

Lucas Santos Campos
Alessandra Cruz de Oliveira
(Organizadores)

LÍNGUAS E INTERAÇÃO SOCIAL: A SALA DE AULA EM FOCO



EDIÇÕES UESB



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Reitor

Prof. Dr. Luiz Otávio de Magalhães

Vice-Reitor

Prof. Dr. Marcos Henrique Fernandes

Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX)

Profª Drª Gleide Magali Lemos Pinheiro

Diretor da Edições UESB

Cássio Marcilio Matos Santos

Editor

Yuri Chaves Souza Lima

COMITÊ EDITORIAL

Profª Drª Alba Benemérita Alves Vilela (DS II/Jequié)

Prof. Me. Érico Rodrigo Mineiro Pereira (DCSA/VC)

Profª Me. Iara do Carmo Callegaro (DTRA/Itapetinga)

Prof. Dr. Jorge Augusto Alves da Silva (DELL/VC)

Prof. Me. José Antonio Gonçalves dos Santos (DCSA/VC)

Prof. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida (DH/VC)

Prof. Dr. Mauro Pereira de Figueiredo (DFZ/VC)

Prof. Dr. Nilton Cesar Nogueira dos Santos (DS I/Jequié)

Profª Drª Gleide Magali Lemos Pinheiro (PROEX)

Adm. Jacinto Braz David Filho (Editor – Edições UESB/VC)

Cássio Marcilio Matos Santos (Diretor – Edições UESB/VC)

PRODUÇÃO EDITORIAL

Coordenação Editorial

Yuri Chaves Souza Lima

Normalização Técnica

Jacinto Braz David Filho

Editoração Eletrônica

Ana Cristina Novais Menezes (DRT-BA 1613)

Revisão de linguagem

Maria Dalva Rosa Silva

Dezembro de 2020

Lucas Santos Campos
Alessandra Cruz de Oliveira
(Organizadores)

LÍNGUAS E INTERAÇÃO SOCIAL: A SALA DE AULA EM FOCO



Vitória da Coquista – BA
2020

Copyright © 2020 by: Organizadores.
Todos os direitos desta edição são reservados a Edições UESB.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte,
constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

L727

Línguas e interação social: a sala de aula em foco [recurso Eletrônico] /
organizadores, Lucas Santos Campos, Alessandra Cruz de Oliveira.
- - Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2020.

157p.; 00cm.

Vários autores
E-book

ISBN 978-65-87106-15-1

1. Língua – Estudo e ensino. 2. Análise do discurso. 3. Linguística.
4. Aprendizagem. I. Campos, Lucas Santos. II. Oliveira, Alessandra Cruz
de. III. T

CDD: 407

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
Biblioteca Universitária Professor Antonio de Moura Pereira
UESB – Campus de Vitória da Conquista

Editora filiada à:



Campus Universitário – Caixa Postal 95 – Fone: 77 3424-8716
Estrada do Bem-Querer, s/n – Módulo da Biblioteca, 1º andar
45031-900 – Vitória da Conquista – Bahia
www2.uesb.br/editora – E-mail: edicoesuesb@uesb.edu.br

SUMÁRIO

Sobre os autores.....	7
-----------------------	---

Apresentação

<i>Lucas Santos Campos e Alessandra Cruz de Oliveira.....</i>	<i>11</i>
---	-----------

Capítulo 1 – Enriquecimento lexical pelo estudo das expressões idiomáticas em sala de aula

<i>Aderlande Pereira Ferraz e Aline Luíza da Cunha.....</i>	<i>14</i>
---	-----------

Capítulo 2 – O universo linguístico do futebol: um estudo de projeções metafóricas e metonímicas no 9º ano do ensino fundamental

<i>Luciano Ferreira Bittencourt e Lucas Santos Campos.....</i>	<i>34</i>
--	-----------

Capítulo 3 – As tecnologias digitais e a sala de aula em transição: a cibercultura de jogos on-line e sua influência no vocabulário da Língua Portuguesa

<i>Claudia Bittencourt Pereira.....</i>	<i>57</i>
---	-----------

Capítulo 4 – Subvertendo a ordem do pensar e utilizar o texto oral no ensino de língua portuguesa à luz da “LA”: gêneros, Bakhtin e outras questões

<i>Alessandra Cruz de Oliveira.....</i>	<i>72</i>
---	-----------

**Capítulo 5 – A análise do discurso, o texto e a sala de aula:
um diálogo possível?**

Illa Pires de Azevedo Brito.....85

**Capítulo 6 – Conhecer para escolher: uma abordagem acerca
da apropriação da variante-padrão pelo estudante do último
ano da Educação Básica**

Adriana Teles de Oliveira e Giêdra Ferreira da Cruz.....103

**Capítulo 7 – As tecnologias digitais como propiciadoras
da aprendizagem de língua inglesa**

Gislene Lima Almeida.....117

**Capítulo 8 – Aproximação de gerações: andaimes
na (co) construção do conhecimento nas aulas de LI**

Zelinda Almeida Souza Caires.....137

SOBRE OS AUTORES

ADERLANDE PEREIRA FERRAZ

Doutor em Linguística pela Universidade Estadual Paulista. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Professor Associado III da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Coordena o Projeto de Pesquisa “Observatório de neologia em textos publicitários: aplicação ao desenvolvimento da competência lexical”. Entre suas publicações destacam-se o capítulo “A microestrutura de um dicionário pedagógico bilíngue infantil espanhol-português”. In: FERRAZ, A. (org.). *O léxico do português em estudo na sala de aula*. v. 2. Araraquara: Letraria, 2017; a organização do livro *O léxico do português em estudo na sala de aula*. Araraquara: Letraria, 2016, v. 1 e o capítulo “A interface léxico e discurso: considerações sobre o ensino do léxico no LDP”. In: ALVES, I. M. (org.). *Os estudos lexicais em diferentes perspectivas*. São Paulo: FFLCH/USP, 2016. E-mail: aderferraz@gmail.com

ADRIANA TELES DE OLIVEIRA

Mestre em Letras: cultura, educação e linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste de Bahia (UESB). Professora da Educação Básica na rede Estadual de Vitória da Conquista. Supervisiona o Projeto de Iniciação à Docência (PIBID). Entre suas publicações, destaca-se o artigo “A variante-padrão como um caminho de inserção social”, publicado na *Revista Philologus*, ano 22, n. 66 Supl.: Anais da XI JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2016. E-mail: adriteles@yahoo.com.br

ALESSANDRA CRUZ DE OLIVEIRA

Mestre em Cultura, Educação e Linguagem (UESB/PPGCEL). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro dos Grupos de Pesquisa (CNPq) GPLITE, GPLHIA/UESB. Dentre suas publicações, destaca-se a participação na organização da *Fólio – Revista de Letras*, v. 9, n. 2, 2017; e a publicação do artigo “Gêneros multimodais em aula invertida: uma oportunidade para o letramento ideológico no ensino médio” na I Jornada de Textos da UESB, 2018. E-mail: zurhcale@yahoo.com.br

ALINE LUIZA CUNHA CARVALHO

Doutora pela UFMG. Professora substituta do Instituto Federal do Sul de Minas (IFSul de Minas). Autora do capítulo “Explorando as expressões idiomáticas no contexto de ensino/aprendizagem de língua portuguesa: o desenvolvimento da competência lexical”. In: FERRAZ, A. (org.). *O léxico do português em estudo na sala de aula*. Araraquara: Letraria, 2017. v. 2. E-mail: alineluizac23@gmail.com

CLÁUDIA BITTENCOURT PEREIRA

Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Língua Inglesa. Foi docente no Instrumental Curso de Idiomas, ministrando aulas de gramática e conversação em Língua Inglesa. E-mail: bpclaudita@gmail.com

GIÊDRA FERREIRA DA CRUZ

Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Coordena o projeto de pesquisa “Narrativas como instrumentos reveladores de culturas de ensino e aprendizagem de língua inglesa”. Entre suas publicações, destaca-se a participação na organização dos livros *Linguagem e Ensino: Elementos para Reflexão nas Aulas de Língua Inglesa; Língua Portuguesa. e Seeds of Academic Writing: Students’ Production e Educação Crítica de Profissionais da Linguagem para Além-mar*: políticas linguísticas, identidades, multiletramentos e transculturalidade. (Coleção ECAL – Estudos Críticos e Avançados em Linguagem). E-mail: gcruz@uesb.edu.br

GISLENE LIMA ALMEIDA

Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, UESB. Entre suas publicações, destacam-se o artigo “Multiletramento Digital: as contribuições das ferramentas virtuais para o ensino e aprendizado de língua Inglesa”, publicado na revista *Letraria*, v. 1, p. 385-397, 2016 e “Práticas de letramento digital em contexto de formação continuada de professores”, publicado na revista *Pipa Comunicação*, v. 1, p. 609-620, 2017. E-mail: gisllenealmeida@hotmail.com

ILLA PIRES DE AZEVEDO BRITO

Doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Mestra, pela UFBA. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), campus de Itapetinga. Autora da dissertação *Da Vila Aboborinha para Nova Esperança: a construção discursiva do homem do campo nos quadrinhos de Chico Bento e Chico Bento Moço*. (UFBA), 2017. E-mail: illa.brito@ifbaiano.edu.br

LUCAS SANTOS CAMPOS

Doutor em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Titular Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Coordena o projeto de pesquisa “A gramaticalização dos prefixos na história da língua portuguesa” e lidera o Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e Aplicada. Entre suas publicações, destacam-se o capítulo “Evangélico, cristão, crente”. In: MEIRA, V. *Português Brasileiro: estudos funcionalistas e sociolinguísticos*. Salvador: EDUNEB, 2009 e a organização do livro *Teorias linguísticas e aulas de português*. Salvador: EDUNEB, 2017. E-mail: camposacademico@gmail.com

LUCIANO FERREIRA BITTENCOURT

Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professor da rede estadual de ensino da Bahia. Autor da Dissertação *O universo linguístico do futebol: um estudo da metáfora e da metonímia no 9º ano do ensino fundamental* (UESB-2017). E-mail: calu00004@yahoo.com.br

ZELINDA ALMEIDA SOUZA CAIRES

Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Univesidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora Auxiliar do Curso de Letras/Inglês do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atua como colaboradora no projeto de pesquisa “O professor de línguas: saberes, práticas e pesquisa no contexto da escola Pública, da (UESB)”. Dentre suas publicações, destaca-se: CAIRES, Z. A. S.; LIMA, D. C. Ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras: deixá-las à escolha de quem? *Fólio – Revista de Letras*, Vitória da Conquista, v. 8, n. 2 p. 351-369 jul./dez. 2016; CAIRES, Z. A. S.; LIMA, D. C. (Re)afirmação do lugar da cultura nas aulas de Língua Estrangeira para uma competência Intercultural no Processo de ensino e Aprendizagem. In: CHAGURI, J. P.; BERTO, J. C. B. (org.). *Pesquisas em História da Educação e Linguística Aplicada: novos olhares para o ensino de línguas no Brasil*. Campinas: Pontes, 2018. E-mail: zelindaa@gmail.com

APRESENTAÇÃO

Neste livro encontram-se reunidos trabalhos desenvolvidos por professores pesquisadores dedicados a reflexões mais aprofundadas sobre o ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Os textos apresentam tópicos ligados ao estudo de aspectos lexicais, ao desenvolvimento da oralidade, ao trabalho com leitura, escrita e Gêneros discursivos, na perspectiva da Linguística Aplicada. A obra tem o propósito de contribuir para o aprimoramento do professor, à medida que suscita a possibilidade de repensar, ressignificar a prática docente contextualizada e socialmente conectada com a realidade, tanto do ambiente escolar, quanto da sociedade, em virtude das transformações provenientes da era do conhecimento compartilhado, das novas tecnologias e das culturas digitais que permeiam o cotidiano dos sujeitos-históricos envolvidos no ato de ensinar e aprender.

As proposições teóricas exploradas afinam-se com o movimento de concepção de língua/linguagem, sob o prisma da corrente interacionista e do ensino, voltado para a perspectiva social do uso da língua. A obra é composta de oito capítulos. Os primeiros seis tratam de questões relacionadas ao ensino de tópicos de Língua Portuguesa, e os dois últimos do ensino de Língua Inglesa.

O primeiro capítulo apresenta uma reflexão sobre a produtividade de expressões idiomáticas no português contemporâneo do Brasil, elegendo o texto publicitário como um suporte de manifestação de tais expressões, tomado também como material didático autêntico no ensino do léxico.

O segundo aborda os principais conceitos que fundamentam a Linguística Cognitiva, principalmente os aspectos relacionados às projeções metafóricas e metonímicas. Apresenta, com base no corpus recolhido, os termos e expressões que compõem o universo linguístico do futebol, explicitando o intercâmbio entre os vários domínios da língua na constituição de um léxico específico e expõe resultados de uma proposta didática de trabalho.

O terceiro mostra algumas peculiaridades trazidas pela cultura de jogos *on line* para o vocabulário da Língua Portuguesa (LP), em nível informal, não dicionarizado, mas com força pragmática contínua no léxico praticado por jovens aprendizes de Língua Inglesa (LI). Indica como o “aportuguesamento” de verbos do inglês tem sido praticado pelos usuários (players) nos ambientes virtuais, e o desdobramento dessa prática na compreensão/aprendizado da língua estrangeira (LI).

O quarto capítulo propõe um diálogo com os interlocutores interessados nos assuntos referentes ao universo da linguagem, propensos a refletir sobre seu modo de compreender, pensar, fazer, ensinar, aprender e ler nas entrelinhas dos processos de ensino da Língua Portuguesa, especificamente em relação ao trabalho com a oralidade, tanto sob as lentes multidisciplinares da Linguística Aplicada, quanto à luz dos pensamentos substantiados nos escritos bakhtinianos ou por eles influenciados.

O quinto aponta a possibilidade de desconstruir o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa como algo artificial e fragmentado, para dar lugar à investigação significativa de mecanismos que contribuam para que se possam ler textos cada vez mais sofisticados e que efetivamente a linguagem viva seja objeto de exploração na escola.

O sexto capítulo traz à tona o desafio docente de possibilitar ao aluno a apropriação de formas variantes da língua, de modo tal que este possa lançar mão de cada uma delas nos diferentes ambientes da sua vivência social.

O sétimo aborda as possibilidades de aprendizagem de Língua Inglesa por meio da interface digital *Lyrics Training*, um site gratuitamente disponibilizado na internet, voltado para a aprendizagem de línguas

por meio de músicas. Com base no conceito de *Affordances*, esclarece as possibilidades que permitem ao estudante trabalhar a compreensão auditiva, contribuindo para a aprendizagem da gramática da língua alvo.

O oitavo capítulo indica a importância de os professores de línguas, sobretudo de LE, estarem preparados para ensinar não somente a língua por intermédio do conteúdo curricular de um curso, mas também para ensinar compreendendo o processo de aprendizagem, ou seja, como seus alunos aprendem e sobre as condições desse aprendizado: para que se aprende.

Nossa expectativa é que as temáticas discutidas ao longo desta obra oportunizem não só reflexões sobre o ato de ensinar e aprender em diversos contextos, mas principalmente possa difundir sugestões de possibilidades didáticas reais para uso na prática docente, nas áreas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Entendemos que um ensino de língua contextualizado prescinde de uma base teórica orientada e enriquecida por pressupostos teóricos passíveis de serem compreendidos e até mesmo transpostos didaticamente, de forma a atender aos objetivos e necessidades factuais de todos os envolvidos no processo, sobretudo os educandos.

Lucas Santos Campos e Alessandra Cruz de Oliveira
(Organizadores)

Capítulo 1

Enriquecimento lexical pelo estudo das expressões idiomáticas em sala de aula¹

*Aderlande Pereira Ferraz
Aline Luíza da Cunha*

1 Introdução

No Brasil, o ensino de português com ênfase na gramática normativa por muito tempo esteve predominando no âmbito da Educação Básica. Esse cenário começou a ser reformulado nas décadas de 60 e início da década de 70 do século XX, entretanto, as mudanças se estabeleceram somente no início da década de 80, deste mesmo século, com apoio de pesquisas produzidas no âmbito da variação linguística e da sociolinguística. Influenciada por essas pesquisas e com uma nova visão sobre o ensino de língua portuguesa, uma série de reformulações curriculares começou a se desenvolver quanto às práticas de ensino.

Entre outras mudanças, passou-se a reconhecer, pelo menos em tese, a presença de variedades linguísticas no contexto escolar, oriundas dos próprios alunos e diferentes da variedade padrão, mas tão respeitáveis quanto esta. Além disso, o trabalho com textos autênticos ganhou espaço

¹ Este capítulo resultou da reformulação e ampliação de trabalho anterior (*Anais do SIELP*, Uberlândia: EDUFU, v. 2, n. 1, 2012. ISSN 2237-8758), com importantes acréscimos.

como objeto de ensino, visto que textos adaptados para o aprendizado na escola não refletiam a língua que circula socialmente (BRASIL, 1998). O trabalho que enfatiza as variedades linguísticas e os textos autênticos vai ao encontro do objetivo do ensino e aprendizagem de língua portuguesa no que tange aos padrões de fala e escrita, como podemos observar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua interação enunciativa – dado o contexto e os interlocutores a quem se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem (BRASIL, 1998, p. 31).

A situação da Educação Básica no Brasil, desde há algum tempo, considerando-se especialmente o ensino de português, apresenta muitos aspectos importantes da língua, ignorados tanto nos programas que orientam a sala de aula como nos livros didáticos (KLEIMAN, 1996; DIONISIO; BEZERRA, 2001; TRAVAGLIA, 2003). Desses aspectos, sobressai o que diz respeito ao léxico do português, considerando que, em sala de aula de língua portuguesa, no âmbito dos ensinos fundamental e médio os estudos lexicais quando não estão ausentes, são apenas superficialmente realizados.

Ao se ter em conta, no âmbito dos estudos linguísticos, a gramática e o dicionário como “os dois pilares de nosso saber metalinguístico” (AUROUX, 1992, p. 65), é importante reconhecer que, desde os pioneiros trabalhos surgidos no mundo, no centro dos estudos apresentados por esses pilares sempre esteve a palavra, a unidade básica do léxico.

A carência de estudos lexicais no espaço da sala de aula de língua portuguesa tem sido apontada por importantes pesquisas, como as de

Cunha (2012) e Santos (2013), o que revela a necessidade de continuarmos refletindo sobre a prática de ensino do português. Tal necessidade se impõe ainda mais pelo fato de que a prática de ensino do português não anda consentânea com os documentos oficiais: PCN, Conteúdo Básico Comum (CBC), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que já reconhecem a importância de se trabalhar mais amplamente com o léxico de nossa língua.

Considerando, entretanto, uma perspectiva de trabalho mais intenso com o léxico do português na Educação Básica, devemos dar atenção especial ao método de trabalho, de cuja aplicação pode resultar o sucesso ou o fracasso de nosso empreendimento. Nesse sentido, o léxico, ao longo de todos os diferentes métodos de ensino de línguas, tem sido tratado de várias maneiras, todavia, importa destacar uma que lhe tem dado uma posição central, a chamada abordagem lexical (*The Lexical Approach*), formulada pelo professor M. Lewis (1993, 1997). Nessa abordagem, a gramática e o léxico se aproximam e quebram a forte linha de separação entre ambos. A unidade lexical, nessa abordagem, é a unidade de aprendizagem, ou seja, com esta abordagem se busca desenvolver a competência lexical dos aprendizes, levando-os a reconhecer e produzir os chamados *Chunks* (LEWIS, 1993, 1997), ou seja, itens lexicais que não podem ser analisados em unidades menores de sentido. O léxico então é ensinado com base em diferentes estratégias, para que o aluno seja capaz de reconhecer as diferentes combinatórias lexicais, destacando-se aqui, a combinatória lexical de que resulta a expressão idiomática.

Em meio à tipologia das unidades do léxico, destacam-se as unidades fraseológicas que, por sua vez, também apresentam uma tipologia própria. Dessas unidades, constituem objeto de análise neste capítulo as expressões idiomáticas em manifestação no português brasileiro. Compostas pela junção de dois ou mais elementos lexicais, em cuja estruturação semântica o significado global é diferente da soma dos significados das partes componentes; as expressões idiomáticas são bastante comuns nos discursos orais como em alguns gêneros textuais escritos.

Com o objetivo de refletir sobre a produtividade de expressões idiomáticas no português contemporâneo do Brasil, elegemos o texto publicitário como um suporte de manifestação de tais expressões, entendendo que este também pode ser aproveitado como material didático autêntico no ensino do léxico.

Em face do pouco espaço reservado ao estudo do léxico, no âmbito da sala de aula de língua portuguesa, o trabalho com as expressões idiomáticas ainda se desenvolve de modo muito incipiente, como ressalta Xatara (1995, p. 195):

Mas por que há ainda um número reduzido de estudos aprofundados sobre elas? Por que muitas EIs não fazem parte dos nossos dicionários? Por que há tão pouco espaço para elas nas gramáticas? Por que, enfim, as EIs são tratadas como um problema marginal na pesquisa linguística ou no ensino/aprendizagem da língua materna e de uma língua estrangeira?

Com isso, observa-se ainda que os livros didáticos de português, no Brasil, raramente exploram a fraseologia e, quando o fazem, apresentam um tratamento marginal, como demonstram Cunha (2012) e Santos (2013).

Considerando que o ensino do léxico deve-se desenvolver por meio de atividades que proporcionam uma reflexão sobre a língua que circula socialmente, julgamos importante trabalhar com as expressões idiomáticas de forma contextualizada, destacando-as em textos autênticos, como os textos publicitários. Por conseguinte, a preferência pelo texto publicitário se deve ao fato de se tratar de um gênero textual que a cada dia se mostra mais interativo com a comunidade linguística na qual se manifesta. Intensificando cada vez mais esta interação, o discurso publicitário se reveste de forte apelo persuasivo, produzindo variados efeitos estilísticos, bem como produzindo variada tipologia de criações lexicais, em especial, as expressões idiomáticas. O *corpus* de análise compreende textos publicitários de revistas de grande circulação nacional como, *Veja*, *IstoÉ* e *Época*, entre os anos de 2001 a 2010.

2 Expressões idiomáticas: o conceito

Tomando em consideração a estrutura mórfica do léxico geral da língua, percebe-se em sua estruturação uma ampla tipologia de unidades lexicais. Do ponto de vista da morfologia lexical, cabe considerar a existência de palavras simples e complexas (ou lexias simples e lexias complexas, POTTIER, 1972, p. 67). Quanto às lexias complexas, merecem atenção os graus de estruturação e automatização das construções sintáticas que, em escalas que vão do sintagma livre até a frase fixa, podem-se apresentar sob vários tipos de fraseologismos. Nesse aspecto, importa considerar as associações lexicais, de que resultam combinatórias estáveis com graus diversos de coesão. Para Saussure (1978, p. 209), tais unidades pertencem ao plano da língua e não ao plano da fala, por serem “locuções estereotipadas que não podem ser alteradas, ainda que se possa distinguir, pela reflexão, as suas partes significativas”. Trata-se de unidades do léxico formadas por mais de um elemento lexical, com elevado grau de fixidez em sua forma e em seu significado, sobre as quais se encontram importantes estudos no âmbito da fraseologia. Há várias estruturas lexicais a serem consideradas, responsáveis pela diversidade dos fraseologismos, os quais se distinguem por traços bem específicos, mas também apresentam algumas características comuns, como a necessidade de se ter mais de um componente lexical para a sua formação, coesão interna entre seus componentes, um grau elevado de fixidez, etc.

Dessa forma, no âmbito da fraseologia, é muito comum encontrarmos relacionadas diversas estruturas, tais como: a) expressões idiomáticas (bater as botas, rodar a baiana), b) colocações (apoio incondicional, fazer a barba), c) sintagmas terminológicos (computador de bordo, válvula redutora de pressão), d) expressões convencionais (feliz aniversário, boa sorte), e) locuções (desde que, de acordo com), f) provérbios (mais vale um pássaro na mão do que dois voando, galinha que acompanha pato morre afogada), etc. Por conseguinte, vamos encontrar, entre os principais estudiosos da fraseologia, várias denominações de caráter geral que se incluem no âmbito do conceito de unidade fraseológica ou fraseologismo

como, por exemplo, expressão fixa, expressão idiomática, frase feita, dito popular, adágio, anexim, rifão, sentença moral, provérbio etc. Ou ainda, para nos ater às denominações mais recentes: lexia complexa, unidade polilexical, expressão multivocabular, expressão pluriverbal, sintagma lexicalizado, unidade fraseológica especializada etc. (FERRAZ, 2012, p. 65).

Diante dessas considerações, ressalta-se o conceito de unidade fraseológica de Corpas Pastor (1996, p. 80), circunscrevendo-o ao âmbito das expressões idiomáticas:

Sólo constituyen unidades fraseológicas aquellas combinaciones que denominan globalmente un único concepto – con la consecuente inseparabilidad formal de sus elementos y la frecuente idiomatización semántica – y que funcionan en el discurso de la misma forma que las palabras.

Casares (1969) divide as expressões idiomáticas em duas categorias distintas, as significantes e as conexivas. A primeira categoria diz respeito àquelas expressões cujos elementos constituintes correspondem a uma representação mental (uma ideia, um conceito), ainda que essa representação não configure esses elementos fora da locução. As expressões idiomáticas significantes se dividem em outros grupos de acordo com a classificação gramatical. Já na segunda categoria, a das expressões idiomáticas conexivas, encontram-se aquelas cuja função se limita a estabelecer nexos sintáticos e são divididas em dois grupos distintos, as conjuntivas e as prepositivas.

Em síntese, consideramos, neste capítulo, uma combinatória lexical como expressão idiomática se ela apresentar as seguintes características: i) impossibilidade de dissociação de seus componentes lexicais; ii) apresentar o significado global interno diferente do significado global externo dos constituintes individuais em combinações livres; iii) sua tipicidade, sintática e semântica, que não a permite entrar, como unidade fraseológica, na composição de outras unidades do léxico; iv) ser uma construção própria de uma língua, sem qualquer correspondência sintática noutra língua.

3 Publicidade: a linguagem da expressividade

Com a linguagem da publicidade, assistimos a uma grande manifestação de criação lexical no português do Brasil. Certamente, pelo caráter de novidade que cada anúncio deve trazer, o discurso publicitário se reveste da necessidade de utilização de palavras novas que, em grande parte, são criadas no interior do próprio discurso ou são adotadas quando revelam a contemporaneidade de uso pela comunidade linguística.

Os textos publicitários são marcados também pelo intenso uso de expressões idiomáticas. Um dos motivos para esse intenso uso pode ser explicado pelas características desse gênero textual. Como lembra Sandmann (1993), a linguagem da propaganda utiliza recursos expressivos e se serve da linguagem coloquial para cumprir seu papel, que é o de envolver, convencer e persuadir o leitor.

A publicidade, compreendida então como um conjunto de técnicas que procuram influir no comportamento das pessoas, induzindo-as a consumir determinados produtos ou realizar certos serviços, tem uma linguagem especial, eivada, toda ela, de vários recursos estilísticos, a traduzir-se em um discurso sempre persuasivo em que podemos identificar um vocabulário especial que abarca, além de unidades lexicais da língua comum, uma diversidade de termos ligados a vários domínios, bem como diversas expressões típicas da variedade popular da língua.

Carvalho (2000) ressalta o fato de que, como as expressões idiomáticas são conhecidas dos “leitores”, fica mais fácil a memorização e a associação com o produto anunciado no texto publicitário. É o caso de uma propaganda veiculada na revista *IstoÉ*, de 18/06/2003, para a divulgação da marca de um automóvel:

“Fique de FIT com a vida. Chegou o Honda FIT”.

No anúncio, o publicitário apela para o esforço mnemônico e busca recuperar, na mente do leitor, virtual consumidor, a expressão **ficar de bem com a vida**, que é muito usual no cotidiano dos falantes e substitui o item

lexical “bem” pela marca do automóvel que está sendo divulgada. Além disso, o fato de as expressões idiomáticas serem estruturas da linguagem popular e, ao mesmo tempo, aceitas no nível formal da língua, servem de estratégia da publicidade para atingir um número maior de possíveis consumidores.

O uso dos recursos da língua é essencial para a publicidade atingir seus objetivos. Com isso, a linguagem da publicidade constitui um amplo campo para investigação, sob vários aspectos, e especialmente do ponto de vista lexical. É que linguagem publicitária, fortemente caracterizada pela dinamicidade do léxico, sente-se permanentemente impulsionada a renovar-se, não apenas para nomear mercadorias, mas, sobretudo por tecer enunciados cheios de apelos estilísticos que procuram divertir, motivar, seduzir, fazer sonhar, excitar ou entusiasmar, tornando, assim, a produção de neologismos um fator inevitável. Em face disso, a linguagem da publicidade tem sido uma força extraordinária a incidir sobre a língua portuguesa, a ponto de forçar uma contínua transformação linguística, com reflexos em vários aspectos da língua e, com especial destaque, no campo lexical, com a criação de palavras novas. É nesse contexto que percebemos a publicidade como a linguagem da inovação lexical, fato que nos leva à iniciativa de propor a utilização de textos publicitários como material didático autêntico, estudando especificamente a ocorrência de expressões idiomáticas já cristalizadas e atestadas, bem como as que ainda sejam neológicas.

Outro importante aspecto presente no texto publicitário é a linguagem figurada. Esta é representada, na publicidade, pela utilização de expressões idiomáticas que são “formas de expressão que fogem da linguagem comum, emprestando à mensagem maior vivacidade, vigor e criatividade” (SANDMANN, 1993, p. 85). Muitas vezes essa criatividade é evidenciada no jogo a que o leitor é frequentemente submetido nos textos publicitários, isto é, em determinado texto é possível uma leitura literal e outra figurada.

Em nosso *corpus*, como também sinalizou Sandmann (1993), percebe-se que o publicitário, muitas vezes, possui a intenção de trabalhar com o

sentido literal e sentido figurado das expressões idiomáticas. Podemos verificar essa característica no texto publicitário a seguir:

A Cemig já recebeu mais de 500.000 crianças em seus projetos de educação ambiental. Através destes projetos, elas se informam, se conscientizam e conhecem o que é preciso fazer para preservar o nosso planeta. Plantando sementes assim, a Cemig tem certeza de que o nosso futuro vai “colher ótimos frutos” (ÉPOCA, 06/06/2005, p. 67).

O sentido literal da expressão **colher frutos**, que na linguagem figurada significa “obter bons resultados”, é acionado por meio do substantivo “semente”. Percebe-se que o publicitário tem a intenção de relacionar o significado de “semente” com o significado de “fruto”, no entanto, vale ressaltar que o item lexical “fruto” dentro da expressão não possuiu o mesmo significado de vegetal que possui no discurso livre.

Na publicidade, é possível observar que as expressões idiomáticas podem sofrer uma série de modificações. Essas modificações não atuam, na maioria das vezes, de modo a alterar o sentido dessas estruturas, mas são adaptações feitas para melhor adequá-las ao discurso publicitário.

Importa considerar que, ao apresentar aqui uma expressão idiomática como aquela que sofreu uma variação, teremos nos apoiado nos dicionários, pois estes não registram as variantes e sim o protótipo da expressão, isto é, a expressão original ou a forma já cristalizada. Apoiamo-nos também em nossa experiência como falante, visto que podemos utilizar nossa competência lexical para verificar se a expressão sofreu algum tipo de modificação.

4 Graus de variabilidade da expressão idiomática

Ao considerarmos as possibilidades de trabalho, no âmbito do ensino do léxico, com as expressões idiomáticas, podemos explorar os aspectos de variabilidade possíveis, mesmo reconhecendo tratar-se de expressões fixas. Existem variações que são previstas pela norma da língua, isto é, trata-

se de modificações parciais na estrutura dos componentes da expressão idiomática para melhor adequação ao discurso, sem a variação do sentido global da expressão. Assim podemos identificar as seguintes variações:

(1) Variação de número e grau:

As expressões foram encontradas no corpus tanto no singular quanto no plural, sem alteração do sentido.

a) variação de número (tirar o olho x tirar os olhos):

“Preço baixo é como futebol na TV: você não consegue ‘tirar o olho’” (VEJA, 02/11/2005, p. 43).

“O casamento perfeito: ela, impossível de ‘tirar os olhos’; ele, discreto como deve ser” (VEJA, 04/05/2005, p. 13).

b) Variação de grau, isto é, as expressões são utilizadas ou no aumentativo ou no diminutivo (dar uma volta x dar uma voltinha):

“Vá até a TOK&STOK ‘dar uma voltinha’. E aproveite para levar a loja toda” (VEJA, 03/05/2000, p. 87).

(2) Variação nas diferentes formas de negação:

(Não) ficar de nariz empinado:

“Prêmios e mais prêmios, o carro mais bonito do Brasil só ‘não ficou de nariz empinado’ porque ia estragar o design” (ÉPOCA, 31/05/2004, p. 44).

(Não) abrir mão e (sem) abrir mão:

“Um projeto robusto que ‘não abre mão’ de todos os itens de conforto e segurança. Mitsubishi” (ÉPOCA, 14/02/2010, p. 8).

“Você pode ter grande cobertura ‘sem abrir mão’ da melhor qualidade de ligação digital” (ÉPOCA, 22/08/2001, p. 107).

(3) Variações que ocorrem dentro de um campo lexical homogêneo.

Nas variações que ocorrem dentro de um campo lexical homogêneo, um item lexical é substituído por outro de valor semântico semelhante. Dessa forma, os sentidos das expressões não sofrem variações consideráveis, isto é, se mantêm em um campo lexical. Muitas vezes, o sentido pode se manter, mesmo com a variação do item lexical. É o que podemos notar nos exemplos a seguir.

(Virar o placar a seu favor/Virar o jogo a seu favor):

“Para ‘virar o placar a seu favor’, a Volkswagen está lançando o Gol [...]” (ISTOÉ, 31/05/2001, p. 71).

“Quando você ler uma notícia, um folheto ou uma carta, lembre-se de que isso pode virar Reciclado e que isso pode ‘virar o jogo’ a favor de muita gente. Use e faça sua parte nessa história” (VEJA, 25/05/2005 p. 101).

(4) Variação que ocorre pela inserção de um item lexical:

(a) Inserção de um adjetivo ou advérbio

(Dar um salto / Dar um grande salto):

“Há dez anos, a Globosat realizou um feito que fez a televisão ‘dar um grande salto’” (ÉPOCA, 16/04/2001).

b) Inserção de um pronome

(Meter a mão no seu bolso):

“Na hora da revisão, andam ‘metendo a mão no seu bolso’? Está na hora de você comprar um Peugeot” (ÉPOCA, 21/05/2001, p. 3).

(5) A desautomatização fraseológica

Avançando para além dos graus de variabilidade, outro aspecto que se deve considerar no trabalho com as expressões idiomáticas, no espaço da sala de aula de língua portuguesa, é a desautomatização fraseológica, utilizando-se ainda dos textos publicitários como veículos de manifestação.

É muito frequente no discurso publicitário a criação de estruturas que remetem à expressões idiomáticas já cristalizadas, em que se percebe a modificação do significado codificado na expressão matriz, como se esta passasse a ser uma combinação livre de palavras. Ou seja, com o objetivo de conseguir certos efeitos discursivos ou consequências inferenciais, o texto publicitário apresenta uma desautomatização fraseológica, alterando assim uma estrutura fixa com a produção de novo significado. Em tal contexto, importa salientar que a modificação de uma expressão idiomática é uma modificação ocasional e intencional e, no caso específico do discurso publicitário, a intenção é atrair a atenção do destinatário.

O item lexical substituído, no texto publicitário, está sempre relacionado com o produto a ser divulgado; no entanto, é possível ao leitor,

se este conhecer a expressão em questão, identificar a relação entre a nova construção e a expressão matriz. Vejamos o texto publicitário abaixo, no qual se pode ver uma relação com a expressão idiomática **esperar a poeira abaixar**.

“Era só uma questão de ‘esperar a espuma abaixar’. Antártica” (ISTOÉ, 28/04/2004, p. 92).

Neste anúncio, “esperar a espuma abaixar”, que faz um trocadilho com a expressão original **esperar a poeira abaixar**, aparece em uma propaganda de cerveja e a “espuma” em questão refere-se à espuma da cerveja. Ocorre o mesmo com o exemplo seguinte, o qual se relaciona com a expressão **dar o que falar**:

“O novo Credicard Cash Back é a novidade que vai ‘dar o que gastar’” (ISTOÉ, 13/08/2003, p. 17).

Como se pode notar, com a inserção do item lexical “gastar”, a nova construção, usando trocadilho, procura desconstruir o significado conotativo da expressão idiomática **dar o que falar**.

Nos dois exemplos seguintes, vemos a desautomatização fraseológica com a utilização de componentes que entram em relação de antonímia com o significado fraseológico da expressão idiomática.

Ganhar/dar uma mãozinha (sentidos opostos):

“Seu filho se diverte ao mesmo tempo que ‘ganha uma mãozinha’ nos estudos” (VEJA, 22/03/2000).

“O futuro a Deus pertence, mas você pode ‘dar uma mãozinha’.
Para saber mais sobre o nosso trabalho, ligue 3679-2000 ou acesse www.goldeletra” (ISTOÉ, 10/01/2001, p. 83).

Em relação às práticas pedagógicas, análises como as desenvolvidas acima podem consistir em material de apoio muito rico para os professores que desejam trabalhar com tais fraseologismos em sala de aula de língua materna. Na seção que se segue, continuaremos a ver como as expressões idiomáticas podem ser aproveitadas em sala de aula de língua portuguesa, contribuindo para o desenvolvimento da competência lexical do falante/aluno.

5 O desenvolvimento da competência lexical

O desempenho lexical do usuário da língua está condicionado por fatores que vão da sua competência lexical (conhecimento armazenado e dispositivos da memória) a fatores externos, como as condições de produção do discurso, o interlocutor, o ambiente, o grau de formalidade. Isso nos leva a concluir que cada indivíduo, ao dominar uma língua, possui uma porção do léxico efetivo dessa língua. Em verdade, a competência lexical do falante, manifestada em seu desempenho lexical, reflete o universo de unidades lexicais que ele conhece, as quais se revelam em dois vocabulários complementares e de uso simultâneo: um passivo e outro ativo.

Vocabulário ativo e vocabulário passivo são, portanto, dois aspectos do repertório lexical do falante, contidos em sua competência lexical e disponíveis para o seu desempenho, como usuário da língua. Ambos os vocabulários, simultaneamente presentes no processo de comunicação linguística, ora quando o usuário da língua é o locutor ora quando é o receptor, longe de serem compartimentos estanques, devem ser vistos com uma linha divisória muito tênue, que permite ao usuário a transição de um para o outro vocabulário de forma automática (FERRAZ, 2014, p. 228).

A competência lexical deve ser considerada pela capacidade de o falante compreender as palavras, na sua estrutura morfossintática e nas suas relações de sentido com outros itens lexicais constitutivos da língua. Em outras palavras:

La competencia léxica del hablante se caracteriza como el dominio de la parte del léxico general, en lo que dice respecto al sistema de las unidades léxicas, y el dominio de los patrones léxicos responsables por la realización, la producción y la interpretación de estas mismas unidades, en discursos orales o escritos, así como para la formación de las nuevas unidades consideradas buenas o aceptables o aún para la posibilidad de prevenir la formación de unidades inaceptables (FERRAZ, 2011, p. 1847).

Parece existir consenso, no âmbito da linguística aplicada, sobre a proposição de que o objetivo maior do ensino de língua materna é a formação de usuários competentes da língua, que apresentem a competência linguística em seus aspectos fonológicos, morfossintáticos, lexicais e semânticos, sendo capazes de, em variadas situações de interação comunicativa, produzir adequadamente textos orais ou escritos e de compreender os textos orais ou escritos que recebem. Com isso, a capacidade de reagir positivamente diante de qualquer dessas circunstâncias também significa a capacidade de lançar mão de itens lexicais apropriados.

Nesse contexto, importa destacar alguns componentes da competência lexical, tendo por objetivo o seu desenvolvimento no âmbito da sala de aula de língua portuguesa.

Ao professor dessa sala de aula, associando as expressões idiomáticas ao componente linguístico, cabe favorecer as melhores condições para a compreensão que o falante (aluno) deve ter sobre os diversos usos das expressões idiomáticas em relação às modalidades e registros nos quais elas ocorrem. Embora a fixidez seja uma característica forte dessas formações, é possível que haja modificações em sua estrutura para que melhor se adapte ao contexto de uso, como ficou demonstrado nos exemplos da linguagem publicitária, apresentados logo atrás.

Em relação ao componente discursivo, devemos lembrar que as expressões idiomáticas são elementos que atuam no discurso, contribuindo para a coesão sintática, semântica e pragmática. Assim, é essencial que o aluno conheça o sentido da expressão idiomática para que possa perceber as relações lógico-semânticas presentes no texto.

Importa considerar também o componente referencial, o qual está ligado ao conhecimento prévio que o aluno tem sobre o gênero e tipo textual aos quais está sendo exposto, pois, nesse caso, ele terá condições de prever e entender o tipo de vocabulário a ser utilizado. Por exemplo, se o aluno conhece previamente as características inerentes ao discurso publicitário, ele poderá prever que, em se tratando de um discurso marcado pela expressividade, possivelmente encontrará uma linguagem mais figurada. Essa linguagem figurada está representada no uso das expressões idiomáticas.

No trabalho com as expressões idiomáticas em sala de aula de língua portuguesa, ainda cabe considerar o componente sociocultural, porque é preciso que o aluno consolide seu conhecimento em relação ao valor das expressões idiomáticas, isto é, ele deve saber que essas estruturas têm largo uso na linguagem coloquial e devem ser empregadas em situações de comunicação específicas.

Por último, temos a considerar o componente estratégico que consiste na capacidade de o aluno entender o texto utilizando estratégias como a inferência. Nesse caso, o aluno, ao utilizar essa estratégia, é capaz de entender palavras que não pertencem ao seu repertório lexical. Em uma relação com a competência léxico-fraseológica, esse componente pode auxiliar o aluno a identificar pistas textuais que o levem a depreender o sentido de uma expressão idiomática neológica, se esta ainda não for de conhecimento do aluno. Como as expressões neológicas não estão dicionarizadas, o aluno terá que utilizar o próprio texto para superar esse desconhecimento.

É importante ressaltar que a competência lexical (léxico-fraseológica) está intrinsecamente ligada à competência comunicativa. Sendo assim, o desenvolvimento da primeira provoca o desenvolvimento da segunda.

Considerando as reflexões sobre os componentes da competência lexical, temos a seguir uma amostra de possível atividade, a partir do estudo sobre as expressões idiomáticas, no âmbito da sala de aula de língua portuguesa, cujo objetivo é proporcionar o desenvolvimento dessa competência léxico-fraseológica.

Proposta de atividade

Objetivo geral: trabalhar o componente linguístico.

Objetivos específicos: Refletir sobre os itens lexicais que indicam níveis de formalidade diferentes; reconhecer as expressões que sofreram variações para a adequação ao contexto; trabalhar as relações morfosintáticas que as expressões desempenham na oração.

1) Considere o texto publicitário a seguir, veiculado na revista *Véja* de 04/05/2008:

“A maneira mais fácil da sua mãe fazer pão: sem **pôr a mão na massa**”.

a) Na expressão idiomática “pôr a mão na massa”, o verbo “pôr” poderia ser substituído por qual dos verbos a seguir:

1. encaixar
2. colocar
3. estabelecer
4. acomodar

b) O sentido da expressão se altera com a substituição do verbo?

Não, o sentido da expressão não altera com a substituição.

c) Em sua opinião, qual a diferença entre os dois verbos nessa expressão?

O verbo “pôr” é menos formal do que o verbo “colocar”.

d) Você conhece outras formas de variação para esta expressão?

Botar a mão na massa

2) Considere o texto publicitário a seguir, veiculado na revista *IstoÉ* em 18/06/2003, p.83:

“Uma porta pode se abrir para você”

a) A qual expressão idiomática nos remete o texto?

Abrir portas.

b) Em sua opinião, por que a estrutura da expressão em questão foi modificada?

Para se adequar ao contexto.

3) Considere os seguintes textos publicitários veiculados na revista *IstoÉ* em 08/04/2005:

“Conheça Minas. A paisagem **tira o fôlego** e a hospitalidade devolve.”

“A revista *Motor Show* atropela a concorrência e mostra novidades de **tirar o fôlego**.”.

a) A expressão “tirar o fôlego” desempenha a mesma função nos dois textos?

Não.

b) Qual é a função que a expressão desempenha em cada texto?

No primeiro texto, a expressão funciona como um verbo; já no segundo, como um adjetivo.

Considerações finais

As expressões idiomáticas são, dentre todas as unidades fraseológicas, aquelas que mais refletem a expressividade da língua, pois congregam valores semânticos (quase sempre metafóricos) capazes de expressar perfeitamente as sutilezas de nosso pensamento. Podemos afirmar que a expressividade observada nas expressões idiomáticas é o que motiva o discurso publicitário a utilizar amplamente essas construções fraseológicas. A análise aqui empreendida nos mostrou que tais fraseologismos, quando empregados no discurso publicitário podem sofrer variações tanto em sua forma sintática - na inserção de um item lexical - quanto em sua função morfossintática.

A análise nos revelou ainda que os textos publicitários, muitas vezes, jogam com o sentido literal e o sentido conotativo das expressões idiomáticas. Essa estratégia é utilizada como uma maneira de chamar e prender a atenção do leitor/consumidor, por meio da desautomatização fraseológica. Com as informações reunidas na abordagem aqui apresentada, pretendemos contribuir para o ensino do léxico em sala de aula de língua portuguesa, ressaltando que o trabalho com as expressões idiomáticas seja feito de forma contextualizada. Nesse caso, procuramos utilizar os textos publicitários como material didático autêntico, nos quais as expressões idiomáticas são trabalhadas nos contextos em que aparecem.

Entendemos que deve haver na comunidade escolar, sobretudo entre os professores, uma conscientização sobre a heterogeneidade do léxico e sobre a necessidade de mostrar aos alunos que ser competente na língua é, acima de tudo, dispor de um vocabulário rico e diversificado, representando as variedades linguísticas, e saber adequá-lo na comunicação de acordo com o contexto situacional.

Trabalhar com as expressões idiomáticas em sala de aula é uma oportunidade de reflexão sobre a tipologia das unidades lexicais, como

também sobre a variação linguística. Porém, em consideração ao ensino do léxico, é preciso realizar um trabalho em que o objetivo seja o desenvolvimento da competência lexical do aluno. Nessa perspectiva, ao propor atividades com as expressões idiomáticas, procuramos mostrar aqui aquelas possíveis de desenvolver os cinco componentes da competência lexical: linguístico, discursivo, sociocultural, referencial e o estratégico.

Por fim, ao propor um trabalho com as expressões idiomáticas, construções lexicais que ainda são marginalizadas no ensino de português, devido ao preconceito linguístico para com as formas da oralidade, esperamos contribuir para uma visão mais ampla sobre a língua e, consequentemente, para a diminuição desse preconceito.

Referências

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução: Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. (PCNs 5ª a 8ª Séries)

CARVALHO, N. *Publicidade: a linguagem da sedução*. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CASARES, J. *Introducción a la lexicografía Moderna*. Madrid: CSIC, 1969.

CORPAS PASTOR, G. *Manual de Fraseología Española*. Madrid: Editorial Gredos, 1996.

CUNHA, A. L. *Expressões idiomáticas: da linguagem publicitária para a sala de aula*. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

FERRAZ, A. P. Caracterização de unidades sintagmáticas no discurso publicitário. In: ISQUERDO, A. N.; SEABRA, M. C. T. C. (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, terminologia*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012. v. 6.

_____. El desarrollo de la competencia léxica desde el uso de material auténtico en la enseñanza de PLE. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA GENERAL, 9., 2011, Valladolid. *Actas* [...]. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2011.

_____. Um dicionário de expressões idiomáticas com objetivos pedagógicos. In: ISQUERDO, A. N.; DAL CORNO, G. O. M. (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2014. v. 7.

FERRAZ, A. P.; SOUZA, K. C. O uso de expressões idiomáticas em textos publicitários. *Maestria*, Revista da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sete Lagoas, v. 1, n. 2, p. 143-153, jan./jun. 2004.

KLEIMAN, A. O ensino do léxico através da leitura. In: _____. *Leitura, ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1996. p. 191-213.

LEWIS, M. *Implementing the lexical approach*. London: Language Teaching Publications, 1997.

_____. *The lexical approach*. London: Language Teaching Publications, 1993.

NOGUEIRA, L. C. R. *A presença de expressões idiomáticas (EIs) na sala de aula de E/LE para brasileiros*. 2008. 249f. Dissertação (Mestrado em linguística aplicada) Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

POTTIER, B. *Grammaire de l'espagnol*. Paris: Presses Universitaires de France, 1972.

SANDMANN, A. J. *A linguagem da propaganda*. São Paulo: Contexto, 1993.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Tradução de José Victor Adragão. 4. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978. Edição original: 1916.

SANTOS, A. P. G. *O lugar dos provérbios no ensino de língua portuguesa: uma análise do livro didático de português do ensino fundamental II*. 2013. 102 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

TAGNIN, S. E. O. *O jeito que a gente diz*: expressões convencionais e idiomáticas. São Paulo: Disal. 2005.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

XATARA, C. M. Tipologia das expressões idiomáticas. *Alfa*, São Paulo, v. 42, p. 195-210, 1995.

_____. O resgate das expressões idiomáticas. *Alfa*, São Paulo, v. 39, p. 169-176, 1998.

Capítulo 2

O universo linguístico do futebol: um estudo de projeções metafóricas e metonímicas no 9º ano do ensino fundamental

*Luciano Ferreira Bittencourt
Lucas Santos Campos*

Introdução

Podemos afirmar que o futebol é uma das manifestações culturais mais importantes da modernidade. Esporte de origem inglesa foi introduzido no Brasil no século XVIII e, em pouco tempo, tornou-se marca registrada da nossa cultura e símbolo da identidade nacional. É emblemática a expressão utilizada por Nelson Rodrigues ao referir-se ao futebol brasileiro: “a pátria de chuteiras”.

Como fenômeno cultural de enorme relevância na sociedade brasileira, o futebol ultrapassa os limites do campo de jogo e tem ampla penetração em nossa língua, a ponto de identificarmos uma linguagem específica do universo do futebol. Essa linguagem é tão rica que empresta e toma emprestadas expressões de outros contextos (domínios discursivos). Termos como chapéu, lençol, bicicleta, chaleira, saia, caneta, artilheiro, matador, dentre outros, que são utilizados na linguagem cotidiana, possuem

na linguagem futebolística outros significados. Já termos e expressões como show de bola, driblar, bola cheia, escanteio, típicas do futebol, são utilizadas cotidianamente, nas mais variadas situações sociocomunicativas, com outros significados.

Esse intercâmbio linguístico revela a enorme e profunda relação existente entre o léxico de uma língua e os aspectos culturais de uma determinada sociedade. A expansão do léxico de uma língua não se dá uniformemente em todos os domínios existentes, ao contrário, esse fenômeno privilegia aquele universo que sintetiza melhor os valores e a identidade de uma sociedade. Sendo assim, ao empregar em várias situações do seu cotidiano expressões da linguagem do futebol, o brasileiro, mais do que utilizar os recursos expressivos da língua, acaba reafirmando, às vezes, inconscientemente, a importância desse elemento cultural para a sociedade.

Além do aspecto cultural, esse intercâmbio linguístico acaba revelando outros fenômenos importantes da língua, quais sejam: a polissemia, a metáfora e a metonímia. É por meio da polissemia, especificamente a lexical, que a língua revela a sua plasticidade, possibilitando a atribuição de novos sentidos às palavras já existentes. Sem esse fenômeno, teríamos que ter para cada referente no mundo uma palavra correspondente, o que sobrecarregaria a nossa memória lexical. O caráter polissêmico da língua materializa-se nas extensões de sentido por meio da metáfora e da metonímia

Para tanto, na primeira seção deste artigo, abordamos os principais conceitos que fundamentam a Linguística Cognitiva, principalmente os aspectos relacionados às projeções metafóricas e metonímicas. Na segunda seção, apresentamos, apoiados no *corpus* recolhido, os termos e as expressões que compõem o universo linguístico do futebol, explicitando o intercâmbio entre os vários domínios da língua na constituição do léxico do futebol. Em seguida, discorreremos sobre o aporte teórico que alicerça a sequência didática, bem como a proposta de intervenção pedagógica. Na última seção as conclusões deste trabalho serão reunidas.

A Linguística Cognitiva

A Linguística Cognitiva (LC) parte do princípio de que a linguagem, juntamente com outras faculdades humanas: a memória, o raciocínio lógico, as emoções e a motivação compõem a cognição humana. Partindo desse pressuposto, podemos concluir que a linguagem não é uma faculdade autônoma. Esse princípio defendido pela LC a distancia de outras correntes dos estudos da linguagem, justamente por considerá-la uma faculdade autônoma.

Outro aspecto importante concebido pela Linguística Cognitiva é a superação da antiga dicotomia cartesiana corpo e mente. Interpretamos o mundo com base nas experiências vivenciadas corporalmente. A forma como nos movimentamos, andamos, corremos, interagimos com o outro e com o ambiente no qual estamos imersos, determina a compreensão da realidade.

Se as experiências permitem a conceptualização do mundo, não há uma realidade preexistente que é refletida diretamente mediante signos linguísticos. A realidade é mediada pela cognição aliada à interação com o mundo, por isso temos sempre uma realidade projetada, ou melhor, realidades projetadas e mundos possíveis.

Com essa visão, a LC argumenta que as palavras não carregam os significados das coisas do mundo como se fossem etiquetas. Elas apenas são uma proposta de construção de significado, “uma ponta do iceberg”, utilizando a metáfora de Fauconnier (1994 *apud* FERRARI, 2011). O sentido pleno, a parte maior e submersa do iceberg, tem de ser sempre construído dentro de uma situação discursiva de interlocução.

A LC concebe o significado como construção mental, em movimento contínuo de categorização e recategorização do mundo, a partir da interação de estruturas cognitivas e modelos compartilhados de crenças socioculturais. Trata-se, portanto, de estabelecer uma semântica cognitiva, a qual sugere uma visão enciclopédica do significado linguístico, em contraste com a visão de dicionário tradicionalmente adotada nos estudos semânticos (FERRARI, 2011, p. 15).

O saber enciclopédico é o conhecimento de mundo ou não linguístico, e o conhecimento de dicionário está diretamente relacionado

ao significado das palavras. Para a Linguística Cognitiva, o a informação de dicionário é uma subparte do acervo enciclopédico mais geral. Esse processo, no entanto, remete a outro par de noções, a semântica que diz respeito ao significado independentemente do contexto e a pragmática que está intimamente ligada ao contexto de uso das expressões, levando também em consideração as experiências individuais. A Linguística Cognitiva reconhece que assim como a noção linguística não pode ser separada da ciência de mundo, a concepção semântica não pode ser separada da visão pragmática. A esse respeito Ferrari (2011, p. 17-18) manifesta-se da seguinte forma:

A visão enciclopédica assume que os significados convencionalmente associados às palavras são abstrações a partir de uma vasta gama de contextos de uso associados a um dado item lexical [...]. Tendo em vista que as palavras sempre ocorrem em contexto, o significado convencional representa uma idealização baseada no sentido prototípico emergente do uso contextualizado das palavras.

O significado convencional é prototípico e está diretamente relacionado à maior frequência do uso. É justamente esse significado que está nos dicionários e, na maioria das vezes, acaba não dando conta das nuances semânticas dos diversos contextos em que determinado item lexical é empregado, principalmente naqueles em que o uso tem um caráter metafórico.

O universo linguístico do futebol, objeto de nosso estudo, está repleto de itens léxicos que são empregados com nuances semânticas diferentes daquelas apresentadas pelos dicionários, caracterizando os desvios semânticos dos significados prototípicos com base em um contexto específico de uso.

A categorização

O mundo se apresenta para nós seres humanos de forma complexa, desordenada, desorganizada. Historicamente, fomos aperfeiçoando e desenvolvendo nosso sistema cognitivo, em um processo constante de apreensão da realidade. Nesse sentido, para compreender o mundo que

nos cerca, desenvolvemos a capacidade de perceber semelhanças entre objetos, pessoas, lugares e agrupá-las em classes específicas, dentro de um mesmo universo. Segundo Abreu (2013, p. 21), essa capacidade cognitiva de categorização é a que nos permite formar conceitos e a organizá-los numa vasta rede de conhecimento. Com relação à linguagem e a construção do significado, o processo de categorização é essencial.

De fato, para nos referirmos ao mundo, agrupamos seres, objetos, atividades e qualidades em domínios específicos. Assim, a um conjunto de atividades com características semelhantes, mas não idênticas, atribuímos o nome de esporte. Da mesma forma somos capazes de identificar em vários objetos com tamanhos e dimensões diferentes, uma bola. Ao assistirmos uma partida de futebol, podemos qualificar os jogadores que possuem determinadas características em defensores, meio-campistas ou atacantes.

No entanto, ao lançarmos um olhar mais atento ao processo de categorização, constatamos que as fronteiras categoriais não são tão rígidas como parecem. Voltemos ao último exemplo do parágrafo anterior para discutirmos a questão. Apesar de tradicionalmente os jogadores de futebol dividirem-se em defensores, meio-campistas e atacantes, sabemos que muitos meio-campistas atuam como atacantes, assim como outros, também classificados como meio-campistas, atuam como defensores. Temos, assim, jogadores que não se enquadram em nenhuma das três categorias tradicionais definidas. Apesar de transitarem entre as três categorias, não podem ser apontados como pertencentes, no modelo tradicional, a nenhuma delas.

Portanto, o modelo clássico de categorização, qual seja: para que um determinado elemento pertença à determinada categoria deve possuir todos os atributos definidores desta, definitivamente, não se enquadra em um modelo de categorização que conceba as fronteiras categoriais como altamente flexíveis. Os trabalhos de Rosch (1999 *apud* ABREU, 2013, p. 24) apontam uma solução para o problema:

[...] a partir de uma série de experimentos, propôs a existência de representantes prototípicos dentro de cada categoria. Esses representantes são aqueles que possuem um grande número de

atributos comuns à maioria dos membros dessa categoria [...]. A teoria dos protótipos tornou-se importante não só para o estudo da categorização, mas em grande parte para o estudo das línguas em geral.

Os estudos de Rosch (1999 *apud* ABREU, 2013) são importantes porque acabam revelando que as línguas não são formadas por categorias tradicionais, aquelas cujos membros possuem todos os traços que os enquadram em determinada categoria. Ao contrário, são formadas por categorias prototípicas em que há um membro central, que possui todas as características da categoria, e membros periféricos que não possuem todos os traços. Outro aspecto importante da teoria dos protótipos é que espaços categoriais não são rígidos, mas sim flexíveis, tendo em vista que as fronteiras categoriais, às vezes, são muito tênues.

Outro detalhe muito importante acerca do processo de categorização é a sua profunda relação com os aspectos culturais de uma determinada sociedade. Por isso, a categorização é feita de forma diferente a depender da cultura, estando associada à forma com que cada sociedade lida com a realidade que a cerca. Essas diferenças são traduzidas e materializam-se cotidianamente no uso da língua nos mais diversos contextos sociocomunicativos.

Domínio/Frame/Modelo Cognitivo Idealizado

As experiências vivenciadas pelo ser humano desde a tenra idade, nos seus mais variados contextos, formam a base de conhecimentos sobre a qual se organizam as construções linguísticas. Esses conhecimentos são armazenados na memória permanente ao longo da vida, constituindo aquilo que denominamos de domínios cognitivos. São essas estruturas, segundo Chiavegatto (2009), que entram em ação em um processo de interlocução para compor os significados linguísticos.

Desde muito cedo, mesmo antes da apreensão da linguagem verbal como forma de interação com o mundo, o nosso corpo exerce papel fundamental no processo de percepção da realidade. Dialogamos com o

mundo corporalmente e dessa interação criamos conceitos como alto, baixo, grande, pequeno, esquerda, direita, frente, trás, leve, pesado, resistência, força, dentre outros. Com base nesses tipos de interação física entre nossos corpos e o ambiente em que vivemos, Lakoff e Johnson (2002) propuseram um modelo específico de domínio cognitivo, denominado esquemas de imagem. Segundo Ferrari (2011, p. 86), os esquemas imagéticos são normalmente definidos como versões esquemáticas de imagens, concebidas como representações de experiências corporais, tanto sensoriais quanto perceptuais, em nossa interação com o mundo.

Ao utilizarmos expressões que compõem o universo do futebol como “boca do gol”, “cara do gol” e “pé da trave”, por exemplo, estamos diante de construções linguísticas que partem do conhecimento sobre o nosso esquema corporal. Essas informações são transferidas para serem aplicadas em outros contextos, diferentes daqueles que se originaram. Partindo do pressuposto de que essas imagens são compartilhadas por todos os indivíduos, pois fazem referência às percepções do próprio corpo, tornam-se facilmente compreensíveis.

Além da noção de domínio, a linguística cognitiva utiliza outro termo para descrever estruturas cognitivas permanentes e estáveis, associadas ao armazenamento do conhecimento culturalmente compartilhado. Trata-se da noção de Frame.

De acordo com Abreu (2013, p. 37), um frame é o campo semântico relacionado a uma palavra, formado tanto por um conjunto de elementos prototípicos que essa palavra evoca, os sentidos atribuídos a ela em determinados contextos, o chamado núcleo duro, como também por outros elementos vinculados à imaginação.

Quando ouvimos a palavra “futebol”, instantaneamente relacionamos a ela conceitos como gol, campo de futebol, jogadores, estádio, torcida, árbitro. Esses conceitos constituem os elementos prototípicos desse frame. No entanto, podemos também associar futebol às brigas entre torcidas, à falta de segurança nos estádios, corrupção por parte dos dirigentes. Ou seja, conceitos mais periféricos, mas que não deixam de estar relacionados ao futebol.

Ferrari (2011, p. 50), ao discutir a relação entre o significado das palavras e a semântica de frames, manifesta-se da seguinte forma:

[...] a interpretação de uma determinada palavra, ou de um conjunto de palavras, requer o acesso a estruturas de conhecimento que relacionam elementos e entidades associados a cenas da experiência humana, considerando-se as bases físicas e culturais dessa experiência.

Na seção de esportes do jornal *A Tarde*, *corpus* da nossa pesquisa, identificamos termos e expressões que só podem ser compreendidos se acessarmos o frame relacionado ao domínio do futebol. Termos como “calcanhar”, “lanterna”, “carrinho”, “medalhão”, “freguês”, “garçom”, “artilheiro”, “véu de noiva”, “volante”, “corta luz”, dentre outros, apresentam significados diferentes daqueles associados as suas referentes categorizações prototípicas.

Ao analisarmos a palavra calcanhar, por exemplo, podemos associá-la, imediatamente, a uma parte do pé, e, em seguida à perna, ao corpo humano, o que constitui seu núcleo prototípico. Mas podemos acrescentar também a seu frame a palavra calcanhar de aquiles¹ que significa ponto fraco. Podemos, ainda, associar calcanhar a uma jogada dentro do universo futebolístico, em que um jogador toca na bola com a parte lateral externa ou posterior do pé.

A semântica do frame é um aspecto importante na construção do significado. Primeiro porque ratifica o princípio da LC de que as palavras são propostas de significado, já que o sentido de um signo linguístico está diretamente relacionado ao frame que ele evoca. Nesse sentido, concordamos com Ferrari (2011, p. 53), ao afirmar que o significado das palavras e expressões é, em parte, uma função do frame que lhes dá sustentação. O segundo detalhe é que, por não ser um conjunto de elementos fechados e incluir as experiências individuais, os frames estão de acordo com o processo de dinamicidade da língua, ou seja, sujeitos às mudanças impostas pelos contextos históricos.

¹ A expressão “Calcanhar de Aquiles” surgiu a partir da lenda grega de Aquiles, filho do rei Peleu e da deusa Tétis. Esse termo é usado para fazer referência ao ponto fraco de uma pessoa.

Associando a noção de frames a processos de categorização, Lakoff e Johnson (2002) desenvolveram o conceito de Modelo Cognitivo Idealizado (MCI), definindo-o como um conjunto complexo de frames distintos. São modelos cognitivos porque armazenam os conhecimentos sobre as experiências vivenciadas nos mais diferentes contextos. São idealizados, pois estão disponíveis para utilização em situações com características semelhantes. Apesar de serem estruturas permanentes, são flexíveis, podendo atualizar o nosso conhecimento sobre as diversas áreas de experiências registradas na memória.

Obviamente que o desenvolvimento e a atualização de tais estruturas estão condicionados à intensidade e à frequência com que essas experiências envolvendo determinados domínios ocorrem. Certamente, um indivíduo que se interessa por futebol e vive cotidianamente experiências relacionadas a esse universo, armazena muito mais conhecimento (informação, termos, conceitos, atitudes) sobre essa área do que aquela pessoa que não possui essas mesmas vivências.

Metáfora

Historicamente o conceito de metáfora esteve associado às figuras de linguagem, mais especificamente aos textos de caráter literário. A função principal da metáfora seria a de garantir a especificidade do texto literário com base na plurissignificação. A plurissignificação acontece quando são atribuídos ao signo linguístico significados que vão além do convencional. Assim, temos um sentido denotativo ou literal que se refere aos significados convencionais das palavras e um sentido literário ou conotativo/metafórico que se refere aos significados do signo artístico. Nesse sentido, o signo linguístico acaba tornando-se suporte para o signo artístico. É justamente esse fenômeno que proporciona as múltiplas possibilidades de leitura.

No entanto, em consonância com os trabalhos de Lakoff e Johnson (2002, p. 45), o conceito de metáfora foi reformulado.

A metáfora é, para a maioria das pessoas, um recurso da imaginação poética e um ornamento retórico – é mais uma questão de

linguagem extraordinária do que de linguagem ordinária [...]. Nós descobrimos, ao contrário, que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza.

Essa nova interpretação da metáfora traz uma enorme contribuição para o estudo dos fenômenos linguísticos. Primeiro porque nos mostra que essa figura de linguagem não tem o uso restrito ao texto literário, ao contrário, está presente nos mais variados textos que se materializam nos diversos gêneros textuais, em diferentes contextos sociocomunicativos. O segundo aspecto é que a metáfora não é só uma questão de linguagem, mas também de pensamento. Um recurso conceptual largamente empregado pelos seres humanos no seu dia a dia.

Ao analisarmos os termos e expressões pertencentes ao universo linguístico do futebol, com base nas páginas de esporte do jornal *A Tarde*, mês de setembro de 2015, que constituem o *corpus* da nossa pesquisa, observamos que a linguagem utilizada é rica em metáforas.

A principal delas é que futebol é guerra. Termos e expressões como artilharia, soltar uma bomba, fuzilar, detonar, armas ofensivas, contra-ataque, disputas aéreas, estourar, furar os bloqueios, guerreiros, heróis, pontaria, retaguarda, são projetados metaforicamente para nomear ações dentro do universo futebolístico.

Outras metáforas identificadas no *corpus* pesquisado indicam que além da guerra, o futebol também é projetado metaforicamente em outros domínios:

- Religioso: fez milagre, templo rubro-negro, santuário rubro-negro, jejum, infernizar os adversários;
- Médico: precisão cirúrgica, reabilitação, passe cirúrgico, recuperação;
- Gastronômico: apetite, passe açucarado, fazer gordura, ganhou um tempero a mais, goleadores saírem da dieta, servir os companheiros, caldeirão;

- Artístico: astro, bela exibição, brilhou, clássico, dar *show*, elenco, espetáculo, fábrica de talentos, fez bonito, grande apresentação, o palco;
- Relacionamento interpessoal: estender a relação, flerta com a boa fase, ficar com a bola, namoro, reencontro, se desligaram, se pegam.

Após identificar a presença de inúmeras metáforas na linguagem futebolística, um questionamento faz-se necessário: por que o universo linguístico do futebol é repleto de metáforas? Para responder essa questão, valemo-nos das palavras de Abreu (2013, p. 51), ao afirmar que a metáfora acrescenta um aspecto emocional àquilo que falamos, ao trabalhar com imagens, potencializando a comunicação.

De fato, o universo do futebol, pela sua própria especificidade, qual seja, um jogo que envolve disputa, rivalidade, torcida, paixão, possui uma carga emocional muito grande que acaba exteriorizando-se de uma maneira muito peculiar por meio da linguagem, nesse caso específico, rica em metáforas.

Metonímia

Assim como a metáfora, o conceito de metonímia sempre esteve restrito às figuras retóricas que atuam sobre a linguagem literária com a finalidade de causar algum efeito estilístico. No entanto, os estudos desenvolvidos na área da Linguística Cognitiva argumentam que, a exemplo da metáfora, a metonímia não é um fenômeno apenas linguístico, mas também um recurso conceptual utilizado pelos seres humanos.

A diferença fundamental entre a metáfora e a metonímia está na quantidade de domínios envolvidos no processo de projeção de sentidos. Enquanto que na metáfora temos dois domínios envolvidos no deslocamento de significados, na metonímia há o envolvimento de apenas um domínio. No universo linguístico do futebol, as expressões centroavante e camisa 9, goleiro e camisa 1, seleção e craques, estabelecem uma relação metonímica, pois guardam um grau de proximidade dentro do mesmo domínio.

Mas, afinal, qual a função da metonímia? Abreu (2013, p. 59), ao se referir aos aspectos funcionais da metonímia, baseado nos estudos de

Kovecses (2006), Gibbs (1995), destaca as seguintes funções: permitir a coesão indireta, por meio de elementos do frame de um termo determinado; permitir o entendimento de frases tautológicas. A coesão textual é feita de maneira indireta quando uma palavra é responsável pela coesão entre duas frases, mas não retoma nenhum termo anterior. A coesão textual é feita por uma relação de ideia entre os termos.

Poderíamos ilustrar a primeira função com o seguinte exemplo: “O centroavante salvou a equipe. O camisa 9 fez o gol no final do jogo”. Observamos que o termo “camisa 9” na segunda oração permite a coesão textual, mas não retoma o vocábulo “centroavante”. Está, porém, “contido” dentro de centroavante, uma vez que o leitor é capaz de associar a ele várias ideias como camisa 9, matador, goleador, artilheiro. A coesão textual é feita, então, lexicalmente, não com um termo da frase anterior, mas com uma ideia contida no frame desse termo.

Com relação à segunda função, podemos exemplificar com frases do tipo: “jogo é jogo, treino é treino”; em que o segundo elemento coloca em evidência uma das características de jogo, que é para valer. Já em treino, a característica evidenciada é a de preparação, algo que não é para valer.

Também não podemos esquecer que tanto a metonímia quanto a metáfora estão relacionadas ao emprego polissêmico das palavras. Para Johnson (1990 *apud* ABREU, 2013, p. 62).

[...] a descrição tradicional do significado nunca esteve de acordo com todos os registros dos casos de polissemia. Estudos recentes indicam por que isso acontece: a polissemia envolve a extensão de um sentido central de uma palavra para outros sentidos por meio de recursos da imaginação humana, como a metáfora e metonímia, e não há lugar para esse tipo de descrição dentro da visão objetivista.

A polissemia, de fato, é um fenômeno muito comum na língua, tendo em vista que a maioria das palavras é polissêmica. Isso ocorre porque o signo linguístico é uma estrutura que simboliza um conceito e esse, por sua vez, faz referência a entidades pertencentes ao mundo material ou das ideias.

Já que a forma pode referir-se a mais de um conceito (significado) e esse refere-se a uma entidade no mundo, pressupõe-se que a relação

entre forma e entidade é indireta, ao passo que a relação entre conceito e entidade é direta. Como a maior parte das palavras é polissêmica, cada sentido remete para um conjunto diferente de entidades no mundo. Por exemplo, a palavra bicicleta é a “forma” utilizada para fazer referência “ao conceito” meio de transporte, que por sua vez refere-se a “uma entidade” no mundo. No entanto, a mesma palavra bicicleta é “a forma” utilizada para fazer referência “ao conceito” jogada no futebol que também se refere a “uma entidade” no mundo.

Contudo, na descrição das palavras de caráter polissêmico, o significado convencional ou “costumeiro” Ferrarezi Jr. (2010) é o que acaba prevalecendo. É tanto que as extensões de sentido expressas pela metáfora e pela metonímia dificilmente constam nos dicionários gerais da língua. Daí a necessidade da elaboração de dicionários de especialidades capazes de captar os usos metafóricos e metonímicos presentes nos diversos domínios da língua.

Quadro 1: Expressões originárias no domínio do futebol

EXPRESSÃO	DOMÍNIO DO FUTEBOL	EMPREGO EM OUTROS DOMÍNIOS
Bater na trave	Chutar a bola na trave.	Chegar muito perto de um objetivo, mas não conseguir realizá-lo.
Drible	é a ação de desvencilhar-se do adversário gingando o corpo enquanto se controla a bola com os pés.	Ludibriar alguém, enganar.
Escanteio	Falta em que a bola é lançada para fora do campo, pela linha de fundo, por jogador da equipe que defende essa linha.	Deixar alguém ou alguma situação de lado. Não se importar ou dar atenção a alguém ou algo.
Gol contra	Lance do futebol no qual um jogador faz a bola entrar no gol de sua própria equipe, resultando em gol para a equipe adversária.	Agir contra si próprio. Fazer algo errado.
O craque	Grande jogador, reconhecido por sua qualidade técnica.	Indivíduo acima da média em determinada atividade.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores.

Quadro 2: Expressões originárias em outros domínios e adaptadas ao domínio do futebol
DOMÍNIO BÉLICO-MILITAR

(continua)

EXPRESSÃO	SIGNIFICAÇÃO	EMPREGO NO DOMÍNIO DO FUTEBOL
A batalha	Guerra, luta.	Partida de futebol; confronto entre equipes.
À queima-roupa	Atingir o oponente de muito perto.	Chutar a bola frente a frente ao goleiro.
Arena	Local de confrontos.	O estádio de futebol.
Arquirrivais	Rivais históricos. Exemplo: Rússia e EUA.	Adversários clássicos. Exemplo: Bahia e Vitória.
Armas ofensivas	Artefatos utilizados para atingir o oponente.	Estratégias executadas por uma equipe para chegar ao gol do adversário.
Artilheiro	Indivíduo que sabe manejar peças de artilharia.	Jogador que faz muitos gols.
Capitão	Oficial militar.	O jogador que representa a equipe em campo.
□ DOMÍNIO ARTÍSTICO E SOCIAL		
A estrela da noite	Artista de teatro ou cinema talentosa e eminente, ou aquela a quem incumbe o principal papel.	O melhor jogador da partida.
Astro	Indivíduo eminente; luminar.	O melhor jogador da equipe.
Baile	Reunião festiva, cujo objetivo principal é a dança.	Ganhar do adversário, sendo muito superior.
Bela exibição	Demonstrar algo de forma muito bonita.	Ganhar a partida, realizando um jogo plasticamente muito bonito.
Debutante	Aquele que se inicia em uma atividade.	Jogador ou equipe que estreia em uma competição.
Espetáculo	Atividade de caráter artístico apresentada perante o público.	Diz-se da partida de futebol.
Maestro	Aquele que dirige orquestra, coro ou banda.	Jogador responsável por organizar a equipe. Geralmente o camisa 10.
Obra prima	A mais bela obra de uma artista.	Fazer um gol muito bonito.
O palco	Tablado destinado às apresentações.	O campo de futebol.

(continua)

▪ DOMÍNIO SAÚDE E ALIMENTAÇÃO		
EXPRESSÃO	SIGNIFICAÇÃO	EMPREGO NO DOMÍNIO DO FUTEBOL
Assistência	Ajuda, auxílio.	Quando um atleta dá um passe para o outro fazer o gol.
Apetite	Desejo, vontade de comer.	Quando o time ou o jogador está com vontade de ganhar. Desejo de jogar.
Construir uma gordura	Substância acumulada no tecido adiposo, formando reserva de energia.	Estar à frente do adversário na tabela de classificação com uma boa margem de distância.
Fazer gordura	Substância acumulada no tecido adiposo, formando reserva de energia.	Distanciar-se das outras equipes na tabela de classificação.
Ganhou um tempero a mais	Acrescentar um ingrediente na comida.	Tornar a partida mais disputada. Rivalidade.
Garçom	Empregado encarregado de servir as pessoas em restaurantes, bares, etc.	Jogador que tem por característica passar a bola para os companheiros marcarem o gol.
Sair da dieta	Abandonar o regime alimentar.	Diz-se do jogador que faz um gol, após um longo período sem marcar.
Precisão cirúrgica	O que é feito com habilidade minuciosa.	Jogada executada com perfeição.
▪ DOMÍNIO RELAÇÃO INTERPESSOAL		
EXPRESSÃO	SIGNIFICAÇÃO	EMPREGO NO DOMÍNIO DO FUTEBOL
Estender a relação	Aumentar o grau de intimidade entre duas pessoas.	Diz-se do jogador que começa a se identificar com a torcida.
Namoro	Relação de namorados.	Jogador que se relaciona bem com a torcida.
Reencontro	Novo encontro.	Equipes que voltam a se enfrentar.
Se desligaram	Separaram-se.	Quando o jogador rescinde o contrato com uma equipe.
Se encontrar	Ir de encontro.	Confronto entre duas equipes.
Se pegam	Agarram-se.	Confronto entre duas equipes.

(conclusão)

▪ DOMÍNIO RELIGIOSO		
EXPRESSÃO	SIGNIFICAÇÃO	EMPREGO NO DOMÍNIO DO FUTEBOL
Fez milagre	Realizar algo fora do comum.	Quando o goleiro consegue pegar uma bola, teoricamente, indefensável.
Promessa	Compromisso de fazer, dar ou dizer alguma coisa.	Futuro jogador.
Jejum	Privação parcial ou total de alimentos.	Equipe que fica muito tempo sem vencer. Jogador que fica muito tempo sem marcar gols.
Quebrou o jejum	Interrompeu o jejum.	Equipe que consegue vencer um jogo, após um longo período. Jogador que consegue marcar um gol, após um longo período.
Santuário	Lugar sagrado.	O estádio de futebol.
Templo	Edifício consagrado ao culto religioso.	O estádio de futebol.
▪ DOMÍNIO DO VESTUÁRIO		
EXPRESSÃO	SIGNIFICAÇÃO	EMPREGO NO DOMÍNIO DO FUTEBOL
Cartola	Chapéu masculino.	Dirigente dos clubes e federações.
Véu de noiva	Tecido fino e transparente utilizado pelas mulheres como adorno.	As redes das balizas.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores.

Aspectos teóricos da sequência didática

Optamos, neste trabalho, pela utilização da sequência didática que se caracteriza pelo planejamento de uma série de atividades pedagógicas inter-relacionadas para trabalhar um conteúdo modularmente.

Apesar de nosso foco principal nessa sequência didática não ser o gênero textual em si, mas as figuras de linguagem que ajudam a compor a tessitura textual, reconhecemos que o fenômeno linguístico da metáfora

e da metonímia ocorrem em textos que se realizam em diferentes gêneros textuais, oriundos dos mais diversos domínios comunicativos. Como afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual.

Partindo desse pressuposto, propomos uma sequência didática que permita aos alunos uma reflexão sobre os usos metafóricos e metonímicos, tendo o vocabulário do futebol como elemento desencadeador desse processo de análise sobre a língua em uso.

Tal proposta parte do princípio de que a metáfora e a metonímia são recursos largamente empregados pelos usuários da língua, nos mais variados contextos sociocomunicativos, conferindo ao texto não só contornos estilísticos, como também um caráter persuasivo e argumentativo. Dentro dessa nova formatação, as figuras de linguagem exercem um papel importantíssimo.

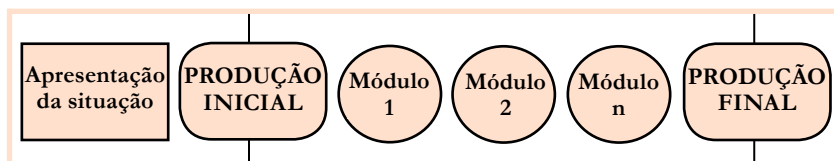
Do ponto de vista estrutural, uma sequência didática é constituída pelas seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3 e produção final, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

A primeira etapa da sequência didática tem uma função diagnóstica. Nela é apresentada a proposta de trabalho com um determinado gênero. Em seguida, após uma descrição detalhada da atividade solicitada pelo professor, os alunos produzem um primeiro texto, correspondente ao gênero escolhido. Pelo seu caráter de anamnese, essa primeira atividade permite ao professor avaliar os conhecimentos prévios dos alunos, reconhecendo as habilidades já adquiridas, bem como as principais dificuldades encontradas pela turma.

A segunda etapa, referente aos módulos, está diretamente relacionada com o diagnóstico realizado na primeira etapa. Portanto, os módulos são constituídos por atividades que visam fornecer aos alunos os instrumentos necessários para equacionar os problemas enfrentados na primeira produção do gênero trabalhado.

A sequência didática é finalizada com uma produção final acerca do gênero trabalhado, dando ao aluno a possibilidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos nos módulos, e ao professor um elemento capaz de avaliar de forma processual se os objetivos foram alcançados.

Figura 1: Esquema da SD



Fonte: Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Escolhemos, portanto, neste trabalho, o gênero anúncio pela sua grande circulação na sociedade capitalista moderna, estando presente em vários suportes textuais, como revistas, *outdoors*, jornais, além de utilizar com frequência as metáforas, não só pelo caráter estilístico, mas também argumentativo.

Sendo assim, o objetivo dessa sequência didática é produzir um anúncio explorando as projeções metafóricas e metonímicas existentes no universo do futebol.

A Apresentação da Situação é o primeiro contato do aluno com o gênero textual que será produzido. O processo de leitura na nossa Sequência Didática é uma atividade importante. Seguiremos as estratégias de leitura propostas por Solé (1998, p. 91-131) no primeiro contato com o gênero na sequência didática.

O “Antes da leitura” é o momento que se destina a motivar a leitura, explorar suas finalidades, mobilizar conhecimentos prévios sobre o assunto, levantar hipóteses e fazer previsões sobre o texto.

No “Durante a leitura”, a consulta de palavras em dicionário é estimulada. O estudo do léxico é fundamental em nossa proposta, que considera o dicionário um dos muitos gêneros que circulam na sociedade. Nesse sentido, valemo-nos de Brasil (2006, p. 15), ao afirmar que o que distingue o dicionário de outros gêneros é exatamente essa dupla aposta

no poder da palavra e, portanto, o seu estreito compromisso com o *léxico*, que ele pretende inventariar e descrever.

Tendo em vista que a nossa proposta gira em torno dos termos e expressões do universo futebolístico, principalmente no que se refere aos usos metafóricos e metonímicos, a consulta ao vocabulário compilado é imprescindível para a construção dos sentidos dos textos apresentados nesta sequência.

No “Depois da leitura”, objetivamos prosseguir explorando a ideia principal, realizando uma síntese do texto.

O Módulo I aborda questões relacionadas ao suporte e ao gênero no processo de construção de sentidos do texto. As atividades visam ao estudo da organização e do propositivo comunicativo do texto. Destacam-se, dessa forma, as características do gênero, esfera de circulação, público alvo e suporte textual.

No módulo II, figuras de linguagem-metáfora, objetivamos que os alunos percebam o intercâmbio linguístico entre domínios da linguagem, nesse caso específico, caracterizado pela transposição de termos e expressões do universo do futebol para o universo dos relacionamentos pessoais. Este processo, qual seja, a transposição de uma palavra ou expressão de um determinado domínio para outro, caracteriza o fenômeno da metáfora.

No módulo III, figuras de linguagem-metonímia, objetivamos que os alunos entendam a ocorrência do fenômeno da metonímia que se caracteriza, assim como a metáfora, pela transposição de significados. No entanto, enquanto na metáfora a transposição ocorre entre domínios diferentes, a metonímia pressupõe a transferência de significado dentro de um mesmo domínio.

Após o módulo III, faremos a revisão/reescrita do texto. Propomos que a avaliação final do gênero produzido seja realizada pelo colega do discente, tendo como parâmetro uma ficha de avaliação proposta por Passarelli (2012).

Análise da Sequência didática

Verificamos que a compreensão da metáfora e da metonímia foi fundamental para a construção dos sentidos implícitos dos textos. Esse processo só foi possível porque os alunos acessaram o frame relacionado ao futebol. Para Ferrari (2011) e Abreu (2013), a interpretação de uma determinada palavra, ou de um conjunto de palavras requer o acesso a um frame, que é um campo semântico relacionado a um vocábulo, formado tanto por um conjunto de elementos prototípicos que esse vocábulo evoca, os sentidos atribuídos a ele em determinados contextos, o chamado núcleo duro, como também por outros elementos relacionados à imaginação.

No entanto, é importante ressaltar que quando transferimos sentidos de um domínio fonte para um domínio alvo, transferimos, na verdade, muito mais do que traços de sentidos. A esse respeito Abreu (2013, p. 50) argumenta que um fato a ser levado em conta no estudo da metáfora é que, juntamente com a transferência do(s) traço(s) selecionado(s) do domínio de origem, são transferidos valores.

Observando a constituição do universo linguístico do futebol, percebemos claramente que a sua constituição recebe a influência de diversos domínios da língua. Esse intercâmbio linguístico na formação do léxico do futebol acaba refletindo, na verdade, muito da nossa cultura e, conseqüentemente, muito da identidade do nosso povo.

Portanto, por meio da linguagem futebolística, podemos transferir valores, como a violência, expressa nas metáforas da guerra, pois o jogo é uma batalha, até valores mais nobres como o jejum, expresso nas metáforas religiosas, já que um atleta pode ficar muito tempo sem marcar gols.

Com base nos anúncios produzidos e das avaliações realizadas, vimos que a opção dos alunos ao explorarem esse universo foi a de tentar transferir para a educação, por meio das metáforas do futebol, valores como qualidade artística (show de bola), superação (driblar obstáculos), determinação (muito bem preparado), qualidade técnica (time que joga de primeira e craques do ensino) e não errar, evitar cometer equívocos (gol contra).

Esse processo reforça um dos objetivos deste trabalho que é o de evidenciar que a metáfora possui uma função argumentativa, pois de acordo com Lakoff e Johnson (2002), a metáfora pode ter um efeito de retroalimentação, guiando nossas futuras ações, de acordo com ela.

Ao utilizarem os termos e expressões do universo do futebol para divulgar um centro educacional, os alunos associaram à imagem da instituição valores importantes na sociedade capitalista moderna, contribuindo para a construção de um texto que se materializa em um gênero, cuja finalidade é apresentar informação sobre um produto específico, visando influenciar a atitude do público-alvo em relação ao que é divulgado.

Considerações finais

Partimos do pressuposto de que o universo linguístico do futebol é constituído por um intenso intercâmbio linguístico, revelando a dinamicidade e a plasticidade da língua, bem como fenômenos linguísticos e conceituais importantes na construção de sentidos: a metáfora e a metonímia.

Mostramos, por meio do vocabulário compilado, que a constituição do universo linguístico do futebol se dá de duas formas, quais sejam: primeiro, termos e expressões que se originam para nomear seres e ações no domínio do futebol; segundo, termos e expressões que partem de diferentes domínios da língua, e por meio de processos metafóricos e metonímicos, passam a designar seres e ações no universo do futebol.

Nesse processo de formação do léxico do futebol, dois aspectos merecem bastante atenção, pois revelam a profunda e enorme relação entre língua e cultura. O primeiro é que as palavras que têm origem no universo do futebol são transportadas para diversos domínios da língua para nomear inúmeras situações. O segundo aspecto é que palavras que se originam em outros domínios da língua e são incorporadas ao universo do futebol por meio dos processos metafóricos e metonímicos, podem ser transportadas novamente para outros domínios, só que agora com o sentido no domínio do futebol.

Como esse fenômeno descrito acima se materializa em textos que, por sua vez, realizam-se em gêneros, a sequência didática proposta para intervenção procurou explorar os usos metafóricos e metonímicos da linguagem futebolística presentes em anúncios. Evidenciamos, dessa forma, como defendido no próprio trabalho, que a metáfora e a metonímia não são fenômenos exclusivos dos textos de caráter literário.

No que se refere ao emprego da metáfora e da metonímia no gênero estudado na sequência didática, verificamos com os educandos que a materialização desses fenômenos extrapola a linguagem verbal, manifestando-se, também, por intermédio da linguagem não verbal.

Concentramos os esforços na compreensão dos efeitos produzidos pelo emprego das metáforas e das metonímias, pois esse processo é fundamental para a identificação dos sentidos implícitos nos textos. Partimos, portanto, do pressuposto defendido neste trabalho de que a metáfora caracteriza-se pela transferência de sentido de um domínio para outro. Já a metonímia caracteriza-se pela transferência de sentido dentro de um mesmo domínio.

Ao analisarmos as produções realizadas pelos alunos, constatamos o emprego de um domínio (o futebol) para referir-se a outro domínio (educação), caracterizando, dessa forma, o uso das projeções metafóricas.

Nos anúncios produzidos, ao associarem à instituição responsável pela educação de jovens e adultos, expressões como campeão, craque, gol de placa, show de bola, originárias do universo do futebol, os discentes, por meio de projeções metafóricas e metonímicas, transferiram junto com os sentidos dessas expressões, valores importantes como qualidade artística, superação, persistência, esforço, dedicação, preparação, dentre outros, contribuindo para a construção do propósito comunicativo do texto.

Referências

ABREU, A. S. *Linguística cognitiva*. Uma visão geral e aplicada. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2013.

BRASIL. *Dicionários em sala de aula*. Brasília, DF: MEC, SEF, 2006.

CHIAVEGATTO, V. C. Introdução a linguística cognitiva. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, jan./jun. 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

FERRAREZI JR., C. *Introdução à semântica de contextos e cenários: de la langue à la vie*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FERRARI, L. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.

GIBBS JR., R. *The poetics of mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

KOVECSSES, Z. *Language mind and culture*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Coordenação de tradução: Mara Sophia Zanotto. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

PASSARELLI, L. M. G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Telos, 2012.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artemed, 1998.

Capítulo 3

As tecnologias digitais e a sala de aula em transição: a cibercultura de jogos *on-line* e sua influência no vocabulário da Língua Portuguesa

Claudia Bittencourt Pereira

Considerações iniciais

Neste trabalho pretendemos mostrar algumas peculiaridades trazidas pela cultura de jogos *on-line* para o vocabulário da Língua Portuguesa (LP), em nível informal, não-dicionarizado, mas com força pragmática, contínua e vibrante no léxico praticado por jovens aprendizes de Língua Inglesa (LI). Mostramos como o “aportuguesamento” de verbos do inglês tem sido praticado pelos usuários (players) nos ambientes virtuais, e o desdobramento dessa prática na compreensão/aprendizado da língua estrangeira em questão (LI).

A elaboração dessas reflexões foi motivada pelas constantes observações e conversas com estudantes do nível fundamental e médio (com idades que variam entre os 12-25 anos) que são praticantes desses jogos e que estudam a LI como língua estrangeira. Durante os encontros, tivemos a oportunidade de verificar a presença maciça da LI nos diversos

ambientes interativos, seja por meio de *ingame chats* ou ferramentas de *voice chat*, como: Skype, TeamSpeak e Discord. Verificamos ainda que a transposição dos conhecimentos adquiridos nas plataformas virtuais para o português acontece de forma cada vez mais rápida, eficiente e natural.

Nesse sentido, verificamos também a questão da autonomia na aprendizagem, relembrando a proposta referendada por Paulo Freire (1983, p. 108) há mais de 30 anos, para explicar uma educação que deve ser emancipadora e transformadora. Pensamos que essas reflexões possam vir a ser úteis tanto para as aulas de Português quanto para as de Inglês, visto que demonstram a possibilidade de novas formas de ensinar/aprender, utilizando-se do que, segundo Félix (1998, p. 19), se constituem em materiais que se tornam cada vez mais interessantes para o ensino de línguas, conforme o desenvolvimento tecnológico.

Algumas considerações sobre a revolução digital e a aprendizagem de línguas

Desde a popularização da Internet a partir dos anos 60 do século passado, o mundo passa a ter novas formas de comunicação de maneira assustadoramente rápida. As ferramentas vão-se sucedendo de maneira contínua, de modo a assegurar ao usuário a possibilidade de acesso à comunicação com pessoas de todas as partes do mundo. O ambiente virtual torna-se um aliado sem precedentes da aprendizagem em diversos setores da atividade humana. Como afirma Paiva (2001, p. 93), “Os novos laboratórios rompem as paredes da sala de aula ao propiciar a comunicação com o mundo, trazendo para dentro da escola possibilidades variadas de interação com nativos ou aprendizes da língua alvo”.

O correio eletrônico foi a primeira ferramenta da Internet antes da chegada da World Wide Web (WWW), também chamada literalmente de “rede mundial” ou “teia mundial”, cujo sistema permite a execução de documentos na Internet em forma de hipertexto, som, vídeo ou figuras. A partir daí, a revolução tecnológica não encontra limites, crescendo vertiginosamente e propiciando a quem “navega” ou “surfa” na rede

opções de comunicação das mais diversas, em um cenário constantemente interativo. Como assume Berners-Lee (2007, p. 2), a internet está transformando o mundo em uma interminável conversação. Com efeito, as fronteiras digitais estão cada vez mais próximas, as distâncias cada vez mais curtas, a comunicação cada vez mais fácil.

O século XIX que contou com a Revolução Industrial na transformação das relações interpessoais, cede lugar à Revolução Digital do século XX. Ao transferir dados de um sistema binário ou *bits* (0 e 1), o sistema digital vem fazer frente ao “analógico”, cuja transmissão das ondas eletromagnéticas se dá de forma contínua e podem ser representadas por valores infinitos no tempo (BEZERRA, 2008, p. 2). Pela possibilidade de manipulação, armazenamento e transmissão desses dados a longas distâncias, em um número ilimitado de vezes, a Revolução Digital insere o homem do século XXI em um processo de transição tecnológica vital e que está apenas a caminho, como assevera Hinssen (2012, p. 145).

Se a revolução digital é toda a piscina, é seguro afirmar que estamos só meio dentro da água. Temos estado a afastar-nos da parte rasa, mas os nossos pés ainda tocam no fundo. E ainda não sabemos se seremos capazes de nadar sem pé. E muito menos sabemos o que vamos encontrar do outro lado da piscina...

Aqui temos uma analogia invertida da ideia de aprofundamento de uma determinada questão. Sendo que, “tocar o fundo” não significa estar vivendo todo o processo no qual se está inserido, mas “tirar os pés do fundo”, ou seja, pairar na superfície, é que nos traz a ideia de apropriação do todo. Assim, a Revolução Digital é um fenômeno que está apenas começando, e que, a despeito de todas as evoluções que já fizemos, ainda temos muito mais a construir e vivenciar.

Para usar um termo cunhado por Berners-Lee (1997): *Interactivity* (Interatividade), significando a construção conjunta e partilhada na web a um clique do mouse. A interatividade é uma consequência, ou talvez a causa, da realidade de se viver em um mundo globalizado, onde as fronteiras se estreitam e se abrem cada vez mais, proporcionando contatos cada vez

mais próximos entre as pessoas com suas línguas, culturas e costumes diferentes. A respeito da aprendizagem de língua assistida por computador, Pennington (1996, p. 3) assevera que essa atividade redimensiona os limites entre o mundo interior e o mundo exterior dos indivíduos. A rede mundial reconfigura as relações interpessoais, de forma pujante e contínua. O assunto Revolução Digital está ligado a um vasto vocabulário, cujos conceitos são imprescindíveis para um melhor entendimento desse moderno (ou não tão moderno) fenômeno. Destacaremos na próxima seção o conceito de Cibercultura e de Ciberespaço, a fim de melhor visualizarmos a questão.

Para entender cibercultura e ciberespaço

Quando nos deparamos com uma nova realidade, seja a qual setor da atividade humana ela pertença, surge a necessidade de adequação às mudanças por ela geradas. O homem necessita se apropriar e se adaptar às novas exigências, novas circunstâncias, para se inscrever como sujeito integrante do processo em curso.

A explosão tecnológica é um desses momentos que marca uma época da evolução da humanidade, trazendo um vocabulário enriquecedor, a exemplo de neologismos que se agregam, modificam e se incorporam a novas palavras, afetando as línguas de maneira inexorável. A fim de tornarmos mais didática a nossa reflexão, trazemos dois termos imprescindíveis ao entendimento do que está acontecendo no mundo virtual. Lévy (1999, p. 17) define brevemente *cibercultura* e *ciberespaço* da seguinte forma:

O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material de comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamentos e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

Assim, percebemos que, não só os indivíduos são afetados pela invasão inelutável da revolução tecnológica, mas também os seus valores materiais, intelectuais, ideológicos, éticos e do conhecimento sofrem alterações de sentido em busca por uma adequação satisfatória aos fatos. Somos seres vivendo em uma comunidade global, utilizando-nos de uma rede de computadores (Internet) para nos comunicarmos com pessoas do mundo inteiro, numa velocidade espantosa, e com recursos cada vez mais requintados. O nosso cotidiano nos dias atuais é profundamente diverso do que vivíamos há poucos anos atrás, em matéria de comunicação.

Nesse universo, as línguas se interconectam e se estabelecem como elemento de significação pessoal. Como afirma Orlandi (2013, p. 77), a submissão do sujeito à língua(gem) deve-se à sua necessidade em significar(se), em dar sentido, dentro do processo sócio-histórico no qual se encontra mergulhado.

Feitas as apresentações desses dois componentes que integram o que vamos chamar de “ciberuniverso”, podemos adentrar o elemento que apresentaremos na próxima seção: os jogos *on-line*. É por meio de comunidades formadas por milhões de jogadores por todo o mundo que acontece a interação que se constitui hoje em aprendizado lúdico para crianças, jovens e adultos. Segundo Huizinga (2001, p. 57), “A essência do lúdico está contida na frase ‘há alguma coisa em jogo’”, assim, utilizamo-nos desse trocadilho para falar de uma das diversões mais exercitadas na modernidade e propiciadora de fonte de conhecimento linguístico: os jogos *on-line*.

Breve histórico sobre os jogos virtuais

Iniciamos fazendo um aparte a respeito da grafia da palavra que significa, dentre outros, **em rede, disponível, em conexão, conectado**, etc. O correto seria grafar *on-line* ou *online*? Segundo o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP) e outros dicionários, a exemplo do *Dicionário Online de Português* e do *Michaelis*, a forma preferencial de grafia em português é *on-line* (assim, com hífen). O vocábulo é uma transposição da forma do inglês *online* (*Etim: online*), [que é um estrangeirismo, cujo

significado, entretanto, não se altera] equivalendo-se nas duas línguas a um computador ou usuário conectado a outro computador ou computadores, em rede local ou mundial, visando o recebimento e envio de mensagens (textos, imagens, vídeos, etc.).

Os jogos eletrônicos que são executados via internet, também chamados de jogos *on-line* (ou *games on-line*), tornaram-se uma das modalidades de lazer mais interessantes e populares da era atual. O termo *on-line*, como já descrito no parágrafo anterior, evidencia a ideia de que o jogador que está em frente à tela interage em tempo real com outros inúmeros jogadores espalhados por todo o mundo, conectados à rede mundial de computadores (a World Wide Web – WWW ou apenas Web), como se estivessem no mesmo ambiente físico. Eles podem se conectar com o auxílio de equipamentos como o computador (PC – *Personal Computer* ou notebook), tablets, e até celulares.

No começo, os jogos comerciais eram lançados para serem jogados por apenas um jogador (*player*) por vez. Com a demanda no mercado do entretenimento, os consoles passaram a ser construídos para 2 *players* na famosa era de ouro dos jogos dos videogames. A Nintendo, empresa japonesa fabricante de jogos eletrônicos, revoluciona em 1964 com uma plataforma para até 4 jogadores, o Nintendo 64. Em 1988, outra multinacional japonesa, a Sega, lança a primeira opção de console para conexão à rede, o Dreamcast. Atualmente a maioria dos jogos são fabricados com a opção de conexão *on-line*, para 4 jogadores ou mais.

Os jogos idealizados e construídos para serem jogados *on-line* em computadores surgem em 1991, com o lançamento de um jogo de xadrez pela empresa norte-americana Apple. A partir de então, surgem várias modalidades de jogos eletrônicos em velocidade espantosa, com tecnologia mais e mais aprimorada. Conforme dados obtidos em: (https://pt.wikipedia.org/wiki/Historia_dos_jogos_eletronicos).

São vários os segmentos de jogos para computadores atualmente. A lista ficaria cansativa se nos detivéssemos a explorar todas as opções existentes na atualidade. Portanto, para o entendimento do que precisamos no momento, selecionamos alguns dos mais utilizados, conforme lista que se segue.

Dentro da modalidade de jogos MMO (*Massively multiplayer online*), ou seja, aqueles jogos cuja modalidade permite que milhares de jogadores se reúnam numa mesma partida, os principais são: MMORPG, MMORTS, MMOTBS, MMOFPS, MMOSG. Existem também os da modalidade MOBA (*Multiplayer online battle arena*), cujas estratégias permitem a simulação de batalhas *on-line* entre as equipes (dados obtidos em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Gêneros_de_jogos_eletrônicos). A variedade de opções de jogos virtuais em tempo real é imensa, mas o importante a se pontuar e entender no momento é que essa realidade apresentada pela revolução digital possibilita, dentre outras coisas, a interação linguística entre as pessoas participantes do processo.

Nesse rápido olhar sobre os principais tipos de jogos *on-line*, vemos uma tendência cada vez mais transformadora e interativa de opções de entretenimento na internet. A evolução das tecnologias da parte física (*hardware*) e da parte operacional (*software*) dos jogos é uma consequência da revolução digital em curso. Como previu Lévy (1999, p. 25), as mudanças que acontecem em ritmo vertiginoso no universo digital tornaria impossível qualquer premonição do que aconteceria após o ano 2000. Já estamos há 16 anos (2016) corroborando com a sua assertiva a respeito dessa realidade virtual.

Para Leffa (2003, p. 5), o avanço das tecnologias diminui as fronteiras geográficas entre os indivíduos, aproximando-os por interesses comuns. No recorte que escolhemos para esta seção, a dos jogos *on-line*, mostramos que a comunidade global de jovens e adultos, ao comungar o interesse de jogar em tempo real, torna os seus integrantes muito próximos, apesar de estarem em lugares espalhados pelo mundo, falando idiomas os mais diversos. Com o auxílio da “rede” eles passam a tomar conhecimento e partilhar informações sobre variados aspectos entre si, como costumes, culturas, gostos e a língua. Este último item, a língua, é o que abordaremos a seguir.

O próximo tópico versará sobre a influência que o vocabulário praticado pelas comunidades dos jogos na rede mundial de computadores tem exercido sobre o aprendizado do idioma inglês. Faremos uma exposição de algumas palavras mais comumente utilizadas no meio e sua equivalência no português, levantando a questão a respeito da sala de aula nos dias atuais.

A sala de aula em transição

Baseado nas teorias sobre estilos e estratégias de aprendizagem como em Brown (1994) e Reid (1995), e de autonomia do aprendiz como em Dickinson (1992), durante o nosso percurso como professora de língua inglesa, temos tido a oportunidade de manter contato com variadas nuances dentro do universo dos aprendizes.

O que nos tem chamado a atenção já não pode ser considerado uma novidade ou uma descoberta recente. O fenômeno da revolução tecnológico-digital mudou a maneira como os aprendizes encaram a rotina em sala de aula e, conseqüentemente, tem exigido dos educadores e mediadores da aprendizagem um novo olhar sobre como vão encarar a atual tarefa de empreender o conhecimento daqui para a frente. De acordo com Freire e Leffa (2013, p. 65-66)

Reduccionista, simplificador e disjuntor, o paradigma tradicional começa a revelar gradativa, mas marcadamente, sua incapacidade de prover terminologia, conceitos e respostas adequadas às demandas que, então, se apresentam. Sinaliza, dessa forma, que alguma transformação na maneira de perceber o mundo se faz notar e passa a requerer o uso de uma lente diferente, que possa fornecer uma compreensão mais satisfatória da realidade.

Assim, o papel dos atores da sala de aula, tanto professores como alunos, começa a tomar novas formas, atender a novas demandas, dar vida a novos personagens, mais adequados aos novos tempos. Ao falar sobre as rupturas necessárias aos novos tempos no ensino de línguas estrangeiras, Bohn (2013, p. 81) assevera que “Essas rupturas são necessárias para construir uma sala de aula que corresponda aos anseios de seus principais atores, alunos e professores”. Com a força das novas tecnologias, defrontamos com alunos imersos em um universo que inunda a sala de aula e faz com que os professores adaptem não só os seus personagens, mas o roteiro e o script de uma nova história a ser interpretada.

Sobre os jogos eletrônicos, devemos lembrar que as indústrias fabricantes de máquinas e jogos (*softwares*) são multinacionais, em sua maioria de países que falam a Língua Inglesa. Portanto, os jogos e consoles possuem a versão original em inglês e, em alguns casos, opções traduzidas para outros idiomas. O jogador tem, portanto, a escolha de qual idioma utilizar ao adentrar o mundo do entretenimento virtual. E, automaticamente, e pela razão da comodidade e praticidade, cada um escolherá, num primeiro momento, a versão em seu idioma materno.

Não obstante, a construção interna do jogo não pode ser traduzida, como: nomes de personagens, de artefatos, de lugares, e o vocabulário próprio da história montada, permanecendo inalterada em seu idioma originário, neste caso a LI. Por essa razão, os jogadores serão “obrigados” a lidar com a língua estrangeira e assim interagir com os outros componentes das equipes, pessoas do mundo inteiro, nativos e falantes ou não de LI.

Nesse sentido, tem acontecido um fenômeno interessante no universo desses usuários de jogos eletrônicos no Brasil. Na busca pelo entendimento da língua estrangeira (LI), a fim de atuarem dentro dos jogos, eles adaptam as palavras – geralmente verbos – da LI para a LP, numa transposição que não deixa de ser interessante. Assim, participam do processo em equipes, criando um vocabulário específico e funcional – um jargão das comunidades virtuais de jogos eletrônicos.

Listamos alguns verbos e substantivos, dentro das mais utilizadas que tivemos oportunidade de observar.

VERBOS

Bindar – vem do verbo *bind*: designar uma ação a uma tecla específica.

Buildar – vem do verbo *build*: construir. Significa algo relativo a construção de item ou habilidades do seu personagem.

Burstar – vem do verbo *burst*: explodir. Significa dar muito dano de uma só vez.

Castar – vem do verbo *cast*: conjurar alguma magia.

Critar – vem do adjetivo *critical*: dar um ataque crítico.

Dar roaming – vem do verbo *roam*: vaguear. Significa se locomover pelo mapa.

Dropar – vem do verbo *drop*: cair. Significa conseguir um item que não tenha sido ganho.

Farmar – vem do verbo *farm*: cultivar. Significa conseguir muitos itens ou dinheiro com a realização de uma tarefa repetitiva. Esse termo é usado com vários significados dentro do jogo.

Flashar – vem do verbo *flash*: usar a habilidade Flash no jogo League of Legends (LoL).

Flashar/Bangar – vem da expressão *flashbang*: usar granada de luz no CS: GO.

Gankar – vem do termo *gank*: tem o sentido de emboscar.

Healar – vem do verbo *heal*: curar.

Jukar – palavra que significa manobra de distração para enganar alguém. Significa enganar o adversário com sua movimentação.

Lurar – vem do verbo *lure*: significa atrair bichos, animais.

Mobar – em muitos jogos as criaturas são chamadas de “mobs”. Vem do verbo *mob*: reunir-se em grupo. Significa juntar muitas criaturas em um só lugar.

Raidar – vem do verbo *raid*: atacar a base de outro *player*.

Rushar – vem do verbo *rush*: apressar. Significa avançar rapidamente para algum lugar.

Scoutar – vem o verbo *scout*: explorar ou buscar informação.

Smokar – vem do verbo *smoke*: soltar fumaça. Significa usar uma granada de fumaça no CS: GO.

Stackar – vem do substantivo *stack*: pilha, monte. Significa juntar várias cargas de algum item ou habilidades.

Staliar – Vem do verbo *stall*: segurar o jogo, atrasar.

Switchar/dar switch – vem do verbo *switch*: trocar. Significa trocar algum item do jogo.

Tankar – Vem do verbo *tank*: absorver muito dano.

Ultar – vem do substantivo *ultimate*: final. Significa usar a habilidade mais poderosa do boneco (avatar). Em alguns jogos é chamada de “ultimate”.

Upar – vem do verbo *up*: levantar. Significa ganhar níveis jogando, níveis de personagem ou quaisquer outros tipos.

Zoniar – Vem do verbo *zone*: impedir que o inimigo se aproxime de uma determinada área.

SUBSTANTIVOS

CC – Sigla utilizada para o termo *crowdcontrol*: controle de grupo. Significa ter habilidades que impeçam ou dificultem a movimentação dos adversários.

PK – *Player kill* ou *player killer*. Significa alguém que mata o personagem do outro jogador.

TK – *Team kill*. Significa matar ou machucar personagem aliado.

Observamos que o vocábulo da LI não perde o seu significado original. Apenas recebe uma adaptação “aportuguesada” ao ser transposto para a LP. Tal mecanismo ajuda os internautas jogadores a se entenderem dentro do ambiente interativo do jogo, ao mesmo tempo em que aprendem o valor real das palavras e expressões da sua língua de origem (LI).

Há duas implicações muito importantes nesse novo cenário que surge com a revolução digital. A primeira é a questão da autonomia na aprendizagem de línguas, e a segunda diz respeito ao papel do professor diante das mudanças que necessitam ser feitas para uma (re) adaptação à sala de aula em transição.

Segundo Dickinson (1994, p. 4), autonomia tem a ver com a atitude do aprendiz em empreender a sua própria aprendizagem. Ele é o administrador do processo. E aqui trazemos a rápida observação de que essa assertiva não significa a nulidade do papel do professor, mas uma ação independente do aprendiz em sua trajetória. Pensando nisso, percebemos que as comunidades, ao criarem os neologismos para interagirem nos jogos, estão aprendendo a LI fora da sala de aula, em contato direto com outros falantes, nativos e não-nativos. Podemos observar em tal contexto um comportamento autônomo nesses aprendizes. Eles trazem para a sala de aula uma experiência mais madura em relação à língua estrangeira, ao mesmo tempo em que desenvolvem valor pela própria língua e pela do outro. Cabe ao professor a nobre tarefa de apoiar as diferentes formas de aprender a LI, bem como de fomentar o desenvolvimento das habilidades do aprendiz como sujeito-autor da sua trajetória.

Em concordância com o que diz Gorow (1977, p. 101) de que “O papel do professor no jogo da aprendizagem é construir um time vencedor”, e considerando que a revolução digital não pode e não deve ser ignorada no âmbito da educação formal, chegamos à conclusão de que, diante das mudanças advindas das modernas tecnologias, o professor de línguas deve inovar as suas próprias atitudes em sala de aula e aproveitar o enorme potencial que estiver à sua disposição para criar novas formas de saber. Seja trazendo novos métodos e materiais para o ensino, seja renovando as suas próprias habilidades e saber, rompendo estruturas antigas, que já não funcionam mais, o docente estará colaborando junto aos seus aprendizes para fazerem face a uma nova etapa da evolução no conhecimento.

Considerações finais

No século XXI já desponta uma realidade com perfil de ser imprevisível daqui a poucos anos, dada a velocidade das mudanças ocorridas. Precisamos refletir mais acerca das nossas atitudes práticas e dos nossos posicionamentos teóricos em relação ao momento atual. Se a tarefa que abraçamos é a de auxiliar no processo da aprendizagem, que os melhores esforços sejam envidados nesse sentido. Somos sujeitos autores, coautores e personagens do grande tablado que é a sala de aula. Mas conscientizemo-nos de que aprender e ensinar vai além das fronteiras do espaço físico e alcemos voos mais altos rumo ao saber.

Esperamos que as reflexões desse capítulo possam servir como de ponto de partida para conhecimentos mais profundos sobre o tema, para um novo pensar e fazer nas práticas educativas. As novas tecnologias digitais já se estabeleceram como interfaces cada vez mais úteis na educação e apropriadamente utilizadas para a aprendizagem da LI e da LP. A língua é dinâmica e se funde a outras no processo natural de transformação histórico-antropológico-social. Nesse mesmo sentido, o ser humano é gregário e não se inscreve em seu papel de sujeito na história sozinho. A caminhada evolutiva é um contínuo partilhar de experiências e auxílio mútuo. E, sobretudo no espaço escolar, as transformações sociais se

evidenciam e demandam novas posturas dos sujeitos que interagem na construção do conhecimento.

A linguagem que vem sendo utilizada nas mídias sociais tem modificado, acrescentado e mesmo originado novos elementos do léxico vigente. Como afirmam Campos e Silva (2010, p. 239):

Essa evolução da comunicação ao longo do tempo tem como característica a cumulação e integração das diversas formas de comunicação. Esses estágios se completam, se apoiam uns nos outros, se influenciam mutuamente e se conectam, formando o complexo sistema comunicativo eficiente utilizado hoje.

Como vemos, a evolução da linguagem é um fenômeno que podemos afirmar como **sistêmico** (estruturado em vários dispositivos orais e não orais), **contínuo** (acompanha a dinâmica histórica do ser antropológico-sociocultural) e **integrador** (acomoda as várias formas e meios de aprendizagem). Sendo assim, o que se conquistou até hoje na evolução comunicativa, deve ser acolhido e incorporado ao novo que surge a cada momento. Seja como educadores (pais, responsáveis e professores), ou como educandos (estudantes), fazemos parte de um mesmo grupo cujo processo de ensino e aprendizagem deve ir além das fronteiras da sala de aula como espaço físico. As tecnologias digitais vieram para mostrar que a sala de aula como ambiente de interação e ensino/aprendizagem, transita para o novo, mas que deve profundo respeito ao que veio antes, à sua herança, às suas raízes.

Referências

BERNERS-LEE, T. *Hearing on the “Digital Future of the United States: Part I – The future of the World Wide Web”*. 2007. Disponível em: <http://dig.csail.mit.edu/2007/03/01-ushouse-future-of-the-web.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. *The World Wide Web – Past, Present and Future. Texas Digital Library*, v. 1, n. 1, 17 jul. 1996. Disponível em: <https://journals.tdl.org/jodi/index.php/jodi/article/view/3/3>. Acesso em: 10 set. 2017.

BEZERRA, R. M. *Sinais* – Redes de Computadores I. Salvador: UFBA, 2008. Disponível em: <http://www2.ufba.br/~romildo/downloads/ifba/sinais.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1994.

CAMPOS, L. S.; SILVA, A. C. G. V. As funções da linguagem nos ch@ts: o “internetês” numa abordagem funcionalista. In: SOUZA, E. M. F.; CAMPOS, L. S.; DIAS, M. R. S.; ANDRADE, M. G. F. (org.). *A inovação: na língua, na literatura e na aprendizagem. Folio – Revista de Letras*, Vitória da Conquista: Edições UESB, v. 2, n. 1, jan./jun. 2010.

DICKINSON, L. *Learner autonomy 2: learner training for language learning*. Dublin: Authentik, 1992.

DICKINSON, L. Learner Autonomy. What, Why and How? In: LEFFA, V. J. (org.). *Autonomy in Language Learning*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994.

FÉLIX, A. *Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola*. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FREIRE, M. M.; LEFFA V. J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GÊNEROS de jogos eletrônicos. In: Wikipédia: A Enciclopédia Livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Gêneros_de_jogos_eletrônicos. Acesso em: 25 dez. 2016.

GOROW, F. F. *O jogo da aprendizagem* – estratégias para professores. California State College, Long Beach. São Paulo: E.P.U. Editora Pedagógica Universitária, 1977.

HINSEN, P. *Era Digital*. Portugal, 2012. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/323917762/Era-Digital>. Acesso em: 8 set. 2016.

HISTÓRIA dos jogos eletrônicos. *In*: Wikipédia: A Enciclopédia Livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Historia_dos_jogos_eletronicos. Acesso em: 8 set. 2016.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens* – o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

INDÚSTRIA de jogos eletrônicos. *In*: Wikipédia: A Enciclopédia Livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Industria_de_jogos_eletronicos. Acesso em: 8 set. 2016.

LEFFA, V. J. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. *In*: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora UnB, 2003.

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

ON-LINE. *In*: VOCABULÁRIO ORTOGRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA (VOLP). Rio de Janeiro: ABL, 2016. Disponível em: <http://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>. Acesso em: 8 abr. 2016.

ORLANDI, E. *Língua e conhecimento linguístico, para uma história das ideias no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PAIVA, V. L. M. O. A WWW e o ensino de Inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, 2001.

PENNINGTON, M. *The power of call*. Houston: Athelstan, 1996.

REID, J. M. *Learning Styles in the ESL/EFL classroom*. Boston, Mass: Heinle & Heinle, 1995.

Capítulo 4

Subvertendo a ordem do pensar e utilizar o texto oral no ensino de Língua Portuguesa à luz da “LA”: gêneros, Bakhtin e outras questões

Alessandra Cruz de Oliveira

Considerações iniciais

O presente trabalho, como parte das discussões efetivadas (somadas a algumas novas incursões) em dissertação de mestrado que discorreu sobre a relação entre oralidade e letramento Street (1984; 2014), Kleiman (1995), Soares (1998), Thomas (2005), propõe um diálogo com os possíveis interlocutores interessados nos assuntos referentes ao universo da linguagem, propensos em refletir sobre sua práxis, seu modo de compreender, pensar, fazer, ensinar, aprender e ler nas entrelinhas dos processos de ensino da Língua Portuguesa, sob as lentes multidisciplinares da Linguística Aplicada, e à luz dos pensamentos substantiados nos escritos bakhtinianos ou por eles influenciados.

Nas palavras de Fiorin (2006 p. 6), em termos bakhtinianos, “Compreender é participar de um diálogo com o texto” e principalmente, o que mais nos interessa aqui é interagir por meio deste diálogo, não de maneira passiva ou determinista, afinal, “nada mais antibakhtiniano do

que a compreensão passiva ou aplicação mecânica de uma teoria”, ainda conforme Fiorin (2006, p. 6). Nossa proposta primeira é justamente “subverter” (positivamente) os moldes comuns aos quais nós aprendizes, professores, pesquisadores, fomos acostumados a perceber a língua que falamos, a língua que ensinamos, ou a linguagem que costuramos, tanto no cotidiano retórico da academia, muitas vezes distante do universo da sala de aula real, quanto na simplicidade diária da nossa essência – a de ser professor, ser linguista aplicado. E de permanecer na rotina incessante da investigação dialógica. Nessa perspectiva, assumimos a opinião de Celani (1998), quando define os pesquisadores que militam no campo da LA:

[...] Os que nela militam a todo momento se dão conta de que estão entrando em domínios outros que os de sua formação inicial (na maioria das vezes, na área de Letras), se dão conta de que precisam ir buscar explicações para os fenômenos que investigam em outros domínios do saber que não os da linguagem *stricto-sensu*. Esse diálogo já faz parte da prática dos linguistas aplicados (CELANI, 1998, p. 131).

Quanto à *missão* pragmática do pesquisador em LA, é mister saber que ultrapassa os limites impostos pela rigidez que permeia as (não menos importantes) concepções da linguística teórica, e referendando esta posição, acrescentamos a explicitação de Rojo (2007, p. 1761 *apud* CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 26):

[...] a atividade do linguista aplicado, na última década, tem convergido com o interesse em entender, explicar ou solucionar problemas, objetivando a criação ou o aprimoramento de soluções para tais problemas, tomados em sua contextualização, em sua relevância social, o que confere às soluções condição de conhecimento útil a participantes sociais efetivos. Assim, “[...] a orientação para o problema como abordagem dominante na LA substituiu gradualmente a orientação para a teoria”.

Doravante, é também preciso reiterar que usamos no título deste trabalho o termo *subverter*, devendo ser entendido positivamente, e em suas

naturais aceções de conformidade com os dicionários disponíveis, tomado como ato de insubordinação contra a autoridade, contra as instituições, as leis, as regras aceitas pela maioria – ato de revolucionar. E justificamos a escolha deste termo para chamar a atenção para o que Rajagopalan (2010, p. 17) denomina “sacralização” ao dizer: “a sacralização é um processo que nos cega. Como um constante perigo, está presente o tempo todo”. A percepção desta possibilidade que ronda a dinâmica do ambiente de ensino, também foi vislumbrada por Coracini (2003, p. 45), ao afirmar que

[...] a escola trabalha no sentido de abafar as diferentes vozes que constituem o sujeito, tornando-o mero “repetidor” da voz do livro didático e/ou do professor, seguidor de esquemas e fornecidos a priori, cujo objetivo parece ser o de dar consciência de um processo que também é construído a partir de generalizações e de modelos ideais do “bom leitor”, “do bom produtor de textos”, “do bom aluno”.

Evocamos aqui, destarte, o diálogo aberto, assimétrico, sem pretensões de dispor de verdades absolutas. Nessa mesma orientação, cabe também a reflexão de Pennycook (1998) sobre a necessidade de mudanças de postura, de crenças impregnadas na nossa forma de pensar e agir sobre o conhecimento e o ensino da língua:

Na minha visão, as sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo e, consequentemente, sobre as possibilidades de mudarmos esse mundo. Também, estou convencido de que a aprendizagem de línguas está intimamente ligada tanto à manutenção dessas iniquidades quanto às condições que possibilitam mudá-las. Assim, é dever da Linguística Aplicada examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos (PENNYCOOK, 1998, p. 24).

Falaremos da língua, aqui entendida como “uma atividade [...] um domínio público de construção simbólica e interativa do mundo [...] mais que um conjunto de elementos sistemáticos para dizer o mundo [...]

atividade social histórica”, nos termos de Marcuschi (2008 *apud* XAVIER; CORTEZ, 2010, p. 132); e nessa conjuntura, acrescentamos que inclui e amplia o aspecto estrutural, sendo, sobretudo dialógica. Na visão Bakhtiniana: “a língua constitui-se um processo em evolução ininterrupta que se realiza através da interação verbal dos locutores” (BAKHTIN, 1986, p. 123).

Mencionamos Língua/Linguagem aproximadas, como construtos sócio-históricos e não estanques. Trazemos a perspectiva de alguns gêneros textuais orais e suas respectivas possibilidades de funcionalidade quando trabalhados de um modo diferenciado e respaldado em fundamentos teóricos significativos, entre outras possibilidades e questões de discussão. Aqui temos, sobretudo, uma proposta de diálogo com o professor.

Sobre ensino e Língua Portuguesa, gêneros textuais, Bakhtin e outras questões

Nas práticas relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa, percebe-se sempre a assunção de um dado modo de conceber a linguagem, ainda que não teoricamente consciente ou declaradamente sabido, transpondo-se didaticamente no ensino. Como corrobora Neder (1993, p. 71), especificamente em relação ao professor de LP, “o suporte teórico que possui sobre a linguagem é fundamental para o encaminhamento do seu ensino”. Nesse contexto, a língua, que por sua vez também emerge, transparece ou explicitamente se estabelece no pensar e no fazer didático comum à ação docente, por vezes se compartimentaliza (nos moldes de um ensino eminentemente tradicional) ou se expande (buscando práticas alternativas de cunho interacional e contextualizado), assim como se expressa nas escolhas delineadas no cotidiano escolar: **o que ensinar, para que ensinar, como ensinar**. Talvez tais escolhas devessem partir da perspectiva do sujeito aprendente, ou seja, da ordem inversa: **o que é importante aprender? Para quê?/por que aprender? Como melhor e em que situação contextual aplicar o que é aprendido?**

São estas algumas das questões que nos instigam a pensar sobre a necessidade emergencial de admitir que nenhuma prática efetiva de ensino de língua materna (no caso aqui, a língua portuguesa) deveria estabelecer-se sem se apoiar em construtos teóricos de referência significativa. Sobretudo quando o assunto em questão perpassa pelo universo da linguagem, a ser entendida aqui também pelos princípios teóricos que a concebem numa perspectiva interacionista, sócio-histórica, como sustenta Antunes (2003, p. 42):

[...] a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, da qual deriva o princípio geral de que língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos [...].

Antunes (2003) distingue-se aqui perceptivelmente adepta dos princípios bakhtinianos, já que em Bakhtin, na fala de Ribeiro (2006, p. 2), “toda linguagem só existe num complexíssimo sistema de diálogos que nunca se interrompe”. Nesse sentido, e para ampliar e explicitar a discussão que ora pretende-se realizar sobre as tendências relativas aos estudos da linguagem, destacam-se duas representativas:

1 - Uma tendência centrada na língua enquanto sistema em potencial, conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculado de suas condições de realização;

2 - Outra centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade de interação verbal de dois ou mais interlocutores, e, assim, enquanto *sistema-em-função*, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas diversificadas de sua atualização (ANTUNES, 2003, p. 41).

E das duas tendências supracitadas, fica evidente nos conhecidos aportes teóricos postulados por Antunes (2003, 2007, 2009), não somente uma preferência, mas explícita adoção da segunda tendência e respectivos autores representativos. Entendendo ser esta a que, seguramente, no atual contexto em que se insere o ensino de língua portuguesa, melhor propicia

não só a compreensão dos fenômenos relacionados aos fatos linguísticos observados no cotidiano escolar, como também a reflexão sobre a perspectiva de mudanças conceituais e metodológicas da prática docente; mudanças principalmente na escolha dos materiais e procedimentos que, claro, sustentados por sólidos referenciais teóricos, fomentem um aprendizado funcional, dinâmico e, sobretudo interativo da língua.

Esse modo novo de conceber a língua (em seus moldes funcionais, mas também e, principalmente sociais) está vigente nos estudos dos séculos XIX e XX, como aponta Rajagopalan (2010, p. 32-33) citando Whitney (1875 [1979]). O primeiro afirma que “uma orientação de pesquisa dominou a maior parte do pensamento sobre a natureza da linguagem nos séculos XIX e XX”, e fundamenta sua assertiva com as palavras do segundo:

Não é possível fazer, em referência à linguagem, nenhuma outra pergunta mais elementar e ao mesmo tempo fundamentalmente importante do que essa: como a linguagem é adquirida por nós? Como cada indivíduo falante torna-se possuidor do seu discurso? A resposta verdadeira a essa questão envolve e determina quase toda a totalidade da filosofia linguística (WHITNEY, 1875 [1979], p. 7, *apud* RAJAGOPALAN, 2010, p. 32-33).

Torna-se clara a partir de tal perspectiva (não adotada por todos os autores que convergem para os estudos sobre a linguagem) a proposta da chamada “Nova Pragmática”, que aborda questões relativas ao uso da linguagem, reconhecendo-se a inerente dimensão social destas questões, e o fato de que deve-se descrever a linguagem e seu uso no contexto social desse uso (RAJAGOPALAN, 2010, p. 32).

Nessa mesma conjuntura, em que o construto social é admitido elemento constitutivo das realidades dos fatos da língua, nos apropriamos da definição de Bakhtin (*apud* RIBEIRO, 2006, p. 4), pois, sob seu ponto de vista, a língua, apesar de abstrata, é construída com base na linguagem viva e real: “a língua falada nas casas e nas feiras, nas ruas e nas igrejas, no quartel e na repartição [...] é sempre o que existe de material palpável para estudo”. Isso denota a riqueza do universo linguístico oral também como fonte abundante de gêneros textuais a serem explorados no contexto escolar.

Se quanto ao que remonta à história da literatura na Grécia Antiga, era justamente a oralidade que refletia o que era tido como alto padrão de letramento (THOMAS, 2005, p. 5), claro que um letramento diferente dos moldes modernos, num contexto em que, ainda segundo Thomas (2005), ouvir e falar era muito mais comum do que ler e escrever, coexistindo um uso sofisticado da escrita e um domínio (certamente indiscutível) da palavra falada nos diálogos filosóficos, por exemplo. Hoje, e neste “hoje” incluímos a menção do ensino de textos orais contidos já nos Parâmetros Curriculares da década de noventa (1997, mais precisamente) – acrescentamos a necessidade de ressignificar a metodologia de uso de tais textos ali sugeridos.

Há uma forte razão para se considerar a possibilidade de também eleger como padrão a ser percebido como funcional para a prática de ensino de língua portuguesa, os gêneros textuais orais (formais/ informais) acessíveis, que circulam abundantemente na sociedade contemporânea (marcada pelos efeitos da tecnologia e globalização eivada de gêneros midiáticos), responsáveis, sobretudo por proporcionar um certo nível de letramento representativo e muita informação até para aqueles que ainda não foram alfabetizados (crianças, jovens ou adultos).

Demarcando uma importante consideração: a de que, falar sobre a adoção de gêneros orais para o trabalho com a linguagem não é algo excepcional nem novo, o que se pretende aqui evidenciar, é que a mudança na perspectiva de trabalho e as reflexões de cunho teórico relacionado à interacionalidade é que poderão constituir-se um diferencial, um novo (que não é novo no aspecto teórico, mas na vontade prática de fazer acontecer) ponto de partida para as abordagens e ensino dos gêneros orais; e, principalmente revendo a concepção de gênero, que não deverá ser compreendido aqui como um modelo formal e descontextualizado, com características fixas apreendidas pelo estudante ao longo dos níveis de escolaridades já conhecidos. Mas ao contrário, sob o ponto de vista de Bakhtin (que fala em “gêneros discursivos”), o qual, segundo Fiorin (2006, p. 61), “não teoriza sobre o gênero, levando em conta o produto, mas o processo de sua produção, interessando-lhe mais a maneira que eles se constituem, do que propriedades formais”.

Os noticiários de televisão, por exemplo, admitidos como textos “orais” (isto em segunda instância, pois, em princípio, sabemos que são primeiramente escritos para depois serem lidos em voz alta e compreendidos pelos possíveis expectadores/ “leitores” dos fatos) constituem, na sua riqueza de informatividade e possibilidade de ampliação de um certo nível de letramento, o que poderia ser também tomado com um “enunciado” – no pensamento bakhtiniano, como bem explica Fiorin (2006, p. 61-63):

Seu ponto de partida (*do gênero*) é o vínculo intrínseco existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas. Os enunciados devem ser vistos na sua função no processo de interação.

Os seres humanos agem em determinadas esferas das atividades, as da escola, da igreja, do trabalho num jornal, numa fábrica, as relações de amizade e assim por diante. Essas esferas de atividade implicam a utilização da linguagem na forma de enunciados [...].

Os gêneros são, pois, tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo. Falamos sempre por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de atividade.

O gênero estabelece, pois, uma interconexão da linguagem com vida social [...].

[...] Bakhtin não pretende fazer um catálogo dos gêneros.

Dessa forma, noticiários de TV, vistos/ouvidos por expectadores leitores de uma realidade social factual que o circunda e ao mundo, diariamente; as longas narrativas também “orais”, que são as novelas, as quais compõem a então chamada “teledramaturgia brasileira”, hoje atingindo um nível de complexidade discursiva e temática, ao abordar polêmicas sociais que instigam questionamentos e penetram diferentes camadas sociais, indo das chamadas classes “baixa, média à alta”; os textos orais veiculados via rádio (informação, debates polêmicos e letras de músicas) compõem um conjunto de material real – *enunciados* – constituído em sua essência de subjetividade temática e variedade de estilo, riqueza de abordagem e conteúdo.

Tal sugestão poderá não parecer original ou singular, entretanto, o que se observa aqui é que tais textos, talvez, ainda não tenham sido trabalhados

na perspectiva (inclusive crítica) do texto enquanto discurso, enquanto texto em movimento, pleno de signos significativos que transcendem a qualquer unidade estática (palavra, frase ou mesmo texto descontextualizados). A unidade a ser observada aqui e agora, estaria num outro plano, como o proposto por Bakhtin (1986 *apud* RIBEIRO, 2006, p. 6-7):

[...] para Bakhtin, a unidade básica não pode ser o signo mas o enunciado [...]. Um enunciado em um determinado local e em um tempo determinado, é produzido por um sujeito histórico e recebido por outro [...] um enunciado é sempre um acontecimento. Ele demanda sempre uma situação histórica definida, atores sociais plenamente identificados, o compartilhamento de uma cultura e o estabelecimento de um diálogo. Todo enunciado demanda outro a quem responde ou outro que o responderá.

O que se pretende ainda aqui é também chamar a atenção para um fato: os documentos oficiais que estabelecem os parâmetros para o ensino de língua portuguesa (BRASIL, 1997), como dissemos, já apontavam para a uma perspectiva mais abrangente de concepção e ensino de língua /linguagem e texto, quando publicado, trazendo em seu referencial bibliográfico entre tantos, o próprio Bakhtin. Como veremos nas linhas seguintes, entretanto, talvez ainda não estivessem tão claras as suas ideias e possibilidades de aplicação destas, sob o ponto de vista dos educadores ainda não familiarizados primeiro com a compreensão das propostas teóricas, depois com o como fazer tais teorias transformarem-se em meio real de contribuição para um trabalho efetivo com textos. Vejamos o que já diziam os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), e preferimos trazer um trecho um pouco maior, posto que comprova as influências do pensamento bakhtiniano:

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Dessa forma, se produz linguagem tanto numa conversa de bar, entre amigos, quanto ao escrever uma lista de compras, ou ao redigir

uma carta – diferentes práticas sociais das quais se pode participar. Por outro lado, a conversa de bar na época atual diferencia-se da que ocorria há um século, por exemplo, tanto em relação ao assunto quanto à forma de dizer, propriamente – características específicas do momento histórico. Além disso, uma conversa de bar entre economistas pode diferenciar-se daquela que ocorre entre professores ou operários de uma construção, tanto em função do registro e do conhecimento linguístico quanto em relação ao assunto em pauta.

Dessa perspectiva, a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1997, p. 7).

É inegável a assunção de concepções como a de linguagem enquanto resultante da ação social, a perspectiva da interatividade e a produção da linguagem acontecendo em diferentes esferas da atividade social. E sobre a linguagem oral, destacamos um trecho no qual verificamos mais uma vez a presença de uma abordagem de cunho interacional sobre esta, construída em seus aspectos subjetivos e materiais:

No que se refere à linguagem oral, algo similar acontece: o avanço no conhecimento das áreas afins torna possível a compreensão do papel da escola no desenvolvimento de uma aprendizagem que tem lugar fora dela. Não se trata de ensinar a falar ou a fala “correta”, mas sim as falas adequadas ao contexto de uso (BRASIL, 1997, p. 20).

[...] Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes – mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções,

simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará [...].

[...] A linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes. Essas diferentes dimensões da linguagem não se excluem: não é possível dizer algo a alguém sem ter o que dizer. E ter o que dizer, por sua vez, só é possível a partir das representações construídas sobre o mundo. Também a comunicação com as pessoas permite a construção de novos modos de compreender o mundo, de novas representações sobre ele (BRASIL, 1997, p. 22).

Pensar em uma proposta de ensino que de fato possa utilizar o texto, principalmente o oral, como elemento indiscutível de apropriação do que a linguagem pode oferecer de rico, interativo, instrutivo e dialógico, claro, sob a base dos pressupostos teóricos aqui analisados, é de fundamental importância para nos impor no mínimo uma certeza: ainda temos muito a descobrir sobre os fatos da linguagem, e mais importante, como professores e/ou pesquisadores, há um compromisso com uma gama de profissionais que chegam às salas de aula a cada ano, expostos a uma geração caracterizada pelas novas formas de ver, falar, sentir, descrever e dialogar com o mundo.

Referências

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

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

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

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, DF, 1997.

CELANI, M. A. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

CORACINI, M. J. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: _____. (org.). *Identidade e discurso*. Campinas: Argos, 2003.

FERNANDES, A. L. Subversão. Disponível em tbqueroofalar.wordpress.com. Consulta em 05/09/2011.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

KLEIMAN, Â. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Oralidade e ensino, uma questão pouco ‘falada’. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.). *O livro didático de português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

NEDER, M. L. C. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. *Polifonia*, Cuiabá: UFMT, v. 0, n. 00, p. 71-89, 1993.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado da Letras, 1998.

RAJAGOPALAN, K. (org.). *Nova Pragmática: fases e feições de um fazer*. São Paulo: Parábola, 2010.

RIBEIRO, L F. *O conceito de linguagem em Bakhtin*. In: Revista Brasil de Literatura, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://revistabrasil.org/revista/artigos/crise.htm>. Acesso em: 21/08/2016.

RODRIGUES, R. H.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. *Linguística aplicada: ensino de língua materna*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

THOMAS, R. *Letramento e oralidade na Grécia antiga*. São Paulo: Odysseus, 2005.

XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (org.). *Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística*. São Paulo: Parábola, 2010.

Capítulo 5

A Análise do Discurso, o texto e a sala de aula: um diálogo possível?

Illa Pires de Azevedo Brito

O mesmo leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de produção de leitura, e o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores. É isso que entendemos quando afirmamos que há uma história de leitura do texto e há uma história de leitura dos leitores (ORLANDI, 2009, p. 62).

Considerações iniciais

A leitura e a escrita são objetos de constante discussão entre os diversos teóricos da Educação e áreas afins. Podemos afirmar que a escrita não foi o primeiro dos mecanismos utilizados pela humanidade para estabelecer a comunicação, embora seja dos mais antigos. Desde que foi utilizada – consolidada como forma de registro – a expressão escrita assumiu um caráter distintivo, conferindo aos que a dominava um lugar de destaque na sociedade. Essa distinção remonta à sua origem e prevalece nos dias atuais. A leitura, enquanto prática, desde seu aparecimento, está associada à difusão da escrita, à fixação do texto na matéria livro, à alfabetização do indivíduo, como atestam Zilberman e Silva (1988, p. 12).

De acordo com Soares (1995, p. 19), “em nossa cultura grafocêntrica, o acesso à leitura é considerado como intrinsecamente bom”. Entretanto, existem diferenças no que diz respeito às condições sociais de acesso à leitura, aqui compreendida também como um “processo político”, a autora chama a atenção daqueles que formam leitores para que haja um cuidado maior na realização desse trabalho, uma vez que tais formadores desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social.

Assim, a escolha do tema para o nosso diálogo está, pois, relacionada, dentre outras questões, à real situação dos índices de aprendizagem em Língua Portuguesa, principalmente, no que diz respeito à leitura e produção de textos escritos, conforme apontam diversos dados estatísticos, a exemplo dos indicadores atingidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Brasil, considerando os índices e metas relativas aos descritores da Língua Portuguesa (2015); ao fato de que é de extrema importância pensar como tem sido trabalhada a competência textual dos nossos alunos, bem como o princípio de que para a Análise de Discurso “[...] a leitura é um processo cuja explicitação envolve mecanismos de muita relevância [...]” (ORLANDI, 1996, p. 41) e não se esgota na educação formal.

Com a palavra, Michel Pêcheux...

Historicamente, a Análise do Discurso de Linha Francesa de base pecheutiana (doravante ADP) constituiu-se como campo disciplinar em meados da década de 60 do século XX, na França, e tem como seu fundador o filósofo Michel Pêcheux. O objetivo de Pêcheux foi propor uma transformação da prática nas ciências sociais, de maneira a torná-la uma prática verdadeiramente científica. Para isso, seria necessário fornecer a essas ciências um instrumento apropriado, daí o seu objetivo de desenvolver uma análise automática do discurso (HENRY, 2010). Michel Pêcheux instaura, dessa forma, nos estudos da linguagem, a possibilidade de associar o linguístico ao sócio-histórico: língua e ideologia. Segundo Orlandi (2012b, p. 14).

[...] a importância de Pêcheux está justamente em perceber que para pensar a ideologia era preciso colocar em jogo a linguagem. Daí suas aproximações dos linguistas, daí a formulação de um novo objeto nas ciências da linguagem e, em consequência, pelo seu modo de formulação, nas ciências humanas: o discurso, pensado junto à ideologia.

Epistemologicamente, a análise do discurso proposta por Michel Pêcheux emerge da articulação de três áreas do conhecimento científico: o materialismo histórico, a Linguística e a teoria do discurso. Pêcheux e Fuchs (1997, p. 160) justificam-nas da seguinte maneira:

1. O materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
2. a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Vale ressaltar que, segundo os autores supracitados, essas três regiões do conhecimento são, de certa maneira, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade, isto é, de natureza psicanalítica. Sendo assim, é basicamente desse raciocínio de que se vale Orlandi (2012a) para afirmar que a ADP se constitui pela relação entre três domínios disciplinares: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise.

Assim sendo, podemos perceber que a ADP, em seu quadro epistemológico geral, ao considerar o materialismo histórico como teoria das formações e transformações sociais, entende que é na história e pela história que podemos observar as condições de produção do discurso e, portanto, o momento em que o linguístico e o ideológico se encontram.

Nesse aspecto, pode-se considerar que a Linguística tradicional tem sua importância pelo fato de que são os elementos linguísticos que materializam o discurso, isto é, que fazem parte do processo de produção dos efeitos de sentidos. Para além dos estudos saussurianos, Michel Pêcheux compartilha da ideia da não transparência da linguagem. E embora cada

um dos autores em discussão disponha de suas especificidades, ambos (Pêcheux e Saussure) corroboram com o fato de que não há uma relação direta entre linguagem e realidade. Assim, a teoria do discurso interessa-se pelo sujeito, constituído na relação com o simbólico, na história, referindo-se, ainda, como os sentidos decorrem dos fenômenos históricos e por tudo isso amplia, significativamente, o que transpõe toda a materialidade dos discursos enunciados.

Na perspectiva da ADP, importa a forma como a língua é praticada, isto é, como os sentidos são produzidos dentro da sociedade e da história. Constitui-se, dessa maneira, o trabalho pela contradição das três áreas supracitadas e não pela soma delas, vale pontuar. Consideremos, então, que a análise do discurso pecheutiana, como afirma Orlandi (2012a, p. 20):

[...] trabalhando na confluência desses campos do conhecimento, irrompe em suas fronteiras e produz um novo recorte de disciplinas, constituindo um novo objeto que vai afetar essas formas de conhecimento em seu conjunto: este novo objeto é o discurso.

Como versa o próprio nome, o objeto de estudo da ADP é o discurso. Não é a língua, nem o texto, nem a fala, embora a ADP necessite desses elementos linguísticos para existir materialmente. Na análise de discurso fundada por Michel Pêcheux, a concepção de discurso acarreta toda uma declinação teórica do que se entende por sujeito, sentido, memória, história, sociedade, língua, ideologia, dentre outras (ORLANDI, 2012b). A noção de discurso está, pois, ligada à noção de sentido e para falar em discurso devem ser considerados, ainda, os elementos que existem no social, as ideologias e a História, isso por que:

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe “em si mesmo” [...] mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (PÊCHEUX, 2009, p. 146).

Se a ideologia determina os discursos que são reproduzidos, entendemos que os sentidos não são fixos, prontos e acabados, bem

como não são construídos de forma ingênua e aleatória, sendo, sempre, ideologicamente construídos. É delicado precisar, portanto, qual o sentido de determinado texto ou mesmo o que alguém quis dizer. A ADP, portanto, não corrobora com o sentido exato, dicionarizado, denotativo, imutável, visto que não há um sentido central, apenas margens (ORLANDI, 2012c). O que se concebe como literal é ideológico, há nos enunciados os pontos de deriva: o lugar em que sentido pode ser outro, o efeito metafórico.

O texto e a leitura na perspectiva discursiva...

Na perspectiva da ADP, o texto é concebido como a unidade complexa de significação, consideradas as suas condições de produção; é também constituído no processo de interação (ORLANDI, 1996); logo, a leitura vista dessa perspectiva se difere das outras concepções, sobretudo, das que tomam a leitura apenas como decodificação. Acerca da leitura no viés discursivo, Orlandi pontua que a AD:

[...] não vê na leitura do texto apenas decodificação, a apreensão de um sentido (informação) que já está dado nele. Não encara o texto apenas como produto, mas procura observar o processo de sua produção e, logo, da sua significação. Correspondentemente, considera que o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja: considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se pode dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação (ORLANDI, 1996, p. 38).

De acordo com Heine (2012a, p. 205), “Ler na análise de discurso é compreender os sentidos do texto através da observação do mesmo como uma peça dentro do discurso”. Desse modo, para a ADP, a leitura não se restringe à decodificação, antes perpassa a interpretação (atribuir um sentido ao texto) e chega ao nível da compreensão. O processo de leitura é também constituído de efeito-leitor e sujeito-leitor; o primeiro

diz respeito à posição que o segundo ocupa no processo de leitura. Sobre o sujeito-leitor a autora aponta que

o sujeito leitor não é sempre o mesmo, por isso, pode-se falar que nunca se lê um texto da mesma forma. Um leitor da Idade Média não é o mesmo leitor do Renascimento nem da contemporaneidade, daí a afirmação que o leitor é fruto das relações históricas sobre as quase se constitui (HEINE, 2012a, p. 207).

A leitura na análise de discurso, portanto, discorda da ideia de que os sentidos estão prontos e únicos no texto e que podem ser apreendidos por um leitor, que assume um lugar passivo e em nada contribui no momento da leitura. É uma atividade complexa de geração de sentidos. No viés discursivo, a leitura é um trabalho simbólico, é um espaço aberto a significações que aparece quando há textualização do discurso. Logo, os sujeitos e os sentidos são constituídos discursivamente.

Não é raro se pensar em texto associando-o apenas a texto escrito ou simplesmente a conjunto de palavras. E na escola, por vezes, não costuma ser diferente. Entretanto, segundo Costa Val (1991), toda sequência de palavras, oral ou escrita, de qualquer extensão ou ainda uma palavra ou apenas imagens podem ser consideradas texto, desde que atribuam um sentido, que, por sua vez, vai depender do contexto em que o indivíduo esteja inserido, dentre outros aspectos. Consoante Koch e Fávero (2000), texto, em amplo sentido, é a manifestação da capacidade textual do ser humano e, num sentido mais restrito, pode ser entendido como qualquer passagem, escrita ou falada, que forma um todo significativo, independentemente de sua extensão. Logo, observamos a importância do sentido para a constituição e interpretação de um texto. Pode-se dizer, então, que o texto não apresenta um sentido fixo, mas variável e que o conhecimento de mundo, ou seja, os saberes contextuais, sociais, culturais, são de suma importância para a construção desse(s) sentido(s).

Para a ADP, o texto, unidade de análise, é constituído de vários discursos, não importando o que ele significa, mas como significa. O leitor, sendo um sujeito histórico e ideológico, não é passivo, antes participa

do processo de significação do texto, pois, atribuirá a ele determinando sentido e não outro, com base na posição que ocupa no discurso. O texto, segundo Orlandi:

Para o leitor, é a unidade empírica que ele tem diante de si, feita de som, letra, imagem, sequências com uma extensão, (imaginariamente) com começo, meio e fim e que tem um autor que se representa em sua unidade, na origem do texto, “dando”-lhe coerência, progressão e finalidade. No entanto, se vemos no texto a contrapartida do discurso- efeito de sentido entre locutores- o texto não mais será uma unidade fechada nela mesma. Ele vai abrir-se enquanto objeto simbólico, para as diferentes possibilidades de leitores [...] (ORLANDI, 2012b, p. 64).

De um modo geral, há, para a leitura, diferentes concepções. Na Linguística Textual, mais precisamente para Koch e Elias (2013), por exemplo, a concepção de leitura será decorrente do que se entende por sujeito, língua, leitura e sentido, de modo que, se a língua é concebida como representação do pensamento, tem-se, segundo as autoras supracitadas: um sujeito individual, senhor de suas ações e de seu dizer, um texto considerado como produto (lógico) do pensamento do autor e a leitura, por sua vez, “[...] entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo – interacionalmente” (KOCH; ELIAS, 2013, p. 10). Isto é: o foco está no autor do texto.

Outra concepção de leitura, cujo foco está no texto, é a que concebe a língua como estrutura e que corresponde à de sujeito determinado pelo sistema; o texto é visto como mero produto a ser decodificado pelo leitor/ouvinte. A leitura, então, “é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que ‘tudo está dito no dito’” (KOCH; ELIAS, 2013, p. 10). Há ainda, segundo as autoras, uma concepção que se difere das anteriores: a concepção interacional (dialógica) da língua. Nessa perspectiva, os sujeitos são ativos, constroem e são construídos, dialogicamente, no texto, isto é, o sentido do texto é construído na interação dos sujeitos com o texto e, por conseguinte, existe espaço para outros conhecimentos, para os implícitos. Desse modo:

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2013, p. 11).

No entanto, a concepção de leitura na ADP tem outros sentidos e para um melhor entendimento, faz-se necessário, de acordo com Orlandi (1996), a apresentação de alguns pontos, quais sejam: (a) pensar a produção da leitura, encarando-a como possível de ser trabalhada; (b) levar em consideração de que a leitura e a escrita compõem o processo de instauração do(s) sentido(s); (c) o sujeito-leitor tem suas particularidades, sua história e se constitui na relação com a linguagem; (d) o fato de que os sujeitos e os sentidos são determinados historicamente e ideologicamente; (e) que existem múltiplos e variados modos de leitura; (f) por fim, e de maneira particular, a noção de que a vida intelectual do sujeito está imbricada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social.

Por outro lado, a ADP, conforme pontua a autora, não trabalha com a ideia de que exista: (a) um autor onipotente (uma vez que não há como controlar todo o trajeto de significação do texto), (b) um texto transparente, isto é, que ao texto será atribuído apenas um sentido e ainda (c) um leitor onisciente, ou seja, aquele cuja compreensão pudesse dominar as inúmeras determinações de sentidos que aparecem em um texto. A leitura na perspectiva discursiva da ADP é produzida, está sempre em construção, num processo de significação, no qual os sentidos não são fixos e não se detém ao contexto imediato; ao contrário, estão relacionados a outros textos e, dessa forma, há muitas possibilidades de leitura de um texto. Sendo assim:

Ler é fazer um gesto de interpretação configurando esse gesto na política da significação. Leituras diferentes não são gratuitas nem brotam naturalmente. Elas atestam modos de subjetivação distintos dos sujeitos pela sua relação com a materialidade da linguagem, ou melhor, com o corpo do texto, que guarda em si os vestígios

da simbolização de relações de poder, na passagem do discurso a texto, em seus espaços de significação (ORLANDI, 2012b, p. 60).

Ao trabalhar a noção de leitura, a ADP considera alguns processos de relação com os sentidos, a saber: o inteligível, o interpretável e o compreensível. O primeiro processo se refere à decodificação; o segundo, àquele que se atribui sentido considerando o contexto linguístico, a coesão e, por fim, o terceiro, cuja atribuição de sentido leva em conta o processo de significação no contexto de situação (ORLANDI, 2012c).

Compreender, segundo Orlandi (2012c, p. 156), “é saber que o sentido poderia ser outro”. É nessa perspectiva, a da compreensão, que consiste o trabalho de leitura sob o viés da AD, pois: “[...] Enquanto intérprete, o leitor apenas reproduz o que já está lá produzido. De certa forma podemos dizer que ele não lê, é “lido”, uma vez que apenas “reflete” sua posição de leitor na leitura que produz”. (p. 157). Pela noção de compreensão não há uma relação direta e automática com o texto, haja vista a não transparência do sujeito e do texto, bem como o fato de não haver uma relação unívoca entre ambos no que se refere à significação. Vale ressaltar que para se chegar à compreensão não é necessária apenas a interpretação, mas deve-se considerar o contexto de situação, i.e., o imediato e o histórico. Ainda sobre a compreensão Orlandi assevera que:

O sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta. O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura compreende. [...]. No seu trato usual com a linguagem, o sujeito apreende o inteligível, e se constitui em intérprete. A compreensão, no entanto, supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que atravessada pela reflexão e pela crítica (ORLANDI, 2012c, p. 157-158).

Outrossim, fala-se muito em formar leitores críticos, então, poderíamos questionar: ao trabalhar com leitura, a escola tem proporcionado aos alunos condições para que se chegue à compreensão, à criticidade? Conforme salienta Orlandi (2012c, 158-159):

A análise de discurso não é um método de interpretação, não atribui nenhum sentido ao texto. O que ela faz é problematizar a relação com o texto, procurando apenas explicitar os processos de significação que nele estão configurados, os mecanismos de produção de sentidos que estão funcionando. Compreender, na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação. [...] ao acolher a compreensão entre seus objetos de reflexão, a análise de discurso pode fornecer uma contribuição substancial para o trabalho sobre leitura.

Direto ao assunto: o texto e a leitura na escola...

Infelizmente, o que temos ouvido (e às vezes, visto) acerca do trabalho com a leitura em boa parte das escolas não tem sido satisfatório. Apesar de todos os estudos realizados, das discussões e dos diversos materiais de apoio, a escola parece dar sequência ao trabalho com o texto nos moldes em que este era concebido como unidade fechada. Os alunos, pelo visto, ainda decodificam em vez de interpretar e compreender. Ao que parece, a escola contradiz a proposta apresentada neste trabalho: a de levar o aluno (sujeito-leitor) a compreender um texto e não meramente decodificar ou simplesmente atribuir-lhe um sentido (normalmente, preestabelecido). Para compor este artigo, tomamos como exemplos algumas questões, retiradas de três atividades de interpretação de texto, trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa de uma determinada escola da rede pública de Feira de Santana.

Partindo do princípio da perspectiva discursiva (da ADP), ao pretender ensinar leitura, a aprendizagem desta deve “fazer funcionar a inscrição do sujeito nas redes de significante” (ORLANDI, 2012b, p. 61) e ainda, conforme Orlandi, este ensino deve acontecer levando-se em conta o funcionamento do discurso e a maneira como os gestos de interpretação (se) materializam o discurso no texto. Para Orlandi,

vale dizer: é possível ensinar-se leitura. O que não está claro na forma como a escola atual trata disso: a) através de julgamento de autoridade em que a avaliação cumpre sua função mecânica, isto é,

dá-se nota baixa até o aluno “mudar”, ou, b) pelo espontaneíssimo, em que o aluno acaba por aprender sozinho, o que talvez seja mesmo possível, sendo, nesse caso, dispensável a escola (ORLANDI, 2012c, p. 59).

O esquema 1, a seguir, apresenta-nos algumas questões que foram utilizadas para trabalhar a “interpretação” do texto *Um apólogo*, de Machado de Assis. Não havia, na atividade, questões abertas para discussão, apenas questões objetivas. Apenas na questão 3, o aluno poderia fazer algum tipo de associação, uma vez que, nas demais proposições, a resposta encontrava-se na superfície textual. Tomando por base esta questão, poderíamos concordar com Orlandi (2011, p. 203), ao pontuar que: “[...] não se tem procurado modificar as condições de produção de leitura do aluno: ou ele já tem as tais condições (como as tem o leitor ideal que é o padrão), ou ele é obrigado a decorar, imitar repetir”. Neste caso, o aluno é apenas levado a decodificar o texto.

Texto 01: *Um apólogo*, de Machado de Assis

Interpretação:

01) A agulha se acha mais importante porque:

- a) ☐ enfeita os vestidos da ama.
- b) ☐ ela é quem cose os vestidos.
- c) ☐ a costureira só dá atenção a ela.
- d) ☐ vai à frente, comandando a linha.
- e) ☐ na última hora, ela é que ainda vai ajustar.

02) A linha por sua vez, se considera mais importante porque:

- a) ☐ tem ar importante, toda enrolada no carretel.
- b) ☐ não precisa voltar para a caixinha de costura.
- c) ☐ não abre caminho para ninguém.
- d) ☐ faz o papel de imperador.
- e) ☐ prende as peças, dá jeito aos enfeites e ainda vai se divertir.

03) Na expressão “Também eu tenho servido de agulha para muita linha ordinária!” (linha 46) a queixa do professor pode revelar:

- a) ☐ orgulho, por viver fora da realidade.

- b) () falta de lógica, por haver um julgamento precipitado.
- c) () arrependimento, por ter ajudado a quem não merece.
- d) () mágoa, por não ter cumprido com seu dever.
- e) () incapacidade, por não saber explicar direito as lições. **Esquema 1 “C**
Fonte: atividade de Língua Portuguesa elaborada pela professora da classe.

No esquema 2, a seguir, encontramos parte do exercício utilizado para “explorar o texto” *Retrocesso*, de Luis Fernando Veríssimo. Trata-se, outra vez, de questões, cujas respostas, em sua maioria, estão na superfície do texto. Notemos que na questão (3) a professora pede para que o aluno caracterize a professora-rôbo do texto, mas, ao mesmo tempo, coloca as alternativas, fechando, mais uma vez, a questão e o processo de leitura do aluno. Desse modo, como sugere Eni Orlandi:

Mais do que lhe fornecer estratégias, então, é preciso permitir que ele conheça como um texto funciona, enquanto unidade pragmática. De posse do conhecimento dos mecanismos discursivos, o aluno terá acesso não apenas à possibilidade de ler como o professor lê. Mais do que isso, ele terá acesso ao processo da leitura em aberto. E, ao invés de vítima, ele poderá usufruir a indeterminação, colocando-se como sujeito de sua leitura (ORLANDI, 2012c, p. 203).

Texto 02: *Retrocesso*, de Luís Fernando Veríssimo

Explorando o texto

1. Responda de acordo com o texto:
 - a. Quais as características das professoras descritas no texto?
 - b. Segundo o autor do texto, como seria a aula do futuro?
 - c. Na aula do futuro, como agiriam os alunos quando tivessem alguma dúvida?
 - d. O que aconteceu quando a criança machucou-se no teclado?
 - e. Na sua opinião, qual a razão de ter duas professoras-robô para atender aos alunos?
 - f. A professora de plástico e fibra de vidro satisfazia que tipo de necessidade das crianças? Por quê?

- g. Qual era a função da professora acolchoada?
- h. Na sua opinião, por que seria um retrocesso reunir todas as funções da professora numa máquina apenas? 2. Numere as frases de acordo com a ordem de acontecimentos do texto:
- [...] 4. Marque com X a resposta correta:
- O significado de retroceder é:
- ☐ realizar alguma coisa
 - ☐ melhorar o ensino.
 - ☐ voltar para trás
 - ☐ nenhuma das respostas.
3. Marque com X as palavras que você usaria para caracterizar a “professora_robô”, que explicava a matéria para as crianças.
- ☐ impaciente ☐ simpática ☐ carinhosa ☐ eficiente
 - ☐ gentil ☐ impessoal ☐ objetiva
- Esquema 2 (Fonte: atividade de Língua Portuguesa elaborada pela professora da classe.)

Por fim, observamos a atividade utilizada para explorar a crônica *Na Escuridão Miserável*, de Fernando Sabino (Esquema 3) e, reincidentemente, encontramos o mesmo estilo de questões. Perguntas que levam os alunos a copiarem, como resposta, partes do texto. Nas questões (2) e (3), que, pelo enunciado, levariam o leitor a concluir e observar, como sugeriam as questões, as alternativas estão lá para escolha. Trabalhando o texto dessa forma, o professor parece não se lembrar de que o aluno é um sujeito-leitor e, como tal, traz consigo experiências, conhecimentos, reflexões sobre o mundo que o cerca. Afinal, concordando com Orlandi:

O leitor vai se formando no decorrer de sua existência, em suas experiências de interação com o universo natural, cultural e social em que vive. A leitura é um ato cultural em seu sentido amplo, que não se esgota na educação formal tal como esta tem sido definida. Deve-se considerar a relação entre o leitor e o conhecimento, assim como sua reflexão sobre o mundo (ORLANDI, 2012c, p. 210).

Texto 03: *Na Escuridão Miserável*, de Fernando Sabino**Explorando o texto:**

1) Na crônica *Na escuridão miserável*:

a) Quais são as personagens envolvidas na história?

b) Onde acontecem os fatos narrados?

c) Qual o tempo de duração desses fatos?

d) Resuma, em poucas linhas, os fatos narrados.

2) b) Conclua: a crônica se limita a narrar fatos ou busca uma abordagem mais abrangente deles?

c) Que objetivos o autor da crônica *Na escuridão miserável* tem em vista: criar humor e divertir ou levar o leitor a refletir criticamente sobre a vida e os comportamentos humanos?

4) Observe a linguagem empregada na crônica em estudo:

a) Os fatos são narrados de forma pessoal, subjetiva, isto é, de acordo com a visão do cronista, ou são narrados de forma impessoal, objetiva, numa linguagem jornalística?

b) Em relação à linguagem, a crônica está mais próxima do noticiário geral de um jornal ou dos textos literários, como o conto, o mito, o poema?

Esquema 3 (Fonte: atividade de Língua Portuguesa elaborada pela professora da classe.)

Diante do exposto, levando-se em consideração o que foi abordado nos tópicos anteriores, pode-se dizer (não generalizando) que há muito a ser feito por parte da escola, para que os sentidos sejam construídos de modo mais produtivo. Há anos essas mesmas questões são repetidas: há anos se pergunta quantas personagens existem ou estão envolvidas no texto. Não estamos, dessa forma, sugerindo que se devam abolir de uma vez essas atividades, o que propomos é que haja uma reflexão maior por parte dos profissionais da área e que se trabalhe com a leitura de maneira mais exigente e eficaz, bem como que se utilize estratégias mais eficientes e menos simples, afinal, é necessário colocar em prática a competência discursiva dos (nossos) alunos, do mesmo modo, permitir a eles que conheçam o funcionamento de um texto e quão profícuo é este trabalho. Nas palavras de Orlandi (2012c, p. 202):

Finalmente o que propomos é que se explicita o funcionamento desses elementos na constituição da leitura, para que se possa desenvolver, no ensino, as formas de leitura mais adequadas e mais consequentes. Dessa maneira se estaria incluindo, nas condições de produção da leitura, o conhecimento de mecanismos discursivos que fazem parte do uso da linguagem. Estar-se-ia dando elementos para que o aprendiz trabalhasse explicitamente com o que se tem chamado competência discursiva.

Alguns princípios importantes

Diante dos pressupostos apontados, importa-nos traçar alguns elementos balizares para uma proposta mais ajustada ao que se propõe aqui.

Consideramos essencial abandonar o tratamento artificial dado à linguagem, baseado em interpretações de textos/discursos limitados à recorrência de elementos presentes na superfície textual, na qual, muitas vezes, não é estabelecida a relação entre o autor e o leitor/mundo sem a devida consciência de que, ao escrever/ler, o aluno estabelece uma relação com o outro, compreendido como o mundo social no qual o sujeito se insere.

A experiência de produção de sentido, assim como a experiência de discurso, não se reduz aos estritos limites do enunciado, pois o processo que envolve a constituição da produção de sentido só se realiza com a linguagem enquanto força que materializa, na forma legível e visível das possibilidades enunciativas.

Diante disso, entende-se que, na metodologia apontada, não há formas prontas para serem aplicadas aos textos, pelo contrário, há diferentes formas de compreender o processo da linguagem, constituindo um conjunto de elementos teórico-metodológicos diversificado, formado com base nos pressupostos da ADP.

A finalidade é desconstruir o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa como algo artificial e fragmentado para dar lugar à investigação significativa de mecanismos que contribuam para que se possa ler textos cada vez mais sofisticados e que efetivamente a linguagem viva seja objeto de exploração na escola.

Ao fazer opção por um trabalho metodológico discursivo do texto ao texto, portanto, interacional, os linguistas criticam a compreensão monológica em função da compreensão dialógica da linguagem. Nisso está implícito que se concebe a linguagem de acordo com sua função em uso, ou seja, em sua interpretação linguística habitual.

Considerações finais

As aulas de Língua Portuguesa são, por vezes, distanciadas das práticas de leitura, pois se dedica grande parte do tempo para a explicação de regras gramaticais, conceitos e “macetes” que acabam se tornando o centro de toda carga-horária ou boa parte dela. É inegável que o estudo da nomenclatura gramatical seja importante para o desenvolvimento do aluno nas diversas situações de fala e escrita e que esta seja uma das variantes da língua de uso social específico, além de ser a cobrada em concursos e vestibulares. Mas, também, é fato que a prática de leitura de textos de diversos gêneros poderá ajudá-los nessa compreensão, uma vez que a melhor forma de dominar a língua culta, por exemplo, não é decorar regras, mas vivenciar o padrão nos diversos contextos de uso.

No que tange à leitura, há, de um modo geral, duas faces na utilização de textos nas aulas de Língua Portuguesa: o texto apenas para a explicação de conceitos da língua e o texto como atividade, poderíamos dizer. Estas duas formas apontadas são importantes nas aulas, porém é importante que haja um balanceamento entre ambas, sob pena de alcançar resultados contraditórios, a depender do uso que se faz delas. Segundo Heine (2012b, p. 206):

[...] se se pensar no modo como o texto vem sendo tratado na escola, é possível perceber que o mesmo é visto como uma unidade fechada. A leitura, também, termina caminhando do inteligível para o interpretável, não chegando ao nível da compreensão.

Então, concordando com Orlandi (1996, p. 40): “O que se propõe é uma relação dialética entre aprendiz e professor na construção do objeto de conhecimento, no caso presente, a leitura”.

Dessa maneira, pode-se dizer que a formação de leitores envolve uma série de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas ao longo dos anos na escola e pela escola, uma vez que ler não é apenas decodificar, mas apreciar, inferir, antecipar, concluir, concordar, discordar, perceber as diversas possibilidades de interpretação que um texto permite: é, pois, compreendê-lo. Por tudo isso, ler é, antes de tudo, um direito. E, sendo assim, é relevante e mais do que isso, é necessário: “problematizar, ou melhorar, questionar os processos de produção de leitura junto aos que trabalham com seu ensino”, como acresce Orlandi (1996, p. 101). Finalizamos, assim, nosso breve diálogo, com o desejo de que novas conversas e reflexões sejam estabelecidas, de modo que possamos contribuir para a formação de leitores e leitoras, críticos e conscientes de seu papel enquanto sujeito e cidadão.

Referências

- FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. 2ª ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.
- HEINE, P. Leitura, texto e sentido no livro didático de língua portuguesa: uma perspectiva discursiva. *Interseções*, ano 5, n. 2, nov. 2012a.
- _____. *Tramas e temas em Análise de Discurso*. Curitiba: CRV, 2012b.
- HENRY, P. *A ferramenta imperfeita*. Campinas: Ed. Unicamp, 2010.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- KOCH, I. V.; FÁVERO, L. *Linguística textual: introdução*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2011.
- _____. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2012a.

_____. *Discurso e leitura*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012b.

_____. *Discurso e leitura*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012c.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____; FUCHS, C. A propósito de uma análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Péricles Cunha. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 1995.

VAL, M. C. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

Capítulo 6

Conhecer para escolher: uma abordagem acerca da apropriação da variante-padrão pelo estudante do último ano da Educação Básica

*Adriana Teles de Oliveira
Giédra Ferreira da Cruz*

Considerações iniciais

A sala de aula é um espaço onde se partilha saberes, informações e conhecimentos referentes à vida de forma bem ampla. Em se tratando de Língua Portuguesa, sabe-se da existência de um preconceito arraigado no inconsciente coletivo, que atravessa gerações, e que afirma ser muito difícil falar e escrever corretamente a língua do colonizador, distanciando, assim, os falantes da sua língua, impondo uma única forma como a correta.

Como professoras de língua, a motivação que gerou este estudo foi o fato de percebermos que as produções linguísticas orais e escritas dos nossos alunos se distanciam da variante que a escola os apresenta, e, desde então, sentimo-nos desafiadas a repensar e a ressignificar a nossa prática didática, tendo em vista, não só a contemporaneidade e a diferença de atuações nos diversos campos do saber, como também, a necessidade de considerar esse aluno como protagonista de uma história que vem sendo construída por meio dos nossos conhecimentos e saberes amalgamados

e entrelaçados; com um olhar diferenciado para esse sujeito que é alguém dotado de vivências e, se somadas às nossas, teremos inúmeras possibilidades linguísticas que ampliarão a nossa capacidade comunicativa e serão úteis para a nossa existência.

Com esse propósito, examinamos novos caminhos e possíveis respostas para as construções linguísticas produzidas por nossos alunos, visto que, inúmeras são as situações que nos impelem a rever questões didático-metodológicas em um contexto dicotômico que é a sala de aula. Segundo Neves (2003, p. 117),

As dicotomias encontradas hoje não são decorrentes de colocar-se a escola como responsável pelo acesso dos alunos à norma-padrão, mas é decorrente do modo como os dialetos não padrão, trazido pelos alunos, vem sendo tratados. Os alunos concluem a educação básica sem entender que os diferentes usos linguísticos existem e hão de ser adequados a diferentes situações de uso.

A autorreflexão que aqui nos propomos manifesta-se ao percebermos que, em nosso país, existem rejeições muito claras referentes às variantes linguísticas e que os falares que diferem da variante-padrão são considerados como formas “erradas”, como consequência, esses falantes sofrem discriminação, podendo, até mesmo, ser desprestigiados socialmente. A nossa sociedade brasileira ainda limita e restringe alguns espaços para indivíduos que desconhecem e não utilizam a norma tida como padrão, ou seja, existem espaços intransitáveis para esses sujeitos. Mas, será que esse comportamento ocorre por que a variante-padrão foi-lhes apresentada como a “difícil”, utilizada por um grupo seletivo e cheia de regras e explicações?

A escola valoriza a escrita e a norma-padrão o que, em si, não seria problema, já que, como ninguém pode negar, a escola é a instituição que prevê ascensão social, e como bem afirma Neves (2003, p. 92): “o domínio da escrita é alavanca de aprimoramento sociocultural”. Contudo, de forma contraditória, essa mesma escola, que sabe da existência de outras variantes que a língua possui, nem sempre direciona o aluno para

usufruir dessa variante-padrão, por meio de um possível rompimento com comportamentos linguísticos arraigados, que fazem desse usuário da língua um sujeito distante dessa variante, mesmo frequentando a escola e estando em fase de conclusão do Ensino Médio.

Entendemos, porém, que não basta somente uma abordagem crítica do contexto ou até mesmo uma autocrítica do nosso proceder pedagógico. Mas, imperativo se faz aprofundar uma reflexão pautada nas práticas discursivas dos estudantes, principalmente, os que estão concluindo o terceiro ano do Ensino Médio, por não perceberem a importância de poder transitar pela língua portuguesa, proporcionando-lhes opções de escolha entre utilizar ou não, lançar mão ou não das variantes, inclusive daquela que se autodenomina como padrão. Nessa direção, Bagno (2000, p. 26) postula que “as variantes apresentadas pelos alunos nada mais são do que o revelar de uma comprovação empírica da realidade histórico-social deles”.

O que nos inquieta é a existência do fato da não apropriação da variante-padrão. Isso tem sido objeto de nossa investigação e do nosso repensar pedagógico, objetivando a tentativa de aproximação do aluno na série final com uma variante linguística que pode lhe inserir em contextos sociais distintos. Para tanto, convidamos o leitor a voltar na história da nossa colonização, para assim trilharmos um caminho que possivelmente nos trará mais respaldo para questionamentos e reflexões.

Pensar a língua falada por nós, povo brasileiro, sob a perspectiva de Orlandi (2013, p. 73), é pensar que “a nossa sociedade se constitui historicamente e que os indivíduos, que se constituem historicamente, possuem uma identidade”. Mas de fato, qual é a identidade, o que realmente nos representa como língua, uma vez que nos foi imposto um idioma, fomos aculturados e hoje estamos a pensar, falar, escrever e nos comunicar por meio dele?

A história da nossa formação como nação retrata que a nossa língua é resultado de uma miscigenação entre nativos habitantes da terra, os europeus que vieram e “exploraram” a terra e dos africanos trazidos como escravos. Desse hibridismo linguístico e também cultural derivou-se a **língua brasileira**. Denominação dada por alguns estudiosos da língua

como Bagno, Orlandi e Bortoni-Ricardo, por ser diferente, em muitos aspectos, da língua falada em Portugal.

Entretanto, abordar a nossa identidade linguística é entender que a língua com a qual fomos colonizados deve ser vista muito além de um instrumento de dominação, é nos descobrir povo peculiar e com características relevantes que nos diferem de outros povos usuários da língua portuguesa. Vale salientar que Orlandi (2013, p. 142) afirma categoricamente que “o português brasileiro não é só uma acomodação pragmática do português de Portugal, mas sua historização divergente”. Assim sendo, a história da sociedade brasileira está atrelada à história da língua e de seu conhecimento.

Pensar a prática por um viés da “criticalidade”, aquele que critica e intervém, não somente de maneira abstrata (RAJAGOPALAN, 2006), é pensar por meio de postulados que nos tiram de uma zona de conforto e nos conduzem a uma prática diferente, com propósito muito claro que é o de fazer algo benéfico a outrem. Nessa linha de pensamento, acreditamos que podemos ajudar na libertação dos estudantes no sentido de perceberem a linguagem de forma prática, ou seja, ver que ela resulta do contato do mundo exterior com o nosso mundo e o mundo do outro.

Quem é quem na língua?

A linguagem, nessa perspectiva, evidencia a afirmação de Rajagopalan (2006, p. 157), de que “o sujeito tem o seu lugar na língua e que ao falarmos refletimos quem somos”. Percebemos, assim, o nosso cotidiano didático amalgamado à nossa visão de mundo, à nossa herança cultural, atravessado por nossa ideologia e envolvendo todas as nossas práticas a uma construção ideológica que não está completa, mas que reveste todas as nossas ações. Ao refletir sobre esses aspectos, podemos perceber que o sujeito com quem lidamos, também, tem uma cosmovisão que pode diferir-se da nossa e que a linguagem, por ele expressa, pode ser uma poderosa aliada para intervir no mundo e criar, dessa forma, novas realidades.

Assim, consideramos relevante a contribuição dos estudos de Bakhtin (2006) para as pesquisas sobre linguagem, quando ele afirma que a vida entra na língua e, igualmente, destaca que a língua não pode ser entendida como se fosse um sistema abstrato de normas, já que ela apresenta uma realidade extremamente dinâmica e viva diante das interações verbais dos interlocutores, estando, dessa forma, em constante evolução. Entretanto, identificamos certa contradição na valoração atribuída pela sociedade ao “bem falar e escrever”, sem considerar o dinamismo conferido à língua, bem como, aos seus falantes. Diante disso, não seria justo furtar do educando o direito de participar ativamente de segmentos sociais, porque “não fala/escreve corretamente”, posto que, para Barbosa (2007), trabalhar com o Ensino de Língua Portuguesa em sala de aula é denominado de

aprimoramento de uma habilidade, muito mais do que relacionar o que é certo e o que é errado, é aprimorar uma habilidade que posteriormente poderá servir aos alunos em uma reunião de negócios em seus futuros empregos, tanto para uma redação em um vestibular que venham prestar quanto para a elaboração de relatórios técnicos em suas profissões vindouras (BARBOSA, 2007, p. 31) .

Sendo assim, observamos a necessidade de promover atividades orais e escritas em sala de aula, a fim de estimular a autonomia linguística do aluno. Quando utilizamos o vocábulo autonomia, fazemos referência ao aluno que busca o aprender, que vai além do que se aprende em sala de aula, trazendo conhecimentos novos para o conteúdo aprendido, redundando em participações efetivas nos segmentos sociais que lhe forem interessantes, pois, consoante Bagno (2000, p. 28), “nossa escola não reconhece a existência de uma multiplicidade de variedades de português e tenta impor a norma-padrão sem procurar saber em que medida ela é na prática uma “língua estrangeira” para muitos alunos, senão para todos”.

Ratificamos, portanto, que não cabe mais, a uma sociedade na modernidade recente, o preconceito linguístico. Por isso, entendemos e compartilhamos do argumento de Neves (2003, p. 156-158), quando menciona que

cabe à escola proporcionar o acesso do aluno à variante-padrão, sem preocupar-se ou considerar os conceitos de certo ou errado, ela deve possibilitar a aquisição da norma socialmente prestigiada, como também proteger o aluno da discriminação social que provém da discriminação linguística, o aluno deve ter a posse de um novo desempenho linguístico.

Diante do exposto, incentivamos o professor de línguas a uma postura que estimule e conduza o discente à prática da autonomia, atitude de busca de conhecimento que agregue saberes frente às variantes linguísticas, uma vez que, a língua em uso é o caminho para a inserção social. Para tal, precisamos entender que a variante apresentada pelos alunos é o produto linguístico deles (BAGNO, 2000). Fundamentados nessa constatação, percebemos ser impossível moldar em fôrmas os falares diversos existentes em nossas salas de aula e uniformizá-lo, como propõe a gramática normativa. Essa atitude traria empobrecimento enorme para a língua portuguesa brasileira e seria a negação da realidade dinâmica e heterogênea, que é a do universo linguístico que envolve a nossa língua portuguesa brasileira.

Em outras palavras, a escola precisa ser o espaço em que os indivíduos, docentes e discentes, além de compartilharem saberes e conhecimentos, também construam autonomia, principalmente, com a ajuda do professor (CRUZ, 2009). Assim sendo, o professor que alarga seus conhecimentos, consequentemente, tem práticas didáticas diferenciadas, conduz de alguma maneira o educando, movido pela curiosidade ou por outro sentimento, a interessar-se em crescer linguisticamente para participar mais do mundo à sua volta.

Ainda nessa direção, é importante ressaltar que conhecer os mecanismos da língua e as diferenças linguísticas reflete diretamente em uma forma crítica e autônoma se pensar aulas de língua portuguesa. Por isso, os projetos da comunidade escolar devem fomentar o desenvolvimento da conduta linguística de autonomia nos alunos e, para tanto, a metodologia adotada pelo professor de língua portuguesa deve ser voltada para uma postura crítica frente à língua, no intuito de conscientizar o aluno de que o

papel da escola e das aulas de português não é o de ensinar ao falante a sua própria língua, porém, apresentar-lhe as possibilidades de língua que estão ao seu alcance. Em outras palavras, a língua tem como objetivo principal expor os mecanismos de funcionamento que ela oferece aos falantes para que, conforme a necessidade e o contexto, possam tomar posse deles, a fim de trazer-lhes benefícios ao inseri-los socialmente.

Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 15), “O conhecimento sistemático das diferenças linguísticas pode ser um recurso eficaz no combate ao preconceito linguístico que sofrem os alunos que provêm de grupos de fala destituída de prestígio”. Desse modo, quanto mais o falante de uma língua se propõe a conhecer as variantes linguísticas que possui, mais ele alarga as possibilidades de atuação no mundo que o cerca, pois as nossas relações se constroem e se solidificam por meio da linguagem.

Em consonância com Rojo (2009), afirmamos que a escola cumpre um papel importante no mundo contemporâneo, uma vez que possui a possibilidade de promover o contato com as diversas formas de letramento, sejam locais ou pertencentes a culturas mais valorizadas. Assim sendo, os alunos precisam conhecer outras possibilidades de linguagem sem a negação da sua, da que partilha em família ou entre amigos. Destarte, Rojo (2009, p. 12) atesta que “cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares”.

Bortoni-Ricardo (2004) também apresenta essa visão sobre as abordagens inclusivas no que se refere às variantes linguísticas dentro da sala de aula. Segundo a autora, é tarefa da escola criar condições para o aluno desenvolver, de maneira eficaz, sua competência comunicativa. Além de proporcionar ao educando a capacidade de utilizar, com adequação e segurança, seus recursos comunicativos, sem anular sua identidade, ao acrescentar novas possibilidades de uso da linguagem sem negar sua origem linguística.

É necessário trilhar um caminho diferente

Há necessidade de repensarmos e de confrontarmos velhas práticas em face de novas realidades, inclusive linguísticas, que vêm despontando,

pois quando adotamos uma postura crítica, certamente, esta culminará em intervenção no mundo real, e a nossa linguagem no mundo é também uma forma de intervir, trazendo novas realidades, porque em nosso tempo globalizado são perceptíveis as heterogeneidades linguísticas e isso evidencia o fato de que a história não está concluída, ela se faz no processo/percurso, e, por conseguinte, a linguagem se movimenta de acordo com o contexto/necessidade dos falantes.

Dessa movência, que é descrita com muita propriedade por Rajagopalan (2006), surge a necessidade de empreendermos esforços para lidarmos com as realidades, sem estarmos isolados, mas instigando outras pessoas, que estão envolvidas no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, para esse importante movimento, que é o de posicionar-se ante as metodologias e práticas que já não mais atendem à necessidade do aluno.

Fica muito claro que o estudante não terá como escolher, se partirmos da ideia de que ele não reconhece a variante-padrão como uma das possibilidades de uso, uma vez que, sempre coube à escola, desde os tempos remotos em nosso país, a responsabilidade de ser a chave de acesso aos padrões linguísticos socialmente valorizados. É justamente essa noção de pertencimento, de fazer parte da história da língua de uma nação que precisa ser despertada nesse aluno conluente da educação básica. Conforme Bagno (2000, p. 133), “a Gramática que dita as regras e normas, filia-se à tradição que atribui ao domínio da escrita um elemento de dominação por parte dos letrados sobre os iletrados”.

Desse preconceito linguístico pode surgir o isolamento social e até a marginalização, sem listar aqui as tantas manifestações preconceituosas pelas quais passam os que um dia não puderam escolher que tipo de variante utilizar, pois não lhes foram apresentadas possibilidades. Assim sendo, a escola não pode ficar longe do contexto sócio-histórico que a envolve no que tange também à diversidade linguística.

Nessa perspectiva, Barbosa (2007) assegura a existência de diversos saberes em jogo no tratamento dos fatos da língua e, para ele, o primeiro é

o saber linguístico da norma vernácula de uso do falante, aquilo que, para além da competência linguística inata, é compartilhado por sua comunidade ou região. É o saber social da língua, recebido primeiro no âmbito familiar e, depois, ampliado na rede de convívio social que se prolonga ao alcance do círculo humano mais próximo, formando nossa memória afetiva e identidade cultural de um povo. É a base linguístico-cultural que interagirá com a tradição encontrada na escola, na leitura e nos espaços em que a escrita é oralizada (BARBOSA 2007, p. 37).

Isso posto, partirmos do princípio de que a nossa língua é viva; caracterizada pelo fato de ser capaz de absorver inovações criativas, como nos ensina o linguista crítico Rajagapolan (2006), e, por conseguinte, não há como conceber uma língua sem variantes, estática, com um dono, parada no tempo e no espaço. Nessa direção, Moita Lopes (2006, p. 26) afirma que,

vivemos tempos de grande ebulição sócio-cultural-político-histórica e epistemológica: caracterizados por desenvolvimentos tecnológicos que afetam o modo como vivemos e pensamos nossas vidas tanto na esfera privada quanto na pública. Segundo ele, são tempos em que os ideais da modernidade têm sido questionados e restritos, principalmente aqueles referentes à definição do sujeito social como homogêneo, trazendo à tona seus atravessamentos identitários, construídos no discurso.

Portanto, a escola tem a importante missão, que não é só a de ensinar português, mas de desempenhar o papel imprescindível que é o da promoção social dos menos favorecidos pela sociedade. Nesse sentido, a linguagem apresentada por nosso estudante deve ser, igualmente, apreciada como objeto de estudo. Nessa perspectiva, Bagno (2000, p. 30) afirma que o “português-padrão deve ser ensinado na escola, porque ele permite que o aluno originário das classes sociais desfavorecidas se apodere de um recurso fundamental em sua luta contra as desigualdades sociais, tão profundas em nosso país”.

Na posição de educadoras, questionamos: Como esse sujeito que está concluindo o Ensino Médio pode posicionar-se frente às demandas

impostas a ele, sem lidar com a sua própria língua? Quais são as expectativas de uma pessoa julgada por outros como incapaz linguisticamente? Em quais espaços sociais pode transitar uma pessoa que não dispõe de conhecimentos linguísticos suficientes para mover-se de uma variante para outra? Apresentamos esses questionamentos para o leitor, com o propósito de lançar múltiplos olhares para a língua que falamos.

Dessa maneira, ressaltamos a importância de que segmentos educacionais estejam voltados para ações que proporcionem ao educando a formação que o conduza a atingir níveis elevados de autonomia, de emancipação, de liberdade, de responsabilidade, de reflexão e crítica linguística. Contudo, para que essa perspectiva se cumpra, é indispensável ressignificar e refletir sobre novas formas de se pensar a nossa língua portuguesa.

Considerações finais

Podemos observar que durante anos, o ensino de Língua Portuguesa centrou-se em regras gramaticais a serem seguidas para organização lógica do pensamento e da linguagem. Travaglia (2003) ratifica que, nesse contexto, as regras constituíam as normas gramaticais do falar e escrever bem, e que essas regras resultavam no ensino de gramática normativa ou tradicional. Sob essa ótica, as aulas de Língua Portuguesa precisam recorrer a novos caminhos que levem o aluno a ampliar seus horizontes discursivos em uma tentativa de inserção social, como ponderado por Orlandi (2013, p. 21), “visto que é no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, que temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e de produção de sentidos”.

Assim sendo, a variante-padrão precisa ser significativa para os discentes, em especial, para os que estão finalizando a educação básica, para então, eles mesmos alargarem as próprias práticas e percepções linguísticas com vistas a uma participação significativa e efetiva.

Esse contexto apresenta-se como um grande desafio para o professor de Língua Portuguesa, porém, é algo possível, caso contrário, a escola não estará cumprindo o seu papel de libertadora, visto que, como Suassuna (1999, p. 195) defende:

Ensinar a gramática pela gramática e apenas corrigir os deslizes gramaticais cometidos pelos alunos, não passa de um retrocesso no referente aos usos possíveis da linguagem, sem contar que retira dela uma de suas peculiaridades, entre elas a dialogicidade, a relação intersubjetiva proporcionada por seu uso, à historicidade.

Com base em Suassuna (1999), o ensino da gramática deve ser em parceria com a sua funcionalidade, uma vez que esse ensino tem a necessidade de ser voltado para os usos possíveis na/da linguagem, valorizando, e não retirando, a dialogicidade, faceta do ensino de gramática capaz de considerar os aspectos da interação na comunicação.

Diante do que postula Suassuna (1999), é necessário partir do percurso de discussões sobre a autonomia do aprendiz. Essa sugestão que aqui fazemos é a do desenvolvimento da autonomia do estudante por meio de conversas, questionamentos e discussões, voltadas para a história de colonização do país e da imposição da língua portuguesa por parte dos colonizadores e da necessidade de apropriar-se de outros usos linguísticos. Esse conceito de autonomia foi usado, fundamentalmente, em documentos oficiais e política/didática, referindo-se ao ensino de línguas estrangeiras. No ensino de língua portuguesa, porém, é pouco discutido, mesmo sendo indicado nos documentos oficiais do país, uma vez que o ensino de Língua Portuguesa, até então, está bastante atrelado ao ensino de gramática.

A nossa proposta, neste estudo, é a que o professor de Língua Portuguesa desperte no aluno a compreensão de como tudo se deu em nossa colonização, de como a língua nos foi imposta e o que causou, e até hoje causa, nos falantes da língua portuguesa, ocasionando, dessa maneira, sentimento de utilizar algo que não é deles, mas do colonizador, e de não apropriação ou de não pertencimento da sua língua, conforme é retratado no poema “Aula de Português” de Carlos Drummond de Andrade:

[...] Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.

O caminho proposto é o de refletir acerca do nosso fazer metodológico com vistas a inserir o nosso educando em contextos e situações ainda não experimentados, para mostrar-lhe o quanto é capaz de, pela língua(gem), superar obstáculos que outrora eram distantes, inalcançáveis e vivenciar experiências novas, promovidas a partir da apropriação da sua língua. Assim, acreditamos que é tarefa do professor de línguas equilibrar conteúdos de linguagem, repensar a prática pedagógica, pautando-a na concepção de linguagem como prática social. Posto que, de acordo com Orlandi (1999), os sujeitos se constroem na alteridade e na interação com o outro.

Desse modo, cabe ao professor de português a responsabilidade por conduzir o aluno até a autonomia linguística, em situações diversas e em contextos sociais distintos, sem que esse seja discriminado ou desprestigiado pelo uso que faz das variantes linguísticas; pelo contrário, que ele sinta-se preparado para apropriar-se da variante que melhor atenda à solicitação do momento no qual ele está inserido. Não é tarefa fácil, contudo, desafiadora e que pode modificar a vida do outro, dando-lhe um significado maior, real e sólido, em uma perspectiva social que ultrapassa as barreiras dos muros da escola e encontra o indivíduo em contextos outros, sem estar preso ou dominado por alguém que diz saber mais da língua do que ele.

Desse modo, observamos que o estudante do 3º ano do Ensino Médio, ainda, não apresenta postura autônoma, para apreender e fazer uso efetivo das diferentes variantes (OLIVEIRA, 2018). Essa constatação reforça a necessidade de autorreflexão por parte do professor de Língua Portuguesa para implementar suas ações, com as quais o educando seja motivado a apropriar-se da variante que confere maior prestígio social, buscando e aplicando, fora da escola, conhecimentos da língua.

Compreendemos, pois, que a partir dessa motivação para a busca, também se proporcione ao aluno a provável ascensão social, visto que, por mais informações que ele adquira fora da escola, o professor deve ser capacitado para intervir e colaborar na construção do conhecimento sociolinguístico.

Referências

- BAGNO, M. *Preconceito linguístico (o que é, como se faz)*. São Paulo: Loyola, 2000.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da Linguagem*. 12. ed. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBOSA, A. G. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- CRUZ, G. F. Crença e autonomia do aluno de língua inglesa do curso de Letras. In: SOUZA, E. M. F.; CRUZ, G. F. (org.). *Linguagem e ensino: elementos para reflexão nas aulas de língua inglesa e língua portuguesa*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2009. p. 17-35.
- MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- NEVES, M. H. M. Língua falada, língua escrita e ensino/norma, uso e gramática escolar. In: _____. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003.
- OLIVEIRA, A. T. *Reflexões sobre o ensino/aprendizagem de português: a variante-padrão como um caminho de inserção social do estudante do Ensino Médio*. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado em Letras: cultura, Educação e Linguagens) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

ORLANDI, E. P. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Os efeitos da leitura na relação discurso/texto. In: VALENTE, A. (org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 1999.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos*. Escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

SUASSUNA, L. Variação linguística e produção de texto. In: VALENTE, A. (org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 1999.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2003.

Capítulo 7

As tecnologias digitais como propiciadoras da aprendizagem de Língua Inglesa

Gislene Lima Almeida

Introdução

Vivemos a era da conexão. As novas tecnologias, aliadas à internet possibilitam que pessoas de todos os cantos do globo se comuniquem, troquem conhecimento, aprendizado e experiências. Além de mudar a maneira como as interações se estabelecem, proporcionando a comunicação de sujeitos em tempo e espaço distintos, as tecnologias da informação têm transformado o modo como os indivíduos agem na sociedade e como estes realizam determinadas atividades, como estudar, trabalhar, comprar e vender produtos e serviços, realizar transações bancárias, conhecer culturas e lugares, dentre muitas outras possibilidades.

Nesse cenário, em um mundo cada vez mais globalizado¹, o inglês destaca-se como a língua por meio da qual grande parte das interações entre sujeitos de diversas partes do mundo acontecem. Esse idioma tem

¹ Aqui, entendemos globalização como “uma série multidimensional de processos sociais que criam, multiplicam, alargam e intensificam interdependências e trocas sociais no nível mundial, ao mesmo tempo, desenvolvendo, nas pessoas uma consciência crescente das conexões profundas entre o local e o distante” (STEGER, 2003 *apud* SIQUEIRA, 2013, p. 8).

sido o mais estudado (LEFFA, 2001 *apud* SIQUEIRA, 2013, p. 8), sendo, inclusive, obrigatoriamente ensinado nas escolas públicas e particulares brasileiras, a partir do sexto ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014). Ademais, utilizamos, a todo o momento, palavras como *hamburger*, *jeans*, *shopping*, *e-mail*, *diet*, *light*, *fashion*, *Sundown*, *topless*, *lan house*, *rock*, *internet*, *pen drive*, *show*, *outdoor*, *Dove*, *selfie*... Lemos e escutamos essas palavras, geralmente, em filmes, programas e comerciais de televisão, músicas, produtos eletrônicos, produtos de beleza, produtos de limpeza, nomes de comidas, nomes de remédio, marcas de roupas, através da internet e jogos eletrônicos. Não importa a classe social, idade ou escolaridade, a língua inglesa é muito presente na vida dos brasileiros.

Dada a importância da língua inglesa em todo o mundo e especialmente no Brasil, aliada à abrangência das tecnologias digitais, entendemos que no ciberespaço as possibilidades de busca de informação e contato com materiais dessa língua são largamente ampliadas. Além disso, grande parte das interações no Web 2.0² dá-se, principalmente, com o emprego do inglês. Nesse sentido, as potencialidades das tecnologias virtuais têm levado muitos pesquisadores, principalmente da área da linguística aplicada, a refletirem sobre a implementação desses recursos para fins pedagógicos. Assim, ancorados por estudiosos da área, como Santaella (2010, 2014), Santos, E. O. e Santos, R. S. (2012), Santos e Weber (2013) e Santos (2011), Braga (2007), Paiva (2014), Van Lier (2002), dentre outros, abordamos, neste capítulo, as possibilidades de aprendizagem de língua inglesa por meio da interface digital *Lyrics Training*, site, gratuitamente disponibilizado na internet, voltado para a aprendizagem de línguas com o emprego de músicas.

Nessa perspectiva, na primeira parte do capítulo, apresentamos, com base na literatura vigente, as contribuições das tecnologias digitais para a aprendizagem de inglês; na segunda seção, conceituamos o termo *Affordance* e suas implicações para os processos educacionais; e na terceira parte, apresentamos o *Lyrics Training* e os possíveis propiciamentos disponíveis na interface para a aprendizagem de língua inglesa. Sugerimos, desse

² Termo utilizado para designar a segunda geração da rede mundial de computadores.

modo, uma reflexão acerca das potencialidades das tecnologias digitais como reforço do fazer pedagógico, bem como apresentamos possíveis propiciamentos para a prática da língua inglesa por meio da interface Lyrics Training.

As tecnologias digitais no âmbito do ensino e aprendizagem de língua inglesa

Em meio às transformações advindas da emergência das tecnologias digitais, muito se tem discutido sobre seus efeitos na esfera educacional. De acordo com Santaella (2010), o desafio da escola atual, é complementar suas finalidades com as potencialidades do ciberespaço. A autora defende que as tecnologias móveis conectadas à internet trazem a possibilidade de uma educação ubíqua, ou seja, uma aprendizagem disponível a qualquer momento e em qualquer lugar. Além de proporcionar o acesso à informação, essas novas tecnologias permitem, ainda, a troca de informação e conhecimento entre os estudantes, haja vista a imensidão de recursos de comunicação e redes sociais disponíveis no ciberespaço.

De acordo Braga (2007, p. 182), a internet afeta as práticas pedagógicas da seguinte forma: “possibilita a comunicação à distância (e tempo real ou não); propicia ferramentas técnicas que facilitam a produção de textos hipermídia; abre o acesso a um banco de informações potencialmente infinito, disponível na rede mundial de computadores (www)”.

Nessa perspectiva, a comunicação a distância, seja ela decorrente de cursos *online* ou em situações regulares de ensino, permite a interação entre alunos e professores ou entre alunos e alunos, proporcionando o diálogo, a colaboração e a troca de conhecimento entre os envolvidos no processo educacional, mesmo que não estejam simultaneamente no mesmo espaço físico. Quanto aos recursos hipermídia do ciberespaço (entendendo hipermídia como a junção de diferentes linguagens, como som, imagens, vídeos, textos escritos), a autora explica que estes expedientes têm um efeito “multiplicador de sentidos”, uma vez que diferentes recursos, e os diferentes significados imbuídos em cada uma dessas modalidades integram-se e

complementam-se, auxiliando na interpretação geral de um texto (BRAGA, 2007, p. 182). Nesse sentido, a autora alega que estudos empíricos têm indicado que o processamento simultâneo de informações pelos canais hipermídia podem facilitar determinadas situações de aprendizagem.

Essa incorporação das novas tecnologias às atividades pedagógicas tem proporcionado diversas novas maneiras de letramento, ou multiletramento, termo que, consoante Rojo e Moura (2012, p. 13) “não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas”. Desse modo, Paiva (2014, p. 10) ressalta que:

Os recursos da web 2 oferecem ao aprendiz tecnologia que lhe permite, efetivamente, usar a língua em experiências diversificadas de comunicação. Pela primeira vez, o aprendiz passa a ser também autor e pode publicar seus textos e interagir com recursos textual, acrescido de áudio e de vídeo.

No que se refere ao ensino e aprendizagem de língua inglesa, a infinidade de conteúdo e recursos disponíveis na internet, como *Podcasts*, *sites*, *blogs*, jogos *online* etc, podem colaborar para a aquisição desse idioma, como afirmam Paiva e Bohn (2012, p. 15-10):

Para os professores que têm acesso à banda larga e buscam inovações no ensino de línguas estrangeiras, o uso das ferramentas da web 2.0 é uma ótima alternativa. Essas ferramentas promovem um ambiente colaborativo onde professores e alunos podem trocar experiências e desenvolver atividades que envolvam as quatro habilidades lingüísticas, essenciais no ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

Corroborando com as asserções de Paiva e Bohn, podemos tomar como exemplo o regime de *tandem online* para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo Souza (2007, p. 207), o *tandem online* consiste em uma forma de ensino colaborativa de língua estrangeira mediada pelo computador. O processo de aprendizagem nesse sistema acontece da seguinte maneira: aprendizes falantes de línguas nativas diferentes, ambos interessados em aprender o idioma do outro, trabalham conjuntamente

para que cada um possa desenvolver a aprendizagem da língua alvo. Nesse sentido, as mesmas tarefas e objetivos são propostos aos participantes. Geralmente, as atividades são elaboradas e monitoradas por professores de língua estrangeira. Nesse circuito, deve, também, haver uma constante troca de *feedbacks* e auxílio entre os estudantes na realização das atividades.

O regime *tandem* não é uma prática pedagógica recente. No entanto, o que muda com a versão *online* é a promoção do encontro de pessoas geograficamente separadas: “a informatização da aprendizagem em *tandem* trouxe uma solução ao problema da formação das parcerias de maneira contínua, frequente e economicamente factível quando geralmente seus participantes terão origens geograficamente remotas” (SOUZA, 2007, p. 208). Assim, as atividades são realizadas, geralmente, através da troca de e-mail ou videoconferência, permitindo aos estudantes abordarem as habilidades de leitura, escrita, compreensão auditiva e oralidade na língua alvo. O *Tandem online* configura-se, portanto, como uma das inúmeras possibilidades de prática de letramento potencializado pelas tecnologias digitais e internet, pois possibilita que pessoas ao redor do globo possam aprender, colaborativamente, a língua que desejam, com auxílio de falantes nativos, sem que para isso tenham que sair de casa.

Além de propiciar a aprendizagem de línguas, o advento e popularização das tecnologias digitais e da Internet propiciou, também, a emergência dos Recursos Educacionais Abertos (REAs) (WILEY, 2007 *apud* LEFFA, 2016, p. 358). De acordo com Leffa (2016), os REAs são recursos de ensino e aprendizagem, disponibilizados gratuitamente, com uma licença de propriedade intelectual que podem ser utilizados e adaptados por terceiros. As duas principais características dos REAs, segundo Leffa (2016), são (i) o fato de esses recursos serem de domínio público, e (ii) por poderem ser reutilizados e adaptados de acordo com o interesse do usuário. Desse modo, podemos definir como REA as interfaces que incorporem quatro Rs: 1º reusar, quando se pode aproveitar recursos já disponíveis; 2º reelaborar, quando é possível readaptar recursos de acordo com necessidades e contextos diversos; 3º remixar, em que se pode combinar diferentes recursos em uma mesma interface; e 4º redistribuir,

quando os recursos são passíveis de compartilhamento (WILEY, 2007 *apud* LEFFA, 2016, p. 364-368).

No entanto, o valor educacional de um REA, ou de qualquer tecnologia virtual, não está na interface em si, mas na forma como esses recursos são utilizados para a aprendizagem. Nesse particular, Leffa (2016, p. 362) enfatiza que

recurso educacional é aquele que exige do aluno um envolvimento experiencial; deixar, por exemplo, uma turma de alunos assistindo a um vídeo para cobrir a falta de um professor não transforma o vídeo automaticamente em recurso educacional, mas um vídeo acoplado a um questionário, que os alunos devem responder e entregar ao professor já o é. Um romance, por si só, não é um recurso educacional, mas o será com perguntas intercaladas entre os capítulos ou como tema de discussão em uma sala de aula.

Nessa perspectiva, os recursos digitais são entendidos como instrumentos de intermédio entre o sujeito e a aprendizagem, isto é, o aprendiz, se utiliza dos *Affordances* (propiciamentos) disponíveis nos recursos virtuais para, a partir daí, construir o conhecimento. A esse respeito, na próxima seção trataremos mais propriamente do conceito de *Affordances*, principalmente no que concerne aos *Affordances* disponíveis nos recursos digitais.

Conceituando *Affordances*

As tecnologias digitais constituem-se como recursos repletos de potencialidade, capazes de auxiliar no desenvolvimento educacional. A interação entre estudantes e ambiente virtual pode acarretar a emergência de inúmeros *Affordances* para o ensino e aprendizagem. Para Paiva (2010, p. 2), o termo *Affordance*, cunhado por Gibson na primeira metade do século XX, foi importado dos estudos sobre Ecologia, e deriva do verbo *afford*, cujos significados são produzir, fornecer, propiciar, oferecer, ter meios ou recurso para. O conceito de *affordance* diz respeito às oportunidades para a ação que o ambiente propicia ao agente, independentemente se este faz uso

delas ou não. Nas palavras de Van Lier (2002, p. 252), *affordance* refere-se a características particulares de um ambiente, relevantes para a execução de alguma atividade, que são percebidas, ou não, pelo organismo. O que caracteriza as propriedades de um ambiente depende do que o organismo faz, o que ele quer e o que lhe é útil em determinado ambiente. Dessa forma, um *affordance*, ou propiciamento, oportuniza ações, mas não são as causas dessas ações, tudo dependerá da relação entre o organismo e o ambiente: “*Affordances* are directly linked to the idea of perception and action. Perception is seen not as a mental capacity, but as an ecological phenomenon, the result of the animal’s interaction in the environment”³ (PAIVA, 2010, p. 2).

No que concerne ao processo de aprendizado de uma língua estrangeira, Van Lier (2002, p. 253) afirma que o ambiente no qual o aprendiz está inserido, em que este está ativamente envolvido, é repleto de “demandas e exigências, oportunidades e limitações, rejeições e atrações, habilidade e restrições”, isso significa que, consoante a perspectiva ecológica de aprendizado, “o aluno está imerso em um ambiente cheio de significados possíveis. Esses significados estão disponíveis gradualmente à medida que o aluno age dentro e com o meio ambiente” (VAN LIER, 2002, p. 246). No entanto, de acordo com Paiva (2011, p. 4), esses propiciamentos, não são percebidos da mesma maneira pelos aprendizes, uma vez que pessoas diferentes pressupõem percepções e experiências diferentes de um mesmo ambiente. Assim, consequentemente, o desenvolvimento da linguagem será diferente.

Nessa perspectiva, tomando como exemplo os estudantes de inglês no Brasil, oriundos dos mais diversos contextos e nichos sociais - desde grandes cidades a pequenos vilarejos sem energia elétrica- entendemos que as percepções e interpretações serão propiciadas de forma distinta. O contato dos estudantes com a língua e com os objetos distintos que mediam esse contato (interação com falantes nativos e professor proficiente ou não, outros aprendizes, familiares, rádio, TV, cinema, computador, internet, celular, CD, revistas, e livros) fazem emergir diferentes propiciamentos para a aprendizagem (PAIVA, 2010, p. 4).

³ “*Affordances* estão diretamente ligados à ideia de percepção e ação. Percepção não é vista [sob este ponto de vista] como uma capacidade mental, mas como um fenômeno ecológico, o resultado da interação do animal no ambiente” (PAIVA, 2010, p. 2, tradução nossa).

No contexto da aprendizagem de uma língua estrangeira, conforme Paiva (2011, p. 4), a forma como os aprendizes se relacionam com a língua alvo, também se configura como um propiciamento de grande impacto. Uma segunda língua pode ser vista como um instrumento de dominação, como uma ferramenta de comunicação, como um mediador cultural, como um instrumento que abre portas para o mercado de trabalho ou para negócios, como uma língua de prestígio, e assim por diante. Nesses casos, os propiciamentos são as motivações e interesses pessoais que induzem os alunos a estudarem a língua.

De acordo com Leffa (2016, p. 361), o conceito de *affordance* refere-se aos recursos presentes no ambiente que potencializa o sujeito, capacitando-o a realizar atividades que não faria sozinho. A relação entre o sujeito e os recursos é, nesse sentido, colaborativa. No que concerne à utilização dos propiciamentos disponíveis nos recursos digitais, por exemplo, o estudioso faz um paralelo entre a memória do ser humano e a memória de um computador, que, por ser infinitamente maior que nossa, armazena uma quantidade enorme de conteúdo, o qual não teríamos capacidade de memorizar:

Quando usamos um notebook com a capacidade de 2 terabytes, no entanto, podemos armazenar o equivalente a uma biblioteca de um milhão de livros, cada um do tamanho da bíblia, incluindo o antigo e o novo testamento; e com acesso quase imediato a qualquer palavra em qualquer um desses livros. Essa desproporção entre a capacidade de nossa mente e a capacidade dos recursos de que dispomos existe não só para armazenar dados, mas também para processá-los: uma análise estatística, executada em alguns segundos por um aplicativo computacional, é impossível de ser realizada por um ser humano sem a ajuda de algum recurso. De acordo com Pea (1993, p. 47), a inteligência fica distribuída entre mentes, pessoas e recursos simbólicos e físicos (LEFFA, 2016, p. 361).

Nesse sentido, o recurso pedagógico está entre o sujeito e o objeto, entre o aluno e o conteúdo. Se um estudante utiliza os livros armazenados na memória do computador para apreender conhecimento,

os propiciamentos da máquina caracterizam-se, assim, como a pontes entre o sujeito (aluno) e o objeto (conhecimento).

A emergência e consolidação das tecnologias digitais fez com que surgissem inúmeros recursos, para disposição de uma gama de *affordances* que pode ser empregada para capacitação do sujeito e para o desenvolvimento da aprendizagem. Vivenciamos uma realidade virtualizada, em que pessoas, principalmente as mais jovens, estão conectadas, a todo o momento, à internet, por meio de dispositivos móveis, como os *smartphones* e *tablets*, os quais se tornaram apêndices de seus corpos (XAVIER, 2011, p. 4). No entanto, as potencialidades e propiciamentos desses recursos ainda são subutilizadas enquanto potencializadoras educacionais.

Apesar da ampla adesão pela geração atual, os dispositivos digitais funcionam principalmente como meio de entretenimento (ANJOS-SANTOS; GAMERO; GIMENEZ, 2014, p. 88). Entretanto, apesar de pontuais, muitas iniciativas têm surgido, especialmente na área da linguística aplicada (FERRAZ; AUDI, 2013; SOUZA, 2007; SANTOS; PAULUK, 2008; VICENTINI; BASSO, 2008), dentre outros, trazendo alternativas e sugestões de implementação de ferramentas tecnológicas no âmbito educacional. E não são poucos os recursos disponibilizados na Web 2.0 capazes de potencializar a aprendizagem. Diversos softwares, sites, blogs, jogos, aplicativos desenvolvidos para fins pedagógicos, ou não, estão disponíveis gratuitamente, colaborando com quem busca na internet *affordances* para aprendizagem. Entre esses recursos, destacamos o Lyrics Training, interface digital, voltada exclusivamente para aprendizagem de línguas, a qual converge, em um único lugar, dispositivos multimodais para a prática de habilidades linguísticas, como veremos adiante.

O Lyrics Training

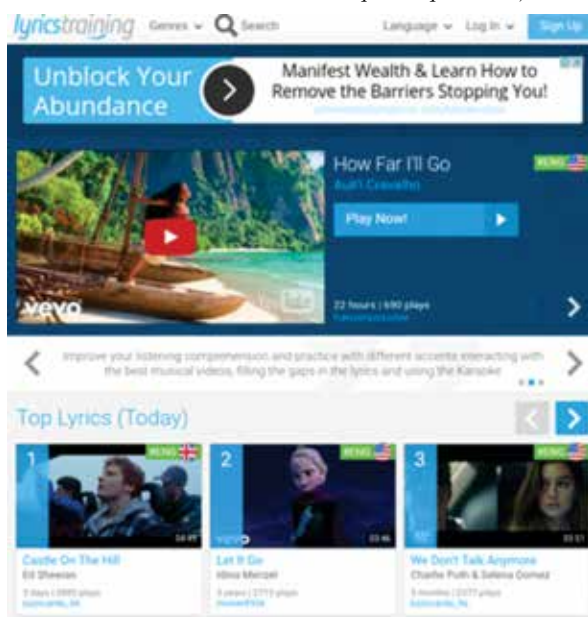
O *Lyrics Training* é um *software* social, gratuitamente disponibilizado na Internet, facilmente acessado pelo link: <http://lyricstraining.com/>. Consiste em uma interface, desenvolvida com a finalidade de proporcionar o aprendizado de línguas e o melhoramento das habilidades linguísticas, com o uso de vídeos e músicas. O recurso dispõe de músicas de uma

infinidade de artistas, cantando em diversos idiomas, para a prática da língua que o usuário objetiva estudar. Como descreve o próprio site,

LyricsTraining is the new way to learn English and other languages through music and the lyrics of your favourite songs. Improve your listening comprehension and practice with different accents interacting with the best musical videos, filling the gaps in the lyrics and using the Karaoke. Thousands of teachers all over the world are already using LyricsTraining to teach languages and motivate their students through the linguistic immersion process.⁴

Dessa forma, ao acessar o site, o estudante se depara com a seguinte página:

Figura 1: O usuário escolhe a música para a qual deseja trabalhar.



Fonte: Lyrics Training.

⁴ Lyrics Training é a nova maneira de aprender inglês e outras línguas através da música e das letras de suas canções favoritas. Melhore a sua compreensão auditiva e prática com diferentes sotaques, interagindo com os melhores vídeos musicais, preenchendo lacunas nas letras e usando o Karaoke. Milhares de professores de todo o mundo já estão usando o Lyrics Training para ensinar línguas e motivar seus alunos através do processo de imersão linguística. [Tradução nossa]

No topo da página inicial, visualizamos as ferramentas de busca *Genres* e *Search*, que o usuário pode selecionar o gênero musical de sua preferência e/ou a música que deseja trabalhar especificamente. Há, também, a possibilidade de escolha da língua que se pretende abordar, no botão *Language*. São dez as opções de idiomas disponíveis, a saber: Inglês, Espanhol, Português, Francês, Italiano, Alemão, Holandês, Japonês, Turco e Catalão. Ainda na parte superior da interface, aparecem as opções de inscrição (*Sign Up*) e de *Log in*, para quem opta em se inscrever na página.

Ao longo da página inicial, a interface oferece sugestões de vídeos das músicas mais acessadas e dos *hits* do momento. Após selecionar a música com a qual deseja praticar a língua alvo, o estudante deve escolher o nível de dificuldade da atividade (Figura 2), que varia entre *Beginner* (Iniciante), *Intermediate* (Intermediário), *Advanced* (Avançado) e *Expert*:

Figura 2: o usuário escolhe o nível de dificuldade da atividade.



Fonte: Lyrics Training.

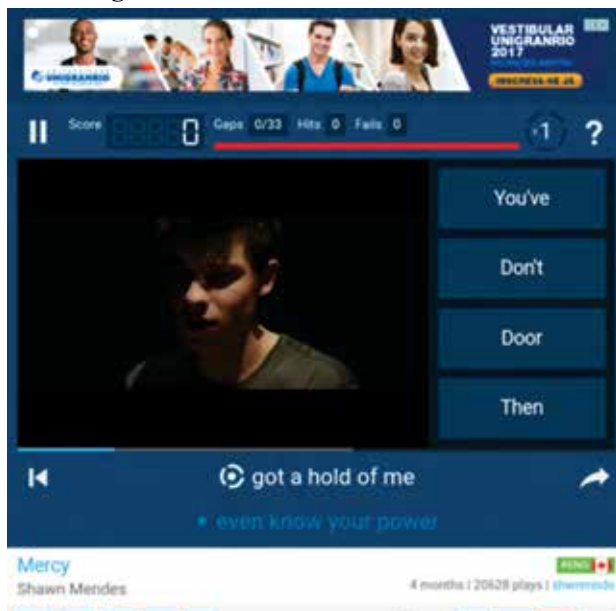
Assim, o número de lacunas a serem preenchidas dependerá do nível da atividade. Quanto mais alto for o nível de dificuldade, maior será o número de lacunas na música. O jogador pode, ainda, optar por apenas acompanhar a letra da música pelo dispositivo *Karaoke*, localizado na parte inferior esquerda da segunda página.

Escolhido o nível da atividade, o usuário deve selecionar, no topo direito da página, a forma como pretende realizá-la. Se optar pelo modo *Write Mode*, o estudante deverá escrever as palavras correspondentes a cada espaço vazio, caso selecione o *Choice Mode*, poderá escolher, dentre uma sequência de palavras, a que se enquadre corretamente em cada frase (Figuras 3 e 4). A partir daí, o vídeo com a música começa a rodar, enquanto isso, o aluno deve preencher os espaços vazios com as palavras que faltam da música. Caso o usuário não complete corretamente cada espaço, a música para, e segue somente após o acerto. É possível, ainda, que o estudante volte fases da música quantas vezes achar necessário:

Figura 3: o usuário deve escolher o modo como realizar a atividade.



Fonte: Lyrics Training .

Figura 4: Modo de atividade Choice Mode.

Fonte: Lyrics Training.

No topo da tela, do lado esquerdo, são registradas a pontuação (Score), a quantidade de lacunas a serem preenchidas (Gaps), o número de acertos (Hits) e de erros (Fails). Completada a atividade, o jogador pode conferir o *ranking* de pontuação de outros usuários que realizaram a atividade com a mesma música. Aparecem, ainda, a posição do estudante e de seus amigos, caso todos estejam conectados através de alguma rede social, e a evolução do usuário (Progress) com relação à música trabalhada, como podemos observar na figura 5:

Figura 5: Ranking dos melhores colocados.

Fonte: Lyrics Training.

Nessa perspectiva, ao analisarmos o *Lyrics Training*, balizando-nos pelas características da interface enquanto um REA (WILEY, 2007 *apud* LEFFA, 2016, p. 364), percebemos que cabem críticas a alguns pontos. Com relação aos quatro Rs que competem aos REAs (reusar, reelaborar, remixar e redistribuir), o recurso dispõe da possibilidade de reutilização, dado que o usuário pode refazer o processo com as mesmas músicas, quantas vezes achar necessário. No entanto, a interface não é passível de reelaboração. Mesmo que se possa trabalhar com músicas distintas e escolher o nível de dificuldade e modo de realização do jogo (*Write* e *Choice Mode*), não é viável ao usuário desenvolver outros tipos de exercícios que não o *fill in the blanks*, bem como não se pode utilizar vídeos de outras categorias, como filmes, documentários, reportagens, séries etc., o que impede, por sua vez, que o *Lyrics Training* possa ser remixado com outros recursos.

Essa característica não impossibilita, no entanto, que o estudante recorra a outros recursos disponibilizados na web, como tradutores *online*, sites com letras de música, dentre outros, para potencializar a prática da língua alvo na interface. Por fim, o *Lyrics Training* configura-se do R que

competete à redistribuição, visto que, por ser um *software* aberto, pode ser acessado e compartilhado por quem quer que pretenda trabalhar uma língua lançando mão de suas atividades.

Isto posto, inferimos que o *Lyrics Training* pode ser categorizado, em partes, com Recurso Educacional Aberto, haja vista que a interface é um recurso, pois foi desenvolvida para potencializar o fazer pedagógico e pode ampliar a atuação do professor de línguas, e é educacional porque “propicia a interatividade com o aluno, fornecendo desempenho assistido quando necessário; o aluno não apenas lê ou ouve; o aluno faz, e quando faz, recebe o feedback adequado, que pode fornecer pistas na construção de um determinado conhecimento” (LEFFA, 2016, p. 373). Entretanto, não se pode afirmar que a interface seja aberta como um todo, posto que, apesar de ser livre para o acesso, não é passível de ser adaptada, o que a torna, até certo ponto, monolítica.

O grande diferencial do *Lyrics Training*, no entanto, é a possibilidade de convergência de mídias distintas em uma única interface. No processo de aprendizagem da língua alvo, o usuário dispõe de recursos sonoros, imagens, vídeos e da língua escrita convergidos em um mesmo espaço. Nesse sentido, os propiciamentos intrínsecos à interface permite ao estudante trabalhar a compreensão auditiva e a pronúncia das palavras com o recurso da música, e ressalta o vocabulário e as características da escrita e da gramática da língua alvo por meio da letra escrita das canções. Ademais, os recursos visuais possibilitam aos estudantes conhecer e comparar diversas culturas com a apreciação das imagens dos vídeos, bem como auxiliam na interpretação dos textos por meio da associação das imagens à língua escrita e ao recurso sonoro.

Nessa perspectiva, ao analisarmos a interface entendemos que os *affordances* presentes na interface permite ao usuário:

- trabalhar a compreensão auditiva, dado que o *Lyrics Training* dispõe de um acervo relativamente grande de músicas, as quais o usuário deve ouvir para realizar a atividade de entendimento do que está sendo dito, praticando a habilidade de *listening*;

- atentar-se aos aspectos lexicais e gramaticais, haja vista, ao completar as lacunas presentes nas músicas, o estudante deve assimilar o som com a letra escrita da canção, observando os vocábulos e estrutura gramatical da língua alvo;

- adquirir vocabulário, visto que canções são repletas de vocábulos muitas vezes desconhecidos ou característicos de determinadas regiões onde é falada a língua estudada, que, para que sejam conceitualizados, e para que façam sentido no texto, exige do usuário que procure os significados e contextos em que devem ser utilizados;

- melhorar a pronúncia, pois, por dispor de textos autênticos como a música, a interface permite que o estudante ouça e reproduza as pronúncias de falantes da língua alvo;

- interpretar o texto de forma contextualizada, já que a sonoridade e imagens dos vídeos, muitas vezes, dão pistas da mensagem transmitida pela música. Esses recursos, quando aliados à língua escrita, podem colaborar para entendimento de palavras, expressões e frases completas;

- praticar a oralidade, dado que, na função *Karaoke*, o usuário pode ouvir e acompanhar a letra da música, tornando melhor a fluência, posto que a língua oral é apresentada em frases completas e contextualizadas. Ademais, o aprendizado, com essa interface, torna-se mais divertido e dinâmico, pois o usuário pode ouvir e cantar suas músicas preferidas, enquanto aprende uma outra língua.

Além do mais, o recurso *Lyrics Training* possui a característica de um *game* (LEFFA, 2016, p. 363), uma vez que dispõe de mecanismos de pontuação e *ranking* de jogadores. Esses atributos trazem para ambiência da interface uma atmosfera de interação, competição e desafio, que pode impulsionar o jogador a tentar melhorar seu desempenho com relação a si mesmo e a outros usuários. Nesse caso, os *affordances* são os desafios de melhorar o desempenho com relação a si e a outros competidores.

Um dos pontos-chave do *Lyrics Training*, enquanto recurso voltado para a aprendizagem de línguas, é o fato de ele unir, em uma mesma interface, as tecnologias digitais e a música. Ambos os recursos fazem

parte do cotidiano dessa geração e, quando utilizados para o mesmo fim, neste caso para aprendizagem de língua inglesa, podem trazer importantes colaborações para a construção do conhecimento.

É necessário ressaltar que, no entanto, como dito anteriormente, não basta acessar a interface para que se possa aprender a língua, antes, é preciso que se tenha claramente definidos os propósitos e os itens que pretende estudar ao utilizar o *Lyrics Training*. Caso contrário, o estudante não irá conseguir praticar a atividade, e não irá usufruir dos propiciamentos disponíveis no referido recurso. Seria interessante ao usuário, portanto, desenvolver estratégias de aprendizagem que trabalhe, previamente, aspectos linguísticos que possam corroborar com as atividades do *Lyrics Training*.

Considerações Finais

Em uma realidade cada vez mais virtual, somos levados a refletir sobre a abrangência das tecnologias digitais em nossa vida. E elas estão por toda parte, principalmente no contexto do jovem e adolescente atual. Nesse sentido, há muitas discussões acerca da utilização de recursos tecnológicos em sala de aula. Ainda hoje, há professores que não permitem que seus estudantes lancem mão de aparatos tecnológicos em classe, por acreditarem que esses dispositivos atuam para “roubar” a atenção dos alunos. Fato é que grande parte das escolas públicas brasileiras parecem ter parado no tempo, em que o giz, o quadro e o caderno são, se não as únicas, as principais tecnologias das quais docentes e estudantes dispõem para auxiliarem no processo de aprendizagem (SIQUEIRA, 2012, p. 130).

Contrariamente à postura da escola, a realidade da juventude atual é a da conexão virtual, haja vista que, um instante no âmbito das instituições públicas de ensino é o suficiente para percebermos a íntima ligação dos estudantes com as tecnologias digitais. São raras as cenas de alunos que não estejam mandando mensagens, jogando ou tirando *selfies* em seus *smartphones*. Ademais, além dos telefones celulares, é comum nos depararmos com esses jovens ouvindo músicas com seus fones de ouvido, perdidos em seus infinitos particulares. Essas constatações nos impulsionam a refletir e buscar alternativas para trazer os recursos digitais

para o âmbito escolar, com vistas, sobretudo, a incorporar recursos que possam contribuir para os processos de ensino e aprendizagem, ainda tão defasados neste país (SIQUEIRA, 2012, p. 130).

No caso deste trabalho, ponderamos sobre os possíveis propiciamentos para a aprendizagem de língua inglesa presentes na interface *Lyrics*. Com base no conceito de *Affordances*, entendemos que tal interface pode oferecer propiciamentos, corroborando com a aprendizagem de língua inglesa, pois permite que o estudante trabalhe a compreensão auditiva, contribui para que este observe a pronúncia das palavras e ressalta as características da escrita e da gramática da língua alvo, por meio da interação de recursos multimodais que compõem a interface. Os recursos visuais possibilitam aos estudantes conhecer e comparar as diversas culturas com base nas imagens dos vídeos, bem como auxiliam na interpretação dos textos, por meio da associação das imagens à língua escrita ao recurso sonoro. Além disso, o recurso pode ser acessado a qualquer hora e em qualquer lugar, propiciando uma educação ubíqua, em que o estudante não precisa estar necessariamente entre os muros das instituições de ensino, dotado de um caderno e uma caneta, para aprender e praticar a língua que desejar.

Referências

- ANJOS-SANTOS, L. M.; GAMERO, R.; GIMENEZ, T. N. Letramentos digitais, interdisciplinaridade e aprendizagem de língua inglesa por alunos do Ensino Médio. *Ling. Aplic.*, Campinas, n. 53, v. 1, p. 79-102, jan./jun. 2014.
- BRAGA, D. B. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: ARAÚJO, J. C. *Internet e ensino, novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucena, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. *Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros curriculares nacionais, Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 1º dez. 2016.

FERRAZ, M.; AUDI, L. C. C. Ensino de Língua Inglesa com música. *Revista Eletrônica: Pró-Docência*, Londrina: UEL, n. 3, v. 1, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>. Acesso em: 10 maio 2014.

LEFFA, J. V. Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, recursos educacionais abertos e ensino de línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 55, v. 2, p. 353-377, maio/ago. 2016.

PAIVA, V. M. L. *Affordances* beyond the classroom. 2010. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/beyond.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2011.

_____. *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica*. 2014. Disponível em <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em: 10 maio 2014.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, L. *Culturas e artes do pós-moderno*. Das culturas da mídia à cibercultura. 4. ed. São Paulo: Paulos, 2010.

_____. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia / Hybrid Discursive Genres in the Hypermedia Era. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 206-216, ago./dez. 2014.

SANTOS, E. A cibercultura e a educação em tempos de mobilidades e redes sociais: conversando com os cotidianos. In: FONTOURA H. A.; SILVA, M. (org.). *Práticas pedagógicas, linguagem e mídias: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro1.html>. Acesso em: 20 jun. 2016.

SANTOS, E. O.; SANTOS, R. S. Cibercultura: redes educativas e práticas cotidianas. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 4, n. 7, jan./jul. 2012.

SANTOS, E.; WEBER, A. Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 285-303, jan./abr. 2013.

SANTOS, J. F.; PAULUK, I. *Proposições para o ensino de língua estrangeira por meio de músicas*. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/752-4.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2016.

SIQUEIRA, D. S. P. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. *Muitas Vozes*, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 127-149, 2012.

_____. Por um ensino intercultural de Inglês como língua franca. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 48, p. 5-39, 2013.

SOUZA, R. A. Aprendizagem em Regime Tandem: uma alternativa no ensino de línguas estrangeiras online. In: ARAÚJO, J. C. *Internet e ensino, novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucena, 2007.

VAN LIER, L. An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. In: KRAMSCH, C. (org.). *Language acquisition and language socialization: ecological perspectives*. New York: Continuum, 2002.

VICENTINI, C. T.; BASSO, R. A. A. *O ensino de inglês através da música*. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2293-8.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2016.

XAVIER, A. C. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. *Calidoscópio*, v. 9, n. 1, p. 3-14, jan./abr. 2011.

Capítulo 8

Aproximação de gerações: andaimes na (co) construção do conhecimento nas aulas de LI

Zelinda Almeida Souza Caires

Considerações iniciais

A diversidade etária se faz presente em diferentes contextos de sala de aula, sejam em cursos particulares de idiomas, cursos de aperfeiçoamento, cursos pré-vestibulares, especialmente na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O último contexto de ensino e aprendizagem mencionado – EJA, foco da presente discussão – é o local do encontro de jovens e adultos tem tido um crescimento significativo nos últimos anos. De acordo com o Censo Escolar de 2014,

[...] o Brasil conta com cerca de 3,5 milhões de pessoas matriculadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade da Educação Básica direcionada a alunos que não puderam completar os estudos durante o período regular, ao longo da infância e da adolescência (LARIEIRA, 2015, p. 1).

Pesquisadores e professores reconhecem que a diversidade em uma sala de aula traz inúmeros desafios e talvez esse reconhecimento seja o primeiro passo para que o profissional do ensino básico possa ganhar fôlego para buscar conhecimentos que estimulem a reflexão sobre a sua prática docente e indique caminhos para melhor gerir esses desafios. A esse respeito, Ambrosetti (1999) reconhece que trabalhar com a diversidade numa sala de aula é uma tarefa bastante difícil e tem representado um problema concreto para escolas e professores.

A presença de educandos, cuja idade não condiz com a faixa etária relativa ao ano em que se encontram matriculados, de certa maneira, é um grande desafio para muitos professores. A dificuldade que esses profissionais enfrentam ao lidar com a diversidade etária pode estar relacionada ao fato de estarmos muito presos ao “cânone da escola regular” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001), para o qual todos os aprendizes apresentam uma “regularidade”, uma “semelhança” ou uma “igualdade” de saberes e experiências; o que, muitas vezes, leva os professores a terem expectativas de uma certa padronização da relação idade-série, e esta nem sempre constitui-se uma realidade presente em todas as salas de aula, sobretudo de EJA.

Essa tentativa de generalizar ou “enquadrar” o aluno em um “modelo” é apontado por Ambrosetti (1999) como uma maneira de economizar esforços diante das diferentes situações que provavelmente podem surgir em sala de aula, de evitar a dispersão da atenção, de ignorar as necessidades e os interesses de cada aprendiz.

Entendemos que a diversidade é inerente a qualquer grupo, e em se tratando de educação não poderia ser diferente. Em uma sala de aula as diferenças são bastante visíveis, uma vez que concentra, em um mesmo espaço e ao mesmo tempo, alunos que carregam características distintas como, nível de aprendizagem, sexo, idade, condição financeira e sociocultural; sem contar com os anseios pessoais, como os sonhos, expectativas, etc.

Basta pensarmos que, com o processo da globalização e dos avanços tecnológicos, pessoas de diferentes características e opções – sejam de

religião, sexo, além de particularidades como idade ou localidade de nascimento – passaram a conviver, compartilhar sucessos ou insucessos no trabalho e nos estudos, em ambientes reais (presenciais) ou virtuais. Por que pensarmos que na sala de aula essa convivência deve ser tolhida?

Mas, como estas gerações se veem compartilhando novas experiências, em um mesmo ambiente de aprendizagem? Por outro lado, como o professor que lida com tais grupos pode acertar nas escolhas de atividades a serem aplicadas em sala de aula, que antes, no momento da elaboração do plano de aula, pareciam ter um grande potencial para agradar esses alunos e, no momento de executá-las, não conseguem envolvê-los? Sem dúvida alguma, acertar nas escolhas pedagógicas não parece ser uma tarefa fácil.

Os jovens e adultos que caracterizam a EJA

Jovens e adultos caminham juntos na construção do conhecimento dentro desta modalidade de ensino. Em seu artigo, “Os professores da EJA face à diversidade etária discente em sala de aula”, Braga (2011, p. 3) atesta que a EJA está cada vez mais jovem. Para a autora, tal rejuvenescimento deve-se, principalmente, a dois fatores – primeiro, à idade mínima para a entrada na modalidade de ensino - que substituiu o supletivo – é de 15 anos para o primeiro segmento (ensino fundamental) e de 17 anos para o segundo (ensino médio), o que é proposto pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96; segundo, a fatores ligados ao fracasso escolar ocorridos no ensino regular. Esse pensamento é enriquecido por Silva (2007 *apud* BRAGA, 2011, p. 3) da seguinte maneira:

O rejuvenescimento dos alunos é fato pontuado por pesquisas recentes realizadas no campo da Educação de Jovens e Adultos, atribuído à perda de qualidade do ensino regular e, mais recentemente, ao rebaixamento de idade para os exames supletivos, proposto pela LDB no 9394/96, por meio da qual surge o que tem sido denominado de supletivização do ensino regular (SILVA, 2007, p. 18).

Há divergências entre os especialistas quanto a esta mudança; de um lado, alguns defendem que a decisão excluiria milhares de jovens da escola. Por outro, acusam o ensino regular de mandar para a Educação de Jovens e Adultos estudantes “cada vez mais jovens”¹. Em geral, são aqueles considerados alunos problemas.

Por meio da trajetória da EJA, podemos perceber que, inicialmente, o que foi proposto ao público adulto, mais tarde, se estendeu aos jovens e, agora, a EJA “acolhe”, também os adolescentes.

Como muitos deles estão na faixa etária entre 15 e 17 anos, esperava-se que eles estivessem na Educação Básica regular. Fernandes (2011) aponta três grandes questões sociais que acabam “forçando”, todos os anos, muitos adolescentes desistirem de estudar ou então deixarem a sala de aula da Educação Básica regular – a *vulnerabilidade* (pobreza extrema, uso de drogas, violência, etc.); o *trabalho* (necessidade de compor renda familiar) e a *gravidez precoce* (muitas meninas se tornam mães antes dos 15 anos).

Quanto aos aprendizes adultos, no âmbito da educação de jovens e adultos, esses se caracterizam por serem “[...] protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas [...]” (BRASIL, 2006, p. 4); são homens e mulheres (jovens adultos, adultos de meia idade e de idade avançada) que chegam à escola com crenças e valores já constituídos e que assumem responsabilidades, seja em casa, junto à família, seja no trabalho (DURKIN, 2014). Muitas vezes a carga horária de trabalho é tão intensa que o sono chega roubar-lhe as poucas horas reservadas à dedicação aos estudos. Esses indivíduos não são estudantes universitários, profissionais qualificados que frequentam cursos de formação continuada ou de especialização, ou pessoas adultas interessadas em aprender línguas estrangeiras (OLIVEIRA, 1999).

Como o ensino do inglês é visto na EJA

A elaboração de uma proposta político-pedagógica que realmente esteja voltada para a realidade do público que “recheia” as salas de aulas na EJA acaba se tornando uma tarefa difícil. Brasil (2005 *apud* OLIVEIRA;

¹ Por esse acolhimento de jovens “cada vez mais jovens” na modalidade EJA, muitas vezes, ao longo do texto, o termo “jovens e adultos”, será mencionado como “adolescentes/ jovens e adultos”.

SANTOS, 2009) aponta que dentre os problemas enfrentados para a efetivação dessa proposta estão as dificuldades de ordem socioeconômica e didático-pedagógica. E em se tratando do ensino do inglês, os problemas parecem ainda maiores. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Oliveira e Santos (2009, p. 22) acrescentam que “se não houver uma função clara, um objetivo claro, para a aprendizagem [de LI], não se pode justificar a manutenção de uma língua estrangeira no currículo das escolas públicas”.

Após a realização de uma investigação junto a um programa EJA de uma escola da rede estadual, em Goiás, Oliveira (2009) revelou em seu artigo que os alunos que frequentam a modalidade de ensino EJA de fato, sabem por que e para que estudam a LE (inglês), mas mesmo assim, demonstram desânimo em se dedicar à disciplina. E o contato com a língua inglesa, em muitos casos, acontece apenas na sala de aula e por “imposição” da escola: “[...] eles assistem apenas às aulas previstas no calendário do curso, em que o componente curricular é de duas aulas semanais” (p. 4). A maioria desses alunos não vê expectativa em utilizar a língua estrangeira em comunicações ou viagens.

Mesmo constatando esse aparente desinteresse de aprendizes jovens e adultos diante do contato com uma língua estrangeira, não podemos ignorar a importância do inglês para o cenário capitalista e globalizado atual, presente, a cada dia, nos mais diferentes espaços e em vários campos da atividade humana, tais como informática, TV, filmes, jogos, culinária, expressões do dia a dia, músicas, dentre outros.

E pensar um trabalho voltado para a aprendizagem desse idioma em turmas de jovens e adultos, que enfrentam no dia a dia, fora e dentro da sala de aula, diversas situações e enormes barreiras, não é uma tarefa tão simples assim, afinal são inúmeros e novos desafios no processo de aprendizagem de “novos saberes”, não apenas para aprendizes, mas professores também. No contexto da EJA, a relação *professor- língua estrangeira-aprendizes* pode ficar seriamente comprometida se as extremidades dessa relação (professor-aprendizes) não verem um real sentido no que se propõem a realizar: o docente em ensinar LE (*como ensina e para quem ensina*) e o aluno em aprender (*para que aprende*). Trazer um sentido verdadeiro e voltado para a realidade

dos aprendizes no ensino de LE, especificamente em se tratando do inglês é, certamente, algo que deva ser construído a cada aula.

Os aprendizes jovens e adultos percebem a aprendizagem de inglês como um grande desafio. Dentre todas as dificuldades enfrentadas, ainda há uma preocupação com o fator idade. Como revela Oliveira (2009), muitos acreditam que o fator idade interfere negativamente no processo de aprendizagem. A esse respeito alguns teóricos nos apresentam argumentos pouco otimistas. Estudos revelam discussões intensas, muitas vezes, que se contradizem nos fazendo duvidar da capacidade cognitiva do público jovem e adulto nas aulas de LE. Alguns desses estudos enfatizam a hipótese da existência de uma idade “crítica” (ou sensível)², a qual refere-se, em geral, a um período predeterminado para a aquisição da linguagem, um período no qual o indivíduo é mais susceptível a uma influência externa que tem começo, meio e fim – Hipótese do Período Crítico (HPC).

Esses estudos sugerem que tanto o jovem/adolescente como o adulto se encontra “fora” desse período. Quanto a esta discussão, Lenneberg (1969, p. 639) observa que:

[...] crianças saudáveis têm uma predisposição bem diferente ao adquirir línguas estrangeiras antes da adolescência do que depois dela, sendo o período entres essas duas fases transitório. Para o jovem adulto, a aprendizagem da segunda língua é um exercício acadêmico e há uma grande variedade de proficiências. Torna-se cada vez mais difícil dominar o sotaque e evitar influências da língua materna³.

Dentro dessa mesma discussão, porém, sustentando uma postura contrária, Birdsong (1999 *apud* CAUDERY, 1999) argumenta que a velha

² “Na verdade deve fazer-se alguma distinção entre período crítico e período sensível. O termo **período crítico**, entendido como um período de tempo durante o qual determinado processo é influenciado de forma irreversível, deve aplicar-se na embriologia, sobretudo no domínio dos processos reguladores do crescimento. Enquanto que o termo **período sensível**, entendido como o período de tempo em que a aprendizagem de habilidades ou desenvolvimento de aptidões e competências se faz de forma mais facilitada” (LOPES; MAIA, 2000, p. 128).

³ [...] we see that healthy children have a quite different propensity for acquiring foreign languages before the early teens than after the late teens, the period in between being transitional. For the young adult, second-language learning is an academic exercise, and there is a vast variety in degree of proficiency. It rapidly becomes more and more difficult to overcome the accent and interfering influences of the mother tongue (tradução nossa).

ideia de que a natureza da aquisição de L2 muda por volta dos 12 e 13 anos de idade, devido às mudanças cerebrais, é muito simplista. Segundo o autor, se realmente houver qualquer verdade na HPC, pode-se dizer que há, também, diferentes períodos críticos para diferentes habilidades linguísticas ou diferentes tipos de mudanças em diferentes idades. No entanto, se não houver mudanças físicas cerebrais que possam ser diretamente relacionadas à aprendizagem de línguas, deve haver outras explicações (incisivas) para o grave declínio no processo de aquisição geralmente percebido em aprendizes adultos ao serem comparados com crianças.

Em meio à diversidade que se apresenta em uma sala de aula constituída por adolescentes/jovens e adultos, para o professor, realizar um trabalho que contemple a diferentes anseios e expectativas requer um extremo cuidado no que se refere às escolhas pedagógicas feitas durante o momento de planejar – que vai desde a elaboração dos seus objetivos à descrição dos procedimentos metodológicos, enfim, parece ser uma tarefa nada fácil.

Adolescentes/jovens e adultos vivem em “mundos” diferentes, e apresentam comportamentos e responsabilidades distintos - enquanto o adolescente, por exemplo, se entrega aos desafios e encantos da descoberta, das frustrações diante de decisões tomadas, o adulto jovem, de meia idade e de idade avançada vivenciam, com certa “maturidade”, as realizações recém-alcançadas, os novos papéis a ele atribuídos. Muitas vezes é caracterizado por um processo de crescimento em constante desenvolvimento, pois tem consciência de uma aprendizagem ao longo da vida e carrega um número de experiências, valores e intensões específicas (TZOTZOU, 2010).

A força das práticas interativas na sala de aula e a teoria do “andaime”

Pensar a sala de aula como um espaço possível para que a aprendizagem de uma LE aconteça é, também, pensar esse espaço como um ambiente no qual as diversidades dialogam entre si e as relações entre indivíduos se concretizam. E é nesse encontro que os indivíduos estabelecem processos interativos consigo próprios e com os outros. O

escutar, o compreender e o colocar-se no lugar do outro são atitudes essenciais no processo de aprendizagem com base na interação.

A aprendizagem de línguas, na qual o adolescente/jovem e o adulto vivenciam a mesma experiência em aprender uma LE (especificamente, referimos à LI), está diretamente relacionada ao engajamento dos aprendizes em diferentes atividades propostas para a sala de aula.

Nas atividades interativas de grupo é o momento que as diferenças parecem “gritar”. Cantarotti e Simões (2006) explicam que o adulto, principalmente os mais velhos, quando lhe é dada a oportunidade de interagir em atividades de grupo, muitas vezes se sentem envergonhados por falta de domínio da língua e eles podem desenvolver uma sensação de inadequação depois de experiências frustrantes em tentar expressar exatamente o que querem. Essa insegurança também parece acometer os aprendizes adolescentes e os adultos mais jovens em diferentes atividades.

Portanto, diante do exposto, acreditamos que ao envolver esses aprendizes em atividades interativas, as diferenças podem ser “amenizadas”, mas não “eliminadas”; até porque, o objetivo não é extinguir ou mascarar essas diferenças, mas propor encontros nos quais elas possam ser usadas em benefício da aprendizagem dos envolvidos. Considerar as diferenças é encontrar situações didáticas de aprendizagem ótimas para cada aluno e que sejam abertas e variadas, confrontando cada aluno com aquilo que é obstáculo para ele na construção dos saberes (PERRENOUD, 1997 *apud* ANDRÉ, 1999).

Ignorar a diversidade existente na sala de aula EJA é impensável, pois não se trata de uma estruturação que foi premeditadamente pensada e elaborada, pelos menos, não no formato que vemos hoje. As diferenças existentes entre os aprendizes (diferenças etárias, nível de conhecimento da língua alvo, diferentes experiências de mundo, etc.) podem vir a se tornar aliadas quando colocadas em evidência em atividades interativas, nas quais um pode auxiliar na aprendizagem do outro.

Refletirmos acerca de uma possível interatividade nesse contexto de aprendizagem nos leva a pensarmos a teoria do andaime⁴ como uma

⁴ *Scaffolding* – termo introduzido em um artigo intitulado *The role of tutoring in problem solving*, por Wood, Bruner e Ross (1976).

maneira de potencializar o processo de aprendizagem entre adolescentes/jovens e adultos. Nas palavras de Bortoni-Ricardo e Fernandes (2017, p. 1):

[...] *scaffolding* é um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz. O trabalho de andaimagem é mais frequentemente analisado como uma estratégia instrucional no domínio da escola mas, de fato, pode ocorrer em qualquer ambiente social onde tenham lugar processos de sociabilização.

Aljaafraash e Lantolf (1994 *apud* SILVA, 2011, p. 167) salientam que “quando se tem a interação entre um participante mais experiente e um principiante, o *scaffolding* deve ser oferecido de forma dialógica, gradual e contingente”, isto é, o andaime, que geralmente ocorre com o recurso do diálogo entre os participantes na interação, deve ser oferecido de forma que permita o crescimento do “principiante” e apenas deve ser dado quando e enquanto a necessidade se manifesta. Aprendiz de uma língua estrangeira são particularmente dependentes do andaime (FIS, 2016), mas, como acontece na utilização de um andaime real⁵, na aprendizagem ele pode e deve ser removido quando atingido seu objetivo.

Verenikina (2008) declara que a teoria do andaime é conhecida como uma implicação prática do ZPD⁶ – teoria de Vygotsky; a autora refere-se à teoria do andaime como “uma maneira de operacionalizar o conceito de trabalho na Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1978)”⁷, embora alguns autores veem limitações na metáfora do andaime se comparada com a noção da ZPD.

Ao citar Mercer e Fisher (1993), Verenikina (2008, p. 163) afirma que, assim como na ZPD, um dos maiores objetivos da teoria do andaime é a transferência de responsabilidade da tarefa para o aluno. Porém, para que

⁵ Em uma construção, o andaime é uma estrutura “provisória” montada para sustentar os trabalhadores para executar serviços em lugares que são de difícil acesso para o trabalhador. Após finalização da tarefa o referido instrumento de construção é retirado.

⁶ Zona de Desenvolvimento Proximal – a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução de problema de forma individual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais capazes (VYGOTSKY, 1978).

⁷ “a way of operationalising Vygotsky’s (1987) concept of working in the zone of proximal development” (tradução nossa).

um processo de ensino e aprendizagem se qualifique dentro dessa teoria e alcance seus objetivos, a autora sugere que sejam observadas algumas características: a) que possibilite ao aprendiz a realização, com o auxílio de outra pessoa, de uma determinada tarefa; b) que traga o aprendiz a um estado de competência que o possibilite, eventualmente, a completar uma tarefa, sozinho; e c) que “apresente” evidências de que o aprendiz tenha alcançado um nível de competência independente como resultado de uma experiência de andaimagem.

A maioria das pesquisas realizadas na perspectiva da teoria do andaime mostra que a mediação ocorrida durante a interação social pode ser caracterizada de diferentes maneiras (PAIVA, 2014, p. 134- 135):

- i) a mediação por especialistas – tutorada pelo professor, por exemplo;
- ii) a mediação pelos pares, isto é, pelos colegas de sala de aula;
- iii) a automediação (esta se manifesta na fala privada ou autodirecionada, quando o aprendiz conversa consigo);
- iv) a mediação pelos artefatos culturais, isto é, cinema, música, revistas, etc.;
- v) a mediação pelos recursos semióticos, como os “materiais impressos, o ambiente físico, gestos, e mais importante, o discurso da sala de aula” (DONATO, 2000 *apud* PAIVA, 2014, p. 134).

Wood, Bruner e Ross (1976) identificaram 06 (seis) características ou funções da teoria do andaime possíveis de serem observados durante a interação social: a) *Recrutamento* – quando o mediador especialista desperta o interesse do aprendiz em executar a tarefa; b) *Simplificação da tarefa* – quando o mediador reduz a complexidade ou tamanho da tarefa, auxiliando em etapas que estão além do nível do aprendiz; c) *Manutenção da atenção* – às vezes, o aprendiz, na situação de monitoramento, tem a sua atenção voltada para outras tarefas, o papel do tutor, neste momento, é manter esse aprendiz focado no objetivo a ser alcançado, fazendo com que valha a pena prosseguir com a tarefa; d) *Demonstração dos aspectos relevantes da tarefa* – quando o mediador aponta aspectos mais importantes e relevantes da tarefa; e) *Controle da frustração* – quando o mediador tenta

reduzir as frustrações e auxilia em resguardar a credibilidade do aprendiz menos capacitado, diante do “outro”, quando erros são cometidos; f) *Demonstração* – quando o mediador demonstra ou modela soluções para a tarefa permitindo ao aprendiz imitá-la.

Diante do exposto, assim como ocorre na teoria da ZPD, em Vygotsky, a teoria do andaime, busca compreender o processo de aprendizagem quando este ocorre em práticas interativas. As duas ideias parecem se “ajustar”, embora elas tenham sido formuladas em épocas diferentes. Acreditamos que tanto uma como a outra preconiza a prática interativa entre indivíduos; tanto uma como a outra preconiza que durante a resolução de problemas, espera-se que o indivíduo “experiente” guie, dê suporte e oriente as ações do indivíduo “menos experiente” que, por sua vez, internaliza os processos de estratégia do “especialista” e ambos se envolvem de tal forma nas atividades conjuntas que acabam estimulando a aprendizagem, proporcionando então, a (co) construção do conhecimento.

Discussões sobre a resolução de problema ou aquisição de habilidades, normalmente, surgem com a ideia de que o *aprendiz está sozinho e sem assistência*. Se o contexto social for levado em conta, normalmente, é tratado como um modelo e imitação. Mas, a intervenção de um tutor significa muito mais que isto. Com frequência, envolve uma espécie de processo de “andaime” que possibilita uma criança ou iniciante a solucionar um problema, realizar uma tarefa ou atingir um objetivo que estaria além dos seus esforços quando se encontra sem assistência (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976, p. 90, grifo nosso)⁸.

Os autores apostam numa aprendizagem que preconiza um contexto social, assumindo que dessa maneira, o processo de aprendizagem entre aprendizes possa ser mais significativo se envolvidos em situações de interação e compartilhamento de conhecimento, seja de mundo ou linguístico, experiências e habilidades.

⁸ “Discussions of problem solving or skill acquisition are usually premised on the assumption that the learner is alone and unassisted. If the social context is taken into account, it is usually treated as an instance of modelling and imitation. But the intervention of a tutor may involve much more than this. More often than not, it involves kind of “scaffolding” process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts” (tradução nossa).

Para Barino (2014), os momentos em que os aprendizes se ajudam podem sinalizar que eles construirão coletivamente um conhecimento acerca do que está sendo estudado no momento na sala de aula e esses momentos de colaboração podem propiciar a chamada aprendizagem coletiva. Uma vez que os aprendizes se comprometem com a aprendizagem do outro, em que o professor se situa? Qual seria o seu papel? Com base nos estudos de Alice Macpherson (2000-2007), Barino (2014, p. 16) enfatiza que

[...] o papel do docente nesse panorama é fundamental, já que ele deve criar condições para que essas interações ocorram [...]. Nesse sentido, o papel do mestre se modifica: ele deixa de estar no centro das atenções, como um detentor de conhecimentos, para se transformar em um orientador, que conduzirá as reflexões e gerenciará as circunstâncias de aprendizagem.

Podemos pensar a sala de aula como um micro espaço social, no qual, a ideia de que um aprendiz em um instante pode servir de “andaime” para que o outro possa atingir um objetivo no processo de aprendizagem e esta ideia pode ser ampliada e ser, realmente, preconizada, por todos os envolvidos, mas principalmente, pelo próprio aprendiz como uma maneira de se comprometer, na diversidade que se encontra inserido, com a aprendizagem do outro.

Inseridos em situações de aprendizagem, as peculiaridades da etapa da vida, trazidas por cada indivíduo, fazem com que cada um traga consigo diferentes habilidades e dificuldades. E essas diferenças sempre irão existir; considerar a sua existência é fundamental para todos os envolvidos (professores e aprendizes), porém, o que não podemos permitir é que tais diferenças venham ser instrumentos de segregação ou formação de “panelinhas”. Os momentos de interação que podem ser proporcionados em sala de aula oportunizam a cada aprendiz, de certa forma, a possibilidade de exercer a alteridade, isto é, que cada um enxergue o outro como um portador de direitos, desejos, subjetividades, singularidades e, principalmente, que todas as individualidades sejam contempladas e respeitadas.

Em um momento ou outro, o adolescente/jovem poderá ser o andaime para que o adulto atinja o seu objetivo ou o contrário. No processo de andaimagem percebemos todos como peças coadjuvantes no sucesso do outro.

Existem inúmeras formas de ensinar e de aprender e para trabalhar de maneira diversificada, considerando as singularidades dos aprendizes e suas formas de aprender, o professor precisa, então, usar diferentes estratégias e atividades para que todos os alunos sejam contemplados.

Em se tratando de aprendizes adolescentes/jovens e adultos, envolvidos no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, qual seria o meio que possibilitaria a sua aproximação? Como ajudá-los a se sentirem aliados no comprometimento e protagonizar o seu processo de aprendizagem e do “outro”?

Martins (2013) acredita que, em muitos momentos, aprendizes inseridos na modalidade EJA, demonstram certa insatisfação diante da maneira como as aulas são direcionadas (conteúdos, temas de discussão, etc.), porém, acreditamos, também, que até mesmo diante do fato de terem que realizar atividades com colegas mais jovens ou mais velhos venha causar tal sentimento, o que pode, segundo a autora, comprometer o processo de aprendizagem; nesse sentido, a autora sugere que o professor altere ou até mesmo modifique as atividades propostas.

Pensarmos na elaboração de aulas nas quais a interação entre aprendizes possa ser priorizada, certamente, pode ser um caminho que se configura como um enorme potencial. Assim, com base em uma perspectiva sociointeracionista e considerando o que foi exposto no que se diz respeito à interação entre adolescentes/jovens e adultos, com base na teoria do andaime, é que apresentamos, na próxima seção, um caminho que pode nos auxiliar a distanciarmos um pouco mais da ideia de que as aulas na EJA vão além da aquisição da leitura, escrita e do cálculo, mas, também, a aproximarmos os aprendizes da perspectiva de aprender uma língua estrangeira.

Estamos cientes dos “riscos” que corremos ao apresentarmos um caminho dentre os inúmeros que possam existir no que tange à realização de

um trabalho junto ao EJA; não estamos, portanto, fazendo generalizações, pois sabemos que “[...] estratégias bem-sucedidas ou adequadas em um determinado contexto podem ser inviáveis ou inapropriadas em outros” (UNESCO, 2008, p. 167).

Caminhos para “o fazer” e “o aprender”

O objetivo desta seção é apresentar uma ideia de um trabalho voltado para uma prática interativa na qual possamos explorar, ao máximo, as diferenças em sala de aula, pois estas podem proporcionar uma aprendizagem mais significativa, possibilitando que o aprendiz mais jovem ou mais velho possa servir de andaime ao aprendiz menos experiente na realização de uma determinada tarefa.

Sugerimos que, para a estruturação das aulas e elaboração das atividades, o professor possa contar com a participação dos alunos (sugestões de atividades, temas para discussão, por exemplo). O convite à classe para contribuir significativamente para o formato do programa é, de certa maneira, uma forma de trazer o grupo para uma aprendizagem mais centrada no aprendiz, pois “a ideia básica é que as atividades de aprendizagem [sejam] mais relevantes, se os alunos decidirem sobre o conteúdo conceitual e linguístico das atividades” (TUDOR, 1993 *apud* LOPES, 2000, p. 8).

Com base no que foi discutido acerca da teoria do andaime (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976) e da ZPD (VYGOTSKY, 1978), sugerimos um trabalho para ser realizado em salas de aula constituídas por aprendizes adolescentes/jovens e adultos e que acreditamos ser possível potencializar o processo de aprendizagem desses aprendizes de LI.

Objetivando uma melhor visualização do trabalho a ser desenvolvido, apresentaremos a estrutura deste em etapas; para sermos mais precisos, em quatro etapas (ver quadro 1). Dependendo da disponibilidade de tempo, o professor pode se organizar de maneira que as etapas sejam realizadas em um único dia letivo ou uma etapa para cada aula, isso fica a critério de cada professor.

Quadro 1 – Estrutura de uma aula

ETAPA 1 - *Introdução do tópico (Tema norteador)*; discussão em pares e em grupo; Atividade de compreensão auditiva*

ORIENTAÇÕES:

- Nesta ETAPA, o tema pode ser apresentado pelo professor de forma participativa interagindo com a classe;
- A partir de um pequeno roteiro de perguntas, propor uma discussão à classe, primeiro em pares, em seguida, abrir ao grupo maior (turma), no qual os alunos poderão socializar opiniões e impressões acerca do tema, bem como explorar o vocabulário, analisar estrutura linguística, checar pronúncia, entre outros aspectos;
- Finalizada a discussão, em pares, os alunos já podem ser expostos à primeira atividade de compreensão auditiva.

ETAPA 2 - *Atividade de compreensão auditiva (apreciação de vídeo).*

ORIENTAÇÕES:

- Na sequência, expor, novamente, os alunos (em pares ou pequenos grupos) a uma atividade de compreensão auditiva relacionada a um vídeo, por exemplo. Sugerimos que sejam utilizados pequenos vídeos – com base no tema norteador - que o professor pode, perfeitamente, baixar ou acessa-los *online* (se a sala de aula dispuser dos recursos necessários para esta ação).
- Finalizar esta ETAPA com a socialização da atividade relacionada ao vídeo (é interessante que seja uma discussão aberta ao grupo maior).

ETAPA 3 - *Apreciação de uma canção com ênfase no tema norteador*

ORIENTAÇÕES:

- Concluída a ETAPA 2, os alunos, novamente são recrutados a realizarem uma atividade de compreensão auditiva, desta vez, sugerimos que seja trabalhada uma canção**.

Nota: sugerimos que as atividades relacionadas à canção sejam bastante variadas, por exemplo - preenchimento de lacunas, interpretação /discussão da canção, análise de frases (foco nos aspectos linguísticos), prática de pronúncia, entre outras.

ETAPA 4 - *Produção escrita realizada em pares ou pequenos grupos.*

ORIENTAÇÕES:

- Para a ETAPA 4, sugerimos a realização de uma produção escrita (elaboração de pequenas frases, de um pequeno parágrafo, isso dependerá do nível de conhecimento na língua alvo apresentada pela classe. Esta atividade pode ser realizada em pares ou grupos. Acreditamos que quando os aprendizes chegam a este momento do processo, depois de diferentes trocas proporcionadas pelo trabalho de colaboração entre os pares e grupos, eles já podem apresentar uma segurança maior para expressar as suas ideias, agora por escrito.

Fonte: Elaborado pela autora.

* Sugerimos que o trabalho seja norteador por um tema principal. Dessa maneira, os aprendizes podem ter a oportunidade de enriquecer o conhecimento da língua alvo por meio das discussões e das atividades realizadas.

** Um dos critérios pela escolha da canção, feita pelo professor, será o tema da aula. Os alunos poderão perfeitamente colaborar na escolha, fazendo sugestões quanto ao estilo musical, à banda/cantor, à década/ano de sucesso. Tudo deve acontecer, de maneira que o momento seja prazeroso a todos.

Comentário

É possível observarmos as funções presentes na teoria do andaime ao longo das etapas apresentadas.

A função do **recrutamento**, está bastante presente na ETAPA 1, por exemplo; a todo instante, os aprendizes são “recrutados” a se envolverem na atividade, utilizando a língua alvo sempre que possível e compartilhando o conhecimento linguístico entre pares e grupos.

A estratégia da **simplificação da tarefa** é a segunda função que pode ocorrer em diversas situações; quando os alunos são solicitados à formação de pares ou grupos para trabalharem juntos, de maneira a construir andaimos, uns para os outros; a solicitação de uma pessoa mais experiente (colega) no esclarecimento de pontos que não tenham sido bem compreendidos (enunciados, vocabulário, pronúncia, etc.), isto é, sempre com o intuito de “simplificar” a realização da tarefa.

A **manutenção da atenção** é outra função que pode ser observada durante a execução das atividades. Caso o foco da atenção venha ser direcionado para outra situação diferente da que está sendo executada (comentários de assuntos extraclasse, por exemplo), o aluno/colega pode, perfeitamente, ser chamado a atenção ou convidado a se concentrar na tarefa, pelo tutor (professor ou parceiros).

A **demonstração dos aspectos relevantes da tarefa** vai sendo monitorada pela mediação entre pares de maneira gradativa e necessária. Esta função pode ocorrer ao longo das atividades. Podemos dizer que todas as vezes que o tutor exemplifica o que fazer ou como fazer em um determinado aspecto da atividade, um andaime está sendo colocado para que o aprendiz inexperiente “suba” de nível.

O **controle da frustração** está sendo monitorado pelo “tutor” – colega(s) ou professor, a todo o momento, mesmo que de maneira inconsciente. O medo de cometer erros ou falhas na língua alvo pode ser amenizado só pelo fato de estar na presença de um número reduzido de pessoas. O aprendiz pode ganhar confiança em se expor depois, diante da classe se, antes disso, os seus erros forem monitorados por um aprendiz mais experiente e que está ao seu lado. Afinal, “a resolução de problemas

deve ser menos perigosa ou estressante ao lado de um tutor do que sem ele”⁹ (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976, p. 98).

A **demonstração**, a sexta e última função da teoria do andaime, pode ser percebida, principalmente, nas atividades orais (compreensão auditiva, pronúncia, entonação, etc.). Nesse sentido, o tutelado (o aprendiz menos experiente) imitará a pronúncia do seu tutor (o qual, naquele momento, ele considera um modelo – o colega, o professor, o vídeo e áudio apreciados) e isso, conseqüentemente, fará com que ele tenha mais confiança para se expor em outras situações de comunicação.

Considerações finais

Tem havido um crescimento significativo nas pesquisas referentes ao ensino-aprendizagem de adolescentes, de adultos e, principalmente, de jovens e adultos, na modalidade EJA.

É importante que os professores de línguas, sobretudo de LE, estejam preparados para ensinar não somente a língua lançando mão do conteúdo curricular de um curso ou que sejam proficientes para se comunicarem na língua alvo. Esses devem também estar aptos a ensinar, compreendendo o processo de aprendizagem, ou seja, como seus alunos aprendem e indo um pouco mais além, também sobre as condições desse aprendizado, para que se aprende.

O encontro de diferentes gerações – pessoas de diferentes idades, adolescentes e adultos, por exemplo, é um aspecto comum no contexto familiar, seja ele forçado ou espontâneo; muitas vezes, o encontro de pais e filhos, avós e netos chega a ser uma situação agradável e produtiva. Mas o fato é que muitos “têm” que se aguentarem, afinal os “laços” familiares os unem de algum modo. Porém, quando este encontro se dá no ambiente de sala de aula, em muitos momentos a situação parece ser incômoda.

As teorias do desenvolvimento humano têm nos mostrado que as diferenças de aprendizagem existem e se forem levadas em consideração pelo professor, muitos dos problemas podem ser amenizados. Não podemos ser indiferentes à diferença (PERRENOUD, 1986 *apud* ANDRÉ, 1999).

⁹ “Problem solving should be less dangerous or stressful with a tutor that without”.

Em vários aspectos, podemos perceber que aprendizes adultos aprendem de maneira diferente de aprendizes adolescentes. Porém, as teorias nos mostram que é possível potencializar o processo de aprendizagem desses aprendizes, oferecendo-lhes novas opções de contextos de interação; que é possível propor uma metodologia que possa guiar o processo de aprendizagem, envolvendo aprendizes adolescentes e adultos. As chances de sucesso no processo de aprendizagem desses aprendizes se tornam ainda maiores se os recrutarmos a participar da organização do que eles vão estudar e de como vão estudar; se os envolvermos nas escolhas dos temas e dos tipos de atividades a serem trabalhados.

Acreditamos que as discussões levantadas, bem como as sugestões de atividades apresentadas neste capítulo possam trazer uma significativa contribuição para “colegas” docentes de LI a acreditarem na possibilidade das práticas interativas no processo de ensino-aprendizagem entre adolescentes/jovens e adultos na mesma sala de aula.

Referências

AMBROSETTI, N. B. O “Eu” e o “Nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula. In: ANDRÉ, M. (org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999.

ANDRÉ, M. *Pedagogia das diferenças*. In: _____. (org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.

BARINO, E. J. *A dinâmica interacional entre discentes em turmas de português como língua adicional*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/743>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BORTONI-RICARDO, S. M.; FERNANDES DE SOUSA, M. A. *Andaimes e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização*. 2017. Disponível em: <http://www.stellabortoni.com.br/index.php/projetos/projeto-lef/category/11-artigos?download=81:andaimes-e-pistas-de-contextualizacao-bortoni->

ricardo-sm-e-souza-maria-alice-f.-in.-tacca-maria-carmen-org-2006.
Acesso em: 10 de set. 2017.

BRAGA, G. M. B. Os professores da EJA face à diversidade etária discente em sala de aula. *Revista Pandora Brasil*, n. 32, jul. 2011.
Disponível em: revistapandorabrasil.com/revista_pandora/jovens_adultos/giselle.pdf. Acesso em: 08 set. 2017.

BRASIL. *Cadernos EJA 1: trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunas e alunos de EJA*. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

CANTAROTTI, A.; SIMÕES, L. C. O fator idade e o processo de aprendizagem de língua estrangeira. *Entretextos*, Londrina, n. 6, p. 32-38, jan./dez. 2006. Disponível em:
<http://www.academia.edu/3364601>. Acesso em: 21 de ago., 2017.

CAUDERY, T. TESL-EJ (Teaching English as a second or Foreign Language). *The Electronic Journal for English as a Second Language*, v. 4, n. 2, nov. 1999. Resenha: BIRDSONG, D. Second language acquisition and critical period hypothesis. Mahwah NJ: Laurence Erlbaum Associates, 1999. Disponível em: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume4/ej14/ej14r14/>. Acesso em: 31 maio 2017.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano 21, n. 53, nov. 2001.

DURKIN, K. *Adolescence and Adulthood*. Disponível em:
<http://www.blackwellpublishing.com/intropsych/pdf/chapter10.pdf>.
Acesso em: 02 set. 2017.

EJA BRASIL. Panorama da educação no Brasil. 2017. Disponível em:
http://ejabrasil.com.br/?page_id=98. Acesso em: 23 de ago. 2017.

FERNANDES, E. Por que jovens de 15 a 17 anos estão na EJA. *NOVA ESCOLA*, n. 244, ago. 2011.

FRANKFURT INTERNATIONAL SCHOOL (FIS). *ESLWorkshop: scaffolding*. Disponível em: <http://esl.fis.edu/teachers/fis/scaffold/page1.htm>. Acesso em: 24 ago. 2016.

HINZEN, Heribert. Educação de adultos na educação ao longo da vida: desenvolvimentos atuais e interdependentes na Alemanha e na Europa, a caminho da VI CONFITEA (Tradução: Alexandre Fernandez Vaz). Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 41 maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a12.pdf>. Acesso em 11 de set., 2017.

LARIEIRA, L. *30% dos alunos da Educação de Jovens e Adultos têm entre 15 e 19 anos no Brasil*. Brasília: Empresa Brasileira de Comunicação (EBC), 2015. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2015/05/30-dos-alunos-da-educacao-de-jovens-e-adultos-tem-entre-15-e-19-anos-no-brasil>. Acesso em: 11 set. 2017.

LENNEBERG, E. H. On Explaining Language. *Science, New Series*, Vol. 164, No. 3880. (May 9, 1969), pp. 635-643.

LOPES, M. C. P. *Interação nas aulas de inglês oral*: em sala de aula e em laboratório de informática. 2000. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP, São Paulo, 2000. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html. Acesso em: 10 set. 2017.

LOPES, V. P.; MAIA, J. A. R. Períodos críticos ou sensíveis: revisitar um tema polêmico à luz da investigação empírica. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, jul./dez. 2000.

MARTINS, R. M. K. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 143-153, jan./jun. 2013.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, p. 59-73, 1999. Disponível em: <https://portuguesilha.files.wordpress.com/2008/05/kohlp-jovens-e-adultos-como-sujeitos-de-conhecimento-e-aprendizagem.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2017.

OLIVEIRA, L. A.; SANTOS, J. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. *Ensino aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PAIVA, V. L. M. O. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SILVA, A. G. L1, um Scaffolding para a aquisição de L2: análise numa perspectiva interacionista. *EntreLetras*, Tocantins: UFMT, n. 3, p. 159-177, 2011. ISSN 2179-3948. Disponível em: <https://docplayer.com.br/25037208-L1-um-scaffolding-para-a-aquisicao-de-l2-analise-numa-perspectiva-interacionista.html>. Acesso em: 31 maio 2017.

SILVA, A. M. *A suplência no nível médio de ensino pelo desempenho acadêmico em cursos de graduação: um estudo de trajetórias escolares*. 2007. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010. ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf. Acesso em: 07 set. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Lições aprendidas e recomendações. In: *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília: UNESCO, 2008. p. 167-174. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

TZOTZOU, M. D. *The EFL Educator's Role in Adult Learning*. ELT News, 2010. Disponível em: http://www.academia.edu/6868238/The_EFL_Educators_Role_in_Adult_Learning. Acesso em: 31 maio 2017.

VERENIKINA, I. *Scaffolding and learning its role in nurturing new learners*. 2008. Disponível em: <http://uow.edu.au/edupapers43>. Acesso em: 04 set. 2017.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The development of higher Psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child. Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976. Disponível em: <http://mascil-toolkit.ph-freiburg.de/en-preservice/wp-content/uploads/sites/2/2014/06/Wood-Bruner-and-Ross.pdf>. Acesso em: 12 set. 2017.