNCC (Brasil, 2017) também destaca, entre os campos de atuação social, a importância do “campo jornalístico-midiático”, sugerindo sua exploração a fim de construir no estudante “... uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo” (Brasil, 2017, p. 489).

Diante dessa realidade, a escola deve preparar o/a aluno/a, envolto no meio digital, a ler textos diversos, atestar sua veracidade e se posicionar perante seu conteúdo. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é apresentar uma proposta de sequência didática para o ensino de leitura do gênero textual notícia com ênfase na identificação das *fake news* e nos impactos negativos que elas provocam na sociedade.

Face ao dever da escola na formação de um/a leitor/a proficiente e crítico/a que consiga traçar estratégias para identificar notícias falsas, é extremamente pertinente oferecer subsídios para o/a professor/a desenvolver esse trabalho também nas aulas de língua estrangeira, visto que o/a aluno/a tem fácil acesso a textos em língua estrangeira. Vale salientar, também que, apesar da importância da temática, ainda há uma escassez de material de apoio para os/as docentes de língua estrangeira.

LETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)

Em meio à evolução digital e ao uso constante da internet, surgiram novas formas de interação, novos gêneros discursivos e um novo perfil de leitor/a. Para Soares (2002, p. 151), “... a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento”. Assim, no contexto de ensino de língua, faz-se urgente refletir sobre as estratégias e habilidades necessárias às práticas de leituras com os quais o/a leitor/a se depara na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2017, p. 68) reconhece, entre os tipos de linguagem, a linguagem digital e salienta que é preciso contemplar “...os novos letramentos, essencialmente os digitais” (Brasil, 2017, p. 69), visto que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir”.

Portanto, é perceptível que o letramento digital implica mudanças nas formas de ler e escrever. Os textos oriundos de ambientes digitais exigem a mobilização de diferentes semioses para sua compreensão plena. Ler um texto multimodal significa ler as múltiplas linguagens presentes no texto, seja verbal, escrita, sonora, visual, tal como Rojo (2011, p. 65) frisa: “... já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem que o cercam, ou intercalam ou impregnam.”

Considerando que esses textos são cada vez mais recorrentes na comunicação do dia a dia e se fazem presentes em diversas esferas sociais, o letramento digital se coloca com uma necessidade social e educacional. É imprescindível que a escola propicie ao/a estudante espaços para a leitura ativa desses textos, de modo que ele/a use, nesse processo, todos os recursos semióticos para construção dos sentidos do texto.

Rojo (2012) ainda aponta que a multimodalidade dos textos requer a mobilização de multiletramentos. O termo “multiletramentos” amplia a concepção de letramento, já que a globalização e a pluralidade do mundo atual resultaram em uma pluralidade de textos. De acordo com a autora, apenas um leitor crítico pode ler um texto multissemiótico de forma plena.

A BNCC (Brasil, 2017, p. 68), por sua vez, ressalta a importância da leitura crítica ao pontuar que “... a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente”. Nessa conjuntura, sobre a produção e recepção de texto nesse espaço, o documento reforça que “Ser familiarizado e usar não

significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na Web” (Brasil, 2017, p 68).

Desse modo, a BNCC (Brasil, 2017) atribui à escola a função de orientar o/a aluno/a a lidar com textos na *Web*, já que o fato de estar familiarizado com ambientes digitais não garantem uma atuação assertiva nesses contextos. Por isso, esse documento enfatiza a necessidade de a escola desenvolver, no/a estudante, uma postura crítica no processo de leitura, já que uma nova demanda “se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC”. Dessa forma, a BNCC (Brasil, 2017, p. 69) considera que “é preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários” (Brasil, 2017, p. 69).

Assim, percebe-se a urgência de trabalhar o Letramento Crítico nas aulas de leitura como uma alternativa para não ficar alheio/a à realidade social, consumindo conteúdo/informação com viés ideológico sem criticidade e colaborando com a preservação de injustiça e da desigualdade social. Nesse cenário, para definir o termo Letramento, Soares (2017) apresenta duas dimensões: individual e social. A dimensão individual concebe leitura e escrita como um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas que vão desde a decodificação do signo linguístico até a interpretação de textos, no caso da leitura, e desde o registro de unidades sonoras até a habilidade de expressar ideias e transmitir significados por meio de textos escritos, no caso da escrita. A autora ainda enfatiza que esses dois conjuntos de habilidades não se opõem entre si, mas são complementares (Soares, 2017).

Na sua dimensão social, o letramento é compreendido como “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. (Soares, 2017, p. 72). Nessa dimensão, Soares (2017) ainda faz a distinção entre

uma “versão liberal” e uma “versão revolucionária” de letramento. A “versão liberal” é vista como uma versão fraca e tem o intuito de preparar o indivíduo para “funcionar” na sociedade, mas sem o poder de transformar o meio em que vive.

Sobre a “versão revolucionária”, a autora defende que “Letramento não pode ser considerado um ‘instrumento’ neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita” e ressalta que essas práticas são “... geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (Soares, 2017, p. 74 - 75).

Essa concepção revolucionária se aproxima à concepção do letramento crítico. O conceito de letramento crítico é fundamentado na teoria da crítica social e nos estudos de Paulo Freire e busca empoderar o/a estudante e conscientizá-lo/a de que, através da apropriação das práticas de linguagem, é possível transformar o meio social. Cabe pontuar que os textos não são neutros, todos são situados sócio e historicamente e trazem consigo visões do mundo e ideologias. Logo, para fazer uma leitura ativa e crítica, é preciso que o/a leitor/a, além de interpretar, identifique essas ideologias, representações e relações de poder. Além de identificar tais fatores, é essencial que o/a leitor/a se posicione diante de tais ideologias, analisando suas consequências sociais.

Na seara do ensino de língua estrangeira, a importância do letramento crítico se acentua ainda mais, uma vez que o trabalho com línguas francas, no contexto atual – a língua inglesa e língua espanhola –, podem ser veículos de promoção de ideias hegemônicas, que visam à manutenção de desigualdades. Rocha (2012, p. 86) ressalta que: “A construção do pensamento crítico e transformador por meio do ensino de língua inglesa [...] tem como base, portanto, o contínuo questionamento das relações que produzem as desigualdades...”. No ensino de língua espanhola, voltado para o desenvolvimento da criticidade, funciona da mesma forma.

No contexto de pesquisa deste capítulo, considerando que o letramento crítico possibilita a análise do texto em sua profundidade e levando em conta as questões sociais que permeiam a construção e a recepção de textos, entendemos que o trabalho com o letramento crítico possa ser uma importante alternativa para trabalhar textos em ambientes digitais e o fenômeno das *fake news*.

LEITURA, ENSINO DE LEITURA E O GÊNERO NOTÍCIA EM AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)

A atividade do ensino produtivo da leitura e a conseqüente formação de leitores/as proficientes é um dos grandes desafios da escola. Para que esta possa dar conta de sua tarefa de colaborar com a formação de leitores/as críticos/as, autônomos/as e ativos/as, é preciso que as aulas de línguas priorizem o texto enquanto objeto central do processo de ensino e de aprendizagem, seja em aula de língua materna, seja em aulas de língua estrangeira (LE). Nesse sentido, Cavalcante (2013, p. 21) considera que “... quando lemos ou produzimos algum texto, sempre recorremos a estratégias socio cognitivas. No decorrer do processamento textual, vários tipos de conhecimentos armazenados são ativados”. Essa ativação contribui para a compreensão e para a produção de sentido do que lemos e quanto mais conhecimentos prévios (linguístico, enciclopédico e interacional) temos acumulados maior poderá ser o nosso sucesso na atividade de leitura.

Solé (1998, p. 24) aponta para o fato de que “... para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão [...]. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto”. Essas estratégias podem ser usadas antes da atividade de leitura (a pré-leitura, com uma breve apresentação do que será lido, informações sobre o gênero, o autor etc.), durante (a leitura propriamente dita) e após (a pós-leitura, como a elaboração de resumos) e são consideradas “... procedimentos de caráter elevado, que envolvem

a presença de objetivos a serem realizados o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (Solé, 1998, p. 70). No que tange ao ensino de estratégias de leitura em LE, compreendemos que é relevante o ensino de estratégias, como: inferência, observação das marcas tipológicas, aspectos multimodais, *skimming* e *scanning*.

Neste capítulo, concebemos a leitura na perspectiva de uma atividade de interação entre os sujeitos, a leitura como “... parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor” (Antunes, 2003, p. 66). Marcuschi (2008, p. 231) considera que a leitura é uma atividade social, colaborativa que se realiza a partir da interação autor-texto-leitor, sendo, assim, um “exercício de convivência sociocultural”. Assim, a leitura precisa ser concebida como atividade de compreensão, de aprendizagem e de acréscimo de conhecimentos. Por meio dela, o/a leitor/a pode desenvolver e aguçar seu senso crítico e atuar, de maneira ativa, na sociedade, o que colabora para a sua participação efetiva em decisões coletivas importantes.

No que tange ao ensino de leitura em língua estrangeira, ele tem um evidente papel político e social. Isso por que, no trabalho com leitura, permeiam questões culturais, políticas, ideológicas e sociais relacionadas ao idioma estrangeiro e aos países nos quais ele é falado, seja como língua materna, seja como segunda língua, e uma proposta de ensino produtivo e crítico da leitura pode contribuir para o desenvolvimento de uma postura mais atenta às possíveis intenções dos discursos presentes nos textos.

Nessa direção, Moita Lopes (2012, p.10) destaca que “somos seres do discurso que se constroem e se re-constroem pela palavra, que é a matéria principal das aulas de línguas”. Assim, o autor considera que “a natureza da sala de aula de línguas, que visa, em última análise, ao exercício da palavra, possibilita que se trate de qualquer tema [...]” (Moita Lopes, 2012, p.10), especialmente aqueles que fazem parte do universo de nossos/as estudantes e que estão disponíveis em gêneros textuais de fácil acesso a esses/as

estudantes. Dessa maneira, Jordão (2013, p. 358) aponta que “Ensinar e aprender línguas é, então, ensinar e aprender maneiras de ver, ser, estar e agir no mundo” e considera que “... o papel da escola nesse processo é justamente oportunizar o confronto entre diferentes perspectivas, possibilitar a tomada de decisões ‘socialmente responsáveis’ e ensinar a viver e conviver com a instabilidade” (Jordão, 2013, p. 358).

No *hall* de gêneros pertinentes ao trabalho com leitura em aulas de LE, pode-se considerar a notícia como uma opção viável, uma vez que se trata de um texto de fácil acesso, exposto tanto em suportes físicos (jornais e revistas), especialmente em digitais (sites de notícias, *Instagram*, *Facebook*), além de compor o campo jornalístico-midiático, com o qual a BNCC (Brasil, 2017) ressalta a importância do trabalho. Esse exemplar de gênero jornalístico consiste em um “... relato ou narrativa de fatos, acontecimentos, informações recentes ou atuais, do cotidiano, ocorridas na cidade no campo, no país ou no mundo, os quais têm grande importância para a comunidade” (Costa, 2020, p. 179).

Sobre o trabalho com notícias, vale destacar que é preciso, considerar, na elaboração de atividades, as características desse gênero, como o suporte, o estilo de linguagem, a situação de produção, o propósito comunicativo, a estrutura composicional. Além disso, é essencial frisar que atividades com leitura do gênero notícia, tanto em aulas de língua materna como em LE, precisam levar o/a aluno/a à verificação da credibilidade do endereço eletrônico e das mídias sociais - como *Facebook* e *Instagram* - no qual a notícia foi veiculada.

Igualmente, é necessário que se trabalhe, nessas aulas, a identificação dos discursos presentes no texto, as formas de comprovação – ou não - da veracidade da notícia lida, o reconhecimento do falseamento das informações e possíveis percepções dos interesses a que esse falseamento serve, por isso é urgente que voltemos nossas atenções a um fenômeno que vem acontecendo na sociedade mundial e que precisa ser combatido: a produção e o compartilhamento de *fake news*. Esta natureza de

notícia pode repercutir de maneira muito negativa e prejudicial, pois acaba influenciando pensamentos e atitudes que podem comprometer a harmonia social. Quando se trata do gênero notícia, a BNCC (Brasil, 2017) indica algumas habilidades para a prática de leitura e as *fake news*, como:

a) Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e *sites* checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (*fake news*);

b) Analisar o fenômeno da pós-verdade – discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de *fake news* e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos –, de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados as contradisserem. (Brasil, 2017, p. 521).

No contexto das *fake news*, muitas questões são levantadas, entre elas qual a cerne desse fenômeno, os interesses associados a elas, a motivação para a sua propagação, o papel da mídia e das redes sociais na divulgação e compartilhamento delas. Além disso, é importante compreender outro evento igualmente intrigante: a pós-verdade e a sua relação com as *fake news*.

A ERA DA PÓS-VERDADE E A PRODUÇÃO DE FAKE NEWS

A produção e o compartilhamento de *fake news* ganhou grande destaque, em 2016, durante a campanha presidencial dos Estados Unidos e a campanha pela saída do Reino Unido da União Europeia (conhecida como “Brexit”). Para D’Ancona (2018, p. 22), esses dois movimentos “... refletiram um novo e alarmante colapso do poder da verdade como motor da conduta eleitoral”, uma vez que, nesses dois contextos, ficaram evidentes narrativas que não se

pautaram na realidade dos fatos, mas em um universo fantasioso e sustentado pela influência do fator emocional em detrimento do racional.

No que diz respeito à campanha do ex-presidente dos EUA, Donald Trump, com o *slogan* “Tornar a América novamente grande”, ela foi pautada em mentiras e na incitação do público ao desprestígio do jornal *The New York Times*. Para D’Ancona (2018, p. 20), Trump “depreciou a suposição de que o líder do mundo livre deve ter ao menos uma familiaridade oblíqua com a verdade”, já que “de acordo com o site *PolitFact*, 69% das declarações de Trump são ‘predominantemente falsas’, ‘falsas’ ou ‘mentirosas’”.

Sobre o Brexit, com o bordão “Reassumir o controle”, foi aventado que, com a saída do Reino Unido do bloco econômico e político europeu, a crise migratória que vem assolando a Europa e afetando esse país europeu seria contornada, assim como sobriariam mais euros para o investimento no sistema de saúde do país, entre outros argumentos frágeis, mas amplamente difundidos (D’Ancona, 2018). O interessante, nesses dois casos, é o fato de que, apesar de confrontadas as mentiras prolatadas por ambas as campanhas, as informações falsas tiveram mais impacto, convenceram mais o público do que a confrontação delas com a verdade.

Quanto a isso, Bruno e Roque (2019, p. 15) apontam para o fato de que alguns estudos da psicologia “... mostram que uma informação tida inicialmente como válida continua a influenciar o julgamento das pessoas, mesmo se provada falsa”. Para as autoras, “além de difundidas em grande volume, as mensagens da máquina de propaganda provêm de diferentes canais, o que favorece a credibilidade” (Bruno; Roque, 2019, p. 15).

Outra questão importante é a compreensão do motivo pelo qual as pessoas propagam as notícias falsas (as *fake news*). Bruno e Roque (2019, p. 21) consideram que “... mensagens que suscitam emoções fortes são particularmente persuasivas: asco, medo ou raiva são sensações que levam uma pessoa a repassar imediatamente uma mensagem ...” e as autoras compreendem que

“... isso só confirma que o engajamento no repasse da mensagem pode estar menos vinculado à veracidade de seu conteúdo do que à sua pertinência a um conjunto de convicções coletivas” (Bruno; Roque, 2019, p. 21).

No contexto das *fake news*, as redes sociais assumem um protagonismo significativo, com a ação da inteligência artificial (IA) e dos algoritmos. Estes, segundo Kaufman (2019, p. 50) “... acessam uma quantidade grande e diversificada de dados, que extrapola um único usuário e envolvem uma comunidade de usuários afins, mediando [...] a comunicação entre eles”. Quanto à IA, ela também tem sido utilizada para “... produzir conteúdo falso [...] de forma automatizada com a intenção deliberada de manipular comportamentos e pensamentos.

Nesse cenário, Sargentini e Carvalho (2021, p. 76) nos chamam a atenção para o fato de que “... a proliferação de notícias contestáveis, de enunciados produzidos em situação de falso contexto ou de falsas conexões atende a vontades de verdade sustentadas pelo mercado, pelos grupos religiosos, pelos poderes dominantes”. Os autores também ressaltam que “embora se reconheça o esforço coordenado de combate à desinformação nas chamadas agências *fact-checking*, os eu alcance parece menor do que a onda de desinformação” (Sargentini; Carvalho, 2021, p. 80).

Esse contexto de promoção e de compartilhamento, em larga escala, de *fake news* se desenha por meio da era denominada pós-verdade, outra expressão que se tornou muito comum em nossa sociedade. Em muitos casos, essas duas expressões são consideradas sinônimas, mas são melhor identificadas em uma relação de hiperonímia/hiponímia: “as *fake news* são apresentadas como um tipo de funcionamento da pós-verdade” (Fontana, 2021, p. 87).

O fenômeno da pós-verdade surge em um momento em que os fatos já não importam para a formação da opinião pública, mas, sim, o apelo aos aspectos emocionais. Em 2016, ano em que o então candidato à presidência dos EUA Donald Trump introduz ao debate político a relativização da verdade, promovendo *fake news* e considerando como falsas as notícias veiculadas pelo jornal *The*

New York Times, o *British Oxford Dictionary* escolheu a expressão pós-verdade como “a palavra do ano”.

A respeito do sentido dessa expressão D’Ancona (2018, p. 110-111) pondera que “nas circunstâncias corretas, uma mentira pode ser derrotada pela aplicação habilidosa dos fatos. No entanto, a pós-verdade é, acima de tudo, um fenômeno emocional. Diz respeito à nossa atitude em relação à verdade, e não à própria verdade”. Para o autor, “no mundo da pós-verdade, em outras palavras, não é suficiente defender uma tese intelectual [...], os fatos precisam ser comunicados de modo a reconhecer os imperativos emocionais e também os racionais” (D’Ancona, 2018, p. 112).

Fontana (2021, p. 97) defende que esses dois eventos – *fake news* e pós verdade – podem ser diferenciados “... pelo seu funcionamento discursivo como duas formas distintas de formulação e circulação do discurso no campo político e no espaço das mídias digitais”. A autora segue afirmando que “trata-se de duas formas distintas da enunciação política, que se distinguem em relação ao modo como o nome próprio e uma função-autor são mobilizados na formulação do enunciado” (Fontana, 2021, p. 97).

Nessa perspectiva, a autora considera que *fake news* se caracterizam “por circular como boatos, produzindo o efeito de rumor; um efeito pelo qual o fato histórico ocorrido se esfacela no acontecimento discursivo em uma pluralidade de versões anônimas plausíveis”. Em relação à pós-verdade, Fontana (2021, p. 97) a atribui “... a um locutor identificável por um nome próprio que ocupa um lugar social de destaque no campo político” e considera que “justamente por serem enunciada do lugar social de um locutor-político autorizado que as ditas ‘inverdades’ ou ‘meias verdades’ ganham rapidamente ampla circulação na grande mídia e nas redes sociais”.

Parece-nos pertinente considerar a necessidade urgente da promoção da educação midiática, por meio da qual o sujeito leitor – considerado como uma “mídia, na medida em que produz e faz circular conteúdo” (Sargentini; Carvalho, 2021, p. 81) – pode desenvolver a competência de combater a desinformação pelo

âmbito educativo. Nesse sentido, apresentamos uma proposta de atividade sequenciada para o ensino de leitura do gênero notícia com ênfase na identificação e combate ao compartilhamento das *fake news*.

METODOLOGIA

Este capítulo apresenta o resultado de uma pesquisa bibliográfica, seguida de uma pesquisa documental, com o objetivo central de apresentar uma proposta de sequência didática para o ensino de leitura do gênero notícia, em língua estrangeira (LE), com ênfase na identificação das *fake news* e nos impactos negativos que elas provocam na sociedade.

Quanto à pesquisa bibliográfica, recorreremos a autores, como Solé (1998), Antunes (2003), Schneuwly e Dolz (2004), D’Ancona (2018), Fontana (2021), Sargentini e Carvalho (2021). No que tange à pesquisa documental, analisamos os PCN (Brasil, 1998) e a BNCC (Brasil, 2017).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No sentido de contribuir para a formação crítica do/a aluno/a leitor/a quanto à identificação de *fake news*, propomos aqui uma sequência didática com o objetivo de identificar fake news e, conseqüentemente, combater tal fenômeno. Essa atividade se trata de um procedimento de ensino de caráter modular, um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito. (Schneuwly; Dolz, 2004).

Assim, propomos uma atividade sequenciada para o ensino produtivo de leitura do gênero textual notícia para uma turma do terceiro ano do ensino médio. As atividades serão distribuídas em 7 (sete) aulas de 50 (cinquenta) minutos cada e, como objetivos, temos: a) compreender as especificidades e funcionalidade do gênero textual notícia; b) reconhecer o gênero notícia como meio de interação e ação social; c) usar estratégias para a compreensão de

texto no gênero textual notícia em LE; d) conhecer os procedimentos de checagem de veracidade de uma notícia.

Adotaremos o procedimento de leitura a partir das contribuições de Solé (1998). Desse modo, *na primeira aula*, na etapa da pré-leitura do exemplar do gênero notícia que levaremos à sala de aula, apresentariamos diversos exemplares de notícias em LE e pediríamos para que os/as alunos/as, em duplas, inicialmente, identificassem o gênero, apontando as características e a sua estrutura composicional, recorrendo aos seus conhecimentos prévios.

Após esse momento, procederíamos à abordagem dos aspectos teóricos relacionados a informações teóricas dos gêneros textuais e, em especial, ao gênero textual notícia, ocasião em que seriam analisados elementos, como: tema, estrutura composicional, estilo, domínio discursivo, suporte, presumidos interlocutores e as sequências textuais que constituem a notícia, além das informações a respeito da linguagem utilizada nesse gênero (linguagem impessoal, objetiva, redação na norma padrão de língua).

Na aula seguinte, seguindo com a etapa da pré-leitura, apresentariamos algumas informações relacionadas ao exemplar do texto que seria utilizado na atividade da sequência didática (SD) proposta. Exporíamos o título e o subtítulo da notícia e realizaríamos uma análise com o objetivo de ativar conhecimentos prévios do/a aluno/a e proceder à formulação de hipóteses a respeito do texto, com a realização de *inferências* e, nesse momento, os/as alunos/as seriam orientados/as no sentido de também identificar as palavras cognatas e as já conhecidas.

Em se tratando de uma SD que objetiva instrumentalizar o/a aluno/a à identificação da veracidade de uma notícia, no momento da pré-leitura, seria realizada uma discussão acerca do cuidado com a percepção da fonte em que o texto que será lido foi extraído. Para esse momento, também será preciso a atividade da ativação dos conhecimentos prévios, sobretudo a respeito do que conhecem sobre o veículo de comunicação em que a notícia foi publicada, a credibilidade desse veículo e a sua natureza ideológica.

Nas *duas aulas seguintes*, procederíamos à leitura propriamente dita. Seriam apresentadas informações relativas aos níveis de leitura: compreensão geral, dos pontos principais, intensiva e detalhada (Hervot; Norte, 1997), reforçando com os/as alunos/as que isso já se configura como uma estratégia de leitura. Depois desse momento, seriam apresentadas outras estratégias em língua estrangeira (LE), iniciando com a explanação do *skimming*, cujo objetivo é o de orientar o/a leitor/a a focar nas palavras cognatas presentes no texto, as já conhecidas e presentes em seu repertório lexical, uma vez que, em se tratando de LE, o/a aluno/a precisará construir sentidos para o texto através desse recurso, assim como orientar para a observação da recorrência de algumas palavras que podem ser consideradas como as palavras-chave, as que podem estar comprometidas com a ideia global do texto.

A partir da fase da leitura, os/as alunos/as poderiam identificar o texto como uma notícia, através da identificação do propósito comunicativo, da estrutura composicional, da esfera da comunicação à qual pertence, do estilo de linguagem, dos presumidos interlocutores, do suporte, assim como poderiam confirmar – ou não - as hipóteses levantadas no momento da pré-leitura. Outra estratégia que seria trabalhada nessas duas aulas, seria o *scanning*, cuja finalidade é a identificação de informações específicas e essa estratégia é fundamental quando temos uma leitura com um objetivo estrito de responder a uma determinada demanda, como a identificação de datas e de nomes, para isso, o/a professor/a elaboraria algumas questões pontuais com quais os/as alunos/as identificariam esses dados com a leitura do texto.

Nessa fase da leitura, é importante também refletir acerca dos critérios de textualidade (compreender como se constitui a progressão textual, identificar os recursos coesivos usados, como se constrói a coerência), da seleção lexical, assim como refletir sobre o discurso que permeia o texto e, para isso, o/a professor/a apresentaria algumas atividades que possam oportunizar aos/as alunos/as essa reflexão. A partir da realização de uma leitura crítica, o/a docente orientaria a turma a apresentar as informações

que pudessem apresentar alguma suspeição quanto à sua veracidade.

Na *quinta e sexta aulas*, realizaríamos a fase da pós-leitura, com ênfase na checagem das informações presentes na notícia. Assim, os/as estudantes seriam orientados/as a buscarem, em fontes consideradas confiáveis – como sites de notícias amplamente conhecidos, endereços eletrônicos de buscas, como o *Google*, e agências especializadas em checagens de notícias -, se as informações relatadas na notícia são verdadeiras. Para esse procedimento de checagem, seguiríamos o modelo apresentado por Aidar e Alves (2019, p. 9), a saber: a) Filtrar as informações e selecionar as que interessam; b) Questionar se as informações são relevantes, se são sérias ou não; c) Pesquisar e verificar se as fontes são confiáveis; d) Ponderar se vale a pena publicar; e) Compartilhar.

Desse modo, ao final da atividade de leitura, seria solicitado que os/as alunos/as registrassem as informações mais relevantes da notícia lida e, em seguida, seria realizada uma breve discussão com a finalidade de questionar se essas informações, em uma análise prévia, poderiam ser consideradas como verídicas e o que sustentaria essa veracidade. Assim, em grupos, os/as alunos/as: a) apresentariam as informações que consideram falsas e explicariam o porquê dessa percepção; b) confirmariam se as informações são falsas ou não e explicariam como chegaram a essa resposta. Para que haja uma efetiva verificação da notícia, seriam apresentados alguns sites de verificação de notícias, como o Boatos.org (www.boatos.org), Aos fatos (www.aosfatos.org), Lupa (www.lupa.uol.com.br), para citar alguns. Para essa atividade, os/as alunos/as iriam utilizar seus *smartphones* ou seria utilizado o laboratório de informática da unidade escolar.

Finalizando as atividades com a sequência didática, na *sétima e última aula*, seria proposta uma roda de discussão com a turma, momento em que cada um/a poderia apresentar o resultado da pesquisa realizada, apontando para a veracidade ou não e para a relevância de seu compartilhamento (se for uma notícia

comprovadamente verdadeira). Nessa ocasião, também seria feita uma breve discussão com a turma sobre a experiência vivenciada nessas sete aulas e a repercussão dessa vivência em sua formação cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos a leitura como uma importante prática social que contribui para o desenvolvimento do senso crítico e para a formação cidadã do/a estudante. A partir dela, o/a aluno/a tem a possibilidade de acessar diversas informações a respeito do que ocorre em sua sociedade, podendo assumir uma postura crítica e, dessa forma, atuar, de modo significativo, no meio no qual está inserido/a.

Nessa direção, o ensino de leitura em LE precisa focar em estratégias a partir das quais o/a aluno/a consiga compreender o processo da leitura, a necessidade da consideração de elementos extratextuais e do conhecimento das especificidades dos gêneros lidos, não apenas entender que a leitura em LE só será possível se o/a leitor/a tiver um amplo conhecimento de das estruturas da língua e de vocabulário. Dessa forma, é fundamental explicar a esse/a aluno/a que ler requer a utilização de diversos tipos de conhecimento e de diversas estratégias de leitura.

No mundo atual, com os adventos das *fake news*, o trabalho com a leitura do gênero notícia precisa ser pautado no objetivo central de possibilitar ao/à estudante a competência de identificar essas falsas notícias e, assim, assumir a responsabilidade de contribuir com a interdição da propagação da desinformação e uma postura crítica diante da leitura. Para isso, a escola, como agência oficial de letramento, precisa garantir que o ensino de leitura – seja em língua materna, seja em língua estrangeira (LE) – esteja voltado para o desenvolvimento de uma postura autônoma e crítica do/a aluno/a.

Nesse sentido, ratificamos o fato de que uma proposta de atividade sequenciada com o objetivo de orientar o/a aluno/a para

a identificação de *fake news* se apresenta como uma importante contribuição para o trabalho docente. Assim, a escola, enquanto promotora da educação formal, pode colaborar para a formação de leitores/as críticos e dotados/as de responsabilidade social no que concerne à publicidade de fatos veiculados nas redes sociais das quais participam.

REFERÊNCIAS

- AIDAR, Flávia; ALVES, Januária Cristina. **Como não ser enganado pelas fake news**. 1ª Edição. São Paulo: Moderna, 2019.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 08 dez 2023.
- BRUNO, Fernanda; ROQUE, Tatiana. A ponta de um iceberg de desconfiança. In: BARBOSA, Mariana. **Pós-verdade e fake news: reflexões sobre a guerra de narrativas**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- CAVALVANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.
- COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.
- D'ANCONA, Matthew. **Pós-verdade: uma nova guerra contra os fatos em tempos de fake news**. Barueri/SP: Faro Editorial, 2018.
- FONTANA, Mônica Zoppi. Pós-verdade e enunciação política: entre a mentira e o rumor. In: CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice; PIOVEZAN, Carlos (orgs). **Discurso e (pós)verdade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.
- HERVOT, Brigitte; NORTE, Mariangela Braga. O processo de leitura em língua estrangeira. **Nuances**- Vol. III- Setembro de 1997.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA,

C. H.; MACIEL, R.F. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KAUFMAN, Dora. A inteligência artificial mediando a comunicação: impactos da automação. In: BARBOSA, Mariana. **Pós-verdade e fake news: reflexões sobre a guerra de narrativas**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

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

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. linguagem e escola na construção de quem somos (Prefácio). In: FERREIRA, A. de J. **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas, SP: Pontes, 2012.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Reflexões e Propostas sobre Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I: **Plurilinguismo, Multiletramentos e Transculturalidade**. São Paulo: Pontes Editora, 2012.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. Letramentos digitais – a leitura como réplica ativa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 46, n. 1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639443>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SARGENTINI, Vanice; CARVALHO, Pedro Henrique Varoni de. A vontade de verdade nos discursos: os contornos das fake news. In: CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice; PIOVEZAN, Carlos (orgs). **Discurso e (pós)verdade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

SCHENEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade: **Revista de Ciência e Educação**, Campinas, v.23, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, Magda. **Letramento, um tema em três gêneros**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2017.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 1998.

PRÁTICA DE LEITURA E DE ESCRITA: *WIKI* COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA PRODUÇÃO TEXTUAL

Samara Cornélio Fernandes dos Santos¹

Julieta Vilar Medeiros²

Joseclécia Martins Santos Nunes³

INTRODUÇÃO

As Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) propiciam possibilidades pedagógicas para o ensino da língua materna e possuem relevante destaque nos estudos dos letramentos e dos multiletramentos. Nesse âmbito, os textos contemporâneos exigem novas práticas letradas que desenvolvam capacidades de leitura e de escrita em diversas linguagens, de forma interativa e colaborativa.

Sendo assim, no presente trabalho, versa-se apresentar uma proposta de sequência didática, que tem como objetivo visualizar possíveis aplicações pedagógicas com o auxílio da tecnologia *wiki*; e como os estudantes podem se apropriar dessa ferramenta para a produção colaborativa de textos digitais. A sequência didática está estruturada em cinco etapas de execução, abordando diferentes aspectos que incluem leitura, escrita, estudo do gênero, análise linguística e produção textual.

Nesse sentido, a proposta de sequência didática pretende explorar o gênero digital *wiki* e como este pode contribuir para o

¹ Mestra em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. E-mail: samaracornelio@hotmail.com;

² Mestra em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. E-mail: julietavilarmedeiros@gmail.com;

³ Especialista em Supervisão e Orientação Educacional pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. E-mail: josecleciarnsn@gmail.com.

desenvolvimento do aluno no que concerne à aprendizagem da leitura e da escrita.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino de língua portuguesa voltado para práticas de leitura, escrita e produção textual vai além do desenvolvimento de competências e habilidades individuais. Em razão disso, devemos considerar práticas letradas múltiplas inseparáveis dos contextos em que são desenvolvidos. Diante disso, Kleiman (2007, p. 15), em seus estudos, destaca em relação ao currículo

que os eventos de letramento exigem a mobilização de diversos recursos e conhecimentos por parte dos participantes das atividades. Isso significa que alguns eventos de letramento voltados para a resolução de alguma meta da vida social criarão, sem dúvida alguma, inúmeras oportunidades de aprendizagem para os participantes, todas elas diferentes entre si, segundo as diferenças existentes entre os indivíduos participantes.

Pensando nisso, o professor, ao planejar e sistematizar as suas aulas, precisa considerar aspectos necessários que tragam confiança e autonomia para seus alunos em relação aos conteúdos abordados no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse quadro, um aspecto em relação ao ensino de língua materna é a diversificação dos tipos de textos a serem trabalhados em sala de aula, com o foco na leitura e na escrita. Portanto, enquanto profissionais da educação, devemos estar atentos às necessidades dos educandos para adequação dos meios disponíveis como direcionamento para a aprendizagem. Para isso, Solé (2014, p. 117) destaca que “é preciso ensinar estratégias que ajudem a compreender diferentes tipos de texto”.

Nessa perspectiva, podemos planejar aulas estruturadas no formato de Sequência Didática (SD) para trabalhar com gêneros textuais em sala de aula. Os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly

(2004, p. 97), em seus estudos, definem a SD como um instrumento com “a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Dessa forma, torna-se possível trabalhar com os alunos novas práticas de linguagem e/ou as de difícil domínio.

Outro ponto que não podemos deixar de destacar é a relação direta entre a educação e a tecnologia. Pensando nessa concordância, percebemos que, ao utilizarmos as ferramentas digitais para nos informar e aprender novos conhecimentos, também precisamos da educação para conhecer, aprender e saber mais sobre as tecnologias. Para Kenski (2012, p. 44),

a maioria das tecnologias é utilizada como auxiliar no processo educativo. Não são nem o objeto, nem a sua substância, nem a sua finalidade. Elas estão presentes em todos os momentos do processo pedagógico, desde o planejamento das disciplinas, a elaboração da proposta curricular até a certificação dos alunos que concluíram um curso. A presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino.

As TDIC estão cada vez mais presentes na nossa cultura contemporânea, trazendo novas possibilidades de comunicação e interação. Diante dessa nova realidade, surgem também os ambientes colaborativos virtuais de forma dinâmica e intensa. Como afirma Lorenzi e Pádua (2012, p. 37), sobre o espaço digital, “a autoria se confronta diariamente com a apropriação: leitor e autor nunca interagiram de maneira tão intensa, e os espaços de produção são cada vez mais interativos e colaborativos (um exemplo disso é a *Web Wiki*)”.

A *Microsoft*⁴, em seu *site*, define a *wiki* como “um site projetado para que grupos de pessoas capturem e compartilhem ideias

⁴ Cf.: <https://support.microsoft.com/pt-br/office/criar-e-editar-um-wiki-dc64f9c2-d1a2-44b5-ac59-b9d535551a32#:~:text=Um%20wiki%20%C3%A9%20um%20site,u sar%20wikis%20para%20diversas%20finalidades.>

rapidamente, criando páginas simples e vinculando-as umas às outras. Sua organização pode usar wikis para diversas finalidades” (Microsoft, 2018, seção *criar e editar um wiki*).

Diante do exposto, podemos perceber novas formas de linguagens características das mídias de informação e comunicação atuais, com novos significados em estruturas multimodais (oral, visual, auditivo, dentre outros). Por isso, Rojo (2019, p. 22) afirma que “precisamos ampliar o escopo da pedagogia do letramento, de modo que ela não privilegie indevidamente as representações alfabéticas, mas tragam para a sala de aula representações multimodais, em particular aquelas típicas da mídia digital”, tornando assim, práticas pedagógicas mais letradas e conectadas ao meio comunicativo atual.

Nos dois próximos tópicos, descreveremos o processo metodológico e o desenvolvimento da SD como proposta de ensino do gênero textual colaborativo *wiki*.

METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo traçado, a metodologia adotada promove a realização de uma SD voltada para um trabalho de leitura e escrita com o gênero verbete poético direcionado aos alunos do 4º ano do ensino fundamental. Como norte para o desenvolvimento da SD, utilizamos os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A sequência está organizada em cinco etapas de execução, as quais contemplam aspectos de leitura, escrita, estudo do gênero, análise linguística e produção textual.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A presente Sequência Didática (SD) traz como proposta para o ensino de língua portuguesa atividades de leitura e escrita para alunos do 4º ano do ensino fundamental. Utiliza-se da temática **Animais** com o intuito de explorar os seguintes objetos de conhecimento:

1. Reconstrução das condições de produção e recepção de textos;
2. Planejamento de texto;
3. Escrita autônoma;
4. Revisão de textos;
5. Edição de textos;
6. Conhecimento do alfabeto do português do Brasil/Ordem alfabética/Polissemia;
7. Apreciação estética/Estilo;
8. Forma de composição de textos poéticos.

Durante a aplicação da sequência didática, sugerimos algumas habilidades de acordo com a Base Comum Curricular (BNCC)⁵, a serem contempladas no desenvolvimento das atividades:

- a) **(EF15LP01)** Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam;
- b) **(EF15LP05)** Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas;
- c) **(EF15LP07)** Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital;
- d) **(EF15LP06)** Rerler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo,

⁵Cf.: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa-no-ensino-fundamental-anos-iniciais-praticas-de-linguagem-objetos-de-comhecimento-e-habilidades>.

fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação;

e) **(EF04LP03)** Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta;

f) **(EF04LP22)** Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto;

g) **(EF35LP23)** Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido;

h) **(EF35LP27)** Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros;

i) **(EF35LP31)** Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas (BRASIL, 2018, seção 4.1.1.1. *Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades*).

Apresentação da situação

Iniciar a apresentação da situação com o cartaz do filme *Madagascar*, exposto na figura 1, estimulando a discussão sobre o filme a fim de elencar informações como: quem assistiu ou não, os personagens e os animais que os representam e o enredo da história, entre outras.

Figura 1 – Cartaz do filme “Madagascar”



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/651825746054336176/>

Em um segundo momento, exibir o filme “Madagascar”, produzido pela *DreamWorks* (2005). Em seguida, realizar uma roda de conversa para que os alunos compartilhem suas opiniões e vivências com o enredo do filme.

Dando continuidade, questionar: 1- vocês lembram dos personagens do filme?; e 2- quais os nomes dos personagens e as características deles? Logo após, abrir espaço de escuta para que os alunos comentem sobre a história e suas impressões pessoais.

Produção Inicial

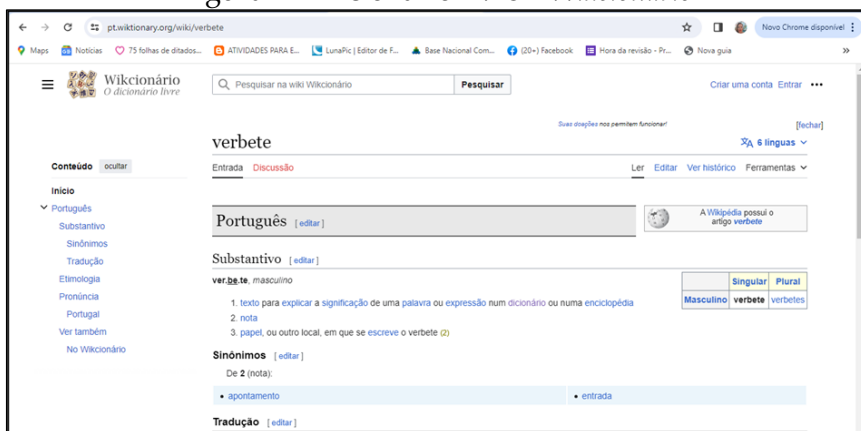
Após vivenciar a situação que traz a temática da SD **Animais**, apresentar aos alunos a página *Wikcionário*⁶, para que eles

⁶ O *Wikcionário* é um dicionário de conteúdo aberto desenvolvido e escrito de maneira colaborativa neste sítio da Internet. Disponível em: <https://pt.wiktionary.org/wiki/Wikcion%C3%A1rio:Boas-vindas>

visualizem a estrutura desse gênero e realizem a leitura coletiva e exploração visual das características do texto.

Discutir com o grupo sobre a funcionalidade dos elementos que compõem o *Wikcionário*.

Figura 2 – Dicionário livre – *Wikcionário*



Fonte: <https://pt.wiktionary.org/wiki/verbete>

Após apresentação do *Wikcionário*, em roda de conversa relembrar o filme *Madagascar* exibido anteriormente e propor a construção colaborativa de verbetes com as espécies de animais presentes no enredo.

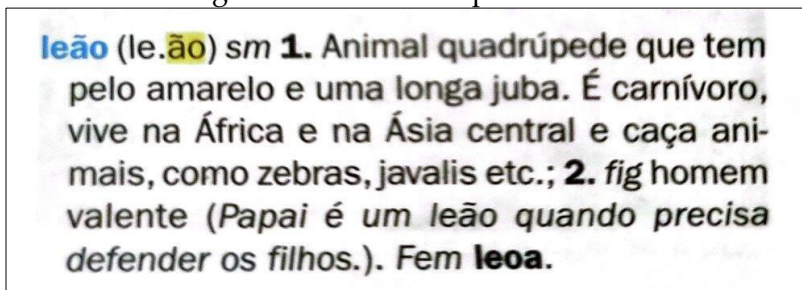
Na próxima etapa, o módulo 1, é importante que o professor analise as produções iniciais dos alunos, observe quais pontos necessitam de atenção e quais dificuldades apresentaram; dessa forma, será possível elencar os pontos necessários a serem explorados nos próximos módulos.

Módulo 1

Retomar a história do filme e identificar os personagens, dentre eles o protagonista da animação. Em seguida, apresentar a imagem de um verbo do substantivo masculino “leão” retirado do Dicionário Saraiva Júnior, como demonstra na figura 3, para que

os estudantes possam se familiarizar com o gênero. Logo após, cada aluno irá pesquisar no dicionário o nome do animal que eles escolheram para a produção inicial.

Figura 3 – Verbetes da palavra leão



Fonte: Dicionário Saraiva Júnior, p. 198.

Ao realizar essa atividade, os alunos terão que localizar a palavra no dicionário e reconhecer o significado mais adequado, no verbete, de acordo com o contexto em estudo.

Módulo 2

Apresentar o livro com o poema **Era uma vez o gato xadrez**, de Bia Villela. Realizar a leitura coletiva e compartilhada do texto e abrir espaço para que os alunos relatem as suas impressões sobre o livro. Em seguida, discutir sobre os elementos do poema: verso, estrofe, rima e ritmo. Logo após, realizar uma roda de conversa sobre a relação entre o texto apresentado neste módulo com os textos estudados anteriormente. A figura 4 apresenta a capa do livro sugerido para a atividade proposta.

Figura 4 – Livro Era uma vez o gato xadrez...

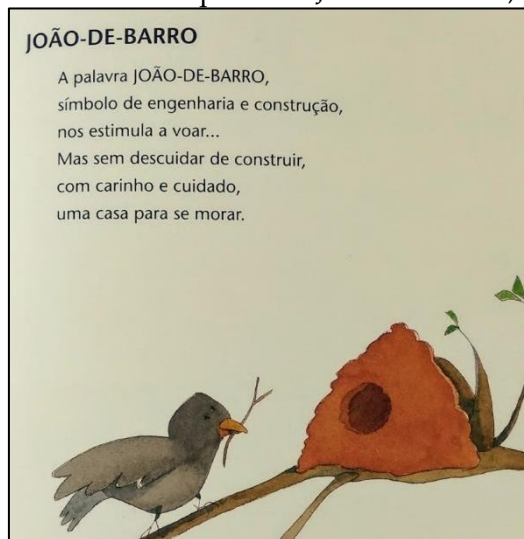


Fonte: https://www.ipirangadonorte.mt.gov.br/fotos_escola/3091.pdf

Módulo 3

Relembrar os textos trabalhados nos módulos anteriores e apresentar o verbete poético “João-de-barro”, do livro *Pequeno Dicionário Poético-Humorístico Ilustrado*, poesia de Elias José e ilustração de Elisabeth Teixeira. Logo após, propor uma roda de conversa para que os estudantes expressem suas impressões sobre o verbete poético e sua relação com os textos apresentados anteriormente.

Figura 5 – Verbete poético “João-de-barro”, p. 55



Fonte: <https://www.kidsindoors.com.br/2017/06/pequeno-dicionario-poetico-humoristico.html>

Produção final

Retomar a produção inicial, a *wiki* dos animais produzida pelos alunos, e realizar a reescrita da primeira versão, tornando-o em um texto poético, refletir sobre os elementos que compõem esse gênero, fazendo as alterações necessárias.

Outro ponto importante é realizar os ajustes linguísticos e estruturais durante a reescrita, de acordo com o gênero proposto. Para finalizar, fazer a socialização das *wikis* produzidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo discutiu o ensino de leitura e da escrita e propôs uma sequência didática voltada para a exploração do gênero digital *wiki* e como este pode contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, entendemos ser de extrema importância enfatizar o desenvolvimento da leitura em

sala de aula, uma vez que essa habilidade é fundamental no contexto comunicativo dos estudantes.

As etapas da sequência didática foram elaboradas com o propósito de disponibilizar atividades interativas e colaborativas que levem a formação de estudantes autônomos, críticos e reflexivos, e, principalmente, que tenham a leitura e a escrita como prática rotineira. Assim, podemos concluir que optar por SD como ferramenta de ensino favorece o desenvolvimento de novas práticas que desenvolvam habilidades de leitura e escrita dos alunos, permitindo, assim, a realização de atividades de maneira sequencial e dinâmica, uma vez que a SD proporciona a inclusão ou exclusão de atividades de acordo com os resultados obtidos durante sua realização.

Por fim, consideramos que explorar o estudo do gênero digital *wiki*, para potencializar a leitura, oralidade, análise linguística e produção textual em atividades dinâmicas e sequenciais favorece uma aprendizagem mais significativa e reflexiva aos estudantes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 2. ed. Campinas, São Paulo: papirus, 2007.
- KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: <https://abrir.link/ynG3V>. Acesso em: 19 out. 2023.
- LORENZI, G. C. C; PÁDUA, T. W. de. Blog nos anos iniciais do fundamental I. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 35-54.
- ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.
- SARAIVA JÚNIOR, **Dicionário de língua portuguesa ilustrado**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. **Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita**: Apresentação de um Procedimento. *In*: Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004/2001.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução: Claudia Schilling; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

VARIAÇÃO LEXICAL DO PORTUGUÊS ANGOLANO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA 10ª CLASSE DO ENSINO SECUNDÁRIO

Pedro Kiuma da Silva¹

INTRODUÇÃO

Angola é um país situado na costa ocidental de África que ocupa uma extensão territorial de 1.246.700 km². Geograficamente, faz fronteira ao norte com o Congo Brazaville e a República Democrática do Congo, a leste com a Zâmbia, a sul com a Namíbia e ao oeste é banhado pelo oceano atlântico. Vale destacar que se estima um número de 34.094.077 de habitantes, conforme os dados do extraídos do Instituto Nacional de Estatística doravante (INE)² publicado em 2023.

Em termos de divisão político-administrativa tem dezoito províncias, designadamente: Bengo, Bié, Benguela, Cabinda, Cunene, Huíla, Huambo, Kwanza-Sul, Kwanza- Norte, Kuando Kubango, Luanda, Lunda-Norte, Lunda-Sul, Malanje, Moxico, Namibe, Uíge e Zaire. A capital é a província de Luanda, é uma nação constituída por uma grande variedade de grupos étnicos com suas próprias línguas, costumes e estruturas sociais entre as províncias que faz com seja considerada um país multilíngue cultural como os demais países do continente africano.

Gomes (2014) assinala que o primeiro contato com a língua portuguesa se deu no país através da colonização portuguesa no

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/UFPB) na área de linguística e Práticas Sociais. E-mail: pedrokiuma1995@gmail.com.

² Resultado estatístico da população angolana atualizada, disponível em: www.ine.gov.ao. Acesso em: 26 de dezembro de 2022.

século XV, em 1482 com a chegada da embarcação portuguesa, liderada por Diogo Cão na foz do rio Zaire. Neste aspecto, importante sublinhar que a convivência do Português Europeu (PE) com as línguas bantu angolanas deu lugar ao Português Angolano (PA). Uma língua portuguesa com características próprias que os difere do (PE).

Os dados do último Censo Geral da População e Habitação realizado em 2014 distribui percentualmente os falantes das línguas nacionais angolanas: Umbundu (22,96%), Kikongo (8,24%), Kimbundu (7,82%), Chokwe (6,54%), Nhaneca (3,42%), Nganguela (3,11%), Fiote (2,39%), Kwanhama (2,26%); Muhumbi (2,12%), Luvale (1,04%) e outra língua 3,6% de acordo com (Ine, 2016).

O português angolano (PA) é uma realidade no cenário angolano, os alunos e professores convivem com essa variedade na fala e na escrita dentro da sala de aula e fora do recinto escolar, sendo amplamente observados na literatura e nos jornais do país (Santana, 2022). Considerando essa perspectiva, Bernardo, (2017) ressalta que o português falado pelos angolanos não é reconhecido em todos os sistemas de ensino pelo Estado, posto que os alunos são ensinados no português de Portugal, desconsiderando assim a conjuntura social dos aprendentes.

Face aos fatos descritos e ao multilinguismo presente no país, formulou-se a seguinte questão de investigação: como a variação lexical do português angolano está presente no livro didático da língua portuguesa da 10^a classe do ensino secundário adotado em Angola? Esta pesquisa tem como objetivo descrever como a variação lexical do português angolano está presente no livro didático da língua portuguesa da 10^a classe do ensino secundário adotado em Angola.

É importante que o português angolano seja devidamente descrito e normatizado e inserido no sistema de ensino geral e universitário público e privado pelo Estado angolano, de modo que os cidadãos locais em diversas esferas sociais se sintam representados com a língua portuguesa angolana na aquisição de conhecimento linguístico.

STATUS DA LÍNGUA PORTUGUESA EM ANGOLA E O ENSINO

A Constituição da República do país, no artigo – nº 19.º pontua que “a língua oficial da república de Angola é o português” (Angola, 2010, p. 9). Mediante ao exposto, o português tem estatuto de língua oficial, legitimada pelo Estado local para o uso na administração pública, comunicação social, tribunais, discursos oficiais e escolas.

O português é a língua mais falada pela população no país, tem (71%) com maior predominância nas áreas urbanas onde 85% fala a língua portuguesa, ao contrário das zonas rurais com somente 49% de falantes segundo (Ine, 2016). O percentual apresentado corresponde ao português angolano, língua de contato diário entre os indivíduos em região nacionais em práticas sociais diversas.

No que tange ao ensino da língua portuguesa, de acordo com a Lei de Base do Sistema de Educação (Lei nº 32/20), no artigo 17º, nº 01 destaca que “o ensino deve ser ministrado em língua portuguesa”. Neste ponto, sobressaem-se que o português ensinado no país é o de Portugal, isso devido às ações educativas do executivo angolano que valoriza a língua portuguesa do colonizador, por este motivo tem dificultado o processo de aprendizagem da língua portuguesa aos alunos de ensino secundário do ensino geral³ em território angolano.

Bernardo (2017) ao exprimir que o ensino da língua portuguesa em Angola é baseado na gramática tradicional do português europeu, ou seja, não reflete a realidade do país. Analisando esse fato, o Estado local é chamado a levar para sala de aula, política de ensino adequada que espelha a realidade linguística do país. Contudo, os docentes não reconhecem as variedades linguísticas em consequência disso tem dificultado o ensino e aprendizagem dos alunos. O autor acrescenta ainda que as normas do português angolano poderão ser devidamente

³ Ensino médio no Brasil

descritas, de modo que a diversidade linguística seja contemplada e estudada nas aulas de língua portuguesa das escolas angolanas, sem marginalização e estigmatização social.

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (assinada em 1996, sob orientação da UNESCO) conhecido como tratado de Barcelona, no artigo 29º, demarca que “todos têm o direito de ensino na língua própria do território onde residem”. Diante do exposto, não percebemos a prevalência de um ensino que não representa a língua dos seus falantes. Após esta discussão, no tópico a seguir abordaremos acerca da variação linguística.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Labov (2008 [1972]) ressalta que a variação linguística é inerente em todas as línguas naturais, e não deve ser vista como acidente, trata-se de algo peculiar e característicos das línguas, pois configura sistema de alternância de usos de duas formas distintas com intenção comunicativa.

Coelho *et al.* (2015, p. 16) concebem que “a variação linguística é o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto com o mesmo valor referencial/ representacional, isto é, com o mesmo significado”. Essa reflexão nos faz perceber que a língua está atrelada ao caráter heterogêneo, visto que a variação não deflagra a estrutura nem o funcionamento dela.

Bagno (2007) pressupõe que a variação linguística se classifica em: variação diatópica que envolve: falares locais, variedades regionais; variação diastrática engloba: modo de falar de diferentes classes sociais; variação diamésica: língua falada e escrita; variação diafásica que inclui: a língua escrita e oral conforme o grau de monitoramento e a variação diacrônica: que envolve etapas diferentes da história de uma língua.

O autor ainda acrescenta que a variação é decorrente em todos níveis da língua: fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical e estilístico – pragmático (Bagno, 2007). Dentre as variações destacadas, interessa-nos a variação diatópica ao nível

lexical por ser aquela de maior influência no português angolano no âmbito do léxico (Zau, 2011).

Antunes (2012) postula que o léxico de uma língua é um conjunto de palavras usadas por falantes de uma determinada comunidade linguística com a intenção de estabelecer a comunicação. Assim, inferimos que o léxico também é o conjunto de palavras de uma língua que abarca a história e a cultura de um povo específico, sendo que não podemos falar da língua e dissociá-la das questões culturais.

Timbane, Santana e Afonso (2019) esclarecem que qualquer língua que seja, só faz sentido se for compreendida dentro do meio cultural, não se pode separar a língua da cultura, porque, as duas estão estreitamente ligadas. Nos termos de Nunes (2018), a cultura é um processo coexistente em toda a sociedade, quer ela seja urbana, rural, privilegiada ou desfavorecida. Pois através dela, conhecemos as particularidades de cada grupo social ou comunidade, porque cada grupo possui seus próprios costumes e padrões de aceitação ou de rejeição

Coelho *et al.* (2015, p. 14) informam que “damos nome de variedade à fala característica de determinado grupo”. Podemos considerar, nesse sentido, o português angolano é prova disso, abrange a identidade do povo e se diferencia e se diferencia do modelo linguístico do Português Europeu adotado no país.

Partindo desse pressuposto, Zau (2011) assegura que:

O português falado actualmente em Angola é variante que expressa angolanidade, uma característica enriquecida pelo perfume das línguas africanas que lhe conferem uma sonoridade melódica, contendo, desde já traços proporcionadores de existência autônoma. (Zau, 2011, p. 64).

Seguindo essa linha de raciocínio, o português falado em Angola na atualidade dispõe de questões das situações típicas do povo angolano, isso no que toca a entoação, fonológica, o léxico, a semântica, a morfologia e a sintaxe com características próprias que

fora desse espaço geográfico angolano torna-se difícil de compreender. Após isso, no tópico próximo, pontuaremos a respeito do manual didático na realidade de Angolana.

O MANUAL DIDÁTICO NA REALIDADE ANGOLANA

O Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação – INIDE – é o órgão do Ministério da Educação responsável pela elaboração e distribuição dos manuais didáticos aprovados para ensino geral. A Lei de Base do Sistema de Ensino de 2020, no artigo 31º, afirma que o ensino geral se organiza em ensino primário (1ª a 6ª classes), ensino secundário do 1º ciclo (7ª, 8ª e 9ª classes) e o ensino secundário do 2º ciclo (10ª, 11ª e 12ª classes).

A reforma educativa em Angola perpassou por várias fases nas quais se destacam: fase da experimentação (2004-2010), fase de avaliação e correção (2005-2010), fase da generalização (2006-2010) e a fase da avaliação global (2012) de acordo com o Ministério da Educação - MED (2014). Em vista dos nossos objetivos de análise de material didático, aqui trataremos da fase de avaliação global, pois o livro didático foi publicado nesse período.

De acordo com o Med (2014, p. 5), a fase da avaliação global se pautou na realização de uma avaliação ao Sistema de Educação que compreenderá os currículos, o processo de ensino/aprendizagem, corpo docente e discente, administração, gestão e recursos materiais conforme. É preciso pôr em evidência que essa fase oportunizou a implementação de novos livros didáticos que veiculam nas escolas do país.

A reestruturação no sector da educação propiciou na lei de base a reformulação da educação em todos os sectores traçados dentre as quais temos: 1º a expansão da rede escolar, 2º a melhoria da qualidade de ensino, 3º o reforço da eficácia do sistema de educação; e 4º a equidade do sistema de educação. Desta forma, para melhoria da qualidade do ensino são elencados vários pontos, mas enfatizamos, exclusivamente, dois: a) melhoria da qualidade e

quantidade de manuais escolares; b) melhoria do trabalho metodológico dos professores.

O livro didático analisado neste capítulo é de autoras angolanas, há pouca frequência de traços linguísticos do português do angolano, conforme veremos na análise. Vale destacar que a língua portuguesa não é acessível de igual modo aos alunos, principalmente para aqueles que não o têm como primeira língua.

Além disso, as metodologias empregadas pelos professores no ensino de língua portuguesa em Angola, estão voltadas em métodos tradicionais de ensino e o estado angolano é chamado a abandonar o ensino conservador de acordo com (Bernardo, 2017). Com o intuito de descrever como a variação lexical do português angolano está presente no livro didático da língua portuguesa da 10^a Classe⁴ do ensino secundário, escolhemos este livro por ser coleção das autoras destinada ao ensino médio para o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa dos alunos.

Esta pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa de (Gil, 2002), visto que buscamos analisar e interpretar os dados coletados e desenvolver reflexões a propósito deles. Para o processo de coleta dos dados obtidos no corpus, adotamos a pesquisa documental de acordo com (Fonseca, 2002), visto que se trata do manual didático Língua portuguesa 10^a classe de Olga Magalhães e Fernanda Costa (2012), aprovado pelo Ministério da Educação de Angola para circulação em rede nacional ao nível que se destina e está disponível em formato físico.

Depois da seleção do livro didático, para análise do manual didático, o critério estabelecido foi como a variação lexical do português angolano está presente no manual didático da língua portuguesa da 10^a classe do ensino secundário adotado em Angola. O dado coletado foi organizado no quadro que elaboramos em que foram devidamente descritas a variação lexical do português angolano, o procedimento de levantamento do *corpus* foi realizado através de leitura completa do livro didático e observação,

⁴ Primeiro ano do ensino médio.

analisamos página por página do manual selecionado, para obtermos os dados que nos propusemos a descrever.

DESCRIÇÃO GERAL DO CORPUS

O livro didático intitulado *Língua Portuguesa 10ª classe*, tem como autoras Olga Magalhães e Fernanda Costa, publicado pela Porto Editora, tem 288 páginas distribuídas em três unidades. Analisando essa conjuntura, salienta a Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino (2020, p. 3), no artigo n.º 31, alínea b afirma que “o IIº ciclo do ensino geral compreende 10ª, 11ª e 12ª classes frequentado por alunos de 15 aos 17 anos de idade”. À vista disso, escolhemos como objeto de análise este livro, como dissemos anteriormente, é o primeiro da coleção destinadas às três classes do ensino médio no país.

O manual está organizado em três unidades temáticas, embora inicie-se com a unidade zero, denominada: Reflexões sobre a língua portuguesa. No final de cada unidade do livro, há uma ficha informativa em que integram atividades de oficina de escrita, funcionamento da língua na seção intituladas: Ler e Compreender. No final do livro, encontra-se a seção designada de bloco informativo na qual pontua questões da gramática. Neste sentido, o presente livro didático centraliza o ensino em: leitura, escrita e gramática.

Quanto às unidades, a divisão é a seguinte: Unidade 1 - Textos informativos diversos, Unidade 2 - Texto lírico, unidade 3 - Texto narrativo, e por último, bloco informativo. Na unidade zero, o livro didático relata discussões relacionadas a respeito da língua portuguesa no universo realçando a mudança que ocorre na língua, mas realidade da realidade de português de Portugal.

A primeira unidade, que se compõem nos diversos textos na maioria dos escritores internacionais, as autoras preocuparam se em oportunizar o acesso aos alunos dos variados gêneros textuais que circulam na esfera social, dos quais temos: relatórios, poemas, crônicas, cartazes e artigos de opinião. Reforçamos que essa unidade se encerra no tópico de compreensão do texto e

funcionamento da língua em que se encontram propostas de atividades para serem resolvidas pelos alunos.

A segunda unidade está organizada por textos de escritores angolanos, os consagrados na literatura nacional, e de escritores estrangeiros, dentre os escritores angolanos temos Agostinho Neto, Jofre Rocha, José Luís Mendonça, João Maimona e Manuel Rui. Estão contidos contos e poemas desses autores mencionados. Ressaltamos que nessa unidade tem propostas de atividades de compreensão e funcionamento da língua.

Na terceira e última unidade do livro didático, encontram-se textos diversificados de gêneros em que aparecem contos, romances, novela, crônica literária e entrevistas, os escritores angolanos, nomeadamente: José Luandino Vieira, Manuel Rui e Roderick Nehone. Nesta unidade há presença dos tópicos de compreensão e funcionamento da língua. A seguir, trataremos a análise e discussão dos dados coletados no livro didático analisado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA

Como frisamos na metodologia do trabalho, primeiramente observamos o livro didático com vistas a descrever como a variação lexical do português angolano está presente no livro didático da língua portuguesa da 10ª Classe do ensino secundário adotado em Angola. Em relação a isso, coletamos a variação lexical do português angolano em quatro textos dos escritores angolanos: José Luandino Vieira, Manuel Rui e Roderick Nehone e da escritora estrangeira, Cristina Margato.

A pesquisa constatou que a variação lexical do português angolano está em seis textos dos quais são: “A malta gramou bué”, página 31; “Um jovem de 20 anos”, página 75; “A renúncia impossível”, página 105; “Zito Makoa. Da 4ª. classe”, página 154, “O ano do Cão”, página 179 e “Mulato de sangue azul” página 161. Estes textos debatem questões que se dão em contexto angolano como as experiências vivenciadas na escola, as situações típicas que advém dos bairros periféricos e das aldeias do país.

Por conta disso, abaixo temos o quadro ilustrativo com as expressões da variação lexical do português angolano e os devidos significados de modo a possibilitar uma compreensão adequada do leitor.

Quadro 1 – Variedade lexical do português angolano

VARIEDADE LEXICAL DO PORTUGUÊS ANGOLANO	SIGNIFICADO	TEXTOS
Bué	Muito	A malta gramou bué
Barato	Preço acessível ou promoção	Um jovem de 20 anos
Candongueiros	Táxis	O ano do cão
Catololoto	Doença	Zito Makoa. Da 4 ^a . Classe
Comboio	Meio de transporte	Mulato de sangue azul
Gaja	Mulher	A malta gramou bué
Gajo	Homem	A malta gramou bué
Ginguba	Amendoim	Zito Makoa. Da 4 ^a . Classe
Mato	Aldeia ou zona rural	A renúncia impossível”
Miúdo	Criança	Zito Makoa. Da 4 ^a . Classe
Musseque	Bairros periféricos	Zito Makoa. Da 4 ^a . Classe
Rebitas	Danças	Mulato de sangue azul

Fonte: adaptado pelo autor a partir dos dados coletados em Magalhães e Costa (2012).

Observando o quadro acima, percebemos com exceções dos termos “Barato”, candongueiros utilizados também no Brasil, o primeiro significa preço acessível e o segundo tambor de percussão e gajo que também faz parte da variante portuguesa. As demais expressões acima apresentam valores semântico ligados ao contexto angolano, de modo que fora dele, torna-se difícil de serem compreendidos. Portanto, acreditamos que não fazem parte de outras variedades do português e fazendo com que o português expressado na região angolana tenha identidade própria.

A despeito disso, o livro didático não explicita os termos adequadamente, entendemos deve ao fato de já ser do conhecimento dos alunos e devido a supervalorização do português europeu. Defendemos aqui que é preciso explicar que essas expressões fazem parte da variedade do português de modo que os alunos percebam que essa variedade é legitimada para o ensino da língua portuguesa em contexto angolano.

Dentro desse quadro, frisamos que estas palavras pertencem à variação lexical do português angolano e não de outra variedade linguística, no qual reflete a realidade linguística dos alunos, sendo que não deveria passar despercebido, sem nenhuma nota explicativa. Neste ínterim, merece-se destacar que deveria permear pelo livro a explicação de variação para os alunos a conheçam.

Foram observadas doze (12) palavras da variedade do português angolano, um percentual pequeno de expressões do PA, uma que vez tirando os contos, romance e poemas dos escritores angolanos e de dois escritores estrangeiros, as demais temáticas não contém o português angolano.

Com base na nossa análise, observamos que no livro didático, a variação lexical do português angolano consta duas palavras, das quais duas delas aparecem em outras variedades do português. Temos o termo “gajo” que também faz parte do português de Portugal (PE) e o termo “candongueiros” que existe no português brasileiro (PB), embora com significado diferente do utilizado no contexto angolano.

Após análise apresentada, constatamos que o manual didático não aborda a variação linguística, o melhor seria contemplar as diferentes variedades do português e não somente a europeia e a angolana. Contudo, encontramos expressões que dão a entender que estamos em presença de variação lexical, pois o livro didático prioriza uma abordagem pedagógica com base na gramática do português europeu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido neste capítulo objetivou descrever como a variação lexical do português angolano está presente no livro didático da língua portuguesa da 10ª Classe do ensino secundário adotado em Angola das autoras Olga Magalhães e Fernanda Costa (2012). Acentuamos que a variação lexical do português angolano, de modo geral, está presente de forma superficial, não evidenciam informações precisas a respeito do português angolano. Contudo, é relevante que o português angolano seja abordado de forma explícita, visto de que a língua carrega em si traços culturais que podem ser percebidos na variedade da língua que se faz uso.

Concluimos que a variação lexical está presente, no total, com (12) doze palavras que refletem a realidade linguística do português falado em Angola. As palavras apresentadas são próprias do português falado em Angola. Não obstante, no livro didático não existe nenhuma discussão, nem tópico que aborda a respeito da variação linguística ou da variedade específica do PA, no entanto essas palavras estão presentes sem notas explicativas prévias ou qualquer abordagem a respeito delas.

Por fim, concluimos ainda que o manual didático de ensino de língua portuguesa em Angola não aborda a variação lexical e não tem a variedade da língua portuguesa utilizada no país, embora seja possível encontrar algumas marcas de forma pontual.

REFERÊNCIAS

- ANGOLA, Ministério da Educação. **Relatório da fase de experimentação do Ensino Primário e do 1º Ciclo do Ensino Secundário**. Luanda: Comissão de Acompanhamento das Acções da Reforma Educativa, 2010. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/49178498-Republica-de-angola-ministerio-da-educacao-comissao-de-acompanhamento-das-accoes-da-reforma-educativa-caare-ficha-tecnica-coordenador-da-caare.html>>. Acessado em 29. nov.2023.
- ANGOLA. **Constituição da República de Angola**. Luanda: Assembleia Nacional, 2010.
- ANGOLA. **Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino nº 32/20**. Luanda: Imprensa Nacional, 2020.
- ANTUNES, Irlandé. **O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAGNO, Magno. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BARCELONA, Espanha. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. 1996. Disponível em: <[dec universal direitos linguisticos.PDF](http://dec.universal.direitoslinguisticos.PDF) (dhnet.org.br)> Acesso em: 30.01.2023.
- BERNARDO, Ezequiel Pedro José. Norma e variação linguística: implicações no ensino da língua portuguesa em Angola. In.: **Revista Internacional de Língua Portuguesa**. N.32, 2017, p. 39-54.
- COELHO, Izete Lehmkuhl. *et al.* **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002
- GOMES, Silvestre Filipe. **Relação entre língua oficial e línguas locais na escola: Como as Crianças de Cabinda Aprendem o Português e em Português** (Tese de Mestrado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, pp. 1-134, 2014.
- INE. **Resultados Definitivos do Recenseamento geral da população e da habitação de Angola**. Censo 2014. Luanda: Instituto Nacional de Estatística. 2016.

- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].
- MAGALHÃES, Olga. COSTA, Fernanda. **Língua Portuguesa – 10ª classe**. Porto Editora, 2012.
- NUNES, Ticiane Rodrigues. **Língua(gem) e cultura: um estudo etnográfico dos campos lexicais de vaqueiros do Ceará**. Tese de Doutorado. Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza – Ceará, 2018.
- SANTANA, Yuran Fernandes Domingos. **A influência das línguas do grupo bantu na emergência do léxico do português angolano**. Monografia de conclusão de curso. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2022.
- SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa Científica**. GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.) Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- TIMBANE, Alexandre António; SANTANA, Yuran Fernandes Domingos; AFONSO, Euclides Victorino Silva. A cultura hip-hop e os angolanísimos léxico-semânticos em Yannick afroman: a língua e a cultura em debate. 2019. **Afluentes**, UFMA/Campus III, v.4, nº 12, p. 104-128, maio/agosto. 2019.
- ZAU, Dele. Gabriel. Domingos. **A Língua Portuguesa em Angola: um contributo para o estudo da sua nacionalização**. 2011. 204 f. Tese de doutorado apresentada à Universidade da Beira Interior, Departamento de Letras, Covilhã, 2011.

NEUROCIÊNCIA E METÁFORAS: CAMINHOS POSSÍVEIS

Carolina Gonçalves Pacheco¹

INTRODUÇÃO

Qual a origem da mente humana? Qual é o verdadeiro papel do cérebro no comando de nossas vidas? Como funcionam os processos cerebrais? Quanto usamos da capacidade de nosso cérebro? Estes e outros questionamentos relacionados ao conhecimento do sistema nervoso e mais particularmente do cérebro vêm sendo feitos há milhares de anos por cientistas, filósofos e também pelo público leigo.

Mais recentemente, com o surgimento das neurociências, passamos a saber muito mais sobre a mente a partir do conhecimento sobre o funcionamento do cérebro. Isso foi possível, graças a uma nova geração de equipamentos computadorizados capazes de monitorar aspectos da fisiologia humana.(Nicolau, 2011, p. 17)

O significativo crescimento da Neurociência, atualmente, vem de fato permitindo a compreensão de diferentes circuitos neurais, ligados a funções mentais, ao papel de diferentes células, como, por exemplo, o fato de que:

Os estudiosos conseguem perceber que os neurônios não são os únicos responsáveis por todo o poder de aprendizagem de cada um de nós: um conjunto muito maior de outros tipos de células, as glias e os astrócitos, contribuem significativamente para esse processo". (Nicolau, 2011, p. 8)

¹ Jornalista, especialista em Divulgação da Ciência, da Tecnologia e da Saúde (Fiocruz), estudante do curso de Letras/Português (UFPB). E-mail: carolpacheco4@gmail.com.

A questão da reabilitação de pessoas com deficiência, a exemplo de paraplégicos e tetraplégicos, também deve ser mencionada como uma das conquistas alcançadas com a contribuição da Neurociência. Tomamos como exemplo o projeto Andar de Novo (*Walk Again*), chefiado pelo neurocientista brasileiro Miguel Nicolelis, no qual a proposta é que, por meio de uma tecnologia própria, pessoas com mobilidade reduzida voltem a andar.

Quando se fala de Neurociência, não se trata tão somente de aspectos de saúde de forma isolada, mas de uma rede de impactos sociais e econômicos que tem eco na sociedade. “Nesse contexto, torna-se crucial o modo pelo qual a sociedade percebe a atividade científica e absorve seus resultados, bem como os tipos e canais de informação científica a que tem acesso”. (Albagli, 1996, p. 396).

Diante do crescente interesse do público pelos assuntos ligados à Neurociência, a mídia, como um importante veículo de divulgação científica, tem se voltado para a produção de conteúdos relacionados ao tema. O jornalismo científico, então, procura cumprir seu papel, de acordo com a definição de Albagli (1996), como:

um processo social baseado em uma frequente e oportuna relação entre organizações formais (estabelecimentos/rede de editores) e comunidades (público/espectadores) que tem lugar através da mídia (jornais/revistas/rádio/TV/cinema) e no qual circula informação atualizada sobre a natureza científica e tecnológica, de acordo com variados graus de interesse e expectativa (universos culturais e ideológicos). (Albagli, 1996, p. 399).

De forma a acompanhar o fluxo midiático, as revistas jornalísticas especializadas em ciência, em especial a revista *Superinteressante*, têm dedicado nos últimos anos diversos números de páginas à temática da Neurociência.

Nesse âmbito, a proposta do presente trabalho é, em linhas gerais, fazer uma análise de que modo, finalidade e com que frequência as metáforas são usadas nas matérias relacionadas à Neurociência na revista *Superinteressante*. O objetivo é perceber

como e com que frequência as metáforas pictórico-verbais que, na classificação de Curtis e Reigeluth (1980) com relação ao formato da apresentação, são expressas por palavras e reforçadas por figuras do análogo, podendo ser tanto um desenho quanto uma fotografia são utilizadas na Superinteressante.

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Ainda que as relações entre ciência, tecnologia e sociedade não sejam um elemento novo na história da humanidade, nas últimas décadas é que elas puderam gerar preocupações acadêmicas mais sistematizadas promovendo a reunião de um grande número de pesquisadores e constituindo fóruns próprios de reflexão sobre o tema. Dessa forma, pode-se dizer que a Divulgação Científica trata-se de um campo de pesquisa ainda em seus primórdios. (Almeida, 2012). Logo, “ao usarmos a expressão “divulgação científica”, estamos nos referindo ao esforço de compreensão e aprimoramento das relações entre ciência e sociedade” (Almeida, 2012, p. 24).

A dificuldade de se encontrar uma definição consensual para essa disciplina talvez seja também um reflexo da juventude do campo, além de um indício de sua heterogeneidade. São muitas as propostas definidoras. Cada uma delas oferece pistas sobre as motivações por trás das iniciativas promovidas em seu nome e suas finalidades. A simples forma de nomeá-la – divulgação científica, vulgarização da ciência, alfabetização científica, difusão da ciência, popularização da ciência, cultura científica, comunicação pública da ciência, compreensão pública da ciência, engajamento público na ciência, entre outros termos – pode fornecer indícios dos conceitos, intenções e pressupostos filosóficos subjacentes².

² Comentário de Bruce Lewenstein em curso de divulgação científica (*science communication*) oferecido pela Fundação Oswaldo Cruz, em parceria com a Universidade Cornell (Nova Iorque, Estados Unidos) e a Universidade Pretoria (Pretoria, África do Sul), entre 22 de agosto e 23 de novembro de 2005, citado por ALMEIDA, 2012.

A definição dada por Nunes (2005), que se encontra a seguir, mostra o caráter diverso e amplo da Divulgação Científica.

E é assim que imagino a divulgação científica, uma lâmina que refletida ao sol, a exemplo de um caleidoscópio, de um arco-íris, esplende uma quantidade de cores inimagináveis, tênues, mas que certamente chamam a atenção de quem as contempla por seu brilho, sua propagação, com mil primas, mil sentidos, para seu funcionamento. (Nunes, 2005, p. 25).

Segundo aponta Almeida (2012), não existe fórmula mágica para aproximar ciência e sociedade de forma eficiente e profícua. Contudo, existe um movimento acadêmico em expansão que visa apontar as variações da extensa gama de ações que se destinam à essa aproximação.

INFORMAÇÃO E CIÊNCIA

A ciência tem entrado na vida dos cidadãos por meio de diferentes formas e, indubitavelmente, esses meios têm exercido um papel preponderante e eficiente na popularização da ciência. A cultura científica é, certamente, considerada na contemporaneidade como fundamental para o desenvolvimento da cidadania, ainda que na prática a vejamos incipiente.

Aspectos culturais importantes em qualquer processo divulgativo raramente são considerados, e as interfaces entre a ciência e a cultura são frequentemente ignoradas. Com raras exceções, pouco se tem feito para uma atuação divulgativa consistente e permanente para as camadas populares. (Massarani; Moreira, 2002, p. 63-64).

De acordo com Targino (2000), a aprovação da sociedade ao trabalho do cientista é imprescindível para o estabelecimento do cientificismo, que pode ser entendido como o apoio social e cultural aos ideais científicos de uma determinada comunidade.

O DISCURSO DA CIÊNCIA E O DISCURSO DA DIVULGAÇÃO

Como destaca Massarani e Moreira (2001), a ciência diz respeito também a um empreendimento retórico, uma vez que tem fundamental dependência da eficácia e da precisão das práticas de comunicação que adota. É possível distinguir, segundo os autores, três linhas na comunicação científica: os discursos científicos primários (escritos por pesquisadores para pesquisadores), os discursos didáticos (como os manuais científicos para ensino) e os da divulgação científica. Nessa perspectiva, “em todos eles, embora com conteúdos lexicais, estilos e formatos variados, a retórica está presente. Cada discurso serve a um propósito determinado e busca atingir um público específico”. (Massarani; Moreira, 2001, p. 31).

Por sua própria natureza, os artigos científicos são mais impessoais e têm a tendência de utilizar termos especializados e se voltam para a construção de argumentações que convençam os especialistas de determinada área sobre resultados ou sobre modelos propostos. Os textos de divulgação científica são mais descritivos, introduzindo um estilo mais personalizado e com mais proximidade da linguagem convencional. (Massarani; Moreira, 2001).

As variações nas formas de comunicação científica são analisadas por diversos autores, entre os quais citamos Daniel Jacobi. Baseado em estudos de casos, o autor tenta elucidar como os processos de acomodação têm ocorrido em vários domínios de conhecimento, prestando atenção de forma minuciosa aos atos de divulgação científica. Para Jacobi, é necessário ir além do léxico: é preciso identificar e comparar também outras características enunciativas e retóricas, por um lado, e escrito-visuais, por outro.

JORNALISMO CIENTÍFICO

Para se fazer presente no cotidiano do chamado público leigo, a ciência faz uso da mídia, especificamente da imprensa e mais recentemente das mídias sociais. Deixando de lado as tensões, que

por vezes permeiam as relações entre jornalismo e ciência, pode-se dizer que ambas as áreas podem caminhar lado a lado em consonância de objetivos.

O jornalismo científico, que deve ser em primeiro lugar jornalismo, depende estritamente de alguns parâmetros que tipificam o jornalismo, como a periodicidade, a atualidade e a difusão coletiva. O jornalismo, enquanto atividade profissional, modalidade do discurso e forma de produção tem características próprias, gêneros próprios e assim por diante.³

Em linhas gerais, podemos dizer que o jornalismo científico relaciona-se à divulgação de ciência e tecnologia através dos meios de comunicação de acordo com os critérios e o sistema de produção jornalísticos. O jornalismo científico visto como simples tradutor do discurso científico para o público leigo é, na visão de Zamboni (2001), uma redução de interpretação. Para ela, a produção do discurso de vulgarização científica está relacionada com a natureza de um gênero discursivo próprio.

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA EM NEUROCIÊNCIAS

No Brasil, diversas iniciativas, sejam por meio da internet, impressas ou na televisão, tratam de trazer a Neurociência para o universo das pessoas de forma mais clara e inteligível. Desse modo, mostra-se o papel dela no cotidiano, como na pesquisa de doenças, produção de medicamentos, aprendizagem e memória, entre outros.

Pode-se destacar o canal *NeuroChannel*, no *Youtube*, um grande número de blogs, entre os quais o *Cérebro Nosso de Cada Dia*⁴,

³ NOTA: <http://www.jornalismocientifico.com.br/jornalismocientifico/conceitos/jornalismocientifico.php>, Jornalismo Científico, site consultado em 13/12/14.

⁴ <http://www.cerebronosso.bio.br/>;

*SocialMente*⁵ e o *Conecte*⁶. A produção impressa destaca-se em revistas como a *Mente e Cérebro* e em livros, em muitos casos, produzidos pelos próprios cientistas para o público em geral, como é o caso dos escritos por Roberto Lent, Susana Herculano-Houzel e Stevens Rehen.

METÁFORAS

Com a reformulação da chamada visão aristotélica tradicional sobre a metáfora, quando se acreditava que fenômenos dessa natureza atuavam como uma operação de *transferência de significado*, havendo a *substituição de uma palavra por outra* ou como uma *comparação abreviada*, observa-se, nas últimas décadas, grandes debates sobre o assunto, que ganharam corpo com o lançamento da já clássica obra "*Metaphors we live by*", de Lakoff e Johnson, em 1980. O livro apresenta uma visão inovadora sobre a metáfora e seu caráter conceitual, além do caráter conceitual da própria linguagem/pensamento. (Andrade, 2012).

Haskell *apud* Zanotto (1998, p. 15) sugere que "o que é chamado metáfora é simplesmente uma manifestação linguística da mais fundamental operação cognitiva". Vale destacar ainda que a intervenção teórica de Lakoff e Johnson promoveu grandes mudanças nos estudos da metáfora. Os autores a definem como um processo cognitivo inerente ao sistema conceitual humano, de forma diferente da concepção tradicional que a estudava apenas em termos de fenômeno linguístico. (Mendes, 1998).

Mendes (1998) destaca que as propriedades fundamentais da metáfora não podem residir em traços estritamente intrínsecos das expressões linguísticas, mesmo que estas sejam parte da materialidade concreta por meio da qual é possível se explicar o fenômeno metafórico. Dessa forma, Lakoff e Johnson fazem a distinção de duas categorias fundamentais chamadas de *metáfora*

⁵ <http://scienceblogs.com.br/socialmente/category/neurociencia/>;

⁶ <http://blog.sbneec.org.br/>.

linguística e metáfora conceitual, que se referem respectivamente ao nível concreto da expressão linguística e ao nível mais abstrato do sistema conceitual.

Nesses termos, as metáforas linguísticas constituem manifestações verbais de metáforas conceituais, no sentido de que um mesmo conceito metafórico pode ser expresso através de diferentes enunciados linguísticos. (Mendes, 1998, p. 135).

É possível constatar na literatura a existência de uma certa variedade relacionada aos termos ligados à analogia, sobretudo no tocante ao conceito/ fenômeno do domínio conhecido (Duarte, 2004).

Segundo destaca Andrade (2012), em uma visão clássica de ciência, a exemplo da lógico-positivista, a realidade deveria ser apresentada pela ciência tão somente por meio de uma linguagem literal. Portanto, a linguagem científica teria de ser objetiva e precisa. Andrade (2012) lembra ainda que o fazer científico norteado por tais postulados guiaria a natureza da escrita científica, “de forma que esta seria livre de imprecisões, vagezas e metáforas, já que estas últimas são, nessa perspectiva, artefatos de adorno linguístico que podem bem ser substituídos por expressões literais que dariam conta - *ipsi literis* - do sentido pretendido” (Andrade, 2012, p. 10).

Contudo, é importante salientar que com o decorrer do tempo e o surgimento de novos paradigmas científicos, foi ficando mais evidente que a ciência acaba por não ser uma abstração da realidade imediata, “mas sim um sistema simbólico gerado pela imaginação através da linguagem (frequentemente rica em metáforas) (Andrade, 2012, p. 11).

METODOLOGIA

Para este estudo, propomos, como problema de pesquisa, a seguinte questão: a revista *Superinteressante* utiliza metáforas pictórico-verbais nos textos relacionados à Neurociência? Para

responder a problemática, foi realizada uma pesquisa qualitativa com fundamentação bibliográfica em artigos científicos e livros especializados, com base na técnica de análise de conteúdo (Bardin) e método de coleta de dados em edições impressas da revista.

A revista *Superinteressante* faz uso de infográficos constantemente para tornar as informações mais claras para seus leitores. Rocha (2013, p. 20) ressalta que

o infográfico jornalístico é utilizado para complementar a informação veiculada em uma notícia ou reportagem e geralmente explica um fato trazido nesses textos com o propósito de explicar o funcionamento de algo, ou seja, como o fato aconteceu. Há momentos em que o infográfico tem o caráter didático, ao apresentar-se sem o acompanhamento de uma reportagem ou notícia (Rocha, 2013, p. 20).

Por isso, acreditamos ser produtivo observar se uma publicação que faz uso recorrente de imagens e outros recursos visuais, como suporte informacional, e por vezes didático, também lança mão das metáforas pictórico-verbais como apoio para os leitores alcancem uma compreensão mais facilitada, neste caso, dos textos relacionados à Neurociência.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, uma vez que o assunto é conhecido e a contribuição é tão somente proporcionar uma nova visão sobre esta realidade existente. A pesquisa foi conduzida com base na técnica de análise de conteúdo, definida como “um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento. A técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento” (Chizzotti, 1991, p. 98).

Para o estudo, utilizou-se a análise de conteúdo voltada para os critérios qualitativos das matérias, seguindo as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, definidos por Bardin (1977). Na pré-análise, realizou-se a pesquisa

e o levantamento de bibliografia, além de conceitos que dessem respaldo teórico ao trabalho, a exemplo de livros e artigos científicos e selecionado o *corpus* a ser analisado.

Foram, como destaca Campos (2004, p. 613), “empreendidas várias leituras de todo o material coletado, a princípio sem compromisso objetivo de sistematização, mas sim se tentando apreender de uma forma global as idéias principais e seus significados gerais”. Foi feita ainda a seleção de unidades de análise (ou também chamadas unidades de significado), que mais frequentemente “incluem palavras, sentenças, frases, parágrafos ou um texto completo de entrevistas, diários ou livros”, (Rocha, 2013, p. 613).

No caso desta pesquisa, optou-se pela escolha de trechos de frases com metáforas que contivessem a palavra ‘cérebro’ ou a palavra ‘neurônio’, ou ainda as duas juntas. A escolha se deu em função da representatividade que as duas palavras têm no contexto da Neurociência, sendo praticamente os pilares da área. Para cada matéria, foi escolhido um único exemplo, segundo os critérios pessoais de maior representatividade.

Ressalta-se que, no presente trabalho, são considerados os termos “metáforas” e “analogias”, como sinônimos, conforme Dagher e Cossman (1992) e Dagher (1995), que não procedem a distinção e falam de analogia conotando-a com toda a família de similaridades, incluindo metáforas, modelos e símiles. Como enfatiza Bardin (1977):

a análise de conteúdo (seria melhor falar de análise de conteúdos) é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe o ‘ponto-a-vestir’ em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis (Bardin, 1977, p. 30-31).

No processo de categorização, o tipo utilizado foi a apriorística, “quando o pesquisador de antemão possui, segundo

experiência prévia ou interesses, categorias pré-definidas”, (Rocha, 2013, p. 614). O quadro teórico de referência utilizado para fazer a categorização é a classificação feita por Curtis e Reigeluth (1984). Baseados em estudos de livros didáticos de várias áreas da ciência, os autores fazem a seguinte classificação em categorias de registro:

a) *Tipo de relação analógica* (estrutural, funcional e estrutural-funcional) – O análogo e o alvo compartilham atributos estruturais e funcionais ou ambos. Se o análogo e o alvo apresentam a mesma aparência física geral ou constituição similar, a relação é dita *estrutural*. Se o análogo e o alvo apresentam funções similares, a relação é chamada de *funcional*. E se a relação combina relações estruturais e funcionais, é chamada de *estrutural/funciona*.

b) *Formato de apresentação* (verbal e pictórico-verbal) – Quando a apresentação é expressa somente por palavras é chamada de *verbal*. Enquanto, que quando é expressa por palavras e reforçada por figuras do análogo, que pode ser um desenho ou uma fotografia, a apresentação é dita *pictórica-verbal*.

c) *Nível de enriquecimento* (simples, enriquecidas e estendidas) – Quando o análogo é conectado ao alvo através de expressões do tipo “é como”, “pode ser comparado a”, “é semelhante a”, a expressão analógica é dita *simples*. Já se uma apresentação analógica tem alguns dos seus atributos compartilhados explicitados é chamada de *enriquecida*. Quando várias correspondências de um único análogo são usadas para ensinar mais de um alvo, ou quando vários análogos são usados para explicar um único alvo, estamos diante de uma apresentação analógica *estendida*.

d) *Nível de abstração* (concreta-concreta, abstrata-abstrata e concreta-abstrata) – O conteúdo do análogo e do alvo pode ser categorizado como concreto ou abstrato. ‘Concreta-concreta’ ocorre quando o análogo e o alvo são de natureza concreta, abstrata-abstrata no momento o análogo e o alvo são de natureza abstrata e concreta-abstrata, quando o análogo é de natureza concreta e o alvo de natureza abstrata.

e) *Posição do análogo em relação ao alvo* (antes, durante e depois) – O análogo pode ser apresentado no início, durante ou no final da instrução. No início pode ser apresentado como um organizador avançado, podendo promover o conhecimento necessário para a aprendizagem de um conceito novo ou pouco conhecido. Ao ser apresentado em algum lugar durante a instrução no qual o conteúdo pode estar se tornando muito abstrato, sendo nesse caso, um ativador embutido. Por fim, a analogia pode aparecer no final da instrução de um tópico, atuando como pós-sintetizador da informação precedente.

f) *Orientações ao usar analogias* – em geral, particularmente os autores de livros didáticos, aceitam que os estudantes sabem previamente sobre o análogo a ser utilizado e sobre a estratégia cognitiva do pensamento analógico, o que pode ser incorreto. Nas situações em que o análogo não é familiar para os alunos, a estratégia seria melhor descrever o análogo. Nos casos que o análogo é familiar, porém mais complexo, o caso seria revisá-lo antes de usar a analogia. Outra estratégia usada pelos autores de livros didáticos seria identificar a analogia como uma estratégia cognitiva, eles esclareciam aos alunos que uma comparação entre algo não familiar e algo familiar iria ocorrer, com a intenção de ajudar a compreender o conceito não familiar. (*vehicle explanation, strategy identification, vehicle explanation & strategy identification e absence of pre-topic orientations* (Curtis e Reigeluth (1984))).

Dentre as categorias de registro descritas, optou-se por classificar as metáforas em estudo quanto ao formato da apresentação, identificando-se se eram verbais ou pictórico-verbais. Para a exploração do material e a coleta de dados, foi estabelecido o período de outubro de 2011 a agosto de 2014, totalizando 41 edições da revista.

Por se tratar de uma análise envolvendo uso de imagens, consideramos fundamental ter em mãos os exemplares impressos da Superinteressante, uma vez que nas versões disponibilizadas na seção Superarquivo, no site da revista, as matérias possuem exclusivamente os textos. É importante destacar que do universo

estudado de 41 revistas, foi possível conseguir acesso a 39 edições, ficando de fora as edições de setembro (nº 309) e de outubro (nº 310) do ano de 2012, visto nas buscas feitas em sebos e bibliotecas, as duas edições não foram encontradas e não haveria tempo hábil dentro da pesquisa para o pedido feito na editora.

Como ponto de partida das coletas foi escolhido o mês de outubro de 2011, em função da publicação na edição online da revista científica *Nature*, do experimento do neurocientista brasileiro Miguel Nicolelis, representando uma das etapas do projeto Andar de Novo (*Walk Again*).

O experimento consistia em um macaco controlar um braço virtual usando apenas o pensamento e recebendo os sinais táteis de volta. Como se o braço virtual pudesse sentir a textura dos objetos de verdade, um feito inédito na história da ciência. Logo, se chama de Interface Cérebro-Máquina-Cérebro – ICMC. A opção por realizar o estudo até agosto de 2014 se deu em função da culminância do projeto Andar de Novo (*Walk Again*), em junho do mesmo ano, durante a cerimônia de abertura da Copa do Mundo de Futebol, realizada no dia 12 de junho. Na ocasião, um homem com paraplegia usando um exoesqueleto deu o pontapé inicial do jogo de abertura do campeonato. A tecnologia usando a interface cérebro-máquina é feita por meio de uma touca com eletrodos que conseguem captar os sinais elétricos do couro cabeludo, com a técnica do eletroencefalograma (EEG), de maneira não invasiva. Nicolelis explicou à época que o procedimento é suficiente para impulsionar, por meio do exoesqueleto, os movimentos dos membros inferiores.

Formado por um consórcio de universidades e institutos de pesquisa de várias partes do mundo, o projeto Andar de Novo (*Walk Again*) tem o comando de Miguel Nicolelis. A proposta primordial é desenvolver uma tecnologia de interface cérebro-máquina que permita a pessoas com mobilidade restringida poder voltar a andar, usando a mente para controlar um equipamento externo, em substituição aos membros inferiores.

Resolvemos, então, utilizar uma margem aproximada de dois meses da data do evento para verificar a ocorrência de matérias sobre Neurociência na revista repercutindo o fato. O tratamento dos dados foi feito através da relação/cruzamento dos conceitos teóricos acerca da classificação de Curtis e Reigeluth (1984) das metáforas quanto ao formato, com os dados observados nas matérias analisadas, objetivando fazer inferências com o intuito de responder o pressuposto deste trabalho.

O material coletado foi disposto em tabelas e classificado por meio de códigos (da apresentação analógica), mês/ano/edição, seção/página, títulos e trecho da matéria. Em seguida, foram feitas as análises, classificados os trechos e realizados os comentários. Por fim, foram feitas as considerações finais sobre a pesquisa.

ANÁLISES E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A revista Superinteressante faz uso de metáforas verbais e pictórico-verbais em significativo número de edições. Foram registrados trinta e seis trechos de matérias que tratavam diretamente de Neurociência ou que faziam menção à referida ciência. As metáforas são utilizadas de diferentes formas na publicação no tocante ao tema Neurociência no decorrer do período estudado, seja através de comparações, narrações e expressão popular. Dos 36 trechos analisados, foram encontradas 24 metáforas verbais e 12 metáforas pictórico-verbais. Em termos percentuais, chegou-se a aproximadamente 67% de metáforas verbais e 33% de metáforas pictórico-verbais. Em trinta e nove edições analisadas, apenas em dez delas não houve registros de metáforas em Neurociências.

Para efeito de síntese e exemplificação, apresentaremos apenas uma das doze metáforas pictórico-verbais encontradas na pesquisa. Na reportagem com o título “Superpolíglotas” (edição 304 – Maio/2012 / seção Ciência –p.70-75), que trata do funcionamento da mente dos hiperpolíglotas (pessoas que aprendem dezenas de idiomas) e de como o estudo destes indivíduos pode ajudar a

ciência a entender os limites do cérebro é usada uma comparação do tipo estrutural. Os trechos citados estão expressos em páginas inteiras (infográficos) que mostram o cérebro e estruturas adjacentes como um labirinto.

Para tratar do caminho da linguagem, desde sons até se transformarem em palavras com sentido, de fato são mostrados caminhos dentro do labirinto. Claramente, a metáfora ganhou um reforço da imagem para facilitar o entendimento do leitor, tratando-se, portanto, de uma metáfora pictórico-verbal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que uma das percepções originadas deste estudo é que as metáforas pictórico-verbais são de fato um recurso presente na revista Superinteressante no que diz respeito à Neurociência. E podem, na maioria das vezes, por meio de seu modo de ação, levar a um entendimento mais facilitado de conceitos complexos e abstratos, que precisam de uma “tradução” menos literal e mais realística.

Como preveem especialistas, os estudos sobre o cérebro ainda avançarão muito ao longo dos anos, intimamente ligados ao desenvolvimento de tecnologias que permitam aos cientistas chegar ainda mais longe no mapeamento desse órgão, que tanto intriga e fascina os seres humanos. Com ou sem espetáculos de exibição, a Neurociência tem adentrado a casa das pessoas com uma naturalidade e uma frequência cada vez maiores por meio da influência dos meios de comunicação.

Conhecer e investir em ferramentas que permitam à sociedade melhor compreender essas novas descobertas e contextualizá-las, é, sem dúvida, fundamental para a consolidação e o fortalecimento de uma cultura científica, baseada firmemente no engajamento público e na participação crítica e reflexiva.

Acredita-se que o tema tratado neste estudo possua um campo fértil de investigação, visto que se trata de uma área mais ou menos

recente e repleta de possibilidades de abordagens, que visem o aperfeiçoamento de sua aplicação.

Consideramos que esta pesquisa seja uma sucinta contribuição em estudos posteriores que possam vir a se desdobrar em torno da utilização das metáforas, em especial, as metáforas pictórico-verbais no contexto da Divulgação Científica, sobretudo no tocante do Jornalismo Científico, como importante ferramenta de democratização do conhecimento científico.

No curso do trabalho, identificamos possíveis desdobramentos de como as metáforas podem ser estudadas sob outras perspectivas, uma vez que o conteúdo abre novas possibilidades de estudo e avaliação. No campo dos estudos de recepção, seria produtivo entender como as matérias contribuem para o imaginário público sobre cérebro/neurociência ou ainda como o público recebe as informações que são veiculadas por meio de metáforas.

Uma outra vertente poderia seguir em torno de estudos que buscassem melhor entender a formação errônea de conceitos por meio de metáforas veiculadas em meios de comunicação de massa. Estudar as metáforas partindo da compreensão do público jovem e para este segmento, buscando perceber as nuances e aplicações do recurso pode representar outro viés interessante de pesquisa. Um trabalho que se propusesse comparar os dados técnicos apresentados por metáforas em neurociências com a percepção de neurocientistas sobre a temática também poderia ser valioso para as pesquisas no assunto tratado.

REFERÊNCIAS

- ALBAGLI, S. **Divulgação científica: informação científica para a cidadania?** 1996. Disponível em: <revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/download/465/424>. Acesso em: 13 jan. 2015.
- ALMEIDA, Carla. **Organismos geneticamente modificados e atores diretamente impactados: Como agricultores brasileiros**

avaliam os cultivos transgênicos? Tese (Doutorado em Química Biológica) – Instituto de Bioquímica Médica, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ANDRADE, Adriano Dias. **As metáforas no discurso da história.** In: Anais [recurso eletrônico] do IV Congresso Internacional sobre metáfora na linguagem e no pensamento, p. 1-36. Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

CAMPOS, Claudinei J. G. **Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde.** 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>>. Acesso em 31 jan. 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

CURTIS, Ruth V.; REIGELUTH, Charles M. **The use of analogies in written text.** 1984. In: *Instructional Science*, p. 99-117. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/227005765_The_use_of_analogies_in_written_text>. Acesso em 28 dez 2014.

DALACORTE, Maria Cristina Faria. **Metáfora e contexto.** In: *Metáforas do cotidiano* (Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, organizadora), p. 63-70. Belo Horizonte, Ed. do Autor, 1998.

DAGHER, Z. Analysis of analogies used by science teachers. 1995 In: **Journal of Research in Science Teaching**, 32 (3) p. 259-270. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tea.3660320306/abstract>>. Acesso em: 03 fev. 2015.

DAGHER, Z.; COSSMAN, G. Verbal Explanations Given by Science Teachers: Their Nature and Implications. 1992. In: **Journal of Research in Science Teaching**, 29 (4) p. 361-374. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tea.3660290405/pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2015.

DUARTE, Maria da Conceição. **Analogias na educação em ciências: contributos e desafios.** 2004. Disponível em http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol10/n1/v10%7C_n1_a1.htm . Acesso em 02 jan 2015.

MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu de Castro. A Retórica e a Ciência: dos artigos originais à divulgação científica. In: **Ciência&Ambiente**: divulgação científica, p. 31-47. Santa Maria: Universidade de Santa Maria, 2001.

MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu de Castro. Aspectos históricos da divulgação científica no Brasil. In: **Ciência e Público**: caminhos da divulgação científica no Brasil, p. 43-64. Rio de Janeiro: Casa da Ciência - Centro Cultural da Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fórum da Ciência, 2002.

MENDES, Paulo Henrique Aguiar. Metáfora/metonímia e discurso político. In: **Metáforas do cotidiano** (Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, organizadora), p. 133-156. Belo Horizonte, Ed. do Autor, 1998.

NICOLAU, Marcos. **Razão & Criatividade**: tópicos para uma pedagogia neurocientífica/Marcos Nicolau. 2. ed. Edição Digital. João Pessoa: Ideia, 2011.

NUNES, Sílvia Regina. **Metáfora e espetáculo no discurso de divulgação científica da mídia**. 2005. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/srnunes.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

ROCHA, Elizabeth de Menezes. **A infografia em revista**: estudo do infográfico na Superinteressante. 2013. Disponível em: <http://www.unip.br/ensino/pos_graduacao/strictosensu/comunicacao/download/comunic_elizabethdemenezesrocha.pdf> Acesso em: 05 fev 2015.

TARGINO, Maria das Graças. **Comunicação científica**: uma revisão de seus elementos básicos. 2000. Disponível em <www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/download/326/248>. Acesso em 03 jan. 2015.

ZAMBONI, Lilian Márcia Simões. **Cientistas, jornalistas e a divulgação científica**: subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica. Campinas: Autores Associados, 2001.

ZANOTTO, Mara S. T. Metáfora e indeterminação: abrindo a caixa de Pandora. In: **Metáforas do cotidiano** (Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, organizadora), p. 13-38. Belo Horizonte, Ed. do Autor, 1998.

ASPECTOS SUPRASSEGMENTAIS NA FALA DE INDIVÍDUOS COM TRISSOMIA DO 21: ANÁLISE DA LITERATURA

Francisco Tiago Meireles da Silva¹

Ana Beatriz de Oliveira Santo ²

Maria Gabriela Martins Batist ³

Renata Ramalho dos Santos⁴

INTRODUÇÃO

A Trissomia 21 (T21) é a anormalidade cromossômica mais prevalente na população global, impactando cerca de 1 em cada 1000–1100 recém-nascidos em todo o mundo. Comumente conhecida como Síndrome de Down, é uma alteração genética caracterizada pela presença de um cromossomo extra que ocasiona um atraso no desenvolvimento global da criança, resultando em desafios significativos no âmbito da comunicação, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da fala (Pinheiro *et al.*, 2018).

A T21 impacta no desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas, linguísticas, de autocuidado e de socialização. Um dos

¹ Mestre e doutorando em Linguística pelo Programa de pós-graduação em Linguística (PROLING). Pós-graduando em Motricidade Orofacial pela Faculdade Inspirar. Graduado em Licenciatura Plena em Letras (Português - inglês) pela Universidade Federal do Amapá e em Fonoaudiologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: fgotiagomeireles@gmail.com;

² Graduanda do curso de Fonoaudiologia pela Faculdade São Francisco da Paraíba. Pós-graduanda em Análise do Comportamento Humano (ABA) pela Faculdade Facsu. E-mail: oanabeatriz386@gmail.com;

³ Graduanda do curso de Fonoaudiologia pela Faculdade São Francisco da Paraíba. E-mail: mariagabriela.mb@hotmail.com;

⁴ Graduanda do curso de Fonoaudiologia pela Faculdade São Francisco da Paraíba. E-mail: renataramalho.ir@gmail.com.

principais comprometimentos gerados pela T21 SE dá no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, sendo possível notar déficits nas habilidades de expressão e compreensão, apresentando um desempenho melhor nesta habilidade, quando comparadas às crianças com desenvolvimento típico (Lima *et al.*, 2021; Marques *et al.*, 2021).

No que concerne à fala de indivíduos com T21, as dificuldades são facilmente identificáveis, e é essencial levar em consideração o contexto perceptual, motor e linguístico nesse processo. Essas dificuldades podem estar associadas aos fatores periféricos e centrais, sendo possível que diversos elementos interajam no desenvolvimento e persistência dessas alterações, incluindo déficits sensoriais, disfunções neurológicas e do sistema sensorio motor oral (Coelho *et al.*, 2020).

Na morfologia presente em indivíduos com T21, são observadas alterações fonoarticulatórias que resultam em dificuldades na execução motora, afetando a função fonatória, a respiração, a articulação e a prosódia.

No contexto da fala, a prosódia, entendida como uma informação fônica que transcende o nível do segmento, desempenha um papel crucial na estruturação e organização dos enunciados em diferentes línguas. Em pessoas com T21, observa-se padrões atípicos na prosódia, por meio de acentuação, entonação e ritmo alterados durante a fala.

Dessa forma, essas alterações prosódicas podem prejudicar significativamente a comunicação, uma vez que a prosódia desempenha um papel vital na expressão emocional, na ênfase de informações importantes, na diferenciação entre perguntas e afirmações, e na marcação de frases e pausas. Portanto, compreender e abordar as particularidades dos aspectos suprasegmentais em indivíduos com T21 é essencial para melhorar a eficácia da comunicação e proporcionar um suporte adequado ao desenvolvimento linguístico e social dessas pessoas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Trissomia do cromossomo 21

A Trissomia do Cromossomo 21, ou Síndrome de Down como é mais popularmente conhecida, é uma mutação genética que ocorre durante a separação embrionária no par de cromossomo 21, que possuem 3 cromossomos ao invés de 2. Com isso, o indivíduo com T21, possui 47 cromossomos. A T21 é a causa mais comum de deficiência intelectual e sua incidência pode variar entre 1:1000 a 1:800 bebês nascidos vivos (Kazma, 2015; Lamônica; Ferreira-Vasques, 2016).

Pessoas com T21 possuem algumas características bastante singulares, que podem ser justificadas por alterações significativas no lobo frontal e temporal, o que ocasiona as mudanças de orientação espacial, linguagem, fala, comprometimento intelectual e interação social. É possível observar ainda baixa estatura, hiperflexibilidade das articulações, hipotonia generalizada, pregas epicantais nos olhos, mãos com pregas simiescas, língua protusa, e prejuízo no desenvolvimento motor (Mattos; Bellani, 2016; Lima *et al.*, 2021).

Esses déficits surgirão durante o desenvolvimento intrauterino e permanecerão características ao longo da vida do indivíduo, impactando diversas características, principalmente o déficit intelectual e as alterações morfofuncionais (Coelho *et al.*, 2020).

Além do atraso no desenvolvimento, outros problemas de saúde podem ocorrer em indivíduos com T21: cardiopatia congênita, problemas de audição, de visão, alterações na coluna cervical, distúrbios da tireóide, problemas neurológicos, obesidade e envelhecimento precoce (Moreira *et al.*, 2000).

Linguagem e fala na Trissomia do Cromossomo 21

Quanto à linguagem em indivíduos com Trissomia do Cromossomo 21, um dos principais comprometimentos apresentados é o atraso no processo de aquisição e

desenvolvimento da linguagem. Esse atraso pode estar correlacionado com déficits cognitivos, especialmente em relação à dificuldade na memória de curto prazo, problemas na qualidade do vínculo mãe-bebê, alterações no sistema estomatognático, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, e questões neurológicas, auditivas e visuais (Alves *et al.*, 2016).

As crianças com Trissomia 21 apresentam um desenvolvimento mais tardio da fala. Esta dificuldade é mais visível na linguagem expressiva do que na linguagem Compreensiva (Coelho, 2020). Indivíduo com T21 apresenta redução do tamanho da cavidade oral, alterações nos órgãos que compõem o sistema estomatognático, ocasionando distúrbios fonoarticulatórios por dificuldades ou impedimentos na articulação e alterações sobre a fonação.

As alterações estomatognáticas trazem implicações para a fala, modificando praticamente todos os pontos articulatórios das consoantes, caracterizando quadro de transtorno de fala de origem musculoesquelética, no qual as alterações de fala originam-se em decorrência de alterações estruturais ósseas e musculares. As características da fala de pessoas com SD podem se encontrar alteradas não apenas pelas características do sistema estomatognático desses indivíduos, mas também por dificuldades na programação de movimentos e sequencialização necessárias à produção dos sons da fala (Paula; Gomes, 2020).

A hipotonia muscular comumente presente em bebês com T21 pode comprometer o desenvolvimento motor global, incluindo o ato motor da fala, na medida que afeta o controle da língua, dos lábios e dos demais componentes do aparelho fonador. Isso pode propiciar dificuldades articulatórias características da fala das crianças com T21 (Coelho, 2020). Deste modo, é muito importante promover o desenvolvimento da linguagem oral na criança e esta intervenção deve acontecer o mais precoce possível, para que esta se desenvolva a um ritmo mais próximo das restantes crianças e principalmente para não se perder esta fase inicial onde a criança está mais predisposta a aprender (Regis, 2018).

Aspectos suprasegmentais na T21

A prosódia se expressa acusticamente por meio de variações nas frequências, intensidades e durações fundamentais, que, perceptivamente, correspondem ao tom, volume e ritmo (Loveall; Hawthorne; Gaines, 2021). De acordo com Lima e Constantine (2016), a prosódia é uma informação fônica, sendo um componente da fala, permitindo a estruturação e organização dos enunciados em diversas línguas. Barbosa e Madureira (2015) ressaltam que a prosódia é responsável pela coordenação dos gestos articulatórios no decorrer do enunciado.

Marcuschi (2003) atribui que os recursos suprasegmentais, conhecidos também como prosódicos, são marcadores de caráter não verbal. Eles configuram aos contornos entonacionais, ao tom de voz, ao ritmo, aos alongamentos vocais, entre outros. Barbosa e Madureira (2015) ainda pontuam que a prosódia pode assumir diversas funções, como: atitudinais, afetivas e indiciais.

O estudo da prosódia pode ser dividido em produção e percepção. Ao abordar a produção da prosódia, são estudados tradicionalmente três parâmetros fonéticos acústicos: variação da intensidade, variação da frequência fundamental e duração. Estes parâmetros intermediam entre a forma e conteúdo do discurso (Lopes; Lima, 2014). Enquanto, os aspectos de percepção são caracterizados pela consciência do volume, altura e duração percebida. (Barbosa, 1999).

De maneira geral, a qualidade vocal em indivíduos com SD é frequentemente inferior, destacando-se por instabilidade, muitas vezes relacionada à hipotonia muscular. Além disso, os déficits auditivos podem impactar a automonitorização fonoarticulatória e prosódica, uma vez que o *feedback* auditivo desempenha um papel crucial na regulação da qualidade da articulação, compreensão do som, correção da fala, leitura e escrita (Fernandes; Araújo, Conceição, 2022).

Dessa forma, Almeida (2018) percebe que as atitudes dos falantes são mais controladas por eles do que a emoção, ressaltando

que as atitudes estão mais próximas das funções linguísticas, podendo ser controladas pelo falante e se encontram em um nível mais cognitivo da linguagem, diferentemente das emoções, que seriam menos controladas. Logo, a prosódia está presente de forma relevante nas atitudes controladas e não controladas. Com base nisso, Almeida (2018) considerou que os resultados da análise da prosódia facial em crianças com trissomia 21 possuem barreiras para compreenderem e produzirem expressões faciais das emoções, em virtude a restritas interações sociais.

METODOLOGIA

A condução desta pesquisa envolveu uma abordagem meticulosa na busca por informações relevantes, utilizando bases de dados eletrônicas amplamente reconhecidas. As plataformas *BVS*, *Scopus* e *Web of Science* foram estrategicamente selecionadas como fontes primárias para identificar estudos que abordem sobre o tema estudado sem a restrição de tempo de publicação e nos idiomas português, inglês e espanhol.

A estratégia de busca adotada (Quadro 1) foi cuidadosamente delineada, incorporando termos-chave essenciais para a temática em questão. A combinação de termos como "*Prosody*" e "*Suprasegmental aspects*" com "*Down syndrome*" e "*Trissomia 21*" assegurou uma focalização precisa nos elementos prosódicos e nos aspectos relacionados à Trissomia do Cromossomo 21.

Quadro 1 – Estratégias de buscas por bases de dados.

BASE DE DADOS	BUSCA
BVS	("Prosody" OR "Suprasegmental aspects") AND ("Trissomia 21" OR "Down syndrome")

SCOPUS	TITLE-ABS-KEY ("Prosody" OR "Suprassegmental aspects") AND ("Trissomia 21" OR "Down syndrome")
WEB OF SCIENCE	TS=(("Prosody" OR "Suprassegmental aspects")) AND ("Trissomia 21" OR "Down syndrome"))

Fonte: autoria própria (2023).

Na etapa subsequente, realizada no site *Rayyan*, incluiu a leitura criteriosa de títulos e resumos, a remoção de duplicatas e a seleção rigorosa de artigos elegíveis, refletindo um compromisso com a qualidade metodológica. Foram excluídas publicações que não abordaram o tema estudado, revisões de literatura e estudos não disponíveis na íntegra.

O processo de seleção dos estudos foi conduzido de maneira independente, pareada e mascarada, envolvendo consultas independentes realizadas por dois revisores, designados como R1 e R2. Este procedimento foi adaptado para cada base de dados consultada. As divergências nas buscas e na identificação de referências foram resolvidas por meio de consenso entre os revisores.

Essa abordagem refinada e criteriosa na busca, seleção e gestão dos dados contribui para a confiabilidade e relevância dos resultados obtidos. Além disso, destaca o comprometimento em evitar vieses e garantir que apenas contribuições significativas e alinhadas ao escopo da pesquisa foram consideradas.

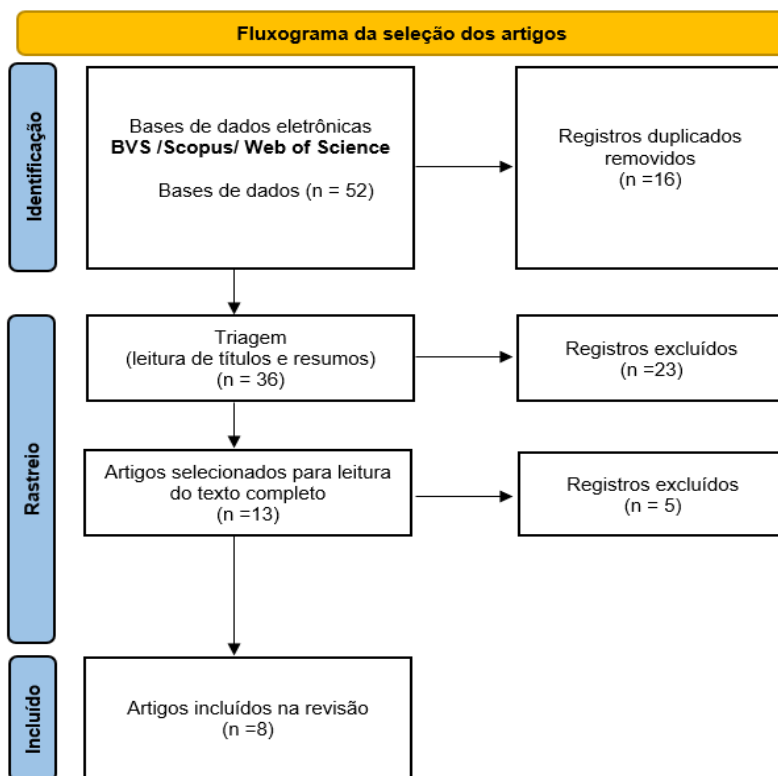
A avaliação dos dados provenientes dos artigos selecionados para análise foi conduzida de maneira descritiva. Neste processo, foram examinadas e sumarizadas as principais informações e resultados encontrados nos estudos, proporcionando uma abordagem detalhada e elucidativa da base de evidências disponível.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Análise Bibliométrica

Como resultado da busca inicial, foram encontrados 52 artigos, a partir dos quais 13 estudos atendiam aos critérios de inclusão e foram considerados como potencialmente relevantes para análise posterior detalhada. Após a leitura dos textos integrais, ao total, foram selecionados 8 estudos para compor a amostra desta revisão. O processo de busca e seleção dos estudos desta revisão está presente no fluxograma abaixo (Figura 1).

Figura 1: Fluxograma de seleção dos artigos (2023).



Fonte: autoria própria (2023).

Com relação à distribuição dos artigos por ano de publicação, a primeira publicação encontrada nesta revisão data de 2011 e verifica-se que, a partir de 2018, observa-se uma crescente de interesse em relação aos estudos da prosódia no público com Trissomia do cromossomo 21. Uma observação importante é que nesta revisão não foi encontrado nenhum estudo de origem brasileira, evidenciando a carência de estudos na área no país.

Análise de Conteúdo

O Quadro 2 fornece detalhes sobre cada um dos estudos, incluindo informações sobre a metodologia dos estudos e as características e descrição dos aspectos suprasegmentais em indivíduos com Trissomia do Cromossomo 21.

Quadro 2 - Características dos estudos incluídos na revisão sistemática

AUTORES E ANO DE PUBLICAÇÃO	OBJETIVO DO ESTUDO	ANÁLISE DA PROSÓDIA (T21)	PÚBLICO (T21)	DADOS REFERENTES AO ASPECTO SUPRASSEGMENTAL
(Zanchi; Zampini; Panzeni, 2021)	Investigar as competências de narrativas e da prosódia na comunicação de indivíduos com T21.	habilidades narrativas e prosódicas coletadas por meio de uma tarefa de contar histórias	13	Confirma a presença de dificuldades na prosódia da fala e na competência sintática de crianças com SD
(Martzoukou; Nousia; Marinis, 2020)	Explorar as habilidades linguísticas, sócio-cognitivas e prosódicas de adultos com T21 por meio de recontagens de histórias	Cada participante ouviu duas histórias, uma com prosódia “animada” e outra com prosódia “plana”.	20 (19 e 46 anos)	Em termos de prosódia, todos os três grupos tiveram desempenho significativamente melhor nas questões de estrutura e compreensão da história quando a prosódia era “animada” em comparação com a prosódia “plana”.
(Zampini <i>et al.</i> , 2016)	Analisar as habilidades prosódicas de crianças com T21 na produção de enunciados multipalavras.	Análise por meio de produção de enunciados multipalavras.	09 (45 a 63 eses)	Apesar das dificuldades morfossintáticas, as crianças com T21 conseguiram dominar alguns aspectos da prosódia em enunciados com múltiplas palavras, com

				entonação única no mesmo nível que crianças com desenvolvimento típico e o contorno entoacional de seus enunciados não foi influenciado negativamente pela complexidade sintática.
(Corrales-Astorgano <i>et al.</i> , 2021)	Investigar se a expressão atípica de funções prosódicas em indivíduos com T21 pode impactar negativamente suas habilidades de comunicação, mesmo sem necessariamente indicar uma falha nas funções prosódicas.	análise das características acústicas prosódicas que caracterizam os enunciados, relacionadas à emoção, turn-end e phrasal chunking	41 (18 e 51 anos)	Embora características atípicas sejam observadas em falantes com T21 ao produzirem funções prosódicas, a mesma pode ser identificada pelos ouvintes e, na maioria das vezes, as características discriminam corretamente a função com métodos analíticos.
(Stojanovik, 2011)	investigar a compreensão e produção de prosódia em um grupo de crianças com T21 e comparar seu desempenho com dois grupos controle.	Bateria computadorizada “ <i>Profiling Elements of Prosody for Speech and Communication</i> ”, que avalia tanto a forma	09 (8 - 12 anos)	O grupo com T21 teve pontuação, em geral, significativamente mais alta nas tarefas de compreensão de prosódia do que nas de produção e que as habilidades de linguagem receptiva não parecem estar relacionadas às

		quanto a função da prosódia.		habilidades prosódicas em crianças com T21.
(O'Leary <i>et al.</i> , 2019)	Realizar análises perceptuais e acústicas para estabelecer um perfil dos componentes da produção da fala (respiração, fonação, articulação, ressonância e prosódia) em indivíduos com T21	Fala espontânea por meio de parâmetros perceptivos e acústicos - média de F0, intervalo de F0, amplitude média, intervalo de amplitude, taxa de fala em palavras por minuto	03	Durante a avaliação da prosódia, diversos parâmetros perceptuais foram avaliados como desviantes da faixa normal, especialmente o nível de pitch (anormalmente baixo), monotonia de pitch, monotonismo de volume, taxa de fala e expressão de estresse.
(Corrales-Astorgano <i>et al.</i> , 2018)	analisar as dificuldades de prever automaticamente a qualidade da prosódia de uma produção oral em pessoas com T21 e propor uma nova abordagem que servirá como referência para trabalhos futuros.	Por meio de Gravações de indivíduos com T21 coletadas em diferentes sessões de uso do videogame educacional PRADIA.	23	O estudo apresenta algumas das variáveis que contribuem para explicar as dificuldades na realização de uma avaliação automática da prosódia na T21 evidenciou ainda que quando o nível de desenvolvimento é baixo, a qualidade das produções prosódicas também é baixa.
(Corrales-Astorgano <i>et al.</i> , 2022)	Identificar as características acústicas	características acústicas extraída de	22	verificou que a importância relativa das variáveis prosódicas nos

	que moldam a fala de pessoas com T21, levando em consideração os diferentes domínios de frequência, energia, temporal e espectral.	um corpus de fala gravado por pessoas com T21.		domínios de frequência, energia e temporal em relação à percepção da fala atípica. Um controle adequado dessas variáveis em enunciados de falantes com T21 nos permite alterar a percepção deles, mesmo que a qualidade vocal não seja modificada.
--	--	--	--	--

Fonte: autoria própria (2023).

Essa revisão evidenciou que crianças com T21 tendem a ter pontuações mais baixas na produção de vocabulário, mas pontuações mais altas na compreensão de tarefas prosódicas, indicando que prosódia e vocabulário não estão relacionados neste grupo atípico. Dessa forma, fica evidente que desenvolver apenas a habilidades motoras orais pode não ser o bastante para que as crianças adquiram fala e linguagem. É crucial que compreendam que os sons desempenham um papel fundamental na comunicação, sendo elementos motivadores que as impulsionam a investir esforços na aprendizagem da articulação dos sons da fala (Barata; Branco, 2010).

Zampini e colaboradores (2016) evidenciam que, embora as crianças T21 enfrentem desafios morfossintáticos, elas demonstram a capacidade de adquirir aspectos de prosódia em enunciados com múltiplas palavras, com adaptação eficaz ao uso da prosódia e entonação comparável as de crianças com desenvolvimento típico da linguagem, sugerindo uma capacidade de ajustar o contorno entoacional independentemente da complexidade sintática.

Quanto a relação entre prosódia e a competência sintática, um estudo (Polli, 2022) que investigou tarefas de produção de fala, analisando marcadores verbais e gestuais na expressão de acento lexical, com foco contrastivo e marcação de fronteira prosódica, indicou que o desenvolvimento do desempenho prosódico depende do processo de aquisição, sendo os marcadores verbais observados antes dos gestuais, mas ambos relacionados à condição clínica das crianças.

Um estudo (Souza, 2022) que analisou como a prosódia modula as habilidades iniciais de segmentação em bebês e crianças pequenas com T21 e risco de comprometimento da linguagem mostrou que as habilidades de segmentação na borda prosódica estavam correlacionadas com pontuações de vocabulário simultâneas, sugerindo que a prosódia prediz o desenvolvimento lexical, e, portanto, a avaliação precoce da prosódia pode desempenhar um papel crucial na triagem, prevenção, intervenção precoce e diagnóstico de transtornos de linguagem.

Em relação às análises por meio de parâmetros acústicos acústicas, como força, planicidade da entoação e nível de *pitch*, Pettinato e Verhoeven (2008) apontam que crianças e adolescentes com T21 enfrentam dificuldades desproporcionais com sílabas fracas no início de palavras e estruturas de estresse composto em itens de quatro sílabas. Nessas situações, a carga de memória pode amplificar o impacto da complexidade prosódica, indicando que as estruturas de sílabas fracas no início e estresse composto não são processadas adequadamente na fonologia de produção. Essas formas são notoriamente difíceis de dominar para crianças e são adquiridas tardiamente no desenvolvimento prosódico, sendo necessário levar em consideração a idade de cada indivíduo.

Os estudos analisados pontuaram ainda que as características morfológicas, anatômicas e fisiológicas presentes em pessoas com Trissomia do 21 influenciam diretamente no prejuízo da prosódia. A hipotonia muscular, por exemplo, gera dificuldades no controle motor, afetando o movimento dos lábios, língua e mandíbula, com o consequente impacto nas características espectrais já mencionadas. A falta de força muscular também pode ser outra razão justificando a fala mais lenta. Como a hipotonia pode afetar o diafragma, os valores de energia deveriam ser mais baixos (Corrales-Astorgano *et al.*, 2022).

Déficits sensoriais presentes nesse público também, como o comprometimento auditivo e presença de otites médias, são fatores orgânicos também influenciam para o prejuízo da prosódia. Dessa forma, diferenças nas estruturas neurais do tronco cerebral afetam a transmissão do estímulo auditivo, prejudicando a automonitoração em níveis fonoarticulatórios e prosódicos, na medida em que o *feedback* auditivo é crucial para a regulação da qualidade da articulação, compreensão do som, correção na fala, escrita e leitura (Barata; Branco, 2010).

Os achados relacionados à prosódia indicam que, além da fonação, a prosódia é uma área que deve ser considerada durante a avaliação da fala de indivíduos com T21. Estudos sobre o desenvolvimento prosódico em populações atípicas são raros. Os

resultados desta revisão vão de encontro com o que a literatura aponta acerca da pouca produção brasileira sobre os processos de avaliação da prosódia. Ao contrário dos estudos linguísticos, que destacam a importância da prosódia no processo de comunicação, os estudos fonológicos na aquisição da fala e em desenvolvimentos atípicos têm priorizado a caracterização de contrastes no plano segmental, como o inventário fonético, organização do sistema fonológico e processos fonológicos em diferentes idades (Santos *et al.*, 2023).

Diante desse cenário, os estudos ressaltam a importância de uma abordagem mais específica e aprofundada sobre a prosódia no contexto de indivíduos com Trissomia do 21 (T21). Essas pesquisas destacam não apenas a lacuna existente no conhecimento científico, mas também a escassez de estudos realizados no contexto brasileiro. Nesse sentido, há uma necessidade premente de explorar e compreender de maneira mais abrangente as nuances da prosódia nesse grupo específico, a fim de aprimorar as intervenções e estratégias voltadas para o desenvolvimento linguístico e comunicativo de pessoas com T21.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão evidencia a carência de estudos brasileiros e a necessidade urgente de pesquisas mais específicas sobre a prosódia em indivíduos com T21. O entendimento aprofundado dessas nuances pode contribuir significativamente para estratégias de intervenção e desenvolvimento linguístico nessa população, reforçando a relevância de considerar a prosódia durante avaliações de fala em indivíduos com T21 para avançar na compreensão e apoio eficaz a essa população.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. R. **A prosódia da expressividade facial das emoções de crianças com síndrome de down do município de Abaetetuba.**

Orientadora: Francisca Maria Carvalho. 2018. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências da Linguagem, Campus Universitário de Abaetetuba, Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2018.

ALVES, G. Â. S. *et al.* Aspectos da fala na síndrome de Down. In: DELGADO, I. C. *et al.* (org). **Contribuições da Fonoaudiologia na Síndrome de Down**. - 1ª ed. - Ribeirão preto, SP: Booktoy, 2016.

BARATA, L. F.; BRANCO, A.. Os distúrbios fonoarticulatórios na síndrome de Down e a intervenção precoce. **Revista CEFAC**, v. 12, n. 1, p. 134–139, 2010.

BARBOSA P. A. Revelar a Estrutura Rítmica de uma língua construindo máquinas falantes: pela integração entre ciência e tecnologia de fala. In: SCARPA, EM (org). **Estudos de Prosódia**. Campinas: Ed. da Unicamp. 1999.

BARBOSA PA, MADUREIRA S. **Manual de fonética acústica experimental**. Aplicações a dados do português. Cortez Editora. 2015.

COÊLHO, J. F. *et al.* Perfil de fala na síndrome de Down: apraxia de fala x transtorno de fala de origem musculoesquelética. **Revista CEFAC**, v. 22, p. e3720, 5 ago. 2020.

CORRALES-ASTORGANO, M. *et al.* Analysis of atypical prosodic patterns in the speech of people with Down syndrome. **Biomedical Signal Processing and Control**, v. 69, p. 102913, 1 ago. 2021.

CORRALES-ASTORGANO, M. *et al.* Analysis of atypical prosodic patterns in the speech of people with Down syndrome. **Biomedical Signal Processing and Control**, v. 69, p. 102913, 1 ago. 2021.

CORRALES-ASTORGANO, M. *et al.* Towards an automatic evaluation of the prosody of people with Down syndrome. **Proc. Iber SPEECH**, p. 112-116, 2018.

FERNANDES, F. P. F.; ARAÚJO, C. S. .S; CONCEIÇÃO, A. F. S. Reabilitação Neuropsicológica da Linguagem em Síndrome de Down: Um Relato de Caso. **Revista Brasileira de Saúde Funcional**, v. 10, n. 1, 26 maio 2022.

LAMÔNICA, D. A. C.; FERREIRA-VASQUES, A. T. F. A influência da estimulação precoce, aquisição da linguagem lexical e comunicação gestual na linguagem oral de crianças com síndrome

de Down. In: DELGADO, I. C. et al. (org). **Contribuições da Fonoaudiologia na Síndrome de Down**. - 1ª ed. - Ribeirão preto, SP: Booktoy, 2016.

LIMA, A. N. *et al.* Recursos linguísticos prosódicos como facilitadores do desenvolvimento da linguagem na clínica fonoaudiológica do autismo. **Revista Investigações**, v. 23, n. 2, 2010.

LIMA, D. O. *et al.* Simplified assessment of central auditory processing in individuals presented with trisomy 21. **Revista CEFAC**, v. 23, n. 6, p. e3621, 2021.

LIMA, I. L. B.; DELGADO, I. C.; ANDRADE, C. K. de S.; MELO, E. S. de; LIMA, M. G. de S.; CAVALCANTE, M. C. B. Studies in language development in Down Syndrome: joint attention in focus. **Cadernos de Linguística**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. e530, 2021.

LOPES L. W.; LIMA I. L. Prosódia e transtornos da linguagem: levantamento das publicações em periódicos indexados entre 1979 e 2009. **Revista Cefac**, v. 16, n. 2, p. 651-9, 2014.

LOVEALL, S. J.; HAWTHORNE, K.; GAINES, M. A meta-analysis of prosody in autism, Williams syndrome, and Down syndrome. **Journal of Communication Disorders**, v. 89, p. 106055, jan. 2021.

MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. **A oralidade no contexto dos usos linguísticos**: caracterizando a fala. orgs. Fala e escrita. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 57-84. 2005.

MARQUES, A. K. DE L. P. *et al.* Vocabulary performance of children up to 36 months of age with Down syndrome. **Revista CEFAC**, v. 23, n. 5, p. e8821, 2021.

MARTZOUKOU, M.; NOUSIA, A.; MARINIS, T. Narrative Abilities of Adults' With Down Syndrome as a Window to Their Morphosyntactic, Socio-Cognitive, and Prosodic Abilities. **Frontiers in Psychology**, v. 11, 2020.

MATTOS, Bruna Marturelli; BELLANI, Cláudia Diehl Forti. A importância da estimulação precoce em bebês portadores de Síndrome de Down: revisão de literatura. **Revista Brasileira de Terapias e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 51-63, 2010.

MEISTER K. O; LUCENTE F.L. **Prosódia da fala**: pesquisa e ensino [livro eletrônico]. São Paulo. Editora Blucher. 2017.

MOREIRA, A. S. DA S. **Aquisição da linguagem oral nas crianças com Trissomia 21**. Disponível em: <<http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2950>>. Acesso em: 29 jan. 2024.

MOREIRA, Lília; EL-HANI, Charbel N.; GUSMÃO, Fábio AF. A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 22, p. 96-99, 2000.

O' LEARY, D. *et al.* Perceptual and acoustic evaluation of speech production in Down syndrome: A case series. **Clinical Linguistics & Phonetics**, v. 34, n. 1-2, p. 72–91, 25 jul. 2019.

PINHEIRO, D. L. DA S. A. *et al.* Efeitos da eletroestimulação associada ao treino mastigatório em pessoas com síndrome de down. **CoDAS**, v. 30, n. 3, p. e20170074, 2018.

POLLI, L. **Desempenho prosódico verbal e gestual em crianças com e sem diagnóstico de Distúrbios dos Sons da Fala**. 2022. 70f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2022.

REGIS, M. S. *et al.* Speech-language therapy stimulation in children with Down's syndrome. **Revista CEFAC**, v. 20, n. 3, p. 271–280, 2018.

SOUSA, R.; SILVA, S.; FROTA, S. Early Prosodic Development predicts Lexical Development in typical and atypical language acquisition. **Proc. Speech Prosody**, P. 387-391, 2022.

STOJANOVIC, V. Prosodic deficits in children with Down syndrome. **Journal of Neurolinguistics**, v. 24, n. 2, p. 145–155, mar. 2011.

ZAMPINI, L. *et al.* Prosodic skills in children with Down syndrome and in typically developing children. **International Journal of Language & Communication Disorders**, v. 51, n. 1, p. 74–83, 2015.

ZANCHI, P.; ZAMPINI, L.; PANZERI, F. Narrative and prosodic skills in children and adolescents with Down syndrome and typically developing children. **International Journal of Speech-Language Pathology**, p. 1–9, 16 set. 2020.

LITERATURA SURDA: DO SINAL AO SENTIDO, UM PASSEIO PELA VISUALIDADE

Mauro Silvano Medeiros Pereira¹

Francisco Ebson Gomes-Sousa²

SINALIZAÇÃO INTRODUTÓRIA: ERA UMA VEZ...

Durante o processo de desenvolvimento educacional, muitos surdos ainda têm o acesso à informação, conhecimento de mundo e escolar limitados, a maioria das dificuldades comprometem o aprendizado de temas bastante relevantes, entre eles, a ausência do ensino de Libras, exclusão da Libras como componente curricular na educação básica, falta de profissionais, intérpretes de Libras, Professores de Libras, Instrutores de Libras, resultando assim, a falta de acessibilidade escolar e social, além de déficit de políticas públicas educacionais para a comunidade surda.

O interesse pelo tema e pesquisa, deve-se a nossa intervenção acadêmica, em uma Universidade no estado do Rio Grande do Norte, que oferece curso de graduação voltado para as políticas inclusivas, e que, através da ação, o recurso de comunicação deu-se através da Libras como primeira língua, assim como a mediação da literatura surda.

¹ Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE/UERN). Graduado em Letras Libras pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Professor do Magistério Superior no ensino de Libras na UFERSA, no ensino presencial e na educação à distância através da UFRN/Capes no Curso de Educação Física. E-mail: mauro.medeiros@ufersa.edu.br;

² Professor Mestre da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) no departamento de Linguagens e Ciências Humanas (DLCH). Doutorando em Linguística pelo PROLING da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), integrante do Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita (LAFE/UFPB). E-mail: ebson.gomes@ufersa.edu.br.

Sendo assim, pensamos em utilizar uma obra literária surda como ferramenta de ensino, para que, por meio da literatura, fosse possível aplicar a temática pensada. Por este motivo, adotamos estratégias visuais, potencializando o conhecimento, ou seja, com o intuito de promover a interação e a integração do conteúdo, fomentando discussões.

O presente estudo se propõe a relatar práticas literárias surdas, desenvolvidas junto à comunidade surda, isto é, participantes inscritos em uma proposta de intervenção da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Caraúbas. A proposta metodológica deu-se sob uma abordagem qualitativa, apoiada nos escritos de Marconi e Lakatos (2011, p. 296), que descrevem sobre o enfoque interpretativo e subjetivo, compreendendo os fenômenos da situação pesquisada ou o contexto do estudo.

O estudo tem como objetivo geral relatar o ensino/intervenção da literatura surda, mediada pela língua brasileira de sinais, em uma universidade federal no oeste potiguar do estado do Rio Grande do Norte. Em sua especificidade de investigação, nos propomos a elencar as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o plano de ensino de literatura surda; identificar as possibilidades de utilização da literatura surda junto a uma turma mista de alunos surdos e ouvintes e analisar as potencialidades e fragilidades presentes no ensino de Libras mediada pela literatura surda durante o plano de ensino/intervenção literário.

Desse modo, está organizado, para além da sinalização introdutória, pelas seções que tratam de Literatura e Ensino de Libras, apresentando subsídios teóricos, fundamentamo-nos nos estudos de Mourão (2011) e Damázio (2005) que tratam sobre o ensino de Surdos, e Quadros (2006) e Sutton-Spence (2016) que dissertam sobre cultura surda e identidade surda. Em seguida, explanaremos sobre a *Literatura Surda: o enredo de nossa obra*, dialogando com os escritos de Karnopp (2010) que teoriza sobre Literatura Surda e Pereira (2020) que trata sobre ensino de Literatura Surda.

CULTURA SURDA E ENSINO DE LIBRAS: UMA NARRATIVA TEÓRICA

O ato de narrar, sempre esteve presente em diversas culturas e identidades de grupos e/ou comunidades, presentes na comunidade indígena, quilombola, surda e entre outras, podemos comparar um ato antigo, assim como a civilização humana, como apresenta Pereira e Lima (2020). Já Quadros escreve que:

A identidade e a cultura das pessoas surdas são complexas, já que seus membros frequentemente vivem num ambiente bilíngue e multicultural. Por um lado, as pessoas surdas fazem parte de um grupo visual, de uma comunidade surda que pode se estender além da esfera nacional, no nível mundial. É uma comunidade que atravessa fronteiras. Por outro lado, eles fazem parte de uma sociedade nacional, com uma língua de sinais própria e com culturas partilhadas com pessoas ouvintes de seu país (Quadros, 2006, p. 5).

A autora, Quadros, apresenta que a comunidade surda vive em espaços bilíngues, isto é, espaços da cultura ouvinte e a cultura surda, interagindo assim com uma biculturalidade. Uma das características desta identidade cultural surda é o aspecto visual, além de compartilhar costumes semelhantes em outros espaços não nacionais.

Podemos notar que a comunidade surda convive em uma sociedade com no mínimo duas línguas, onde pode identificar em território brasileiro a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como língua materna para surdos, e a Língua Portuguesa, como Segunda Língua. Por muitos anos, as estratégias e metodologias para com a Educação de Surdos foi oprimida e não considerada relevante, priorizando o ensino da língua portuguesa, não podemos esquecer de relatar o método do oralismo, que de acordo com Damázio, o oralismo:

[...] visa à capacitação da pessoa com surdez para que possa utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral, como única

possibilidade linguística, de modo que seja possível o uso da voz e da leitura labial, tanto na vida social, como na escola (Damázio, 2005, p. 18).

É percebido que, na vida surda, sempre houve interferência e influência da comunidade ouvinte, assim como aponta Moura (2000), que relata sobre a concepção de surdo, na perspectiva da civilização grega:

O pensamento não podia se desenvolver sem linguagem e que esta não se desenvolvia sem a fala. Desde que a fala não se desenvolvia sem a audição, quem não ouvia, não falava e não pensava, não podendo receber ensinamentos e, portanto, aprender (Moura, 2000, p. 16).

De acordo com Moura, era concebido aos surdos rótulos de incapacidade e seres sem inteligência, limitando a estes o desenvolvimento social por uma condição auditiva. Ao passar dos anos, o sujeito surdo se tornou objeto de estudo pelas ciências, assim com métodos e estratégias de ensino, os pesquisadores passaram a apresentar discussões e debates sobre esses sujeitos. Dessa forma, construíram, então, um levantamento teórico e de dados para com a comunidade surda, e, conseqüentemente, houve uma grande contribuição à educação de surdos na escola regular.

No Brasil, os debates sobre inclusão, assim como sobre políticas públicas de inclusão e contratação e/ou concursos para professores de Libras, tradutores e intérpretes de Libras e Instrutores de Libras, espaços de responsabilidade social que garantam o exercício da cidadania ainda é uma realidade de luta para a comunidade surda. Afinal, de acordo com a Lei de nº 10.436 em 24 de abril de 2002, sancionada, dispendo sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, em seu art. 02:

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como

meio de comunicação objetiva de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (Brasil, 2002, art. 2º).

É identificado o reconhecimento da Libras por meio da Lei de nº 10.436 em 24 de abril de 2002, assim como a garantia que o poder público deve oferecer o uso e a difusão da Libras, mas ainda, de acordo com Pereira (2020), é detectável a falta de profissionais da educação de surdos, além da ausência de formação continuada para os professores de alunos surdos, pois, é sabido que, em muitas escolas regulares, o ensino de Libras não é presente no currículo escolar.

Mantoan (2003), diz que:

[...] nós, professores, sabemos que é preciso expulsar a exclusão de nossas escolas e mesmo de fora delas e que os desafios são necessários, a fim de que possamos avançar, progredir, evoluir em nossos empreendimentos. É fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar, para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e, sendo ou não deficientes, para os programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados” e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais (Mantoan, 2003, p. 18).

A exclusão escolar ainda é um motivo de preocupação pedagógica para dentro dos muros escolares, assim como, fora deles. Pois, muitos professores, ao receberem um aluno com deficiência, encaminham às salas de atendimento educacional especializado, causando a compreensão de que o aluno não seja de sua responsabilidade educativa.

Foi refletindo a respeito dos aspectos da educação de surdos, as discussões ainda existentes e a ausência da literatura na vida desses sujeitos no período escolar, que surgiu o interesse em buscarmos uma ação investigativa, além de instrumentos

potencializadores para uma prática educacional literária, mediada pela Libras. Elegemos a obra “A mulher surda na segunda guerra mundial” como o recurso a ser utilizado no ensino de Libras para surdos, a fim de provocar o reconhecimento histórico, social e a construção de sua identidade através da literatura.

LITERATURA SURDA: O ENREDO DE NOSSA OBRA

Nesta seção, apresentaremos o enredo de nossa obra, apontando os caminhos percorridos por nossa ação literária no espaço de intervenção, assim como o plano de intervenção, e o planejamento da ação.

A motivação pela elaboração do plano nos deu a partir dos escritos de Cosson (2014), quando o autor escreve a sequência básica do letramento literário na escola, direcionando a estratégia de ensino literário no espaço escolar, denominando alguns elementos, e são eles, a motivação, introdução, leitura e interpretação. Podemos notar que a pesquisa aqui elaborada parte de alguns conceitos apresentados pelo autor, onde, na ação aplicada, é possível identificar os elementos indicados pelo o Cosson (2014), além de nos apoiarmos em seus escritos.

Iniciaremos o nosso enredo explorando os caminhos do plano de intervenção, apresentando título, elementos iniciais, objetivos da nossa intervenção, teóricos que nos embasaram, apresentação do perfil dos participantes, intervenção, resultados alcançados e as considerações finais do plano de ação/intervenção na seção final. A proposta de intervenção intitulou-se de “Literatura surda: do sinal ao sentido, um passeio pela visualidade”, em que se pretendeu apresentar em seu impacto inicial a literatura como principal norteadora da ação, mediada pela literatura surda, propondo uma apresentação de cultura de sinais e sentidos através do visual.

De acordo com Compagnon (2001), os estudos literários relatam a literatura das mais diferentes maneiras. Nesse sentido, podemos compreender que a literatura emprega uma vasta forma de compreender e apresentar-se. Em seguida, algumas

considerações iniciais para elementar o plano de ação, em que envolveram principalmente três aspectos: 01 - Desenvolvimento educacional dos surdos; 02 - Literatura surda como método de ensino; e 03 - Obra de autores surdos.

De acordo com Rocha (2006), a educação está estreitamente vinculada ao conceito de formação, e é seguindo este pensamento da professora, pesquisadora e filósofa, que compreendemos a conexão direta entre a escola, sociedade e formação humana. Afinal, vivemos em um percurso de transformação, de formar-se quem somos e/ou quem é. É necessário pensar sobre as maneiras potencializadoras de um desenvolvimento educacional, para que compreenda o eu e sua identidade, e nutrendo o processo de aquisição de aprendizados e que não apenas conserve.

Diante disso, após a apresentação inicial, a proposta pelo plano de ação, apresentaremos os nossos objetivos para o desenvolvimento da intervenção. Identificando os objetivos gerais e específicos, que foram:

GERAL

Proporcionar o ensino e aprendizagem da Libras, mediada pela Literatura Surda, para com e em sujeitos da comunidade surda norte rio-grandense do alto oeste potiguar.

ESPECÍFICOS

01 - Elencar as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o plano de ensino de literatura surda;

02 - Identificar as possibilidades de utilização da literatura surda junto a uma turma mista de alunos surdos e ouvintes;

03 - Analisar as potencialidades e fragilidades presentes no ensino de Libras mediada pela literatura surda durante o plano de ensino literário (Relatório dos Autores, 2022).

Em seguida, o plano de ensino partiu para incorporar um elo de autores que viessem a sustentar a nossa ação, e iremos

apresentar alguns conceitos e referências que contemplaram e dialogaram com a nossa ação, e assim nos permitiram subsidiar e apoiar os estudos e pesquisas com a execução do plano, assim:

Mourão (2011) e Damázio (2005) foram usados para dar base sobre o ensino de Surdos; Karnopp e Machado (2006) que teorizam sobre Literatura Surda; Pereira (2020) que trata sobre ensino de Literatura Surda e; Quadros (2006) e Sutton-Spence (2016) dissertam sobre cultura surda e identidade surda.

Diante dos estudos de apoio para a realização da intervenção aplicada e analisada, é necessário esclarecermos através de conceitos sobre o ensino de Surdos, em sua especificidade da literatura para o grupo de Surdos. Mencionado anteriormente, a comunidade surda convive com, no mínimo duas línguas, a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, favorecendo o bilinguismo.

Diante disso, Mourão (2011), afirma que a comunidade surda é bilíngue e convive no meio social com ouvintes e surdos; afinal, o Surdo desenvolve práticas sociais, como atividades de lazer, de esportes, religiosas, artísticas, culturais e, especialmente, educacionais. Para que o sujeito surdo possa se relacionar socialmente é necessário a aquisição de língua materna, em definições melhores, a língua de sinais e simultânea a ela a língua majoritária de seu país na modalidade escrita e não oral.

Além do conceito de ensino de Libras, é necessário pensarmos em um outro conceito específico, a Literatura Surda, alvo de nossa pesquisa, convidamos a Karnopp e Machado (2006) e elas explicam:

A literatura surda está relacionada com a cultura surda. A literatura da Cultura Surda, conta da língua de sinais de determinada comunidade linguística, é constituída pelas histórias produzidas em língua de sinais pelas pessoas surdas, pelas histórias de vida que são frequentemente relatados, pelos contos, pelas lendas, fábulas, piadas, poema sinalizadas, anedotas, jogos de linguagem e muito mais (Karnopp; Machado, 2006. p. 03).

Podemos notar que, a literatura surda manifesta-se em vários espaços e ambientes, podemos citar a poesia, a rima, o conto, a fábula, o teatro, a música, dentre outros, operacionalizando através da arte de sinalizar. E foi pensando nos diversos espaços que a literatura surda pode se manifestar que o espaço de intervenção de análise desta pesquisa foi na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), campus de Caraúbas, por meio de encontro virtual utilizando a plataforma *Google Meet*³.

Tendo em vista que a pandemia fechou muitos espaços de encontros surdos, dentre eles, as associações de surdos, o *lócus* da pesquisa consiste em uma universidade da rede pública federativa, na cidade de Caraúbas, no estado do Rio Grande do Norte, a qual oferece o curso de Licenciatura em Letras Libras na modalidade presencial. Afinal esse espaço universitário nos possibilitou ter acesso a comunidade surda acadêmica, assim como a comunidade surda extensiva, isto é, surdos que participam das ações da universidade.

Além de que, devido a pausa nos encontros e aulas presenciais devido a Covid-19⁴, utilizamos o recurso do *Google Meet* como ferramenta de sala de aula para o desenvolvimento da ação. Sendo assim, foi aberto um formulário de inscrição para a ação, possibilitando à comunidade surda se inscrever. Ao total, foram vinte e três inscritos, alunos graduandos do Letras Libras da UFERSA e comunidade surda externa.

Neste momento, iremos descrever o percurso pela intervenção na UFERSA, no curso de Letras Libras, apresentando a sequência de passos para a construção do momento. Além do plano de ensino que será apresentado na sequência, foi introduzido na intervenção explicações sobre conceitos de cultura, identidade e literatura surda. Em seguida, uma imagem da apresentação inicial.

³ Serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

⁴ Infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2.

Figura 1: Imagem da apresentação de slides



Fonte: Elaboração própria.

Durante nossa ação, para além de uma explanação conceituada e apresentação de estudos teóricos, afinal estávamos em um espaço universitário, realizamos alguns apontamentos de propostas literárias para a comunidade surda. Nessa perspectiva literária, algumas obras da língua portuguesa foram adaptadas para a língua de sinais por exemplo: Cinderela Surda (Hessel; Rosa; Karnopp, 2003); Rapunzel Surda (Silveira; Rosa; Karnopp, 2003); Adão e Eva (Rosa; Karnopp, 2005) e Patinho Surdo (Rosa; Karnopp, 2005), que são adaptações dos clássicos da literatura infantil.

Essas obras são usadas na comunidade surda, em ambientes escolares, principalmente na educação de surdos. É fato que não se trata de uma literatura exclusiva para Surdos, mas também para ouvintes, visto que as obras foram adaptadas com o intuito de letrar surdos e difundir a Língua Brasileira de Sinais, a fim de que outras pessoas possam ter acesso. É importante ressaltarmos que, além das obras clássicas adaptadas para a Libras, existem outras obras literárias em circulação para a comunidade surda, como por exemplo: poemas, música, histórias etc.

Quadro 01: Intervenção

INTERVENÇÃO

1º Momento:

- Identidade Cultural e Literatura;
- Cultura Surda;
- Literatura;
- Literatura Surda;
- Apontamentos de propostas literárias para a comunidade surda;

2º Momento:

- Obra: **A MULHER SURDA NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL;**
- Guerra mundial;
- Mulheres no holocausto;
- Fita azul na comunidade surda;
- Quiz literário;
- (Re)criação da literatura.

Fonte: Elaboração própria.

Diante dos tópicos apresentados pelo quadro acima, foi elaborada a metodologia com finalidade de contemplação dos objetivos, geral e específicos, propostos no projeto. Assim, pretendeu estabelecer algumas ações para que os alunos sejam assíduos e participativos, de acordo com a proposta educacional. A metodologia prioriza atividades em que os alunos busquem informações, apresentem hipóteses, façam análises e também possam chegar a uma conclusão.

O papel enquanto mediador do plano é orientar e conduzir o conteúdo proposto, assim como apresentar problemas de forma com que os alunos entendam e tenham interesse no conteúdo. Além de identificar conhecimentos prévios dos alunos sobre o problema abordado, isto é, a segunda guerra mundial, envolvendo os participantes em contato com a temática desenvolvida, fazendo a contextualização e despertando a curiosidade, e motivando-os para a aprendizagem.

Figura 2: Capa da obra trabalhada na intervenção



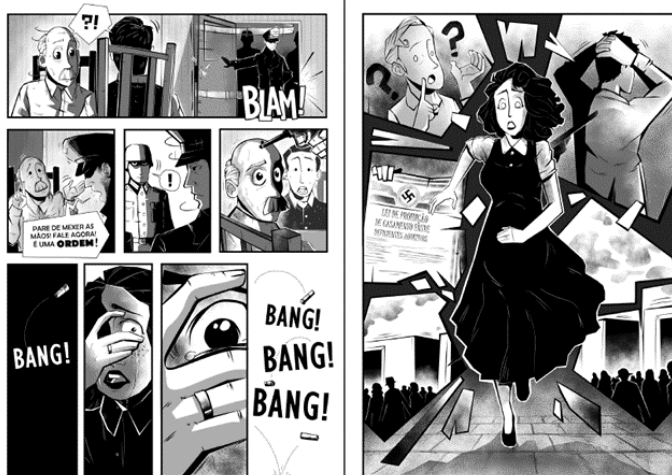
Fonte: Spelling, Cezar, Silva (2019).

A ação foi elaborada de acordo com a literatura surda: “A mulher surda na segunda guerra mundial” de Spelling, Cezar e Silva (2019), com elaboração de atividades práticas em que os alunos puderam produzir através de nosso encontro virtual literário, utilizando os seguintes procedimentos/atividades, exibição da história “A Mulher na Segunda Guerra Mundial, através de imagens e vídeos gravados.

Vale salientar que a obra escolhida se trata de um HQ (história em quadrinhos) bilíngue que foi criada por autores surdos que tinham como objetivo apresentar a história da mulher surda no contexto da Segunda Guerra Mundial, que aconteceu entre os anos de 1939 a 1945. A narrativa visual traz uma forma de homenagem e celebração a cultura surda, em que são relatados alguns acontecimentos históricos, além de que são também relatadas as possíveis práticas que eram aplicadas pelos nazistas,

principalmente com as pessoas surdas durante o período que se ambienta a obra.

Figura 3: Parte do HQ impresso



Fonte: Spelling, Cezar, Silva (2019).

Diversas pessoas surdas são mostradas na obra, e foram “submetidas à eugenia, à eutanásia, à esterilização, bem como a abortos forçados na expectativa de que as pessoas surdas fossem eliminadas em futuras gerações arianas” (Spelling; Cezar; Silva, 2019). A obra em si retrata sobre uma mulher surda, denominada de Sara, que no período da guerra descobre uma gravidez e os diversos tipos de opressão no período ditatorial, até mesmo a separação da sua filha. Apesar da parte triste e impactante que mexe com muitos, vemos na obra uma superação com o processo educativo, em que a protagonista se torna professora, mediando o conhecimento em Língua de Sinais para outras pessoas.

A execução do trabalho com literatura no ensino de línguas permite aos alunos e professores a manifestação da capacidade, Martins (2006, p. 90) as apresenta:

É necessário que o aluno compreenda a literatura como fenômeno cultural, histórico e social, instrumento político capaz de revelar as

contradições e conflitos da realidade. Ao trabalhar com a leitura literária, o professor pode orientar os alunos para a função ideológica dos textos literários, [...] (Martins, 2006, p. 90).

Considerando o pensamento de compreensão sobre os fenômenos culturais, históricos e sociais, Poker (2001) afirma que as trocas simbólicas proporcionam a capacidade representativa, favorecendo a esses alunos, um desenvolvimento do pensamento e do conhecimento, em heterogêneos ambientes de aprendizagem, tendo em vista que o desenvolvimento do pensamento e do conhecimento desenvolvido por alunos com surdez está atrelado ao universo escolar e social.

Uma obra e temática que trata sobre a mulher surda na segunda guerra mundial, e também de alguns outros problemas enfrentados pelos surdos daquela época, por isso esse tema, para não apenas mostrar o contexto histórico, mas também se fazer refletir criticamente sobre o ensino de literatura e o contexto sócio-histórico.

E que, diante dos resultados, pudemos identificar que a obra possibilitou estímulo à leitura visual dos participantes a partir da literatura surda escolhida, qualificando o ensino de Libras, mediado pela Literatura Surda aos envolvidos, isto é, a todos os participantes, incluindo o mediador. Promovendo o envolvimento e interação da comunidade, com vistas a uma participação ativa e assídua, preparando os participantes para a construção do conhecimento sobre a segunda guerra mundial, de maneira global;

Foram vinte e três participantes da comunidade surda que através do ensino de Libras, pudemos formar e não apenas informar sobre a temática literária surda, pois os caminhos didáticos, utilizando jogos e os recursos visuais possibilitaram a construção de sentido e conhecimento social, histórico e acadêmico, qualificando o ensino de Libras, mediado pela Literatura Surda aos envolvidos, isto é, os inscritos na ação de intervenção.

Podemos identificar também que, a utilização de recursos visuais fomenta o processo de aquisição de Língua, simultânea de

compreensão, pois conduz a viabilidade pela visualidade e relação com o contexto apresentado, isto é, temática sobre a segunda guerra mundial. Por meio do plano de ensino e intervenção, pudemos constatar que as práticas pedagógicas, apresentadas pela ação, são pedagogicamente indicadas para o ensino de Libras, tomando como canal linguístico principal, mediado pela Literatura Surda.

Notamos que, entre os participantes, todos tiveram contato com outras obras literárias, mas não conheciam a obra trabalhada, contudo, as obras que circulam são obras adaptadas da cultura ouvinte para a comunidade surda. Então, para muitos surdos, este foi o primeiro contato com uma obra literária surda, elaborada por surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O REVERBERAR DO ESCRITO

Ao concluir nossa intervenção, comprovamos que a aplicabilidade da literatura, em especificidade, a literatura surda, utilizando a obra *A Mulher Surda na Segunda Guerra Mundial* (Spelling; Cezar; Silva, 2019), como instrumento de ensino de Língua Brasileira de Sinais se configura como recurso de ensino de Libras, assim como se mostra como uma ferramenta com viabilidade de leitura em uma sala mista de participantes surdos e ouvintes.

A maior dificuldade enquanto mediador da intervenção no processo foi a conexão com a internet, pois em alguns momentos, os participantes tinham acesso comprometidos e/ou baixa conexão com a internet. A temática literária é de grande relevância para com a comunidade surda norte rio-grandense, pois são necessários que os sujeitos surdos compreendam os espaços e tempos vividos pela humanidade, e entender a história humana, afinal, é possibilitar a aprendizagem de nós enquanto seres históricos e de memórias.

A obra literária apresentada, além de promover a construção de um sujeito crítico, acorda o sujeito para inúmeras lutas que ainda são travadas pela comunidade surda, muros que distanciam

os sujeitos surdos da realidade educacional ou mesmo da sua participação na sociedade.

Por isso, é uma obra pertinente em sua aplicabilidade, fundamental no processo de ensino-aprendizagem desse sujeito, pois faz parte da construção da sua história, além de apresentar grande relevância, visual, de fácil compreensão e pouco tratado na sala de aula, afinal, pouco se sabe da história dos surdos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 19 Out. 2022.

COMPANGNON, Antoine. A literatura. *In*: COMPANGNON, Antoine. **O demônio da teoria:** literatura e senso comum. São Paulo: Editora UFMG, 2001.

COSSON, Rildo. A sequência básica. *In*: COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado:** pessoa com surdez. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, Brasília: MEC/SEESP, 2005. Disponível:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf>. Acesso em: 10 Junho de 2021.

HESEL, Carolina; ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir. **Cinderela surda.** Canoas: Ed. ULBRA, 2003a.

HESEL, Carolina, ROSA, Fabiano, KARNOPP, Lodenir. **Rapunzel surda.** Canoas: Ed. ULBRA 2003b.

KARNOPP, Lodenir; ROSA, Fabiano. **Adão e Eva.** Canoas: Ed. ULBRA 2003.

KARNOPP, Lodenir; ROSA, Fabiano. **Patinho surdo.** Canoas: Ed. ULBRA 2005.

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. *In*: KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (orgs.). **Cultura Surda na Contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. – 5. ed. – 3. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais são os desafios do professor?. *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. Angela B. Kleiman... et al.; São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo**: Caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter Ltda, 2000.

MOURÃO, C. H. N. **Literatura surda**: experiências das mãos literárias/ Cláudio Henrique Nunes Mourão. Tese de doutorado. 2016.

PEREIRA, M. S. M; LIMA, G. P. A literatura surda como instrumento potencializador no ensino de Libras como língua materna para surdos. *In*: PAZ, J. F (org.). **Língua, literatura e ensino**: arte, identidade e outras linguagens. 1ª edição - Joinville: Clube de Autores Publicações S/A, 2020.

PEREIRA, Mauro Silvano Medeiros Pereira. **Estratégias de ensino de língua materna para surdos em uma sala de AEE**. Orientador: Francisco Ebson Gomes-Sousa. 2020. 89 f. TCC (Graduação) – Curso de Licenciatura em Letras Libras, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Caraúbas – RN, 2020.

POKER, Rosimar Bortolini. **Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas**: uma proposta de intervenção educacional. UNESP, 2001.

QUADROS, R. M. **Língua de Sinais**: Instrumentos de Avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ROCHA, Silvia. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. *In*: MARTINS, A. M. M. *et al.*

Nietzsche e os Gregos: Arte, Memória e Educação. Rio de Janeiro: DP&A; FAPERJ; Brasília: CAPES, 2006. pp. 267-278.

SPELLING, Germano Weniger; CEZAR, Kelly Priscilla; Lóddo; SILVA, Danilo. **A mulher surda na Segunda Guerra Mundial.** Araraquara: Letraria, 2019.

SUTTON-SPENCE, R; FELICIO, M; LEITE, T; LOPES, B; MACHADO, F; BOLDO, J; CARVALHO, D. Os craques da Libras: a importância de um festival de folclore sinalizado. **Revista Sinalizar**, v. 1, n. 1, p. 78-92, 2016.

A TRADIÇÃO GRECO-LATINA NA GRAMATIZAÇÃO DAS LÍNGUAS MODERNAS: REVISANDO A LITERATURA

José Eric da Paixão Marinho¹

INTRODUÇÃO

Para discorrermos sobre a história ou o processo de gramatização das línguas, acreditamos que é preciso remeter ao surgimento da escrita na idade antiga (período este que abrange 4000 a.C. até a queda do Império Romano do Ocidente, em 476 d.C.), pois, segundo Auroux (1992, p. 8), “a escrita é um dos fatores necessários ao aparecimento das ciências da linguagem, as quais remontam à virada dos terceiro e segundo milênios antes de nossa era, entre os acadianos”.

Devemos considerar, também, que a reflexão sobre os fenômenos linguísticos não é algo que surge junto com o nascimento da linguística contemporânea, com a publicação do *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure, em 1916, mas, sim, um processo que ocorre desde a Antiguidade. Ademais, podemos apontar a publicação da *Tékhne Grammatiké*, que se caracteriza como a primeira gramática conhecida de uma língua europeia, no século I a.C., de autoria do filólogo alexandrino Dionísio Trácio (170-90 a.C.), configurando-se, assim, como a gramática mais próxima ao início de uma tradição gramatical que vigoraria por mais dois milênios. Porém, tal tradição gramatical se iniciaria um pouco antes, por meio dos estudos realizados pela

¹ Doutorando e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduado em Letras - Inglês e Português (UFPB). Professor da rede municipal de ensino de João Pessoa na área de Língua Inglesa. E-mail: eric_11jp@hotmail.com.

Escola de Alexandria, datando III a.C., círculo onde Dionísio estaria situado (Moura Neves, 2011).

Esse processo de gramatização influenciou drasticamente a utilização e os propósitos das línguas no decorrer da história, propiciando ao Ocidente uma nova maneira de enxergar o conhecimento linguístico tal como um meio de dominação sobre outras culturas. Todo esse movimento culmina no que Auroux (1992) denomina de “revolução tecnológica da gramatização”, que corresponde à explosão da produção de gramáticas dos vernáculos europeus no Renascimento. O autor afirma que este acontecimento foi “tão importante para a história da humanidade quanto a revolução agrária do Neolítico ou a Revolução Industrial do século XIX” (p. 9), visto que todo saber é um produto de um processo histórico e é resultado da interação com as tradições vigentes e com o contexto.

Entendendo a importância desses acontecimentos, achamos importante compreender as bases para a gramatização das línguas, a tradição milenar greco-latina, visando pontuar os motivos que levam esta influência vigorar até os dias de hoje. Desta forma, na próxima seção, discorreremos sobre o aparato prescritivo-normativo greco-latino e seu uso no decorrer da história.

A TRADIÇÃO GRECO-LATINA: O APARATO PRESCRITIVO-NORMATIVO E A RELAÇÃO DE INFLUÊNCIA NA GRAMATIZAÇÃO DAS LÍNGUAS MODERNAS

O saber linguístico é múltiplo, pois nasce na consciência dos seres falantes. Deste modo, o conhecimento antes de ser gramatizado é *epilinguístico*, ou seja, está em seu estado inconsciente. Todavia, após o processo de gramatização, este conhecimento se torna *metalinguístico*, isto é, a língua é instrumentalizada/manipulada através de um processo reducionista de produção de uma metalinguagem com base na tradição descritivo-normativa greco-latina, com o objetivo de conduzir uma variedade linguística a uma variedade linguística de

prestígio para fins pedagógicos. Esse fato reforça a ideia, que vem sendo divulgada no decorrer da história da produção de gramáticas, de que a língua erudita é a utilizada pelos gramáticos e estudiosos da linguagem, os quais são responsáveis por “fixar um estado de língua, *abstrair* e *reduzir* um conjunto de práticas linguísticas” (Colombat *et al.*, 2017, p. 69).

Em relação à discussão sobre conhecimento *epilinguístico* e *metalinguístico*, Auroux (1992) nos diz que

qualquer que seja a cultura, reencontramos sempre os elementos de uma passagem do epilinguístico ao metalinguístico, quer se trate do aparecimento das palavras metalinguísticas (dizer, cantar etc.), de certas práticas de linguagem, de especulações sobre a origem da linguagem, ou sobre a identidade e a diferenciação linguísticas” (p. 18).

A influência do legado grego no império romano é inegável. Tal influência, cultural e linguística, acabaria por se tornar a base do processo de produção de gramáticas que viriam a ser produzidas pelos pensadores do período romano. Sob influência desse movimento, no século I a.C., Marco Terêncio Varrão (116-27 a.C.), com a gramática *De Lingua Latina*, inaugurou a gramatização do latim, que viria perdurar até o século XV d.C.. Destacamos, porém, que a gramática de Varrão só viria a ser afamada na época moderna, quando descoberta. Dando continuidade a este movimento, e com maior impacto sobre o processo de gramatização posterior, surge a *Ars grammatica* (*Arte Gramatical*), de Élio Donato (310-363 d.C.). De acordo com Vieira (2018, p. 72), a gramática de Donato

se configura como um ponto central na transmissão do conhecimento gramatical antigo, por ter sido utilizada amplamente durante toda a Idade Média (fora o único dos textos profanos a sobreviver sem interrupção da antiguidade ao Renascimento) e servido de modelo para a elaboração das primeiras gramáticas vernaculares europeias.

Conseqüentemente, envolvidos neste contexto de produção, os gramáticos latinos se utilizaram das categorias gramaticais presentes na gramática grega para sistematizar o latim, adaptando tais categorias quando necessário, dado que, apesar da semelhança tipológica, se tratava de outra língua. Assim, “o que os gregos entendiam por *Tékhnē* passava a ser denominado de *ars* (arte) pelos romanos, e a concepção de gramática como *trabalho, obra, técnica, arte* permanecia”, almejando “refletir e propagar o que fosse comum à escrita dos poetas e prosadores latinos, à semelhança da *Tékhnē* de Dionísio na relação com a literatura homérica” (Vieira, 2018, p. 67).

Além disso, tinham como objetivo debater sobre a língua latina em relação às questões ortográficas e de correção em relação às variedades existentes do latim do período. Portanto, davam continuidade a uma tradição de produção de gramáticas que tomou como base a noção de língua que viria a ser conhecida na contemporaneidade como *norma culta*, tradição que é seguida até hoje.

A imensa repercussão e a influência dessas gramáticas sobre o processo de gramatização das línguas vernáculas no decorrer da história resultou no nascimento do que a literatura contemporânea entende por *gramática tradicional, tradição greco-latina* ou *paradigma tradicional de gramatização*, sendo esta última expressão utilizada por Vieira (2015; 2016; 2018).

Consoante Borges Neto (2018), é perceptível que esta tradição gramatical vem sendo tão influente na produção de conhecimentos sobre a linguagem no decorrer da história ao observar que, apesar do atrito existente entre a Linguística e o ensino de gramática, “muitos linguistas – talvez a totalidade – usam as entidades teóricas da gramática greco-latina para se referir aos fenômenos que abordam. Ou seja, atribuem um papel protocolar às entidades teóricas assumidas pela gramática greco-latina” (p. 28).

Quando mencionamos há pouco sobre o nascimento de uma tradição gramatical, não estamos nos referindo a um acontecimento estático, mas, sim, a um processo que vem se solidificando em um recorte temporal que se estende por mais de dois milênios. Auroux (1992) nos mostra que o nascimento de uma tradição linguística

pode ser *espontânea* ou ser resultado de uma *transferência tecnológica*. Por esse ângulo, a tradição gramatical latina é resultada de uma transferência tecnológica por importar conceitos, princípios e o modelo de descrição gramatical grego, resultando no que conhecemos hoje por tradição greco-latina, responsável por influenciar o processo de produção de gramáticas dos vernáculos ao longo da história.

Nos primórdios do processo de gramatização das línguas, a preocupação recaía apenas em gramatizar uma língua vernacular, inicialmente uma das variedades do grego, que em seguida cedeu espaço para o latim. Acharmos importante levantar que o latim teve seu prestígio aumentado por ter sido adotado como língua oficial da Igreja Católica Romana, período em que a igreja se apresentava como uma das instituições mais influentes, o que deu força aos estudos gramaticais do latim. Nesse contexto, o latim caracterizava-se como a língua da administração, da cultura intelectual e religiosa, obtendo, assim, o *status* de língua franca, ou seja, uma língua utilizada por falantes de diferentes línguas para que todos conseguissem se comunicar com pleno entendimento.

Durante o período conhecido como Idade Média, período que se estende do século V ao XV d.C., a tradição greco-latina já se caracterizava como base do processo de produção de gramáticas. Assim, as gramáticas produzidas neste período, baseadas no modelo prescritivo-normativo, ignoravam ou pouco falavam das mudanças sofridas pelo latim falado e buscavam divulgar o que conhecemos hoje por latim clássico — característica que perpassa toda a história do processo de gramatização das línguas e prevalece até a atualidade.

Entretanto, a partir de meados do século XV, isso começa a mudar. Neste espaço temporal, o latim começaria a perder seu *status* de língua de estado e ocorreria o processo de gramatização massiva das línguas vernáculos. Esse movimento ganhou forças

com a divisão entre o Velho Mundo e o Novo Mundo², um período que ficou marcado pela exploração do mundo e por novos modelos de governo, ocasionando o que foi denominado por Auroux (1992) de *revolução tecnológica da gramatização*.

Segundo o autor, a revolução tecnológica da gramatização foi um movimento, tendo a renascença europeia³ como ponto de inflexão, que ocasionou a produção massiva de gramáticas e dicionários das línguas vernáculas. Embora esse movimento tenha marcado um período de transição cultural e política, a produção de gramáticas continuou acontecendo nos moldes da tradição greco-latina.

Logo, esse processo linguístico reducionista foi utilizado para a promoção da elevação política e linguística de determinadas variedades dos vernáculos europeus, os chamados romances, para esses atingirem a posição de línguas de cultura/estado que seriam utilizadas pelos falantes daquela determinada região. Ressaltamos que Auroux (1992) afirma que esse processo de gramatização teve início, de forma embrionária, no século VII. Porém, o alcance não se compara à gramatização massiva das línguas vernáculas que aconteceu a partir da Europa renascentista.

Nesse contexto de política de valorização das línguas vernáculas, podemos citar como exemplo a *Gramática de la lengua castellana*, de António de Nebrija (1444-1522), publicada em 1492, a primeira gramática de uma língua romance. Nebrija era um autor respeitado e com produção elevada para o seu período. O autor escreveu gramática do latim em castelhano, a pedido da Rainha Isabel I de Castela (1451-1504), dicionários bilíngues, dicionários jurídicos, trabalhos sobre ortografia e pronúncia do latim clássico,

² Esta expressão é utilizada para intitular a visão que os europeus detinham sobre o mundo por volta do século XV. Neste período, os europeus apenas conheciam os continentes Europa, África e Ásia, caracterizando, assim, o Velho Mundo. Desta forma, a expressão Novo Mundo foi criada pelos europeus para designar a descoberta do continente americano.

³ Movimento cultural, econômico e político que começou na Itália no século XIV e que se consolidou na Europa no século XV.

grego e do hebraico, configurando-se, assim, como uma autoridade linguística.

Neste contexto, o dialeto de Castela já era utilizado na documentação da Chancelaria Real castelhana, o que viria a dar mais força aos esforços de Nebrija para escrever e publicar uma gramática de romance. Consoante Borges Neto (2018), esta gramática foi dedicada à Rainha Isabel e, para a elaboração desta,

Nebrija foi fortemente influenciado por Prisciano, embora sua terminologia seja relativamente original. Excelente observador e gramático de capacidade excepcional, Nebrija não aplicou simplesmente os conceitos da gramática latina ao castelhano, mas reconheceu fenômenos linguísticos peculiares ao castelhano e os descreveu de forma original (p. 110).

Como podemos observar, Nebrija sofreu forte influência de Prisciano, gramático latino, utilizando-se do aparato greco-latino para construir a primeira gramática de língua vernácula. Ainda segundo Borges Neto (2018), a *Gramática de la lengua castellana*, de Nebrija, influenciou a produção da primeira gramática do português, a *Grammatica da Lingoagem Portuguesa*, publicada em 1536, de autoria de Fernão de Oliveira (1507-1581).

De fato, o processo de gramatização das línguas europeias encontrou algumas dificuldades. Dentre elas, podemos citar a “prática manuscrita medieval que ocasionava, através do processo de cópia, uma grande variação gráfica e linguística” (Maia, 2010, p. 32). Assim, a imprensa, que viria a surgir em 1447 em solo europeu, desempenhou um papel significativo de normatização e fixação da ortografia das línguas vernáculas, por meio da diminuição dos custos da produção de materiais impressos, o que ocasionou a multiplicação e uma maior difusão dos textos.

Outro fator que impulsionou esse momento de produção massiva de gramáticas foi a necessidade de um aparato linguístico que ajudasse na colonização e na doutrinação religiosa dos povos dos territórios recém descobertos do planeta — Ásia, África e

América. Como exemplo desse movimento, partindo do nosso contexto local, ou seja, o Brasil, podemos citar a *Arte de grammatica da lingoa mais usada na costa do Brasil*, do Padre José de Anchieta (1534-1597), publicada em 1595, e a *Arte da Língua Brasílica*, de Luís Figueira (1573-1643), publicada em 1621. No título das gramáticas de Anchieta e Figueira, já fica clara a vinculação com a tradição greco-latina, uma vez que ambos se utilizam da terminologia “arte” como sinônimo de fazer gramatical.

Apesar do surgimento das primeiras gramáticas da língua portuguesa datar do século XVI, desde a segunda metade do século XII, já se escrevia o romance que mais tarde seria conhecido por português. No entanto, na segunda metade do século XIII, período que marca o início da produção literária portuguesa em prosa, esse romance passou a ser a língua utilizada pela administração do reino de Portugal. Nessa acepção, Auroux (1992) defende que para que haja gramatização de uma língua é essencial que esta possua uma vasta literatura produzida, visto que a literatura, neste caso, representa o padrão linguístico utilizado pela sociedade letrada, isto é, o padrão que deve ser gramatizado e utilizado para fins pedagógicos, o que justificaria esta gramatização tão tardia.

Nesse momento, de acordo com Vieira (2018), os autores das primeiras gramáticas do português almejavam: 1) promover o sentimento patriótico de superioridade da língua portuguesa frente aos demais romances; 2) retratar a língua como instrumento político, para a promoção da cultura da língua portuguesa; e 3) apresentar as semelhanças entre as gramáticas das línguas portuguesa e latina, uma vez que a língua latina é vista como língua de expressão culta.

Diante disso, o autor, ao analisar a *Grammatica da lingoagem portuguesa*, de Fernão de Oliveira (1536), verifica que, apesar do gramático se posicionar criticamente sobre a herança terminológica latina e apresentar pontos de originalidade, Oliveira não rompe efetivamente com a tradição greco-latina, além de que “a concepção de gramática explícita na obra é a de ‘arte que ensina a bem ler e falar’ (capítulo IV), cabendo aos homens colocarem a língua

portuguesa, a princípio ‘grosseira’, na ‘perfeição das línguas grega e latina” (Vieira, 2018, p. 110). Desta forma, a gramática de Fernão de Oliveira foi a precursora da tradição greco-latina no processo de gramatização do português.

Assim como na gramática de Oliveira, tal concepção purista de língua e a manutenção da tradição greco-latina também podem ser encontradas na *Grammatica da língua portuguesa*, de João de Barros (1540). Nesse sentido, Barros define gramática como “um modo certo e justo de falar, escrever, colheito do uso e autoridade dos barões doutos” (p. 1). Nesse quadro, o que diferencia as gramáticas de Oliveira e Barros seria o caráter didático-pedagógico presente na gramática de Barros, diferentemente da gramática de Oliveira, que possui caráter mais ensaístico. Então, fica evidente que as primeiras gramáticas do português, que foram a base da produção de gramáticas que as sucederem, abraçaram e perpetuaram a tradição gramatical greco-latina e seu modelo purista de língua (Casagrande, 2005).

Nas décadas seguintes, não ocorreram mudanças significativas no fazer gramatical da época. Porém, surge na segunda metade do século XVII, o modelo gramatical racionalista baseado nas propostas teóricas da gramática de Port-Royal que norteou

boa parte da terminologia gramatical tradicional consagrada nos séculos subsequentes. Escrita por dois monges franceses, Antoine Arnauld (1612-1694) e Claude Lancelot (1615-1695), por volta de 1660, e intitulada *Grammaire générale e raisonnée de Por-Royal* (em português, *Gramática de Port-Royal* ou *Gramática geral e razoada*), a gramática de Port-Royal é um marco importante no histórico de constituição das gramáticas das línguas europeias e, em particular, da normatização da língua francesa, partindo muitas outras gramáticas das ideias difundidas por ela (Vieira, 2018, p. 126).

De fato, a *Gramática de Port-Royal* foi responsável por inaugurar um novo modelo de produção gramatical que seria difundido em solo brasileiro até a segunda metade do século XIX.

As gramáticas produzidas sob essa nova perspectiva, a filosófica, partiram de uma abordagem que considera princípios universais, fundamentados na lógica e na filosofia.

De acordo com Vieira (2018), a primeira gramática de língua portuguesa produzida sob influência desse novo modelo gramatical foram as *Regras da língua portuguesa, espelho da lingua latina*, do Padre Jerônimo Contador de Argorte (1675-1749), publicada em 1721. Ao observarmos o título desta obra fica clara a influência do aparato descritivo-normativo da tradição greco-latina na produção gramatical deste período.

Ainda no século XVIII, a *Arte da grammatica da lingua portugueza*, de Antônio José dos Reis Lobato (1721-1804), publicada em 1770, influenciou o fazer gramatical da época. Todavia, é possível observar por meio do título que, por apresentar gramática como “arte”, esta gramática reflete a tradição greco-latina. Além disso, essa obra chama atenção por ser a primeira gramática oficial para o ensino de português em todo o reino de Portugal, o colonizador do Brasil.

Em continuidade, não parece ter ocorrido mudanças significativas no fazer gramatical do século XVIII. Apesar do aparecimento de um novo modelo gramatical, a tradição greco-latina ainda guia o fazer gramatical do período, como nos diz o PTG (Vieira, 2015). Concordamos com Vieira (2018) quando o autor aponta que as obras produzidas nesse período parecem ser “obras de transição da gramática portuguesa, que se dividiu entre o espelhamento na gramática latina e a renovação lógico-filosófica” (p. 132).

Ao discorrer sobre os primeiros séculos de produção gramatical de língua portuguesa, Borges Neto (2018) afirma que “os séculos XVI, XVII e XVIII, no que diz respeito aos estudos gramaticais, são muito mais parecidos entre si do que as delimitações cronológicas parecem admitir” (p. 137).

Passando para o século seguinte, dentre gramáticas produzidas sob o modelo racionalista no início do século XIX e que tiveram projeção na produção gramatical da época, podemos citar: o *Breve compendio de Grammatica Portugueza*, publicada em 1875, de

autoria de Frei Caneca (1779-1825), o *Compendio da grammtica da lingua portugueza*, de Antônio da Costa Duarte, publicado em 1829, e o *Compendio da Grammatica da língua nacional*, de Antônio Álvares Pereira Coruja, publicada em 1835.

Vale apontar que, apesar do *Breve compendio de Grammatica Portugueza* (1875), de autoria de Frei Caneca, ter sido, dentre as três obras citadas, a que mais se projetou na construção de uma identidade linguística nacional, não fugiu do aparato descritivo-normativo da tradição greco-latina.

Vieira (2018) sistematiza a produção gramatical de língua portuguesa do século XVIII e início do XIX. Segundo o autor, essa periodização foi marcada, em linhas gerais: “em termos teóricos, por princípios lógico-filosóficos da Gramática de Port-Royal ou Gramática Geral e Razoadá”; e, “em termos pedagógicos, pela defesa da prioridade do ensino de gramática portuguesa em relação à língua latina, sem espaços para legitimação de aspectos particulares do português do Brasil” (p. 143).

A partir da segunda metade do século XIX, mais especificamente na década de 1880, surge, em solo brasileiro um novo modelo de produção gramatical, o histórico-comparativo. Nesta perspectiva, as gramáticas produzidas dentro desse modelo não seriam mais influenciadas diretamente por princípios lógico-filosóficos da *Gramática de Port-Royal*, agora, em tese, seriam desenvolvidas sob uma perspectiva linguística, naturalista, diacrônica e histórico-comparativa. Todavia, as gramáticas adotam esse novo modelo gramatical majoritariamente em nível retórico, não apresentando mudanças significativas no fazer gramatical da época.

Vieira (2015) ao investigar o processo de produção de gramáticas no decorrer da história, tomando como base o conceito de *paradigma* cunhado por Kuhn (1962) e a noção de *gramatização* proposta por Auroux (1992), lança o conceito de *paradigma tradicional de gramatização*. Apesar de utilizar o conceito de *gramatização* ao cunhar tal conceito, Vieira (2015) amplia o escopo temporal apresentado por Auroux, assim considerando produções

gramaticais que antecedem e ultrapassam a periodização proposta pelo autor. Segundo Vieira (2018, p. 10),

o PTG se constituiu a partir de uma ramificação dos estudos linguísticos oriundos da filosofia grega clássica e se tornou mentor teórico-metodológico e socioideológico do que tradicionalmente vem se entendendo por gramática desde os gramáticos alexandrinos da Antiguidade aos gramáticos normativos brasileiros de hoje.

Desta forma, por exemplo, segundo o autor, a *Tékhnē Grammatiké*, de Dionísio Trácio, produzida no século I a.C., e a *Nova gramática do português contemporâneo*, de Cunha e Cintra, publicada na segunda metade do século XX, compartilham um feixe de traços, a despeito das distâncias entre si no tempo e no espaço. Este feixe de traços compartilhados entre as gramáticas ao qual Vieira (2018) se refere é o que chamamos de tradição greco-latina, ou seja, há uma influência dessa tradição nas gramáticas que a sucederam, uma vez que esses instrumentos se utilizam dos conceitos, da nomenclatura e do aparato prescritivo-normativo das gramáticas greco-latinas.

Diante disso, o autor verifica que a estrutura e o conteúdo presentes nas gramáticas produzidas sobre a influência do PTG, independentemente da periodização em que estão inseridas, partem de uma mesma “linha de montagem”. Dentre os pontos destacados por Vieira (2018, p. 10-11) para justificar tal proposição, elencamos:

- as gramáticas “busca[m] construir e ensinar um padrão linguístico ideal a partir das prescrições de supostas formas corretas e legítimas”;
- as gramáticas “veem as variedades linguísticas dominantes na sociedade como superiores às de menor prestígio”;
- as gramáticas “confundem gramática, norma e língua, entendendo-as como um objeto autônomo, homogêneo e estático, independente de seus usuários e a serviço da expressão do pensamento”;

- as gramáticas “privilegiam a escrita literária pregressa em detrimento de outras esferas de uso da língua”;
- as gramáticas “utilizam um aparato categorial, conceitual e terminológico comum, fixo e estanque, a despeito de lacunas e contradições”.

Durante o breve estudo histórico da produção de gramáticas que realizamos, podemos enxergar tais características presentes no processo de gramatização das línguas, o que aponta para a clara influência que o aparato teórico-metodológico greco-latino possui sobre a produção gramatical até os dias de hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização desta revisão da literatura, é perceptível a produção de uma metalinguagem sob a influência da tradição descritivo-normativa greco-latina e a presença da literatura clássica como referência para a criação de regras para guiar os usos dos falantes, apesar da distância temporal. Assim, precisamos admitir que o desenvolvimento do conhecimento linguístico possui uma relação direta com o fator tempo.

Além do mais, é possível vislumbrar que esse conceito está diretamente ligado à ideia de que há uma construção de memória na produção e divulgação do conhecimento. Todo conhecimento produzido é resultado de uma realidade histórica e social. Deste modo, a construção do saber desenvolve-se em uma espessura temporal (Auroux, 1992). Logo, essa construção resulta de um *horizonte de retrospectão* que deve ser considerado nos estudos que objetivam entender a história da linguística.

Os nossos achados apontam para a ideia de *progresso relativo* (Koerner, 1989), pois não ocorreu um rompimento total na transição dos modelos de gramatização que surgiram no decorrer da história com a tradição greco-latina. Nessa perspectiva, o *progresso relativo* considera uma linha de desenvolvimento não-linear, ao mesmo tempo em que sugere que a maneira de olhar uma abordagem não será como anteriormente, pois o que ocorre é um

processo de evolução na abordagem utilizada anteriormente, como consequência dos avanços no campo de estudo.

REFERÊNCIAS

- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- BORGES NETO, J. **História da Gramática**. Curitiba, 2018. (Mimeo).
- CASAGRANDE, N. dos S. **A implantação da Língua Portuguesa no Brasil do século XVI: um percurso historiográfico**. São Paulo: EDUC, 2005.
- COLOMBAT, B. *et al.* **Uma história das ideias linguísticas**. São Paulo: Contexto, 2017.
- KOERNER, K. **Practicing linguistic historiography**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 1989.
- MAIA, C. A. A consciência da dimensão imperial da Língua na produção linguístico-gramatical portuguesa. In: BRITO, A. M. (orgs). **Gramática: História, aplicação e teoria**. Porto: Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras, 2010.
- MOURA NEVES, M. H. de. O legado grego na terminologia gramatical brasileira. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 55. n. 2. p. 641-654, 2011.
- VIEIRA, Francisco Eduardo. **A gramática tradicional: história crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.
- VIEIRA, Francisco Eduardo. Gramatização brasileira contemporânea do português: novos paradigmas?. In: FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. (orgs). **Gramática brasileiras: com a palavra, os leitores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 19-69.
- VIEIRA, Francisco Eduardo. **Gramáticas Brasileiras Contemporâneas do Português: linhas de continuidade e movimentos de ruptura com o paradigma tradicional de gramatização**. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco. 2015.

ORGANIZADORES



FRANCISCO EBSON GOMES-SOUSA

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mestre em Ensino pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) em associação com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Graduado em Tecnologia em Redes de Computadores pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), graduado em Licenciatura em Letras Libras pela UFERSA. Especialista em Libras (Língua Brasileira de Sinais). Professor do Magistério Superior no ensino de Libras na UFERSA, no ensino presencial e na educação à distância. Tem experiência na área de informática, educação à distância, Libras, formação de professores e ensino. Já atuou como coordenador da CAADIS (Coordenação Geral de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social) da UFERSA. Pesquisador em atividades de educação inclusiva, principalmente para surdos. Já participou de projetos de inclusão digital e social de pessoas da comunidade, como também pesquisa na área de linguística, aquisição de linguagem, multiletramentos, tecnologias digitais, gêneros e línguas de sinais.



JOSÉ ERIC DA PAIXÃO MARINHO

Doutorando e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Educação Inclusiva. Graduado em Letras Inglês, também, pela UFPB. É graduado em Letras - Português. Professor da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa - PB, onde leciona o componente curricular de Língua Inglesa para os anos iniciais do fundamental. Membro dos grupos de pesquisa Sistêmica, Ambientes e Linguagens (SAL/CNPQ) e Contextos Profissionais Investigativos: Linguística Sistêmico-Funcional (CPI/UFPB). Possui experiência como pesquisador, com ênfase nos seguintes temas: (I) Linguística Aplicada - Formação de Professores e Educação Inclusiva; (II) Historiografia da Linguística - Estudos gramaticais de língua portuguesa; e (III) Linguística Sistêmico-Funcional - Discurso profissional.

"Nesta coletânea, pretende-se divulgar pesquisas desenvolvidas ou em andamento que abordem aspectos teóricos-metodológicos e práticos acerca das múltiplas formas que as linguagens assumem na nossa sociedade. À vista disso, os textos discutem sobre as diversas formas de linguagens que permeiam nossa vida em comunidade."