

ORGANIZADORAS

Kelly Cristina Nascimento Day

Mileny Távora de Mendonça

# SABERES E FAZERES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E LITERATURAS ESTRANGEIRAS

ORGANIZADORAS

Kelly Cristina Nascimento Day

Mileny Távora de Mendonça

# SABERES E FAZERES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E LITERATURAS ESTRANGEIRAS

| São Paulo | 2020 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade dos autores, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i>	Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Alexandre Antonio Timbani <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i>	Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Daiane Nunes Mascarenhas <i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Aline Pires de Moraes <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i>	Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i>
Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i>	Doris Roncarelli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i>	Emanoel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i>	Erika Viviane Costa Vieira <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Everly Pegoraro <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i>
Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>	Fábio Santos de Andrade <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>
Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Fauston Negreiros <i>Universidade Federal do Piauí, Brasil</i>
Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>	Fernando Barcellos Razuck <i>Universidade de Brasília, Brasil</i>

Francisca de Assiz Carvalho  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Gabrielle da Silva Forster  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Gelson Santana Penha  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Guilherme do Val Toledo Prado  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Hebert Elias Lobo Sosa  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

Helciclever Barros da Silva Vitoriano  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Helen de Oliveira Faria  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Heloisa Candello  
*IBM e University of Brighton, Inglaterra*

Heloisa Juncklaus Preis Moraes  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Ismael Montero Fernández,  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Jeronimo Becker Flores  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Jorge Eschriqui Vieira Pinto  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia  
*Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Joselia Maria Santos José Neves  
*University of Roehampton, Inglaterra*

Josué Antunes de Macêdo  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Júlia Carolina da Costa Santos  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Juliana de Oliveira Vicentini  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Julia Lourenço Costa  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Julierme Sebastião Moraes Souza  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Karlla Christine Araújo Souza  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Laionel Vieira da Silva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Leandro Fabricio Campelo  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Leonardo Pinheiro Mozdzenski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Lidia Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Luan Gomes dos Santos de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Lucila Romano Tragtenberg  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

Marceli Cherchiglia Aquino  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Marcia Raika Silva Lima  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Marcos Uzel Pereira da Silva  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Marcus Fernando da Silva Praxedes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Maria Angelica Penatti Pipitone  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Maria Cristina Giorgi  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Maria Isabel Imbroni  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Maria Luzia da Silva Santana  
*Universidade Católica de Brasília, Brasil*

Maria Sandra Montenegro Silva Leão  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Marília Matos Gonçalves  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Michele Marcelo Silva Bortolai  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Midierson Maia  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Miguel Rodrigues Netto  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Neli Maria Mengalli  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patricia Biegging  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patrícia Helena dos Santos Carneiro  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Patrícia Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Paulo Augusto Tamanini  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Priscilla Stuart da Silva  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Radamés Mesquita Rogério  
*Universidade Federal do Ceará, Brasil*

Ramofly Bicalho Dos Santos  
*Universidade de Campinas, Brasil*

Ramon Taniguchi Piretti Brandao  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Rarielle Rodrigues Lima  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Renatto Cesar Marcondes  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Ricardo Luiz de Bittencourt  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Rita Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Robson Teles Gomes  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Tania Micheline Miorando  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcisio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Thayane Silva Campos  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Thyana Farias Galvão  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Valdir Lamim Guedes Junior  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Valeska Maria Fortes de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Wagner Corsino Enedino  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Wanderson Souza Rabello  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Washington Sales do Monte  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

Wellington Furtado Ramos  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Adilson Cristiano Habowski  
*Universidade La Salle - Canoas, Brasil*

Adriana Flavia Neu  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aguimario Pimentel Silva  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

Alessandra Dale Giacomini Terra  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Alessandra Figueiró Thornton  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

Alessandro Pinto Ribeiro  
*Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Alexandre João Appio  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Corso  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Marques Marino  
*Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil*

Aline Patricia Campos de Tolentino Lima  
*Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil*

Ana Cristina Rosado França Tesserolli  
*Fundação Cesgranrio, Brasil*

Ana Emídia Sousa Rocha  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Ana Iara Silva Deus  
*Universidade de Passo Fundo, Brasil*

Ana Julia Bonzanini Bernardi  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

André Gobbo  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Andressa Antonio de Oliveira  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Andressa Wiebusch  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Angela Maria Farah  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Anne Karyne da Silva Barbosa  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Antônia de Jesus Alves dos Santos  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Ariane Maria Peronio Maria Fortes  
*Universidade de Passo Fundo, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Bianca Gabriely Ferreira Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Bianka de Abreu Severo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruna Donato Reche  
*Universidade Estadual de Londrina, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Camila Amaral Pereira  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Carlos Eduardo Damian Leite  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Carolina Fontana da Silva  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Carolina Fragoço Gonçalves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

Cecília Machado Henriques  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Cíntia Morales Camillo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Claudia Dourado de Salces  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Cleonice de Fátima Martins  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações, Brasil*

Cristiano das Neves Vilela  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniella de Jesus Lima  
*Universidade Tiradentes, Brasil*

Dayara Rosa Silva Vieira  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Dayse Rodrigues dos Santos  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Deborah Cattani Gerson  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

Diogo Luiz Lima Augusto  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil*

Ederson Silveira  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Elaine Santana de Souza  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Elias Theodoro Mateus  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Elisiene Borges Leal  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elizabeth de Paula Pacheco  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Elizânia Sousa do Nascimento  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elton Simomukay  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Emanuella Silveira Vasconcelos  
*Universidade Estadual de Roraima, Brasil*

Érika Catarina de Melo Alves  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Everton Boff  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Fabiana Aparecida Vilaça  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Fabiano Antonio Melo  
*Universidade Nova de Lisboa, Portugal*

Fabricia Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Fabrcio Nascimento da Cruz  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Francisco Geová Goveia Silva Júnior  
*Universidade Potiguar, Brasil*

Francisco Isaac Dantas de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Gean Breda Queiros  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Germano Ehlert Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Gislene dos Santos Sala  
*Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil*

Glaucio Martins da Silva Bandeira  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Graciele Martins Lourenço  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Gracy Cristina Astolpho Duarte  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

Gustavo Cossio  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Handerson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Helliton Diego Lau  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

Hugo José Coelho Corrêa de Azevedo  
*Fundação Oswaldo Cruz, Brasil*

Iara Belink Hell  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges  
*Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Brasil*

Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Indiamaris Pereira  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Irajá Pinto Gonçalves  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Ivan Barreto  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Jacqueline de Castro Rimá  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Jeane Carla Oliveira de Melo  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Jeferson Barbosa de Freitas  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Jefferson Virgilio  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

João Eudes Portela de Sousa  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*

João Henriques de Sousa Junior  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Jocimara Rodrigues de Sousa  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Joelson Alves Onofre  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Jonathan Fernandes de Aguiar  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Josiane Müller  
*Universidade de Passo Fundo, Brasil*

Juliana da Silva Paiva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Juscelino Alves de Oliveira  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

Karyn Meyer  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Katia Bruginiski Mulik  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Lais Braga Costa  
*Universidade de Cruz Alta, Brasil*

Layane Campos Soares  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Leia Mayer Eyng  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

- Leila Alves Vargas  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*
- Leonardo de Andrade Carneiro  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*
- Leonardo Magalde Ferreira  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*
- Ligia de Assis Monteiro Fontana  
*Universidade Aberta de Lisboa, Portugal*
- Lilian Soares Alves Branco  
*Universidade La Salle, Brasil*
- Lincon Fricks Hernandes  
*Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória, Brasil*
- Litiéli Wollmann Schutz  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*
- Loiva Salete Vogt  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*
- Manoel Augusto Polastreli Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*
- Marcelo Chaves Soares  
*Faculdade São Mateus, Brasil*
- Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho  
*Universidade Católica de Brasília, Brasil*
- Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*
- Marco Antonio Moreira de Oliveira  
*Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Brasil*
- Marcos dos Reis Batista  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*
- Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*
- Maria Leticia Macêdo Bezerra  
*Universidade de São Paulo, Brasil*
- Mariana do Carmo Marola Marques  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*
- Mariana Pinkoski de Souza Centro  
*Universitário Metodista, Brasil*
- Mariane Souza Melo de Liz  
*Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil*
- Marina Bezerra da Silva  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*
- Marina Tedesco  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*
- Marlise Paim Braga Noebauer  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*
- Michele de Oliveira Sampaio  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*
- Miriam Leite Farias  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*
- Miryan Cruz Debiasi  
*Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil*
- Mozarth Dias de Almeida Miranda  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*
- Natália de Borba Pugens  
*Universidade La Salle, Brasil*
- Natasha Moraes de Albuquerque  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*
- Nathalia Martins de Mello  
*Trinity Laban University, Inglaterra*
- Otávio Barduzzi Rodrigues da Costa  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*
- Pamela da Silva Rosin  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*
- Patricia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*
- Paulo Alexandre Filho  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*
- Paulo Roberto Barros Gomes  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*
- Pollyanna Araújo Carvalho  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*
- Rafaela de Araujo Sampaio Lima  
*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil*
- Raick de Jesus Souza  
*Fundação Oswaldo Cruz, Brasil*
- Railson Pereira Souza  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*
- Raissa Pereira Baptista  
*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil*
- Ricardo Moura Marques  
*Colégio Pedro II, Brasil*
- Rita de Cassia Almeida Silva  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*
- Roberta Rodrigues Ponciano  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*
- Robson Santos da Silva  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*
- Rodrigo da Paixão Pacheco  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*
- Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*
- Rosângela Colares Lavand  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*
- Samara Castro da Silva  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*
- Samuel André Pompeo  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*



Sandra de Fátima Kalinoski  
*Universidade Regional Integrada  
do Alto Uruguai e das Missões, Brasil*

Silvana de Cássia Martinski  
*Universidade Federal do Ceará, Brasil*

Silvana Viana Andrade  
*Universidade Federal de Rondônia, Brasil*

Simone Pinheiro Achre  
*Universidade Estadual do Centro-Oeste, Brasil*

Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Suamy Emanuele Trindade dos Santos  
*Fundação Universitária Iberoamericana, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Thais Karina Souza do Nascimento  
*Instituto De Ciências das Artes, Brasil*

Valdemar Valente Júnior  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Viviane Gil da Silva Oliveira  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

Viviane Martins Vital Ferraz  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Walkyria Chagas da Silva Santos  
*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil*

Wallace da Silva Mello  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Wellton da Silva de Fátima  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Weyber Rodrigues de Souza  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

Wilder Kleber Fernandes de Santana  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Yan Masetto Nicolai  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Esta obra foi publicada com recursos oriundos do Programa de Apoio a Publicações Acadêmicas Nacionais e Internacionais da Universidade do Estado do Amapá (UEAP).

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Editoração eletrônica	Ligia Andrade Machado
Imagens da capa	Freepik
Editora executiva	Patricia Biegging
Assistente editorial	Peter Valmorbida
Revisão	Alex Nery Morais
Organizadoras	Kelly Cristina Nascimento Day Mileny Távora de Mendonça

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

S115 Saberes e fazeres no ensino-aprendizagem de línguas e literaturas estrangeiras. Kelly Cristina Nascimento Day, Mileny Távora de Mendonça - organizadoras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 218p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5939-009-0 (brochura)  
978-65-5939-010-6 (eBook)

1. Ensino. 2. Línguas estrangeiras. 3. Aprendizagem.  
4. Formação. 5. Docente. 6. Material didático I. Autor. II. Título.

CDU: 811  
CDD: 400

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.106

---

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 0

# SUMÁRIO

**Apresentação..... 12**

Capítulo 1

**O processo de internacionalização  
do Instituto Federal do Amapá:**

uma política linguística para o ensino de línguas

no contexto da educação profissional, científica e tecnológica ..... 16

*Aldenise Borges dos Santos*

*Kelly Cristina Nascimento Day*

Capítulo 2

**O português como segunda língua**

**e língua estrangeira no Brasil ..... 41**

*Tássia Malena Leal Costa*

Capítulo 3

**Literatura e formação de professores de línguas:**

um espaço de alteridade, diversidade e interculturalidade ..... 64

*Juliana Távora de Mendonça Lima*

Capítulo 4

**Análise da avaliação de língua espanhola**

**no Enem por meio do gênero discursivo propaganda ..... 89**

*Elane da Silva Viana*

Capítulo 5

**Os gêneros textuais conto e microconto  
no ensino do espanhol língua estrangeira:**

análise de uma unidade do livro *Cercanía Español 7* ..... 113  
*Wane Cristina Figueiredo Richene*

Capítulo 6

**Didatizando jogos para o ensino  
de francês língua estrangeira:**

o processo de elaboração de materiais didáticos ..... 137  
*Cleuson da Silva Miranda*  
*Mileny Távora de Mendonça*

Capítulo 7

**As variedades da língua inglesa e o material didático:**

uma análise sobre a relação entre variação  
linguística e os livros de inglês ..... 162  
*Paula Sibbele Souza Santos*

Capítulo 8

**Da abordagem comunicativa à perspectiva acional:**

o tratamento da competência sociolinguística em textos  
orais de manuais de francês língua estrangeira..... 183  
*Kelly Cristina Nascimento Day*  
*Mileny Távora de Mendonça*

**Sobre as organizadoras** ..... 212

**Sobre os autores e as autoras** ..... 213

**Índice Remissivo** ..... 215

# APRESENTAÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras (LE) na educação básica é não apenas uma obrigatoriedade, mas uma necessidade, porém ainda se defronta com uma grande deficiência de espaços de discussão que promovam o aperfeiçoamento e aprofundem as discussões teóricas acerca dos processos de ensino/aprendizagem de línguas, oferecendo possibilidades de aperfeiçoamento metodológico e apontando novos caminhos para a prática profissional do professor de língua estrangeira no contexto da realidade das escolas públicas brasileiras, em geral, e nas amapaenses, em particular, sobretudo incorporando o uso de novas tecnologias e os multiletramentos em sala de aula.

O contexto competitivo do mercado de trabalho atual exige, além do indispensável conhecimento teórico, que os profissionais busquem, a partir de uma perspectiva pragmática da linguagem, metodologias atuais, estratégias eficazes e técnicas dinâmicas e diferenciadas de ensino, fazendo uso de diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos.

A presente obra reúne estudos realizados por professores especialistas no ensino de línguas estrangeiras, desenvolvidos ao longo de um programa de pós-graduação lato sensu, e tem como principal fundamento a proposição de reflexões sobre os saberes e fazeres de professores de línguas estrangeiras em ambientes públicos e privados de ensino na atualidade.

Circunscrito que é o ensino de LE, por natureza, de diversos aspectos epistêmicos, os textos aqui reunidos entrelaçam e tematizam perspectivas teóricas e metodológicas diversas, divididas em quatro eixos: política linguística educativa, metodologia de ensino, análise e elaboração de material didático e avaliação.

Em tempos de usos linguísticos cada vez mais híbridos, de contatos intralinguísticos inerentes à contemporaneidade e, em contrapartida, de redução dos espaços de outras línguas na cultura global, considera-se importante dar voz e vez aos professores de LE de diferentes níveis e perspectivas de ensino.

Para começo de conversa, no capítulo inicial, *O processo de internacionalização do Instituto Federal do Amapá: uma política linguística para o ensino de línguas no contexto da educação profissional, científica e tecnológica*, as autoras situam no âmbito das políticas de internacionalização da educação o papel que exerce e assume o ensino de línguas estrangeiras nesse processo e analisam a elaboração de políticas linguísticas institucionais com vistas à internacionalização do ensino.

O segundo capítulo, intitulado *O português como segunda língua e língua estrangeira no Brasil*, apresenta, dentro de uma análise político-linguística, a situação da língua portuguesa no Brasil na condição de *segunda língua* e de *língua estrangeira* em território nacional, para além de seu status de língua materna ou primeira língua. A autora discute o imaginário monolíngue que permeia a identidade brasileira e busca descortinar as demais realidades linguísticas existentes no Brasil que, embora reconhecidas pela legislação, não estão amparadas efetivamente pela política linguística educativa institucionalizada no país.

No terceiro capítulo, *Literatura e formação de professores de línguas: um espaço de alteridade, diversidade e interculturalidade*, a autora analisa como temáticas acerca de literatura, diversidade, alteridade e interculturalidade são mobilizadas na formação inicial de professores de línguas de modo a formar sujeitos críticos e reflexivos. O texto apresenta, ainda, discussões sobre como os temas aparecem na formação inicial de professores a partir da análise do Projeto Pedagógico de um curso de Letras no Amapá.

*Análise da avaliação de língua espanhola no Enem por meio do gênero discursivo propaganda* compõe o quarto capítulo. Nele a autora correlaciona, por intermédio do uso do gênero discursivo *propaganda*, os objetivos evocados pelos documentos que orientam o ensino de línguas estrangeiras com a Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Propõe, nesse texto, um diálogo entre as práticas de abordagem dos gêneros discursivos em sala de aula e o processo de avaliação do conhecimento de uma língua estrangeira no ensino médio.

O quinto capítulo tematiza *Os gêneros textuais conto e microconto no ensino do espanhol língua estrangeira* a partir da análise de uma unidade do livro *Cercania*. A autora apresenta possibilidades metodológicas para o ensino do espanhol como língua estrangeira, a partir dos gêneros textuais conto e microconto, a fim de possibilitar a professores e alunos da educação básica o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, levando em consideração as possibilidades literárias presentes nos manuais de LE.

No sexto capítulo, *Didatizando jogos para o ensino de FLE: o processo de elaboração de materiais didáticos*, os autores discutem o processo de didatização de jogos e apresentam uma proposta de materiais para auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE), por meio da produção de fichas pedagógicas. A partir de uma análise minuciosa, elencam os procedimentos necessários à elaboração de materiais didáticos e suas etapas de seleção e didatização.

O sétimo capítulo, intitulado *As variedades da língua inglesa e o material didático: uma análise sobre a relação entre variação linguística e os livros de inglês*, propõe uma breve reflexão sobre variação linguística em livros didáticos de inglês, especialmente no que concerne às diferentes variedades do inglês no mundo, enfatizando o “se” e o “como” essa realidade aparece nos livros didáticos de inglês.

Finalmente, no oitavo capítulo, *Da abordagem comunicativa à perspectiva acional: o tratamento da competência sociolinguística em textos orais de manuais de francês língua estrangeira*, as autoras apresentam uma análise da competência sociolinguística explorada nos manuais de Francês Língua Estrangeira sob a égide da abordagem comunicativa e da perspectiva acional de ensino de línguas, discutindo o papel e a presença de tópicos que desenvolvam essa competência em sala de aula, a partir dos textos orais apresentados nos manuais.



# 1

**Aldenise Borges dos Santos**

*Universidade do Estado do Amapá - UEAP  
Macapá - AP*

**Kelly Cristina Nascimento Day**

*Universidade do Estado do Amapá - UEAP  
Macapá - AP*

## **O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ: UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**

*DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.106.16-40*

## SUMÁRIO

### **Resumo:**

Este estudo teve como objetivo analisar as ações institucionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (Ifap) no sentido de fomentar o ensino de línguas estrangeiras, focalizando o processo de internacionalização pelo qual passava a instituição. Para tanto, realizou-se um breve histórico do surgimento do ensino profissional no Brasil até a criação dos Institutos Federais no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como apresentaram-se e analisaram-se alguns conceitos sobre internacionalização, em conformidade com Stallivieri (2002), Ferrari (2015), Cavalcante *et al.* (2015), entre outros; em específico, quanto às ações voltadas à educação brasileira, especialmente à educação profissional, e seus desdobramentos sobre o ensino de línguas nos moldes atuais da Rede Federal. Em um estudo bibliográfico, então, pôde-se refletir sobre o processo de internacionalização proposto pelo Instituto Federal do Amapá e seus efeitos para a construção de uma política linguística com enfoque no ensino de línguas estrangeiras, com base em Akkari (2011), Souza (2014), Dorigon (2015) e outros; assim como sobre o acervo documental da instituição, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e as Políticas de Internacionalização e Linguística, em fase de elaboração na época.

### **Palavras-chave:**

Internacionalização. Educação Profissional. Política Linguística.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, a inserção da educação pública no cenário mundial tem exigido que as atividades de ensino, pesquisa e extensão sejam repensadas e reformuladas para o atendimento das demandas do mundo globalizado e intercultural, por meio de políticas e consequentes ações específicas que subsidiem a projeção das instituições educacionais interessadas em expandir suas atividades para além do território nacional, em busca do próprio aprimoramento das suas ofertas.

Em consonância, nos últimos anos, a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia tem orientado suas atividades para a inserção dos Institutos Federais brasileiros no contexto educacional mundial por intermédio da elaboração de uma política de internacionalização, de modo a subsidiar as atividades de cooperação acadêmica com instituições estrangeiras, a fim de valorizar ainda mais a educação profissional e tecnológica dentro e fora dos seus limites locais.

As Relações Internacionais no âmbito da educação revelam as condições necessárias para o desenvolvimento institucional alinhado aos processos atuais de globalização, pois ações de intercâmbio, processos colaborativos e cooperativos entre instituições de diferentes nacionalidades permitem o diálogo entre conhecimentos produzidos em ambientes acadêmicos diferentes, estimulando, assim, o aprimoramento das atividades ofertadas por cada uma delas.

Nesse contexto dialogal entre culturas distintas, o papel das línguas é fundamental para a compreensão e a troca entre cooperantes; do contrário, a falta de comunicação entre nacionalidades diversas serve como barreira aos processos de intercâmbio entre instituições parceiras envolvidas.

No intuito de compreender as ações formuladas para a projeção do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá no cenário internacional, com consequente aprimoramento de suas atividades, sob enfoque qualitativo, foi realizada uma revisão bibliográfica acerca de teóricos dedicados a aspectos conceituais e históricos relacionados ao tema, assim como uma análise sobre o acervo documental do Instituto Federal do Amapá, levantado no Setor de Relações Internacionais (Setrinter).

## O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

De modo geral, quando se pensa em internacionalização, remete-se a atividades relacionadas à mobilidade acadêmica, programas acadêmicos internacionais, oferta de ensino para outros países por meio de arranjos e comércio da educação superior (KNIGHT, 2004 apud FERRARI, 2015).

No entanto, conforme demais definições, pode-se compreender o processo de internacionalização no âmbito educacional como um movimento mais complexo, cujos efeitos extrapolam os limites das instituições promotoras, pois o alcance atinge aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais dos participantes diretamente envolvidos.

Nesse sentido, dentre as diferentes razões que o fundamentam, destacam-se: a busca pela alta qualidade de ensino e pesquisa; o acesso ao conhecimento; a ampliação das possibilidades acadêmicas (espaços para pesquisa); o reconhecimento dentro e fora do país; a razão econômica e social; a ampliação da capacidade de compreender diversidades culturais; a ação e o status ou a união entre os povos e a construção da cultura da paz (CAVALCANTE *et al.*, 2015).

Stallivieri (2002) enfatiza que esse processo é a oportunidade de experiências internacionais aos cidadãos, promovidas por instituições que objetivam torná-los mais competitivos no mercado de trabalho, na tentativa de busca do equilíbrio entre as expectativas regionais e nacionais. Dessa forma, as ações institucionais de internacionalização têm alcance econômico e social a contribuir com o desenvolvimento de uma região e do próprio país.

Para Rudzki (1998), a internacionalização é um processo que envolve mudanças organizacionais, inovação curricular, desenvolvimento profissional do corpo acadêmico e administrativo, aperfeiçoamento da mobilidade acadêmica; questões essas que refletirão na excelência docente, na pesquisa e nas demais atividades acadêmicas.

Do contrário, a ausência de ações de cooperação interinstitucional poderá representar o retardamento da obtenção de resultados positivos ao desenvolvimento, à projeção institucional no panorama internacional e mesmo a uma promoção no desenvolvimento nacional (STALLIVIERI, 2002).

## **A internacionalização do ensino brasileiro**

No Brasil, as instituições públicas de ensino, principalmente as de ensino superior, revelam, nos últimos anos, as ações que têm realizado no intuito de estabelecer suas próprias estratégias para a internacionalização, mesmo com poucas ou quase nenhuma política pública governamental que subsidie os laços cooperativos com instituições estrangeiras, conforme ressaltam Miranda e Stallivieri (2017):

As decisões sobre a formação de talentos no país, uma agenda de cooperação internacional em matéria de transferência de

conhecimento, a contribuição nacional aos desafios mundiais e a vinculação das atividades de internacionalização das agendas regionais são questões que o país precisa tratar de forma mais propositiva. (MIRANDA; STALLIVIERI, 2017, p. 590).

Para tanto, é preciso que a internacionalização da educação brasileira esteja na agenda dos organismos governamentais gestores, a exemplo do Itamaraty. Conforme os autores, esse movimento pode ser percebido em eventos acadêmicos recentemente sediados no país com o objetivo de discutir sobre a cooperação internacional na educação superior.

Nesse sentido, a Associação Brasileira de Educação Internacional (Faubai), o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub), a Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (Anec) e a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (Abruc), por exemplo, são organismos criados pelas instituições de ensino superior do Brasil na intenção de fortalecer um movimento ainda pouco financiado ou mesmo planejado pelos principais órgãos competentes para o tema, como o próprio Ministério da Educação (MEC).

Focalizando-se o objeto deste estudo, ressalta-se que o processo de internacionalização que aqui se discute alcança não somente as universidades brasileiras. Com base em alguns estudos realizados sobre esse processo no âmbito da educação profissional e tecnológica, será possível compreender que as ações de internacionalização, de modo crescente, também atingem os diversos níveis e modalidades de ensino.

## **A educação profissional e tecnológica no Brasil**

A Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil, no formato atual, é considerada recente, pois somente no final de

2008, com a publicação da Lei n. 11.892, os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), as Escolas Técnicas e Agrotécnicas foram integradas a essa rede, criando os Institutos Federais (IFs), a fim de inaugurar um novo tempo para a educação profissional brasileira.

O início da educação profissional no país se deu em 1909, com a criação de 19 (dezenove) escolas de aprendizes e artífices pelo então presidente, Nilo Procópio Peçanha, com o objetivo de capacitar e habilitar jovens de famílias pobres ensinando-lhes uma formação para o exercício de atividades (trabalhos manuais) que durante muito tempo foram executadas somente por escravos, como trabalhos de pedreiro, carpinteiro, ferreiro, entre outros (FERRARI, 2015).

Nas décadas seguintes, essas escolas estiveram cada vez mais vinculadas às políticas de desenvolvimento econômico do país, de modo que a educação profissional sofreu grandes mudanças de acordo com os interesses estratégicos dos governos passados, bem como a partir das transformações econômicas, sociais, culturais e políticas (PEREIRA, 2003 apud SCHMITZ *et al.*, 2016).

Atualmente, a Rede é composta por 38 Institutos Federais (IFs), 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), o Colégio Pedro II, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), além de 24 escolas técnicas vinculadas às universidades federais, estando as unidades espalhadas pelos 26 estados e no Distrito Federal do país (BRASIL, 2009 apud SCHMITZ *et al.*, 2016).

A educação ofertada, principalmente pelos Institutos Federais, é de ensino superior, básico e profissional, para a formação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades, níveis e formas de ensino previstos no sistema educacional brasileiro, a fim de qualificar cidadãos para atuação nos diversos setores da economia, focalizando-se o desenvolvimento local, regional e nacional (SCHMITZ *et al.*, 2016).

## A internacionalização na educação profissional brasileira

No intuito de viabilizar a construção conjunta das estratégias de Relações Internacionais dos Institutos Federais para o estabelecimento de parcerias com instituições de mesmo foco de outros países, tem-se a criação do Fórum de Relações Internacionais (Forinter) (SCHMITZ *et al.*, 2016).

Esse organismo, surgido em 2009, pode ser considerado um grande salto para o processo de internacionalização da Rede Federal, pois, com a representatividade das Assessorias de Relações Internacionais de cada Instituto Federal brasileiro, o referido Fórum tornou-se canal imediato para as possíveis ações de cooperação interinstitucional com parceiros estrangeiros.

Juntamente com a criação do Fórum, no mesmo ano, foi elaborado e publicado pelos seus membros, em conjunto com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), um documento norteador para a implementação das ações de Relações Internacionais dos Institutos Federais em busca das cooperações acadêmicas e interculturais no âmbito da educação profissional ofertada.

O documento, conhecido como Política de Internacionalização da Rede Federal de Educação Tecnológica do Brasil, teve sua última versão, de 2017, publicada na cidade de Pelotas (RS) em uma das reuniões anuais das assessorias da Rede, no intuito de atualizar as diretrizes para o desenvolvimento das atividades de internacionalização das instituições, de acordo com os recentes movimentos de cooperação interinstitucional realizados desde sua criação. Conforme o documento:

As Relações Internacionais representam condições fundamentais para o desenvolvimento institucional e dos cidadãos, em especial, quando se trata da temática educacional, com



relevantes aspectos científicos e tecnológicos. Torna-se essencial conhecer experiências de outros países, buscando o diálogo entre culturas, permitindo a compreensão das diferenças, a troca de conhecimentos e o estímulo à solidariedade e à cultura da paz. (FORINTER, 2017, p. 1).

A Política de Internacionalização da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica do Brasil, na ausência de demais documentos oficiais dos órgãos gestores da educação do país que norteariam as atividades de cooperação no âmbito internacional, instrumentaliza as ações estratégicas de Relações Internacionais, otimizando o potencial existente no relacionamento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com as instituições de outros países (FORINTER, 2017).

Atualmente, esse documento é texto base para a construção das políticas de internacionalização próprias dos Institutos Federais, com vistas a formalizar e subsidiar as ações futuras para as Relações Internacionais dos Institutos Federais, considerando-se as peculiaridades e as condições das regiões e dos locais nos quais cada instituição está inserida.

Nesse sentido, o Instituto Federal do Amapá se encontra em processo de formulação do seu regulamento próprio para que possa desempenhar as ações e estratégias de internacionalização futuras, como outros Institutos Federais que, no ano de 2018, tiveram aprovado em seus conselhos superiores o regulamento para as Relações Internacionais das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

## POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL

Conforme largamente discutido, um dos entraves para a implementação das ações de internacionalização enfrentados pelas instituições brasileiras é a falta de proficiência em língua

estrangeira (LE), necessária aos alunos candidatos aos programas de mobilidade ou mesmo para a recepção de estudantes, professores ou pesquisadores estrangeiros nas instituições interessadas, uma vez que a língua é o meio de comunicação e intercâmbio de conhecimentos e culturas, o que demanda políticas na área de línguas que atendam às necessidades da internacionalização da educação.

Para Akkari (2011), uma política educacional reúne um conjunto de decisões que antecipam as expectativas e orientações da sociedade sobre as atividades da escola. Nesse sentido, a política educacional reúne as diretrizes de orientação do sistema educacional no intuito de alinhar as necessidades sociais aos serviços prestados na área da educação.

Quanto às políticas linguísticas, entende-se como o “conjunto de escolhas conscientes efetuadas no domínio das relações entre língua e vida social, e mais particularmente entre língua e vida nacional” (CALVET, 1999 apud SOUZA, 2014). Disso se compreende que, como uma política educacional, a política linguística também visa adequar a oferta dos serviços educacionais às necessidades emanadas da sociedade, ao considerar as relações intrínsecas entre língua e questões sociais.

Em um estudo sobre os documentos oficiais do Programa Inglês sem Fronteiras (IsF-Inglês) do Ministério da Educação (MEC), assim como do atual Idiomas sem Fronteiras (IsF), baseado na abordagem do Ciclo de Políticas<sup>1</sup> desenvolvido por Stephen Ball e Richard Bowe para a compreensão das políticas educacionais do Reino Unido, Dorigon (2015) explica que o processo político educacional,

1 A teoria do Ciclo das Políticas, elaborada na década de 90 pelo sociólogo inglês Stephen Ball com contribuição de outros pesquisadores, como Richard Bowe, trata-se de uma abordagem desenvolvida para a análise da construção das políticas públicas em diversos setores, como o social, o econômico, o ambiental; sendo aplicada também aos estudos das políticas educacionais, assim como das voltadas para as línguas, considerando o caráter dinâmico e a natureza processual das fases que as compõem.

inicialmente, constitui-se de três contextos: o de influência, o da produção de textos e o da prática.

Nessa perspectiva, a construção de uma política educacional pode ser compreendida como algo que se estabelece por etapas. Na primeira, o contexto da influência, tem-se a elaboração de discursos políticos que darão suporte teórico-metodológico às políticas públicas. A segunda, o contexto da produção de textos, trata-se da representação da política por meio dos textos políticos, isto é, da criação dos textos que traduzem a regulamentação das ações que se pretende implementar para a execução da proposta de política educacional. Na terceira etapa, o contexto da prática, têm-se, além da implementação da política, as interpretações e recontextualizações dos discursos e dos textos políticos a serem empreendidas por profissionais em atuação no contexto da prática, a partir de suas visões e valores pessoais (DORIGON, 2015).

Em 1994, segundo Dorigon (2015), à teoria dos Ciclos foram incorporados mais dois contextos, quais sejam: o dos resultados e o da estratégia. O primeiro diria respeito à aferição dos impactos observados nas diversas perspectivas das políticas, como no currículo, na avaliação, na metodologia e na organização. E o segundo, a estratégia política, trataria-se do conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para contornar os entraves ou desigualdades advindos da implementação das ações.

No caso do Brasil, Souza (2014), em um estudo sobre avaliação das políticas linguísticas brasileiras em contexto de internacionalização da educação, enfatiza que há um distanciamento entre as atuais propostas para o ensino de língua estrangeira e o que é demandado pelos programas de mobilidade acadêmica, por entender que a falta de avaliação sobre os modelos implantados leva a falhas, resulta em um atendimento aquém das reais necessidades na área.

Dentre as políticas linguísticas brasileiras, Souza (2014) destaca o que considera como as políticas pós-Lei de Diretrizes e Bases (LDB), aquelas voltadas para a promoção da língua portuguesa e do ensino do espanhol com o advento do Mercosul; sendo que, para ela, apesar do contexto favorável de acordos entre o Brasil e demais países vizinhos a fim de intensificar ainda mais as relações entre as línguas envolvidas, a língua inglesa ainda se sobrepõe às demais línguas estrangeiras ensinadas no país, desde o período da Ditadura Militar.

Em uma análise mais profunda, pode-se entender que o ensino de línguas mostra os interesses e as aspirações de certos grupos sociais que detêm o poder das classes, as evoluções econômicas e as ideologias (TRUCHOT, 2008 apud SOUZA, 2014). Assim, entre o forte valor simbólico do inglês e o discurso político para a oferta do espanhol em contexto de integração regional, as políticas de ensino de LE parecem mais servir de estratégias políticas e/ou interesses econômicos de classes.

### **O processo de internacionalização na educação superior brasileira e o ensino de língua estrangeira**

Em atendimento às necessidades de proficiência linguística para participação em programa de mobilidade acadêmica, no Programa Ciências sem Fronteiras surge o Inglês sem Fronteiras, instituído pela Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012, publicada no DOU nº 244, de 19 de dezembro de 2012:

[...] com o objetivo de propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas. (BRASIL, 2012, p. 1 apud SOUSA, 2017, p. 103).

Em 2014 o programa se expandiu e, por meio da Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014, passou a ser o Programa Idiomas sem Fronteiras, no intuito de capacitar e formar em diferentes idiomas alunos, professores e técnicos administrativos das instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas, professores de idiomas da Rede Pública de Educação Básica, bem como capacitar estrangeiros em português. O objetivo prático está em contribuir com o processo de internacionalização visado pelas IES (BRASIL, 2014).

Em 2016, a Portaria nº 30, de 16 de janeiro de 2016, ampliou ainda mais o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) e estendeu as formações e aperfeiçoamentos em língua estrangeira para os profissionais e estudantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), sob o intuito de contribuir com o desenvolvimento de uma política linguística para o país (BRASIL, 2016).

O processo de internacionalização, então, passou a colaborar diretamente para a readequação do ensino de línguas, numa perspectiva funcional desta, pois o objetivo era interagir em outras línguas em busca de novas construções, aperfeiçoamento ou intercâmbio de conhecimentos por meio do contato entre nacionalidades de culturas diversas:

O discurso de internacionalização foi o mote para o estabelecimento dessas ações [programas de mobilidade, de ensino de idiomas, acordos de cooperação internacional], que visam colocar o ensino e a pesquisa das universidades brasileiras na rota internacional. Para consolidar tais ações, o ensino de idiomas é necessário por ser a língua a ferramenta que possibilita trocas entre pessoas em situações de mobilidade. (SOUSA, 2017, p. 109).

Nessa perspectiva, a internacionalização que se pretende com as ações de mobilidade e cooperação internacionais acadêmicas acaba instaurando também as ações-meio no âmbito do ensino de idiomas, atribuindo ao processo de aquisição e uso de línguas as

representações plurilíngues e multiculturais há muito tempo excluídas das ofertas de línguas estrangeiras no sistema educativo brasileiro.

Day e Savedra (2015), em debate sobre as questões de ordem político-linguísticas para o ensino de línguas estrangeiras, ressaltam que as propostas para o ensino de línguas, balizadas nas políticas nacionais educativas, surgem, na maioria das vezes, como resposta do Estado ao cenário político e econômico que se pretende para o atendimento de necessidades específicas ou, em nível menor, ao exercício de uma função prática e social legítima que favoreça o processo democrático no âmbito educacional.

### **Novas perspectivas para as políticas linguísticas nacionais**

Dorigon (2015), ao abordar o Programa Inglês sem Fronteiras, posteriormente reformulado no Idiomas sem Fronteiras, sob o enfoque do Ciclo Político na concepção dos teóricos Ball e Bowe, caracteriza-o como uma inovadora proposta política educacional na área de línguas, cujo objetivo maior, como visto anteriormente, é proporcionar “a formação e a capacitação de alunos de graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas” (BRASIL, 2012, p. 1).

Essa política criada de forma complementar ao Programa Ciência sem Fronteiras, surgiu, portanto, para dar suporte às atividades de internacionalização da ciência, tecnologia e inovação desenvolvidas nas instituições de ensino superior brasileiras, considerando que as demais políticas linguísticas nacionais em vigor não atenderiam às demandas da formação necessária em língua inglesa que habilitasse estudantes e pesquisadores às ofertas de estudo em instituições estrangeiras, a princípio concentradamente nos países de língua inglesa.

Essa política linguística, segundo Dorigon (2015), após inúmeras revisões no intuito de facilitar o acesso aos estudos em LE para estudantes de graduação e pós-graduação, passou a auxiliar as instituições superiores de ensino no aumento e melhoria da capacidade de ofertar o ensino de idiomas estrangeiros, de forma geral, por meio do uso da plataforma *My English Online* (MEO), de cursos presenciais, da aplicação de testes em língua estrangeira em nível de diagnóstico (nivelamento) e da certificação de proficiência.

As constantes reformulações dos textos políticos, a saber, os editais, apontam para a crescente abrangência das políticas linguísticas propostas no Programa Idiomas sem Fronteiras. As modificações textuais são, então, reformulações nos discursos políticos e nas práticas, conforme o processo dinâmico do Ciclo Político preconizado por Ball e Bowe, diferentemente do que poderia se pensar sobre o processo de criação de uma política pública educacional em uma perspectiva estática e imutável, o que, em geral, é o mais comum entre os modelos em vigor no país (DORIGON, 2015).

## A INTERNACIONALIZAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: BREVE HISTÓRICO INSTITUCIONAL

Para compreender as ações que recentemente vêm sendo implementadas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (Ifap) no sentido de fomentar a internacionalização de suas atividades educacionais e os desdobramentos para o ensino de línguas estrangeiras, é preciso conhecer brevemente a história do Instituto.

As atividades do Instituto se iniciaram em 2007 a partir da criação da Escola Técnica Federal do Amapá (ETFAP), instituída pela Lei nº 11.534, cuja implantação estava a cargo do então Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (Cefet/PA).

Em 2008, com o advento da Lei nº 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o ETFAP foi transformado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, como uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, sendo equiparada às universidades federais do país, assim como os demais institutos federais.

Com base em uma estrutura descentralizada pluricurricular e multicampi, o Instituto Federal do Amapá, como também é conhecido, é constituído, além da Reitoria, pelos campi Macapá, Laranjal do Jari, Santana e Porto Grande; pelo Campus Avançado Oiapoque (campus de fronteira com a Guiana Francesa); pelo Centro de Referência em EaD de Pedra Branca do Amapari, vinculado ao Campus Porto Grande; e pelo recém-criado Polo Amapá.

Com a missão de oferecer de forma gratuita ensino, pesquisa e extensão no âmbito da educação profissional, superior e pós-graduação, o Instituto oferta cursos em diferentes níveis, modalidades e formas do ensino técnico e tecnológico, a saber: cursos de Ensino Médio Integrado, Integral, Subsequente, Programa de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e Ensino Superior em nível de graduação (licenciatura, bacharelado e tecnológicos) e de Pós-graduação (lato e stricto sensu), além dos Cursos de Formação Inicial e Continuada (FICs) vinculados às atividades de extensão.

Para desenvolver as atividades de Relações Internacionais, o Ifap atualmente possui o Setor de Relações Internacionais (Setrinter), vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (Proext), responsável por



promover ações de parceria, convênio e intercâmbio com instituições de ensino, governos e órgãos não governamentais, nacionais e internacionais, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (IFAP, 2019).

### **O processo de internacionalização institucional e a construção da política regulamentadora**

A organização administrativa da Política de Internacionalização do Instituto se encontra primeiramente prevista no PDI (IFAP, 2019), tendo dentre os princípios norteadores para a área: o fortalecimento e o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica no cenário regional, nacional e internacional, em consonância com as diretrizes da Política de Internacionalização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; o estímulo ao intercâmbio cultural com propósito de compartilhamento de culturas, a fim de contribuir para o respeito às diversidades culturais no mundo; ferramenta para o intercâmbio de conhecimentos e aperfeiçoamento de estudantes, professores, técnicos administrativos e gestores, em reconhecimento a todos os sujeitos envolvidos nas ações da instituição (IFAP, 2019).

Esses novos direcionamentos podem ser entendidos, principalmente, como parte das discussões e influência dos grupos de trabalho vinculados ao Fórum de Relações Internacionais da Rede Federal, o Forinter, uma vez que a Política de Internacionalização da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica do Brasil tem influenciado diretamente as instituições da Rede a construir seu próprio regulamento quanto às diretrizes para o processo de internacionalização, bem como à normatização de uma política linguística.

O Instituto Federal do Amapá, com representatividade no grupo das Relações Internacionais da Rede Federal, tem encontrado subsídios para a elaboração de ambas as políticas, para o estabelecimento das atividades-meio e da estrutura organizacional necessária ao alcance de cada um desses fins.

Atualmente, tanto a Política de Internacionalização quanto a Política Linguística do Ifap encontram-se em fase de elaboração, para que a conclusão da construção desses textos oficiais regulamentadores produza os discursos que servirão como base para a implementação das ações de internacionalização do Instituto e de ensino de línguas.

### **Estratégias para a cooperação interinstitucional e o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: ações iniciais em contexto de uma Política de Internacionalização e Linguística**

Para este estudo, destaca-se na proposta da Política de Internacionalização do Ifap, como medida estratégica para a promoção da internacionalização, o ensino de idiomas a ser construído para o desenvolvimento do processo de internacionalização institucional, ou seja, para subsidiar as atividades de relações da instituição com parceiros estrangeiros. O aprendizado e o aperfeiçoamento em línguas estrangeiras podem representar uma modalidade de cooperação internacional, pois, na oferta de formação linguística para o público interno ou externo, laços interinstitucionais podem ser estabelecidos entre parceiros, de acordo com o item VII do art. 16, capítulo II, da referida minuta:

Serão viabilizados cursos intensivos de línguas estrangeiras no âmbito acadêmico ou no exterior, *este por meio de parcerias institucionais*, ofertados à comunidade interna do IFAP

(servidores e alunos), bem como à comunidade em geral; assim como cursos de Português como Língua Adicional (PLA) e cultura brasileira para estrangeiros, por meio do Centro de Línguas do IFAP – CEL. (IFAP, 2018, n.p., em fase de elaboração, grifo nosso).

Para melhor ilustrar essa modalidade de cooperação, relata-se a experiência da parceria entre a Embaixada da França no Brasil e o Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), que possibilitou a participação do Ifap no Programa Leitores Franceses desde a edição 2014-2015, favorecendo trocas de conhecimentos e experiências pedagógicas e interculturais da língua francesa, bem como a consolidação de ações institucionais no âmbito do ensino de língua estrangeira para alunos, servidores e comunidade externa, por meio do trabalho docente de nativos da LE, permitindo a experiência real com os aspectos linguísticos e extralinguísticos.

Atualmente, o Instituto encontra-se na 4ª edição do Programa no Campus Laranjal do Jari, onde o ensino da língua francesa na rede pública e privada é deficitário, em consideração às atuais reformulações das políticas linguísticas quanto às prioridades de oferta de línguas, com predominância do inglês desde ensino fundamental, independentemente da realidade linguística da comunidade aprendente de uma segunda língua.

De acordo com o Setor de Relações Internacionais, o Programa, além de contribuir para a aprendizagem da língua estrangeira e para a interação com outras culturas, constitui-se como uma modalidade de cooperação internacional, considerando o estabelecimento do acordo de cooperação entre as entidades parceiras por meio da assinatura de um contrato de pesquisa, cujas responsabilidades e direitos encontram-se preestabelecidos entre as partes.

## O IsF na Rede Federal: novas perspectivas para o ensino de línguas no Ifap

De acordo com a linha teórica sobre o ensino de idiomas com propósitos funcionais para as atividades de cooperação internacional, é necessário haver um alinhamento entre língua, educação e políticas públicas de internacionalização para que se promovam o multilinguismo e a visibilidade da produção acadêmica do Brasil, bem como a atratividade de suas instituições para que elas se tornem mais almeçadas por entes estrangeiros (VIEIRA; FINARDI; PICCIN, 2018).

Na prática, no entanto, a falta de proficiência linguística, barreira ao processo de internacionalização, torna-se ainda mais desafiadora quando sua superação demanda investimento financeiro e de tempo, uma vez que a cada exercício de gestão institucional, menores são os recursos para novos investimentos e mesmo para a manutenção do que se encontra em curso (VIEIRA; FINARDI; PICCIN, 2018).

Dentre as reconfigurações do Idiomas sem Fronteiras, destaca-se a última revisão textual do Programa, na qual se estenderam as ações a diferentes níveis e modalidades da educação brasileira, como no caso dos Institutos Federais, de acordo com instrução do art. 1º do texto político oficial.

Esse foi um importante salto para o ensino de línguas nos níveis, modalidades e formas da educação no Brasil, pois as instituições que se enquadram nas especificações propostas passam a ter mais um texto político de apoio para a implementação de atividades que visem à formação em línguas estrangeiras desde os primeiros anos escolares até a almejada proficiência linguística, atividades essas que podem subsidiar as ações de internacionalização ofertadas ao público acadêmico brasileiro interessado em se aperfeiçoar fora do país.

A partir da abertura para novas adesões, por meio do Edital nº 38, publicado em 15 de maio de 2018, o Instituto Federal do Amapá pôde ter sua proposta de credenciamento no âmbito do Idiomas sem Fronteiras, do Tipo 1 (com oferta do idioma inglês e aplicação de exames de nivelamento e/ou proficiência deste idioma), apreciada e deferida para atuar como Núcleo de Línguas (NuLi-IsF).

Em razão de já possuir um Centro de Línguas institucionalizado, a proposta apresentada pelo Ifap se deu para a articulação das ações deste e do NuLi-IsF de forma complementar, em consideração aos pontos em comum, entre eles: a oferta de formação em línguas visando às ações de internacionalização, assim como a formação docente na área.

Cabe ressaltar que, no Instituto, tanto as atividades do Centro de Línguas quanto as do Núcleo de Línguas vinculado ao Idiomas sem Fronteiras caminham com limitações iniciais, especialmente de caráter financeiro-orçamentário, bem como no que se refere à estrutura, dificultando a efetivação dos planos de trabalho previstos. O Setrinter, em acompanhamento às atividades de ambos, enfatiza a pouca oferta de cursos de aperfeiçoamento em línguas para o próprio público interno, além do pouco envolvimento da classe docente para novas proposições de formações, adiando um pouco mais a almejada política linguística para a promoção da internacionalização institucional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de internacionalização das instituições educacionais brasileiras, em especial as de ensino superior, é um movimento de intercâmbio de conhecimentos e culturas com demais entidades estrangeiras, cujo objetivo em comum está no desenvolvimento

institucional, seguido de reflexos sobre os aspectos econômicos e sociais de uma região ou do país.

Tal fato torna o processo de inserção da educação no cenário internacional uma medida governamental a ser adotada para o desenvolvimento nacional, construída a partir de diretrizes estabelecidas para a implementação das ações projetadas para área, assim como aquelas que subsidiarão sua execução.

Pensando nisso, nos últimos anos, pôde-se acompanhar as medidas concretas do Governo Federal para a oferta de bolsas a estudantes e pesquisadores brasileiros para realizarem estudos em diversos países do mundo. Isso feito em busca da formação e do aperfeiçoamento de profissionais em áreas consideradas estratégicas para o futuro da economia nacional, conforme o Programa Ciência sem Fronteiras, cujo investimento calcula-se como um dos maiores no âmbito da educação superior brasileira para atividades de mobilidade acadêmica.

A fim de contornar uma realidade linguística no país, a dificuldade de proficiência em língua estrangeira dos candidatos às atividades de mobilidade, implantou-se, subsidiariamente ao Ciência sem Fronteiras, o Programa Inglês sem Fronteiras, que logo se transformou em Idiomas sem Fronteiras (IsF), em vista de novas ações para outros idiomas, além do inglês, aos diferentes níveis e modalidades, como o ensino fundamental, médio, técnico, tecnológico, entre outros previstos no sistema educacional do país.

Em outras palavras, ensinar e aprender uma língua estrangeira passa a ter uma finalidade por meio dos processos de cooperação e colaboração internacional entre as instituições nacionais e os parceiros estrangeiros. Isso tem provocado constantes reformulações nas políticas na área de línguas em vigência no país, assim como fomentado a elaboração de novos textos políticos para as diretrizes do

ensino de idiomas no âmbito na internacionalização, em conformidade com a teoria do Ciclo das Políticas quanto à dinamicidade do processo de elaboração de políticas públicas.

Acompanhando o movimento estebelecido na Rede Federal, o Instituto Federal do Amapá, por meio de diretrizes organizacionais construídas ou em construção, projeta-se para a inserção de suas atividades no âmbito internacional, revisando o processo de ensino-aprendizagem de línguas para o público interno e externo.

Apesar de serem incipientes as atividades de internacionalização e, subsidiariamente, as de ensino de línguas, ao se verificar que diferentes fatores contribuem para o alcance de maiores projeções, como o imprescindível elemento orçamentário-financeiro, depreende-se que as ações institucionais recentes são responsivas à realidade atual de crescentes reduções dos investimentos governamentais nos diversos níveis do sistema educacional brasileiro, bem como no que se refere às políticas educacionais em vigor.

## REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. *Internacionalização das Políticas Educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012*. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. Brasília, DF: Ministério da Educação, 18 dez. 2012. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/portaria\\_normativa\\_1466\\_2012.pdf](http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf). Acesso em: 3 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Nº 30, de 26 de janeiro de 2016*. Amplia o Programa Idiomas sem Fronteiras. Brasília, DF: Ministério da Educação, 26 jan. 2016. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/ingles/images/2016/janeiro/Portaria\\_n\\_30\\_de\\_26\\_de\\_janeiro\\_de\\_2016\\_DOU.pdf](http://isf.mec.gov.br/ingles/images/2016/janeiro/Portaria_n_30_de_26_de_janeiro_de_2016_DOU.pdf). Acesso em: 3 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Nº 973, de 14 de novembro de 2014*. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras Providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 14 nov. 2014. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/novembro/Portaria\\_973\\_Idiomas\\_sem\\_Fronteiras.pdf](http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf). Acesso em: 3 jan. 2019.

CAVALCANTE, Rivadavia Porto *et al.* Estratégias para Internacionalização dos Institutos Federais: Cultura e Língua. *Nexus Revista de Extensão do IFAM*, Manaus, vol. 1, n. 1, abr. 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/Altair%20Borges/Downloads/16-59-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Altair%20Borges/Downloads/16-59-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 7 mar. 2018.

DAY, Kelly Cristina Nascimento; SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: questões de ordem político-linguísticas. *Fórum Linguístico*. Florianópolis, v. 12, n.1, p. 560-567, jan. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2015v12n1p560>. Acesso em: 29 mar. 2018.

DORIGON, Thomás. O Programa Idiomas sem Fronteiras Analisado a partir do Ciclo de Políticas. *BELT - Brazilian English Language Teaching Journal*, Porto Alegre, v. 6, p. 4-20, dez. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/21009/0>. Acesso em: 29 mar. 2018.

FERRARI, Mari. A internacionalização dos institutos federais: um estudo sobre o acordo Brasil-Canadá. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 1003-1019, out.-dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-01003.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2018.

FORINTER - Fórum de Relações Internacionais da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. *Política de Internacionalização da Rede Federal de Educação Tecnológica do Brasil*. Pelotas, 2017. Disponível em: <http://www.ifpb.edu.br/relacoes-internacionais/assuntos/Documentos/ri-internacionalizacao/politica-de-internacionalizacao-da-rede-federal/view>. Acesso em: 7 mar. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. *Minuta da Política de Internacionalização*. Macapá, 2018. Comissão de elaboração, Portaria Nº 642/2018/GR/Ifap. Em fase de elaboração. n.p. Disponível em: <http://ifap.edu.br/quem-somos/pdi>. Acesso em 7 mar. 2018

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Macapá: Ifap, 2019. Disponível em: <http://ifap.edu.br/quem-somos/pdi>. Acesso em 7 mar. 2018.



MIRANDA, José Alberto Antunes de; STALLIVIERI, Luciane. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 22, n. 3, p. 589-613, nov. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n3/1982-5765-aval-22-03-00589.pdf>. Acesso em 6 mar. 2018.

RUDZKI, Romuald Edward John. *Strategic management of internationalization: towards a model of theory and practice*. 1998. Tese de Doutorado. Newcastle University. Disponível em: <https://theses.ncl.ac.uk/jspui/handle/10443/149>. Acesso em: 29 mar. 2018

SCHMITZ, João Clovis *et al.* *A internacionalização da Rede Federal de Educação Tecnológica: uma abordagem sobre a estrutura administrativa*. XVI Colóquio Internacional de Gestión Universitaria - CIGU, Peru, nov. 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/311326937\\_A\\_INTERNACIONALIZACAO\\_DA\\_REDE\\_FEDERAL\\_DE\\_EDUCACAO\\_TECNOLOGICA\\_UMA\\_ABORDAGEM\\_SOBRE\\_A ESTRUTURA ADMINISTRATIVA](https://www.researchgate.net/publication/311326937_A_INTERNACIONALIZACAO_DA_REDE_FEDERAL_DE_EDUCACAO_TECNOLOGICA_UMA_ABORDAGEM_SOBRE_A ESTRUTURA ADMINISTRATIVA). Acesso em: 7 mar. 2018.

SOUSA, Claudemir. O discurso de internacionalização da educação superior no Brasil e seu impacto no ensino de língua e cultura. *Littera Online*, São Luiz, n.14, 2017. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/viewFile/8118/4989>. Acesso em: 29 mar. 2018.

SOUZA, Marina M. M. F. Avaliação das Políticas Linguísticas Implantadas no Brasil e os Programas de Mobilidade Acadêmica em Contexto de Internacionalização. *Revista Ciências Humanas*, vol. 7, n. 2, p. 42-59, jul. 2014. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/viewFile/143/83>. Acesso em: 29 mar. 2018.

STALLIVIERI, Luciane. *O processo de Internacionalização nas Instituições de Ensino Superior*, 2002. Disponível em: <http://iglu.paginas.ufsc.br/files/2014/08/SLIDES-LUCIANE.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

VIEIRA, Gicele Vergine; FINARDI, Kyria Rebeca Finardi; PICCIN, Gabriela Freire Oliveira. Internacionalizando-se: os desafios para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 13, n. 2, p. 391-406, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11428>. Acesso em 13 dez. 2018.

# 2

Tassia Malena Leal Costa  
*Universidade do Estado do Amapá - UEAP*  
*Macapá - AP*

## O PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA E LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.106.41-63

## SUMÁRIO

### **Resumo:**

O trabalho em questão propõe uma reflexão acerca da língua portuguesa (LP) como língua segunda e língua estrangeira no Brasil, e da relação hegemônica que ela estabelece com as línguas minoritárias em coexistência no território nacional. Buscou-se, com apoio em Silva (2004), explanar a LP desde o primeiro contato estabelecido entre lusos e nativos, em meados do século XV, de maneira a reconstruir a trajetória percorrida pela LP até os dias atuais, momento em que o Estado brasileiro já se configura como república federativa e elege para si como oficial a língua herdada de Portugal. Ao tomar como ponto de partida o cenário em que a LP se encontra hoje no Brasil, por intermédio de Altenhofen (2002), Besse (1987) e Leffa (1988), aborda-se esta – apesar do expressivo número de falantes que ostenta – enquanto segunda língua e língua estrangeira para brasileiros nativos, de modo a desconstruir a política monolíngue homogeneizante e o imaginário que a circunda. Questões como identidade, memória e poder são exploradas com base em Mey (1998), Rajagopalan (2003), Hall (2005) e Calvet (2007) quando relacionadas à dominância da LP como idioma supostamente exclusivo e representativo do país; ao processo recente de reconhecimento, oficialização e escolarização da Língua Brasileira de Sinais previstos na Lei n.º 10.436/2002; ao mosaico de línguas minoritárias que a compõe, a enriquece e a singulariza em relação à língua falada em Portugal e nas demais ex-colônias mantidas sob a supervisão lusa; e à diversidade linguística que camufla uma realidade de multicenários no Brasil.

### **Palavras-chave:**

Língua portuguesa. Línguas minoritárias. Poder. Identidade. Memória.

## INTRODUÇÃO<sup>2</sup>

A língua portuguesa (LP), a despeito da diversidade linguística brasileira, desfruta, ao lado da Libras, o status de idioma oficial do Brasil. No decorrer da educação básica, muito pouco se fala, ou quase nada, sobre quaisquer outras línguas ou variantes linguísticas que coexistam com a LP. A Constituição Federal Brasileira de 1988 (doravante CF/1988) (BRASIL, 1988), em seu capítulo III, art. 13, que trata da nacionalidade, afirma que o português é a língua majoritariamente falada no território brasileiro e faz menção ao reconhecimento das línguas, costumes, crenças e à organização social indígena no capítulo VIII, art. 23, em associação ao Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, que dispõe sobre a educação indígena no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei 9.394/1996) (SENADO FEDERAL, 2017) reconhece a existência de um universo linguístico diverso como alicerce sociocultural do país e até mesmo prevê meios para o ensino da LP aos grupos linguisticamente minoritários que não adquiriram o idioma como língua segunda ou estrangeira, oportunizando a estes o aprendizado ou o aprofundamento de uma nova língua, a LP, sem a supressão ou extinção daquela anteriormente já aprendida.

Entretanto, com as alterações significativas sofridas ao longo do tempo pela estrutura do documento, parte da ideologia a princípio proposta se perdeu e compromete desde então cada vez mais o ensino de línguas de uma forma geral, além de implicar uma concepção imprecisa a respeito de uma língua única, homogênea e uniforme como protótipo para base linguística idiomática da constituição identitária do Brasil e do brasileiro.

2 Este artigo é parte da monografia de mesmo título orientada pela Prof.<sup>a</sup> D.<sup>a</sup> Kelly Cristina Nascimento Day e apresentada pela autora no Curso de Especialização em Metodologia do Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras (EMELLE), da Universidade do Estado do Amapá (UEAP).

Tem-se por objetivo, por conseguinte, neste artigo, explicar a LP, com base nos estudos linguísticos e políticos, culturais e sócio-históricos, de modo a explorar a diversidade linguística nacional camuflada, disfarçada por trás de uma concepção de política monolíngue discutível sobre o Brasil; refletir sobre o papel hegemônico desempenhado pela LP e as relações de poder nela imbricadas; dar voz e reconhecimento às comunidades de fala onde o português não atua diretamente ou não as alcança; perceber a influência das línguas minoritárias sobre o português falado no Brasil e interpretar a língua como um sinônimo de identidade nacional ou de um povo e, igualmente, individual.

## O BRASIL E SUAS LÍNGUAS SOB O PUNTO DE VISTA HISTÓRICO

Antes da chegada dos europeus ao continente americano, assim como dos portugueses à terra de Pindorama, nome dado pelos indígenas à região hoje denominada Brasil, estima-se que havia cerca de cinco milhões de indígenas espalhados ao longo do território onde hoje se compreende o Brasil (SÓ HISTÓRIA, 2009-2018).

A princípio Portugal não teve interesses além de mercantilistas pela então rebatizada Ilha de Vera Cruz e, apesar do aumento cada vez mais significativo da população branca vivendo entre índios, a LP não era expressiva, muito menos uma exigência em solo brasileiro. As línguas predominantes naquele momento eram as indígenas de cada etnia, apesar da presença maciça das missões católicas e de todo o empenho realizado por elas em catequizar os índios por intermédio do latim e da língua geral.

Deveras a língua se faz dinâmica, isso se considerarmos o contexto linguístico, principalmente das línguas naturais da América. Convém lembrarmos que embora línguas autóctones de aldeias indígenas ágrafas tivessem seus dialetos registrados

em muitos dos diários de navegantes portugueses, no período colonial, foi o latim a língua utilizada para e na formação religiosa dessas tribos. (SANTANA, 2012, p. 58).

Vistos os membros da igreja como uma ameaça pela Coroa Portuguesa por não compartilharem dos mesmos objetivos (SILVA, 2004), a Coroa, então, ordenou a expulsão da igreja católica da Ilha de Vera Cruz para que, assim, pudesse ter livre acesso à mão de obra escrava silvícola e para que a língua deixasse de ser um fator limitante entre os dois lados. Com a saída dos jesuítas das terras do Novo Mundo, a LP precisou ser aprendida pelos nativos por uma questão de sobrevivência.

Com o fim do ciclo do pau-brasil, outro ciclo econômico teve início e a demanda por mão de obra, dessa vez especializada e resistente, surgiu. O uso da mão de obra escrava oriunda do continente africano trouxe à Terra de Santa Cruz (outro nome dado ao Brasil pelos portugueses no período de 1503 a 1505), além de novos costumes e hábitos, novas línguas. A partir de então, foram lançados os dados para a constituição das bases do português brasileiro em toda a sua riqueza e diversidade linguística, assim como para as línguas de origem indígenas e africanas, igualmente.

A língua [pois] não é, como muitos acreditam, uma entidade imutável, homogênea, que paira por sobre os falantes. Pelo contrário, todas as línguas vivas mudam no decorrer do tempo e o processo em si nunca pára. Ou seja, a mudança linguística é universal, contínua, gradual e dinâmica, embora apresente considerável regularidade. (COSTA, 1996, p. 1).

No século XVIII, por meio de uma carta oficial:

Pombal define o português como língua da colônia, consequentemente obriga o seu uso na documentação oficial e implementa o ensino leigo no Brasil, antes restrito à Companhia de Jesus, que foi expulsa do Brasil. (SILVA, 2004, p. 21).

Desse momento em diante, a LP passou a ser exigida em todo o território: primeiramente, na prática cotidiana da língua e, mais tarde, nas transações administrativas e nos órgãos públicos nas modalidades de fala e de escrita.

Com a chegada da Família Real Portuguesa e toda a sua corte ao Brasil no ano de 1808 e sua permanência até 1821, a língua pôde se consolidar de fato na colônia. Embora o ponto de partida fosse o mesmo – a LP – o tempo e a distância trouxeram discrepâncias a uma língua que se dividiu em duas: o português de Portugal e o português brasileiro, uma língua com duas identidades e sonoridades diferentes entre si.

Dessa forma, no decorrer do século XIX, a LP havia se consolidado no Brasil, embora não fosse a única língua falada pela população. Línguas de origem indígena e africana se tornaram marginalizadas e desvalorizadas, principalmente quando a LP passou a ser ensinada oficial e formalmente nas escolas como uma disciplina em meados do mesmo século e fortalecida no século seguinte. Desde então, a LP se consolidou como língua nacional do Brasil, e ao redor dela, porém, nutriu-se uma falsa impressão de unicidade, apesar da mudança de status ocorrida na língua, de *nacional* para *oficial*, a partir de 1988.

## CONCEPÇÕES SOBRE LÍNGUA MATERNA OU LÍNGUA PRIMEIRA, LÍNGUA SEGUNDA E LÍNGUA ESTRANGEIRA

### Língua materna (LM) ou língua primeira (L1)

Entende-se por LM aquela aprendida geralmente no seio familiar, a partir da figura dos pais ou de pessoas próximas, já nos

primeiros anos de vida. Estima-se que a relação de proximidade estabelecida entre a criança e seus familiares – especialmente aqueles que costumam se dirigir diretamente a ela – a frequência, as situações de uso da língua no dia a dia e a afetividade (KRASHEN, 1987, 1988) são fatores decisivos para a aquisição de uma primeira língua.

A família, por ser, na maioria dos casos, o grupo com o qual se estabelecem os primeiros contatos sociais ainda na infância, possui forte influência na formação de um perfil idiomático, de uma espécie de identidade linguística na criança; o que não significa, porém, que tais características se mantenham imutáveis até o fim da vida. De acordo com Altenhofen (2002, p. 150):

O que se pode relacionar como criticável nessa visão de “língua materna” é que nem sempre a primeira língua aprendida permanece viva e forte para o resto da vida do falante. No que se refere a falantes bilíngues, observam os estudiosos que, tão rápido e tão fácil como uma criança aprende qualquer língua, tão fácil também pode vir a esquecê-la, se não vier a praticá-la com regularidade.

A língua absorvida nos estágios iniciais, pois, pode se modificar parcial ou completamente no decorrer dos anos devido às vivências e escolhas de caráter social, cultural e linguístico efetuadas por cada indivíduo.

Ainda segundo o mesmo autor, a LM pode ser descrita como:

Um conceito dinâmico que varia conforme um conjunto de traços relevantes que engloba, em uma situação normal, válida para um determinado momento da vida do falante, a) a primeira língua aprendida pelo falante, b) em alguns casos, simultaneamente com outra língua, com a qual c) compartilha usos e funções específicas, e) apresentando-se porém geralmente como língua dominante, f) fortemente identificada com a língua mãe e do pai, e, por isso, d) provida de um valor afetivo próprio. (ALTENHOFEN, 2002, p. 159).



Em conformidade, Besse (1987, p. 13) complementa:

Por *língua materna*, entende-se uma língua adquirida desde a mais tenra idade por meio da interação simples com a mãe e de maneira mais abundante através do meio familiar, língua que se supõe haver melhor domínio que outra adquirida posteriormente; por essa razão as denominações sinônimas de *língua primeira* ou *língua nativa* (tradução nossa).

Diante de tais assertivas, pode-se depreender que LM é a língua com a qual alguém estabeleça contato pela primeira vez, tendo sido esta adquirida de modo natural, sem necessariamente precisar se aprofundar nela. Contudo, pode ocorrer de a LM ou L1 ser mais de uma ao mesmo tempo. Dessa forma, dentro de contextos monolíngues, bilíngues ou multilíngues, LM e L1 podem ser compreendidas como sinônimos quando relacionadas à aquisição de uma língua de modo natural e involuntário, aprendida no meio familiar e com forte influência da afetividade para o seu surgimento e desenvolvimento, que pode vir a ser fortalecida ou não no meio social.

### **Língua segunda (L2) e língua estrangeira (LE)**

Caracterizada pela aquisição de uma nova língua a partir da internalização de uma primeira, no caso a LM, a L2 precisa da existência de uma base linguística anterior para que possa se desenvolver natural ou formalmente. Isso não significa, no entanto, que a segunda língua adquirida permaneça em segundo plano nas predileções de uso ou no desempenho prático de fala do indivíduo no meio onde está inserido.

Pode ocorrer de a L2 se igualar em atividade ou mesmo se sobrepor à LM no uso corrente em razão de afinidade, de afetividade, por exigência social, por razões políticas etc. Diferentemente da L2, a LE, comumente adquirida por vias formais, não é uma prática da comunidade na qual o indivíduo está inserido.

Para Besse (1987, p. 14):

Uma língua segunda/estrangeira pode ser caracterizada como uma língua adquirida (naturalmente) ou aprendida (institucionalmente) depois que se aprende pelo menos uma língua materna e, frequentemente, após se ter sido escolarizado nela. A aquisição e a aprendizagem de uma língua segunda/estrangeira são sempre mais ou menos marcadas por uma ou mais línguas adquiridas anteriormente (tradução nossa).

Logo, a LE só é aplicável em contextos específicos. Para a Linguística Aplicada, tanto a L2 quanto a LE se configuram como língua segunda, como reitera Leffa (1988, p. 213):

Uma distinção que também precisa ser feita refere-se aos termos segunda língua e língua estrangeira. Temos o estudo de uma segunda língua no caso em que a língua estudada é usada fora da sala de aula da comunidade em que vive o aluno (exemplo: situação do aluno brasileiro que foi estudar francês na França). Temos língua estrangeira quando a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula (exemplo: situação do aluno que estuda inglês no Brasil). Para os dois casos usa-se aqui, como termo abrangente, a sigla L2.

Embora ambas as línguas sejam adquiridas posteriormente em relação à LM ou L1, as situações de uso, a necessidade e o contexto que as permeiam envolvem um processo completamente diferente. Enquanto a L2 costuma se desenvolver de maneira natural na maioria das vezes (embora isso não seja uma regra) e experimente circunstâncias de prática frequente, a LE não vivencia o uso da língua da mesma maneira por não encontrar aplicabilidade na vivência cotidiana.

Dessa forma, segunda língua e língua estrangeira são a mesma coisa? Sim e não. Sim, enquanto L2, porque são línguas adquiridas após um código linguístico anterior servir como fundamentação, por mais que haja a possibilidade deste não se perpetuar futuramente; e não, devido à relação estabelecida com as línguas no uso cotidiano: enquanto uma encontra aplicação em situações e grupos sociais

nos quais se encontra presente, a outra se restringe a determinados espaços ou circunstâncias em razão do distanciamento geográfico encontrado entre a língua alvo e o meio onde ela se encontra.

## LP NO BRASIL: L1, L2 E LE

A língua se institui expressão da união de um povo e, conseqüentemente, fator de unificação e criador de consciência nacional, as fronteiras culturais podem existir, mas não corresponder necessariamente às fronteiras política. (SANTANA, 2012, p. 50).

Pensar o português como língua oficial do país, porém não nacional ou mesmo exclusiva, é o ponto principal a ser levantado nessa discussão. Buscou-se aqui analisar a LP não mais como língua representativa e singular do povo brasileiro, mas propor uma reflexão sobre ela enquanto segunda língua e língua estrangeira no Brasil, de modo a reconhecer a diversidade linguística e idiomática que compõe a sociedade brasileira além do português, garantindo-lhe direitos de caráter social, cultural, linguístico, acessibilidade, igualdade e cidadania perante a sociedade.

### **O português como L1 e o mito do monolingüismo**

O Brasil não é um país de uma língua só – nem nunca foi – ou seja, nem todo mundo fala e compreende a LP, e isso não se constitui necessariamente em um problema. O Brasil é um país que passou por um intenso e diversificado processo de colonização que ajudou a compor o quebra-cabeça social, cultural e linguístico que se tem hoje, embora uma língua apenas tenha se destacado e prevalecido sobre

as demais. Isso, no entanto, não significou a morte e a extinção social, cultural e linguística de comunidades e povos.

Há casos, inclusive, de povos que dominam até mesmo mais de duas ou três línguas, como é o caso de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas, que em 2002 se tornou o primeiro município brasileiro a cooficializar línguas indígenas e equipará-las à língua portuguesa por intermédio de uma lei municipal que instituiu o *nheengatu*, o *tukano* e o *baniwa* línguas cooficiais do local, juntamente com o português. Outro exemplo é o do município de Tacuru, no Mato Grosso do Sul, que desde a sanção do projeto de lei, ocorrida no dia 24 de maio de 2010, cooficializou o uso do *tacuru*, do português e do *guarani* (FRAGA; MARTINES, 2014); e do município de Pomerode, no estado de Santa Catarina, onde se fala o alemão e a LP em razão da forte imigração alemã vivenciada na região no início do século XX.

Em razão das múltiplas influências experimentadas pelo país desde as intervenções portuguesas e espanholas, das diversas tentativas de tomada e invasão de território por outros países e até mesmo da diversidade linguística já existente entre os silvícolas anteriormente a todo esse processo sociocultural, o multiculturalismo e o plurilinguismo sempre estiveram presentes na história do Brasil. Nesse sentido:

A correlação das línguas funciona como uma importante estratégia de integração entre os povos que ampliaram suas fronteiras, posto que o multiculturalismo dos tempos atuais valoriza as identidades linguísticas a tal ponto que não há nenhuma proposição de língua oficial única. (KRIEGER, 2006 apud SANTOS CASAGRANDE; BARBOSA BASTOS, 2012, p. 8).

Uma vez que:

De fato, fazendo uma retrospectiva histórica, o Estado sempre buscou manter a visão linguística homogeneizadora de país monolíngue e, para isso, valeu-se, inclusive, de truculentas

políticas de caráter linguístico com as populações indígenas, africanos escravizados e seus descendentes, assim como com os imigrantes. (PREUSS; ÁLVARES, 2014, p. 408).

A língua é, portanto, um dos meios pelos quais um Estado se afirma politicamente e melhor delimita os próprios contornos territoriais, seus limites e suas relações, pois:

Ao mesmo tempo em que a linguística vai se constituindo como ciência a questão da língua é afetada pela relação do sujeito com o Estado e as políticas gerais de um país manifestam essa interrelação, de que a forma mais visível é a formulação específica das políticas linguísticas. (ORLANDI, 1996, p. 13).

Dessa forma, ao tomar o Brasil e a relação com as línguas existentes no seu interior, a relação de poder entre elas, a hegemonia da LP sobre a população nativa e a imposição de uma língua única, pôde-se refletir a respeito do misto de contradições e abundâncias que compõem o cenário social nacional no seu interior.

## **O português como L2 no Brasil**

A LDB 9394/96 (SENADO FEDERAL, 2017) discorre sobre a obrigatoriedade do ensino de LP ao longo da educação básica, quer seja na área urbana, quer seja na área rural. No entanto, apesar de exigir que o ensino fundamental regular seja ministrado em português, assim como há a obrigatoriedade do ensino de LP nos três anos do ensino médio, ela também assegura às comunidades indígenas, especificamente, o ensino de língua materna e a utilização de procedimentos próprios de aprendizagem (ver LDB art. 32 §3º e art. 35-A §3º).

Isso, em si, já representa algum reconhecimento de caráter linguístico e algum respeito para com as comunidades de origem

indígena. Contudo, ao longo do texto constitucional da Lei nº 9.394/1996, não há menção sobre outras línguas e comunidades que possam receber o mesmo tipo de reconhecimento e amparo.

Já no inciso I do art. 3º da mesma lei, trata-se da igualdade de condições de acesso e permanência na escola do educando brasileiro como um dos princípios a serem seguidos no ensino básico. Todavia, quando o alcance da educação se limita a uma língua específica apenas, as possibilidades de igualdade, de acesso, de ingresso e permanência na escola durante a educação básica se tornam remotas, mesmo no caso das comunidades indígenas que são amparadas por lei.

Embora, em termos legais, os indígenas tenham o direito de receber educação na língua materna da comunidade onde nasceram, em um determinado momento da vida escolar a fluência e a proficiência em LP serão obrigatórias para o ingresso e permanência em um curso de instituição de nível superior para aqueles que desejarem cursar.

Curiosamente, o que se observa é que alguns indígenas reconhecem a força política da Língua Portuguesa dentro do contexto sócio histórico em que estão inseridos e utilizam de estratégias, como as citadas anteriormente, para garantir aos seus filhos melhores condições de sobrevivência. Nesses casos, as condições de sobrevivência da comunidade indígena suplantam as condições de sobrevivência de suas próprias línguas. Assim, dominar a Língua Portuguesa significa, para alguns indígenas, acesso à cidadania e essa língua se constitui em um capital cultural fundamental para a aquisição de outros capitais. (SOUZA; SOARES, 2014, p. 110).

Embora o art.22 institua que, objetivando desenvolver o educando, a educação básica deve “assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (SENADO FEDERAL, 2017, p. 17) e o art. 26 complementa que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (SENADO FEDERAL, 2017, p. 19).

Acredita-se que esses meios possam existir apenas por intermédio da LP.

Em 24 de abril de 2002, por meio da Lei nº 10.436, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como segunda língua oficial do Brasil. Embora estabelecida como língua de natureza visual-motora e dotada de estrutura gramatical própria, ainda encontra resistência para sua disseminação em razão do desconhecimento acerca do universo da cultura surda, da própria linguagem em si e também a respeito da sua oficialidade.

Embora a publicação da lei date de pouco mais de quinze anos e o Ministério da Educação (MEC) exija que a introdução à Libras se dê ainda na educação infantil, de forma a incluir a comunidade surda na escola e a preparar os demais para a comunicação com o surdo em sociedade, encontram-se dificuldades para a real implantação da lei, já que a Língua Brasileira de Sinais ainda não é uma realidade no currículo de todos os cursos de formação superior para professores da educação básica, resultando em uma formação insuficiente e insatisfatória diante das novas requisições do magistério.

## **O português como língua estrangeira**

Ainda que atualmente a LP seja uma realidade para a maioria daqueles que compõem o povo brasileiro e que a têm como língua

materna ou primeira, há casos em que a aquisição dessa mesma língua não acontece de forma semelhante.

O fato de não falar a língua do Estado priva o cidadão de inúmeras possibilidades sociais, e consideremos que todo cidadão tem direito à língua do Estado, isto é, que ele tem direito à educação, à alfabetização, etc. Mas o princípio de defesa das minorias linguísticas faz com que, paralelamente, todo cidadão tenha direito a sua língua. [...] Portanto, uma política linguística pode dar conta ao mesmo tempo do direito à língua do Estado e do direito do indivíduo à língua, mas, como no caso dos princípios de territorialidade e de personalidade, isso será proporcionalmente mais difícil quanto mais numerosas forem as línguas em jogo. (CALVET, 2007, p. 85).

Por mais distante que essa realidade pareça, ela é bem real e está presente ao longo de todo o território. É claro que em algumas áreas ela é mais incidente, como nas áreas de fronteira, por exemplo, onde a LP pode ser uma realidade próxima, distante ou simplesmente não ser, como no caso de comunidades onde o português não é falado. Outro ponto importante a ser abordado é o fato de parte dos países e departamentos que dividem a área fronteiriça com o Brasil não possuírem apenas uma única língua em uso no interior de seus territórios, o que torna a situação ainda mais complexa.

Ao se projetar como um país de cultura monolíngue, o Brasil contribuiu para a extinção de línguas no decorrer do tempo e para a marginalização de outras ainda existentes nos dias de hoje, como as línguas provenientes de outros continentes – África, Europa, Ásia, entre outros, e seus dialetos locais; as 274 línguas indígenas faladas nas 305 etnias (IBGE, [s.d.]) ao longo de todo o território; a Língua Brasileira de Sinais e suas variações linguísticas regionais etc.

A ideologia nacionalista levou muitos imigrantes a passarem por um processo de assimilação forçada que inevitavelmente conduziu à perda de suas línguas pelas gerações mais jovens. O poder do Estado silenciou essas línguas e seus falantes em



prol de um nacionalismo que se assentava no uso exclusivo da Língua Portuguesa, seu principal símbolo nacional. Contudo, as políticas linguísticas declaradas de homogeneização do país não conseguiram calar as línguas dos imigrantes. (SOUSA; SOARES, 2014, p. 110).

Dessa forma, as línguas não reconhecidas se tornaram estrangeiras para aqueles que falam português; assim como a LP, apesar de ser uma exigência, dada a sua oficialidade e representatividade, torna-se L2 ou LE para falantes brasileiros de outra língua que não seja o português.

## BRASIL, UM PAÍS MONOLÍNGUE?

Politicamente falando, ser um país monolíngue implica afirmar que apenas uma única língua é falada em um determinado território dotado de autonomia e soberania para escolher e decidir, ou infligir, qual língua deve ser adotada, falada, veiculada e ensinada formalmente. Uma forma de exigi-la e impô-la, portanto, é torná-la oficial.

Por outro lado, o monolingüismo também não pode ser tomado [apenas] como sinônimo de homogeneização cultural e social. A possibilidade de circulação de discursos plurais, que carregam diferentes visões e formas de ser/estar no mundo, em uma “mesma língua” funciona também como resistência à colonização discursiva e cultural. (SEVERO, 2013, p. 468).

Contudo, oficializar uma língua não exclui a possibilidade de outras línguas continuarem a coexistir, mesmo que à margem da situação linguística vigente. A maioria das ex-colônias portuguesas, como Moçambique, Angola, Cabo Verde e Açores, por exemplo, têm a LP como língua oficial de seus Estados por uma questão puramente política, porém não a têm como língua nacional. Embora o português

seja a língua que represente esses países, em decorrência do passado semelhante que compartilham entre si:

o fato de uma mesma língua se fazer presente em diversos países, não implica, necessariamente, dizer que essa enquanto fator, culturalmente determinante, anule os hábitos culturais e históricos desses, pelo menos a priori; mas que a língua enquanto elemento identitário constituinte poderá imprimir marcas ou traços bem peculiares em seus falantes. (SANTANA, 2012, p. 53).

São outras línguas, portanto, que prevalecem no convívio e nas atividades diárias de cada localidade, tornando a LP secundária, contudo, nas práticas sociais.

O documentário *Língua: vidas em português* (LÍNGUA, 2004), lançado no ano de 2004 e dirigido por Victor Lopes, que conta com a participação de personalidades de origem portuguesa, brasileira e de outros países que têm a LP como língua materna, primeira ou segunda língua, retrata bem essa realidade nos países africanos colonizados por Portugal e a herança linguística, sobretudo, deixada por este.

Diferentemente do Brasil, em Angola, Moçambique, Timor-Leste, Ilha da Madeira, Açores e Cabo Verde, apesar de terem a LP como língua oficial em seus territórios, o bilinguismo e o plurilinguismo são uma realidade bem palpável no dia a dia desses países, que buscam viver na prática os benefícios de uma política linguística em rede.

Ainda sobre a dinâmica de uma política linguística em rede, a oficialização – em nível federal ou municipal – não implica, necessariamente, sucesso em relação à circulação e legitimação das línguas. Há uma série de variáveis que atuam nesta dinâmica e que pouco são consideradas ou avaliadas. Para exemplificar, alguns fenômenos (ideológicos, políticos, econômicos) podem ser elencados como obstáculos à circulação efetiva das línguas em contexto público: falta de compreensão da importância, pelos legisladores, da circulação efetiva das línguas minoritárias; mitos compartilhados sobre o multilinguismo, como a ideia de

que efetivação de uma política multilíngue seria excessivamente custosa; o desconhecimento da história do funcionamento das línguas em uma dada localidade e da maneira como certas línguas assumem significado social de prestígio em detrimento de outras; e interesses políticos e econômicos de grupos locais em detrimento do interesse público. (WEBB, 2009 apud SEVERO, 2013, p. 462-463).

Apesar da importância conferida ao português, tais países mantêm suas raízes identitárias e suas memórias por meio das línguas representativas de cada comunidade e do uso de cada uma delas aplicadas aos seus contextos específicos.

No que concerne ao Brasil, a LP é só um dos aspectos que compõem a identidade do brasileiro enquanto povo, mas não o único. Principalmente quando há bem mais de uma língua; “a língua [pois] contribui na determinação da identidade cultural, uma vez que assim como crença, arte, modos e costumes, a língua também é determinante de uma cultura” (SANTANA, 2012, p. 56).

Ainda sobre língua e identidade, Mey (1998, p. 77) complementa criticamente:

Embora seja a sociedade que forje a conexão entre as pessoas e a sua língua, criando assim uma ‘identidade’ dos indivíduos, tendemos a idealizar a nossa identidade pessoal, a nossa ‘individualidade’ e sua marca da autenticidade, nossa fala ‘pessoal’, como tendo qualidades independentes, o que lembra a ‘personalidade’, aquele outro conceito igualmente mal definido. Fazemos isso, apesar de não termos, a maioria de nós, condições de fazer uma definição instigante do que, realmente, constitui uma pessoa, como membro da sociedade, e como indivíduo isolado.

Ao discutir sobre as culturas nacionais como comunidades imaginadas, Hall (2005, p. 47) discorre sobre o sentimento nacional como apenas mais uma das muitas identidades que cada indivíduo possui:

No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao fazer isso estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte da nossa natureza essencial.

Dessa forma, a LP, em razão principalmente da sua oficialidade, pode ser compreendida apenas como um dos aspectos que ajudam a compor esse sentimento nacional. Daí, talvez, o receio em reconhecer a existência e a atividade de outras línguas presentes em um mesmo território, como se representassem uma espécie de ameaça à soberania da língua hegemônica.

A única forma de definir uma identidade [por conseguinte] é em oposição a outras identidades em jogo. Ou seja, as identidades são definidas estruturalmente. Não se pode falar em identidade fora das relações estruturais que imperam em um momento dado. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 71).

Ser um país monolíngue, por conseguinte, não implica haver apenas uma única língua falada por um território ou Estado em sua totalidade, mas, sim, a adoção exclusiva de uma dentre várias como língua representativa, identidade e posicionamento político de um país ou região perante uma ordem mundial, na qual uma língua pode representar moeda de troca, acordos e desacordos, sufrágios e poder, pois:

Definitivamente, a política está intrínseca à língua, e a discussão das políticas linguísticas no Brasil indicou que: a) a língua não é apenas um instrumento de inclusão, mas também de exclusão social, principalmente para aqueles que não dominam “a língua” reconhecida na sociedade; b) a intervenção na língua pode ser utilizada como um meio para se atingir determinados fins, ou seja, a política linguística pode se constituir como um instrumento para o alcance de objetivos

políticos, econômicos, ou de outras ordens (e.g.: a política pombalina); c) a necessidade de policiar, controlar uma língua caracteriza também nossa cultura linguística, definindo valores, preconceitos, restrições em relações às línguas e suas variedades. (SOUSA; SOARES, 2014, p. 111).

Atribuir, portanto, reconhecimento a uma língua significa atestar a sua existência e atividade, assim como tudo o que está direta e indiretamente atrelado a ela. Língua é também identidade, ao mesmo tempo individual e coletiva, única e múltipla. Dela também são provenientes sentimentos e atitudes de ordem linguística que podem se manifestar em cada pessoa e em cada comunidade de maneira imprevista, revelando sutilezas e disparidades mesmo dentro de uma língua única, como é o caso da LP.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil é um país que possui duas línguas oficiais amplamente veiculadas, exigidas e formalmente ensinadas – com destaque expressivo para a LP. O que ocorre, entretanto, é que esse mesmo país também possui uma série de outras línguas não reconhecidas legalmente e desconhecidas pela maioria da população nativa. Em ambas as situações, as nomenclaturas que indicam singularidade ou pluralidade idiomática não traduzem a verdadeira realidade do lugar.

Poder-se-ia, então, chamar o Brasil de país multilíngue/plurilíngue? Sim e não. Sim, se pensar pelo aspecto que, além da LP e da Língua Brasileira de Sinais, existem outras línguas em atividade ao longo do território, presentes em comunidades espalhadas. Contudo, se levar em consideração a dominância da LP sobre as demais, essa denominação parece se mostrar imprópria ou inadequada, assim como a expressão monolíngue.

A língua pode ser entendida, portanto, como sinônimo de identidade (geográfica, etária, de classe econômica, de gênero etc.), de estereótipo, de representação (de poder, de pertencimento), de memória e de afetividade (afinidade). Uma língua só existe em sociedade; logo, falar uma língua pressupõe o outro.

Ao longo da discussão, tentou-se promover uma reflexão crítica a mais sobre a língua como instrumento de poder; debater as relações de poder nela imbricadas e como a sociedade se mostra, muitas vezes, à mercê dessa hegemonia linguística, ora agregadora, ora segregadora; além de, é claro, abrir ainda mais espaço para novas discussões, reflexões e proposições acerca da LP como língua estrangeira dentro do seu próprio território, imerso em uma duvidosa, condicionante e discutível cultura monolíngue.

## REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. O conceito de língua materna e suas implicações para o estudo do bilinguismo (alemão-português). *Martius-Staden-Jahrbuch*, São Paulo, n. 49, p. 141-161, 2002.

BESSE, Henri *et al.* *Langue maternelle, langue étrangère*. Paris: Le français aujourd'hui, 1987.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 17 jul. 2018.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

COSTA, Vera Lúcia Anunciação. A importância do conhecimento da variação linguística. *Educar em revista*, Curitiba, n. 12, jan./dez. 1996, p. 51-60. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.157>. Acesso em: 17 jul. 2018.

FRAGA, Leticia; MARTINES, Lilian Cristina do Amaral. Populações indígenas no Mato Grosso do Sul: Um estudo sobre a cooficialização da Língua Guarani em Tacuru/MS e seus desdobramentos políticos e pedagógicos no contexto escolar. *Terr@ Plural*, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 445-466, jul/dez. 2014. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/463>. Acesso em: 06 fev. 2019.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Estudos Especiais, o Brasil indígena: línguas faladas*. IBGE. [s.d.]. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>. Acesso em: 29 out. 2018.

KRASHEN, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Institute of English, 1987.

KRASHEN, Stephen D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Pergamon Institute of English, 1988.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário; VANDRESEN, Paulino. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LÍNGUA: vidas em português. Direção: Victor Lopes. Produção de Renato Pereira, Suely Weller e Paulo Trancoso. Brasil/ Portugal: TV Zero/ Sambascope, 2004. 1 DVD (105 min.).

MEY, Jacob. Etnia, identidade e língua. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 69-88.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Política linguística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1996.

PREUSS, Elena Ortiz; ÁLVARES, Margarida Rosa. Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 36, n. 4, p. 403-414, out./dez. 2014. Disponível em: [www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/download/.../pdf\\_46](http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/download/.../pdf_46). Acesso em: 9 Dez. 2018.

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

SANTOS CASAGRANDE, Nancy; BARBOSA BASTOS, Neusa. Políticas linguística e o ensino de língua portuguesa. In: *V Jornadas Internacionales de Investigación em Filología Hispánica*, 2012, La Plata. Disponível em: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.3765/ev.3765.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3765/ev.3765.pdf). Acesso em: 9 dez. 2018.

SANTANA, Joelton Duarte. Língua, cultura e identidade: a língua portuguesa como espaço simbólico de identificação no documentário: línguas – vidas em português. *Linha d'Água*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 47-66, jun. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37367>. Acesso em: 29 out. 2018.

SENADO FEDERAL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

SEVERO, Cristine Gorski. Política(s) linguística(s) e questões de poder. *Alfa*, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 451-473, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5132/4670>. Acesso em: 29 out. 2018.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos. *Ensaios para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SÓ HISTÓRIA. *Os índios no Brasil*. Virtuuous Tecnologia da Informação, 2009-2018. Disponível em: <http://www.sohistoria.com.br/ef2/indios/>. Acesso em: 29 out. 2018.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; SOARES, Maria Elias. Um estudo sobre as políticas linguísticas no Brasil. *Revista de Letras*, Fortaleza, vol. 33, n. 1, p. 102-112, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/15948>. Acesso em: 29 out. 2018.



# 3

Juliana Távora de Mendonça Lima  
*Universidade do Estado do Amapá - UEAP*  
*Macapá - AP*

## LITERATURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: UM ESPAÇO DE ALTERIDADE, DIVERSIDADE E INTERCULTURALIDADE

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.106.64-88

## SUMÁRIO

### **Resumo:**

Este trabalho teve como principal objetivo analisar como temáticas acerca de literatura, diversidade, alteridade e interculturalidade são mobilizadas na formação inicial de professores de línguas de modo a formar sujeitos críticos e reflexivos. Apresentou, ainda, discussões sobre como os temas aparecem na formação inicial de professores do contexto pesquisado e buscou entender o que os mesmos pensavam sobre a formação quanto aos temas mencionados. O contexto de pesquisa foi a formação inicial de professores de línguas e os dados foram gerados por meio de análise de documento do curso e questionários. Assim, a leitura dos dados foi feita de maneira interpretativista e possibilitou perceber que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em reformulação da instituição pesquisada já apresentava discussões na literatura que consideram algumas perspectivas de diversidade, podendo, dependendo da abordagem dada pelos professores, serem trabalhadas a partir das ideias de alteridade e interculturalidade, mas os professores em formação demonstraram interesse em estudar temas relacionados à literatura que ainda não eram abordados aos longo da formação de professores.

### **Palavras-chave:**

Literatura. Diversidade. Alteridade. Interculturalidade. Formação de professores.

## INTRODUÇÃO<sup>3</sup>

A ideia para a construção desta pesquisa é fruto de leituras de teorias literárias e de linguística aplicada, em especial a teoria de Cosson (2016) de que, junto ao corpo físico do ser humano, soma-se e desenvolve-se um *corpo linguagem* e que o exercício deste corpo é igual ao exercício da linguagem, de uma forma que “o nosso mundo é aquilo que ela nos permite dizer, isto é, a matéria constitutiva do mundo é, antes de mais nada, a linguagem que o expressa” (COSSON, 2016, p. 15). Dessa forma, para o exercício da linguagem e do corpo, considera-se a literatura como prática, exercício, como linguagem.

A pesquisa aqui apresentada partiu do seguinte questionamento: como as discussões de literatura, alteridade, diversidade e interculturalidade são abordadas na formação inicial de professores de línguas de uma instituição do Amapá? Além disso, teve como principal objetivo analisar como tais discussões são mobilizadas na formação inicial de professores de línguas de modo a formar sujeitos críticos e reflexivos.

## CULTURA E LITERATURA NO ENSINO DE LÍNGUAS

É comum que os alunos brasileiros estudem, por anos, literaturas estrangeiras, principalmente de outros continentes, fomentando não só a cultura e a produção alheia que, muitas vezes, não apresentam relação com a cultura e a produção nacional, nem com o comércio e a economia, por meio da literatura, do ensino, da compra e venda de livros.

3 Este artigo é parte da monografia de mesmo título orientada pela Prof.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Lílian Latties dos Santos e apresentada pela autora no Curso de Especialização em Metodologia do Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras (EMELLE), da Universidade do Estado do Amapá (UEAP).

Ensina-se a literatura portuguesa nas escolas e nas universidades brasileiras, discute-se mais sobre Shakespeare do que sobre autores latino-americanos; nomes como Kafka, Baudelaire, Hemingway, Platão, Saramago e Fernando Pessoa são facilmente reconhecidos, enquanto os autores estaduais lutam para obter o mínimo de reconhecimento, não apenas em educação, mas do ponto de vista cultural também, pois valoriza-se o *que é de fora*, o que é estrangeiro, (principalmente o europeu hegemônico). Mas como isso surgiu?

Historicamente, a Europa exerce poder sobre os demais continentes, e foi uma das primeiras comunidades políticas no mundo, uma das nações pioneiras em expansões e colonizações. A partir das colonizações, a América ficou conhecida como *Novo Mundo*, continente que foi alvo do sistema colonial, pois todos os países do continente americano foram colonizados por europeus (portugueses, franceses, espanhóis, holandeses e ingleses).

O colonialismo foi uma relação política e econômica na qual ocorria uma subjugação e subserviência de um grupo dominado para o grupo dominante. Isso aconteceu, principalmente, por intermédio da construção da ideia de raça ligada ao aspecto biológico, com o discurso de que uma determinada raça era superior à(s) outra(s), como no caso dos índios e negros, que foram explorados e/ou escravizados pelos portugueses ou por outras nações em vários países do continente americano, sobretudo na região latino-americana.

A partir do colonialismo e da perspectiva de superioridade racial, criou-se um *padrão de poder* (QUIJANO, 2005), que teve/tem como resultado a *colonialidade*. A colonialidade se refere ao padrão de poder construído e ao sentimento que se desenvolve nos colonizados, ligado à subalternização e à reprodução do *padrão de poder*. Assim, os europeus expandiram o colonialismo, invadiram terras, escravizaram povos e tomaram o poder por meio da força e da elaboração eurocêntrica do conhecimento (QUIJANO, 2005),

monopolizando riquezas, informações e conhecimentos. E, assim, se construiu a América.

Referente a isso, Santos e Meneses (2009) utilizam o termo *descolonialidade* para nomear o processo de um país e de um povo que é consciente do projeto de colonialidade e se esforça para construir sua independência cultural, mental, política e econômica do colonizador. Enquanto Walsh (2017) defende uma nova perspectiva: a descolonialidade determina o processo de um povo, da coletividade, e afirma que também há o sentimento individual de luta constante, do conflito de identidade e de pertencimento cultural, que a referida autora reconhece e chama por *decolonialidade*.

Assim, muitos sujeitos latino-americanos, de certa forma, compartilham o sentimento de descolonialidade, mesmo que inconscientemente, pois ele é um dos reflexos da história desses povos colonizados, da constante luta pela liberdade (seja da escravidão ou da dependência do colonizador) e da busca por uma identidade cultural desvinculada da imposição de padrões europeus, que seja reconhecida nacional e internacionalmente.

Quijano (2005) afirma que a América constitui a primeira *identidade* da modernidade, que é outro fator que aproxima os povos latino-americanos (os processos de construção de identidades). A literatura, por sua vez, tem grande contribuição na formação de identidade das pessoas e das nações, principalmente por intermédio de produções literárias que incentivam aspectos culturais dominantes.

Desse modo, considera-se importante o uso e o reconhecimento da literatura, não só como meio de relacionar a questão da diversidade cultural, mas também como uma forma de construção identitária e de conhecimento dessa identidade, de dar visibilidade aos grupos que precisam e reconhecimento, em primeiro lugar, ao que é nacional ou ao que é próximo, para depois interagir com o que é estrangeiro.

## Discussões sobre cultura, interculturalidade e diversidade

Santos (1987) afirma que “cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação, ou então de grupos no interior de uma sociedade” (SANTOS, 1987, p. 23-24), bem como o autor explica que se refere “ao conhecimento, às ideias e crenças, assim como às maneiras como eles existem na vida social” e que pertencem a “uma esfera, a um domínio, da vida social” (SANTOS, 1987, p. 24).

Logo, compreende-se que cultura engloba toda e qualquer produção social. Estão contidos na construção de cultura a língua, os costumes, expressões artísticas e/ou culinárias. A literatura pode ser incluída em ambas as concepções de Santos (1987), por se tratar tanto de um conhecimento, uma ciência em si, quanto de uma expressão cultural de grupo. Lajolo (1987) confirma a ideia de Santos (1987) quando diz que “a obra literária é um objeto social” (LAJOLO, 1987, p. 16), o que significa que a literatura só existe quando há interação, quando há troca. Um autor pode escrever uma poesia, mas ela só será considerada uma obra literária quando alguém a ler.

Seja em literatura nacional e/ou em literatura mundial, é possível perceber as relações de poder e a hegemonia europeia que *influenciou* toda a construção da literatura brasileira e de outras mais e que também exerceu (e exerce) sua soberania por meio das leituras canônicas e obrigatórias.

Logo, é necessário o reconhecimento das diferenças culturais, dos modos de vida, valores e conhecimentos. Candau (2008) se posiciona de maneira condizente com as afirmações de Santos (2006) sobre a necessidade de uma resignificação dos direitos humanos, de forma a buscar considerar as diferenças para se alcançar a igualdade, ao invés de sempre adotar uma perspectiva hegemônica e homogênea.

Além disso, os dois autores acreditam que os direitos humanos devem se pautar no âmbito intercultural.

Candau (2008) afirma que a questão é como trabalhar a igualdade na diferença. A autora destaca a visão intercultural como a principal perspectiva educacional para se trabalharem as noções de diferença e igualdade. Candau diz que a interculturalidade nada mais é do que *multiculturalismo crítico*, conceito criado por McLaren (1997, apud CANDAU, 2008), que é descrito pela autora:

O multiculturalismo crítico e de resistência parte da afirmação de que o multiculturalismo tem de ser situado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente. Entende as representações de raça, gênero e classe como produto das lutas sociais sobre signos e significações. Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais em que os significados são gerados. (CANDAU, 2008, p. 51).

A perspectiva intercultural busca promover uma educação para reconhecer o outro, para dialogar entre diversos grupos culturais e sociais. Trata-se de uma tentativa de *negociação cultural*, que deseja enfrentar os conflitos promovidos pelas relações de poder (CANDAU, 2008). Logo, “a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008, p. 52).

Um dos termos que melhor se relacionam à perspectiva intercultural é *alteridade*, compreendido como o ato de se colocar no lugar do outro, de entender o outro. É uma ideia subjetiva, empática, de simples compreensão, porém de prática difícil (uma vez que implica em desconstruções de preconceitos e de pré-conceitos), mas necessária, principalmente em um contexto educacional no qual se formam cidadãos para o mundo.

Assim, o ensino de Língua Estrangeira (LE) deve promover o exercício da alteridade, pois se trata de um aprendizado que coloca o aluno em contato com um *outro* de realidade e vivências distintas, com outra(s) língua(s) e outras práticas culturais. É, também, por meio da língua (e da linguagem) que um ser humano se comunica com o outro, que compreende e se faz compreender. Logo, o outro é peça indispensável para a construção do eu e vice-versa. É uma relação de troca e construção mútua.

Segundo Lacan (1968 apud FORTINO, 2012, p. 122):

O Outro é tudo aquilo que fica além das fronteiras de nós mesmos. É pela existência do Outro que definimos e redefinimos a nós mesmos. Entendemos o mundo por meio da linguagem (discurso) do Outro. Também usamos essa linguagem em nossos pensamentos mais profundos. O inconsciente é o discurso do Outro.

O *outro* tem grande influência na construção da identidade do *eu*. Os humanos são, ao mesmo tempo, agentes passivos e ativos na construção de identidade. Assim:

A identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. (HALL, 2014, p. 11).

O percurso para a construção de uma educação intercultural requer comprometimento no trato dos currículos da educação básica e da formação de professores. Porém, em tal processo, todos são beneficiados, pois, além de assegurar a igualdade e o direito à diferença, também se trata de fortalecer os grupos marginalizados, dar lugar para que a representatividade e o empoderamento possam se desenvolver, além de dar acesso a uma educação com propostas muito mais ricas de construção e desconstrução contínuas.



## A literatura como espaço para a construção do eu e do outro

No processo de construção da alteridade, sendo aliadas do professor de LE, a literatura e a cultura possuem importante papel, uma vez que abrem portas aos professores e aos alunos, mostrando universos, expressões, hábitos, costumes, crenças, línguas, pessoas e coisas novas, incomuns, transformando-se na ponte que liga a LE à compreensão do *outro*.

Além disso, a literatura também “está diretamente relacionada ao sujeito/aluno como expressão de sua própria subjetividade” (SANTOS, 2014, p. 5), pois apresenta aspectos culturais do *outro* e do *eu*, provocando identificação ou indignação com o texto e, conseqüentemente, com a cultura que está expressa naquele texto. Logo, a projeção e a identificação do aluno com o personagem ou com alguma situação do texto pode levá-lo a uma identificação (in)direta com o outro de outra cultura e quebrar a barreira do pré-conceito. Assim:

[...] a relação entre língua e cultura, torna-se indissociável à dinâmica da aprendizagem de uma língua estrangeira, (...). Refere-se ao pressuposto de que “língua e cultura” sigam para além dos aspectos puramente linguísticos, o que inclui a relação de alteridade no processo de aprendizagem. (SANTOS, 2014, p. 7)

A relação entre língua e cultura é indissociável (SANTOS, 2014). Assim sendo, no que se refere ao ensino de línguas, destaca-se a importância do incentivo à leitura e ao pensamento crítico por intermédio de pedagogias críticas, como o letramento literário.

Cabe ao professor criar, planejar e aplicar estratégias metodológicas que envolvam os alunos em práticas de leitura, adequando temáticas e textos aos interesses, à faixa etária e ao nível de

proficiência de língua dos alunos, tendo consciência de que a escolha do texto literário não é tarefa simples e que pode resultar tanto em reações positivas quanto em negativas em sala de aula. Cosson (2016) afirma que a escolha das leituras deve ser feita pensando no leitor, no aluno. Além disso, afirma que “o professor é o intermediário entre o livro e o aluno” (COSSON, 2016, p. 32), o que significa, em algumas situações, que o aluno vai ler o que o professor leu e estudou e/ou o que ele gostou de ler e estudar, reforçando a ideia de que se deve avaliar o que está sendo ensinado aos professores, e a importância de refletir sobre como tais discussões são mobilizadas na formação inicial de professores nos cursos de Letras.

## ANÁLISE DOS DADOS

A escolha da instituição campo se deu após um levantamento das instituições de ensino superior no Amapá que ofertam o curso de Letras, prevalecendo como campo de pesquisa uma determinada instituição que estava em processo de troca de Projeto Político Pedagógico (PPC), sendo um PPC de 2010 (aqui chamado de PPC em vigência) e outro que estava em processo de construção e aprovação (PPC em reformulação).

As primeiras mudanças percebidas, comparando os PPCs, se referem à habilitação, à turma e ao perfil do curso. No PPC em vigência é prevista 1 turma por ano, com as 3 línguas juntas, ou seja, os egressos do curso possuirão dupla habilitação (língua portuguesa (LP) e literaturas + LE e respectivas literaturas). No PPC em reformulação, são previstas 4 turmas, com as línguas separadas, ou seja: 1 turma de LP e respectivas literaturas e 1 turma para cada LE (francês, espanhol e inglês e respectivas literaturas).

Logo, a oferta de vagas e a carga horária do curso também mudaram. No PPC em vigência a oferta é de 1 turma com 50 vagas, enquanto no PPC em reformulação são ofertadas 40 vagas para LP e 20 vagas para cada LE (espanhol, francês e inglês), totalizando 100 vagas por ano. Sobre a carga horária, no PPC em vigência são 4.180 horas de curso, enquanto no de 2017 são 3.870 horas para habilitação simples.

Sobre as mudanças entre as disciplinas do PPC em vigência e do PPC em reformulação: Literatura Portuguesa I foi dividida em duas: Literatura Portuguesa I e II, sendo respectivamente ofertadas no 3º e 4º semestres; Literatura Portuguesa II foi transformada em Literatura Portuguesa III e passou do 4º para o 5º semestre, ou seja: no PPC em reformulação é prevista 1 disciplina a mais de Literatura Portuguesa, mantendo a mesma carga horária.

Literatura Brasileira I passou do 4º para o 3º semestre, Literatura Brasileira II passou do 5º para 4º semestre, e Literatura Brasileira III foi dividida em Literatura Brasileira III e Literatura Brasileira IV, ofertadas respectivamente no 5º e 6º semestres, significando que foi adicionada 1 disciplina de Literatura Brasileira no PPC em vigência.

Aqui se faz necessário mencionar o Estágio Supervisionado, uma vez que, para trabalhar no ensino básico de LP, é importante ter estudado Literatura Infanto-juvenil antes, não simultaneamente ou só depois da disciplina literária, como ocorre no PPC reformulado. Além disso, na previsão para os cursos de LE a disciplina não é mencionada. A disciplina Literaturas Africanas de Língua Portuguesa passou do 8º para o 7º semestre, antes era optativa e passou a ser obrigatória, com carga horária alterada de 60 para 45 horas. Tal mudança favorece o ensino decolonial e intercultural.

História da Literatura Mundial, que era optativa no PPC em vigência, passou a ser obrigatória no PPC em reformulação, mudando

do 8º para o 2º semestre. Tais mudanças são importantes, pois tratam de tópicos que favorecem as discussões interculturais e contemplam a extensão dos assuntos e oferta no primeiro ano de curso, o que já possibilita ao acadêmico uma base para estudos futuros e para comparações literárias.

Estudos Culturais e Linguísticos Afrodescendentes e Indígenas no Brasil no PPC em vigência se divide no PPC em reformulação em: Estudos Culturais e Linguísticos Afrodescendentes e Estudos Culturais e Linguísticos Indígenas, sendo outra mudança significativa no PPC em vigência, pois reflete a consideração da diversidade e do ensino intercultural, decolonial e inclusivo, mesmo que as disciplinas continuem com o status de optativas.

As outras disciplinas não mencionadas não tiveram mudanças relevantes ou mudança alguma. Continuando a análise comparativa, faz-se necessário mapear as disciplinas que tangem o ensino de literatura relacionado aos conceitos deste trabalho (alteridade, colonialidade, intercultural) e/ou que abordem literatura em si, enquanto arte, cultura e/ou ciência. No quadro abaixo estão listadas essas disciplinas, fazendo comparação entre os dois PPCs, observando as equivalências de disciplinas de acordo com nome e/ou ementa.

**Quadro 1 – Disciplinas de literatura em cada PPC, com divisão de habilitações no PCC em reformulação**

PPC em vigência (para todas as habilitações)	PPC em reformulação - Português	PPC em reformulação - Espanhol	PPC em reformulação - Francês	PPC em reformulação - Inglês
Teoria Literária I	Teoria Literária I	Teoria Literária I	Teoria Literária I	Teoria Literária I
Teoria Literária II	Teoria Literária II	—	—	—
Lit. Portuguesa I	Lit. Portuguesa I	—	—	—

Lit. Portuguesa II	Lit. Portuguesa II Lit. Portuguesa III	—	—	—
Lit. Espanhola I Lit. Francesa I Lit. Inglesa I	—	Lit. Espanhola I	Lit. Francesa I	Lit. Inglesa I
Lit. Espanhola II Lit. Francesa II Lit. Inglesa II	—	Lit. Espanhola II	Lit. Francesa II	Lit. Inglesa II
Lit. Hispano- americana I Lit. Francesa III Lit. Norte- americana I	—	Lit. Hispano- americana I	Lit. Francesa III	Lit. Norte Americana I
Lit. Hispano- americana II Lit. Francófona Lit. Norte- americana II	—	Lit. Hispano- americana II	Lit. Francófona	Lit. Norte- americana II
Lit. Brasileira I	Lit. Brasileira I	—	—	—
Lit. Brasileira II	Lit. Brasileira II	—	—	—
Lit. Brasileira III	Lit. Brasileira III Lit. Brasileira IV	—	—	—
Lit. Infanto-juvenil	Lit. Infanto- juvenil	—	—	—
Lit. da Amazônia	Lit. da Amazônia	—	—	—

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A partir do quadro, percebe-se, em ambos os PPCs, a ausência de algumas disciplinas primordiais na formação do professor de Letras, principalmente na matriz das turmas de LE, nas quais as disciplinas literárias e/ou afins são quase inexistentes, são elas: Literatura Brasileira, Literatura Infanto-juvenil, Literatura da Amazônia, Estudos Culturais e Linguísticos Afrodescendentes no Brasil, Estudos Culturais e Linguísticos Indígenas no Brasil, Literatura Mundial ou

Literatura Ocidental, Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, Estudos Culturais Literários, Literatura Comparada, Literatura do Amapá, Literatura e Sociedade e Cultura Brasileira.

No PPC em reformulação, quando descrito o campo de atuação profissional dos egressos do curso, afirma-se que ambas as habilitações (LP e LE) tornam o profissional apto a trabalhar na educação básica. Logo, se faz ainda mais necessária a presença de tais disciplinas. Destaca-se, também, o perfil profissional do egresso de Letras mencionado, descrito no PPC em reformulação que:

[...] deve ter uma visão pluralista e uma *atitude crítica* da sua área; *ser capaz de ler, analisar, criticar textos* e expressar-se [...] *refletir sobre fatos linguísticos e literários; analisar textos literários, considerando o momento histórico-cultural e as relações de intertextualidade*; envolver-se criticamente com o processo educativo; ter postura ética, autonomia intelectual, responsabilidade social [...] (PPC em reformulação, [2017], p. 27, grifo da autora).

Logo, considerando o perfil e o campo de atuação profissional do egresso, deve-se desenvolver uma atitude crítica, em conjunto com a capacidade de ler, analisar e criticar textos, bem como *refletir sobre fatos literários e analisar textos literários*. Tais práticas podem ser desenvolvidas por meio de leituras e de estudos literários em uma perspectiva crítica e intercultural. Assim, foram adicionadas diversas disciplinas optativas que podem contemplar e relacionar literatura, alteridade, diversidade e ensino intercultural decolonial.

Ressalta-se também a ausência, nos dois PPCs, de disciplinas obrigatórias ou optativas abordando temáticas literárias envolvendo a América Latina, Literatura Surda, Literatura e Inclusão, Literatura e Diversidade, Literatura Indígena, Literatura LGBTQ+ e Literatura Feminista/de mulheres.

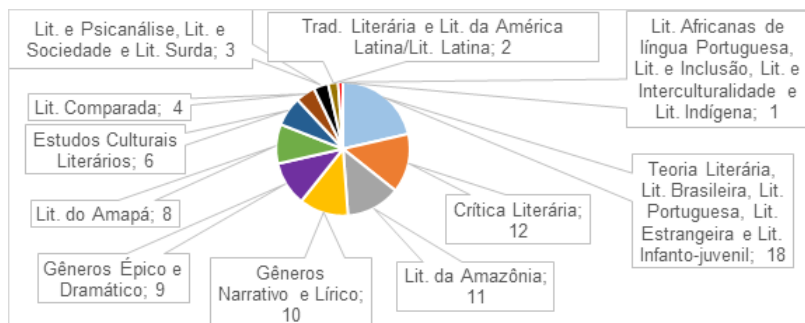
Após análise dos PPCs, foi construído um questionário para aplicação junto aos professores em formação. As discussões e os conceitos abordados durante este trabalho nortearam e motivaram a pesquisa e a análise dos PPCs, que, por sua vez, nortearam a construção do questionário. Assim, buscou-se investigar a concepção dos professores sobre sua formação, indagando sobre o que estudaram e gostariam de ter estudado no campo da literatura, bem como sobre suas concepções acerca de alteridade, diversidade e interculturalidade. O questionário foi aplicado nas turmas do 6º e 8º semestres. Responderam 18 professores em formação: 8 do 6º semestre e 10 do 8º. Dentre eles, no 6º semestre: 4 cursavam inglês; 2, francês e 2, espanhol; e no 8º semestre: 5 cursavam inglês; 3, francês e 2, espanhol.

No questionário havia um espaço para identificação (nome/pseudônimo – opcional – turma, habilitação/LE, semestre e data prevista para formação). Além disso, foram elaboradas 9 perguntas, sendo 3 perguntas fechadas (objetivas, com alternativas) e 6 perguntas abertas (discursivas, com espaço para preenchimento da resposta).

Para as perguntas fechadas, as alternativas oferecidas eram as disciplinas que estão dispostas nos gráficos abaixo, que representam as disciplinas ofertadas nos PPCs em vigência e em reformulação, como obrigatória ou como optativa, além de outras listadas que possuem relação com as temáticas aqui discutidas.

Assim, as respostas da pergunta *qual(is) da(s) disciplina(s) e/ou temática(s) você cursou durante sua formação em Letras?* encontram-se no gráfico 1, juntamente às respostas do 6º e 8º semestres. Os números que acompanham os dados do gráfico representam o número de participantes que deram tais respostas.

**Gráfico 1 – Disciplinas e/ou temáticas que os participantes afirmam ter cursado durante a formação (6° e 8° semestres)**



Fonte: Formulado pela autora (2019)

Dessa forma, percebe-se que disciplinas/temáticas como Teoria Literária, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, Literatura Estrangeira e Literatura Infanto-juvenil, todos os 18 participantes afirmaram ter cursado; 11 afirmaram ter cursado Literatura da Amazônia, sendo 10 da turma do 8° semestre, enquanto 8 participantes da mesma turma afirmaram ter cursado Literatura do Amapá.

A maioria dos participantes afirmou já ter estudado os gêneros épico, narrativo, lírico e dramático, assim como crítica literária. Poucos participantes (6 ou menos, dependendo da disciplina) afirmaram ter cursado as demais disciplinas/temáticas que aparecem no Gráfico 1. As outras disciplinas/temáticas que não foram mencionadas no gráfico não pontuaram, ou seja, nenhum participante disse ter cursado durante sua formação.

Quando questionados *quais das disciplinas e/ou temáticas consideravam necessárias ou primordiais para a formação de um profissional de Letras?*, a maioria dos participantes respondeu *todas*. No entanto, apresentam-se abaixo algumas respostas mais específicas, como:

É difícil escolher, todas fazem parte da cultura e acrescentam no conhecimento. Para professores é necessário a maior



quantidade de conhecimento, então, considero todas as informações (disciplinas) de extrema importância. (MINCHIM, 6º semestre)

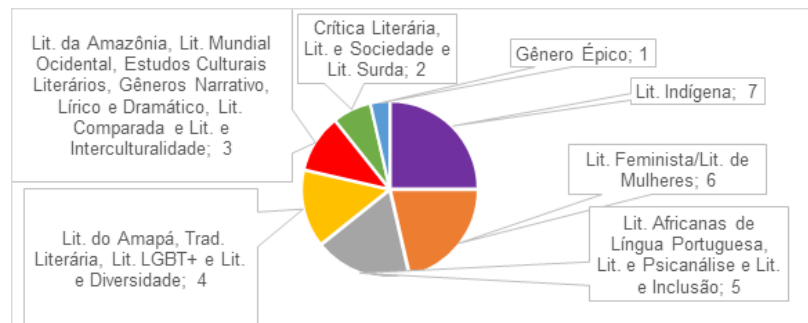
Todas as literaturas voltadas para a origem do nosso povo. Indígena, brasileira, portuguesa e etc. (YAS, 6º semestre)

Creio que as literaturas estrangeiras e as literaturas brasileiras. Acredito que as literaturas LGBT também seriam necessárias, pois é algo que é muito mencionado nos dias de hoje. (RAFA, 8º semestre)

Percebe-se, então, a preocupação dos participantes quanto à necessidade de discutir mais sobre suas origens, demonstrando a invisibilização da cultura nacional e estadual, discutida anteriormente. Além disso, nota-se também a cobrança de atenção para com os outros grupos invisibilizados, como o LGBT+, por exemplo.

Por outro lado, é interessante destacar que a maioria das disciplinas e/ou temáticas que os participantes não cursaram aparecem nos próximos gráficos, que apresentam as respostas para a pergunta *Qual(is) da(s) disciplina(s) você gostaria de cursar/de ter cursado durante sua formação em Letras? Por quê?*, demonstrando o interesse dos participantes por disciplinas às quais não tiveram acesso durante a formação.

**Gráfico 2 – Disciplinas que os participantes gostariam de cursar (6º semestre)**



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

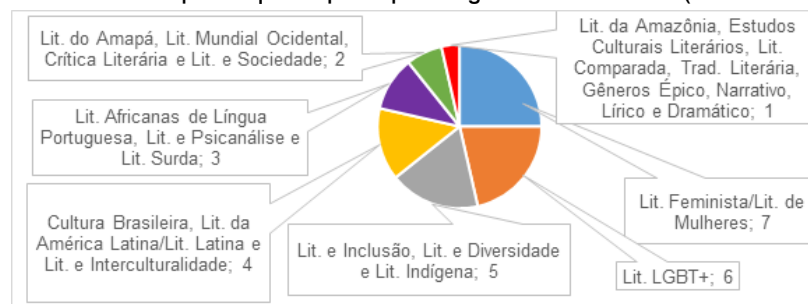
Nessa questão, além dos participantes marcarem as disciplinas que gostariam de cursar ou de ter cursado durante a formação, também lhes foi solicitado justificar a resposta. A maioria respondeu que o motivo era o interesse pelas temáticas. Além dessas, destacam-se as respostas abaixo:

Acredito que a literatura é um dos modos de ver o mundo, de olhar o outro. Acho interessante para o acréscimo de conhecimento. (MINCHIM, 6º semestre)

As disciplinas abordadas são de grande valia, pois dão oportunidade do acadêmico ter uma visão ampliada da sociedade que o rodeia e conhecer mais a fundo. (TOMÁS, 8º semestre)

Novamente, percebe-se a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre o próprio povo e cultura, de dar voz aos grupos invisibilizados. Além disso, nota-se que há um entendimento por parte dos participantes de que discutir tais disciplinas seria importante para dar voz a esses grupos. Abaixo, o Gráfico 3:

**Gráfico 3 – Disciplinas que os participantes gostariam de cursar (8º semestre)**



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A partir das respostas dispostas no Gráfico 3, é possível perceber o interesse dos acadêmicos por disciplinas e temáticas que não lhes foram ofertadas, com destaque para: Literatura do Amapá, Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, Literatura e Psicanálise

e Tradução Literária, pelas quais metade ou mais da metade dos participantes do 6º semestre demonstrou interesse; e também para Literatura e Inclusão, Literatura LGBTQ+, Literatura e Diversidade, Literatura Indígena e Literatura Feminista/Literatura de Mulheres, que metade ou mais da metade dos participantes de ambas as turmas (6º e 8º semestres) disse ter interesse em cursar.

Reitera-se que, das disciplinas marcadas, apenas Literatura da Amazônia e Literaturas Africanas de Língua Portuguesa são ofertadas no PPC em vigência, sendo uma obrigatória e outra optativa, respectivamente. Já no PPC em reformulação, as disciplinas Literatura do Amapá, Literatura e Psicanálise e Tradução Literária são ofertadas como optativas, porém a primeira e a segunda somente para a turma de LP e a terceira somente para as turmas de LE. Além delas, a disciplina Literaturas Africanas de Língua Portuguesa aparece como obrigatória no mesmo PPC.

Além das já citadas, as disciplinas que os participantes afirmaram se interessar (5 ou mais), a saber: Literatura e Inclusão, Literatura LGBTQ+, Literatura e Diversidade, Literatura Indígena e Literatura Feminista/Literatura de Mulheres não aparecem como oferta em nenhum dos PPCs analisados, seja como obrigatória ou como optativa.

Quando questionados se já haviam estudado os temas diversidade, alteridade e interculturalidade durante o curso, a maioria (12 no total) dos participantes respondeu negativamente, afirmando que não havia estudado ou que havia estudado pouco. Na questão que indagava o que o participante pensa e/ou sabe sobre interculturalidade e alteridade, destacam-se as respostas:

A interculturalidade, penso eu ser as diversas representações culturais do “outro”. Como estudantes de dois idiomas devemos aprender a respeitar a cultura do outro, alteridade, não seria isso? Nos comunicar sem julgar ou desrespeitar a singularidade do outro. (MINCHIM, 6º semestre)

Penso que é importante na formação do professor ter acesso a cultura de outros povos através da literatura. Isso ajuda a desenvolver o pensamento crítico, ampliar a visão de mundo e livrar-se de estereótipos. Além de preparar-nos para repassar conhecimento. (ALOHA, 6º semestre)

São de extrema relevância para o bem-estar social. Conhecer a cultura do outro e ter a capacidade de compreendê-la é fantástico, é o caminho para uma sociedade que prima pelo respeito. (MD, 6º semestre)

Interculturalidade, diversidade seja cultural, étnico, as riquezas ou modo de ser do outro. Alteridade, significa o outro, a importância da história, da cultura diferente da sua. (TOMÁS, 8º semestre)

É possível perceber a preocupação dos professores em formação com o respeito às culturas, ao outro e à diversidade, prezando também por uma educação que aborde e considere as temáticas: diversidade, alteridade e interculturalidade, afirmando que elas se completam. Além das respostas citadas, outros participantes falaram de respeito e de diversidade. Uma parcela das respostas (4 participantes) fala não saber o que é alteridade ou desconhecer a palavra.

Na pergunta *Você acredita que é necessário prezar por uma educação que envolva alteridade, diversidade e interculturalidade?*, destacam-se as respostas:

Acredito que sim uma vez que havendo no âmbito educacional o entendimento de que a educação é um organismo onde convivem seres que por natureza carregam consigo a diferença, a diversidade, etc. Torna-se imprescindível a valorização de tais elementos. (LEON, 6º semestre)

Sim, pois com o conhecimento de culturas só têm a enriquecer de informações que acarretem não somente a vida acadêmica, mas ao ser humano, o respeito, e apreciação das riquezas culturais que nos rodeiam. (TOMÁS, 8º semestre)

Sim, é preciso romper o paradigma da ciência do século passado, é preciso ir além do estudo tradicional sem engajamento político. (ALEMÃO, 8º semestre)

Novamente, percebe-se que há uma preocupação dos futuros professores com a diversidade e o respeito às culturas, ao ser em si. Além disso, destaca-se a importância do engajamento político na educação, pois não é possível pensar educação sem pensar em política. Nesse campo, é possível falar de políticas de inclusão, políticas de cotas, políticas linguísticas e, principalmente, em Direitos Humanos, como conhecimentos e fatores primordiais para favorecer a prática por meio da promoção de discussões nas aulas. Tal conduta já é um grande passo para afastar a educação de um modelo de ensino que inviabilize problemas sociais e relações de poder tendo como espaço a linguagem, considerando as diferenças na igualdade e as igualdades nas diferenças, bem como pensando em equidade em vez de estereótipos, dando espaço aos diversos grupos sociais, ao invés de excluí-los.

As perguntas seguintes tratavam mais diretamente sobre literatura, buscando inter-relação entre os conceitos abordados. Para a questão *Você acredita que a literatura tem um papel importante na formação do profissional de Letras? Por quê?*, todas as respostas apresentaram afirmações como:

Sem dúvida, compreender e estudar os movimentos literários é libertador. É conservar a história. É viver aquele tempo através da leitura. É afago para alma. (MD, 6º semestre)

Sim, pois oferece o conhecimento de mundo e também histórico, ajudando-nos a se posicionar criticamente. (LÍRIO, 6º semestre)

Sim, acredito que a literatura abre os olhos e fecha preconceitos através das leituras. (MINCHIM, 6º semestre)

Para a última pergunta, *Você acredita que a literatura pode ser um meio de relacionar alteridade, diversidade e interculturalidade?*, obtiveram-se as seguintes respostas:

Sim, a literatura esta repleta de tudo e de todos, traz para perto que pensamos ser distante, basta se abrir para esse universo. (SELMA, 8º semestre)

Sim, pois a alteridade e diversidade relacionam-se com as diferenças em relação ao outro e a interculturalidade está presente nos diferentes grupos que convivem entre si. Desde o início dos registros literários, estes tem sido criados para expressar as diferenças e semelhanças entre povos e uni-los através de um ideal comum. (ALOHA, 6º semestre)

Sobre a fala da participante Aloha, e considerando as discussões aqui feitas sobre as relações de poder, de dominação, sobre o eurocentrismo e as repressões que os povos colonizados sofreram e/ou sofrem (incluindo os brasileiros), acredita-se ser ingênuo afirmar que *desde o início* houve intenção de expressar as diferenças e unir os povos, uma vez que já foram destacadas aqui repressões culturais dos portugueses ao invadir o Brasil, dentre elas a literatura (na época, principalmente em sua forma oralizada), língua, cultos etc.

Dessa forma, é importante estabelecer ao longo da formação de professores um projeto de formação que relacione as linguagens (incluindo a literatura), a interculturalidade e a educação decolonial, que, após todo o exposto, afirma-se ainda ser uma realidade, mas pode ser um dos objetivos dos professores que já compreendem a importância de tais concepções e das discussões sobre a diversidade de povos que foram silenciados durante muito tempo.

Além disso, em consonância com o que disseram os participantes na pergunta sobre o papel da literatura, reafirma-se o pensamento de que ela possui papel essencial na formação do profissional de Letras, sendo essencial também para a formação de

um sujeito crítico, que pratique e busque a interculturalidade e, em consequência, o exercício da alteridade, pois:

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. [...] É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. [...] a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. (COSSON, 2016, p. 27)

Entende-se, então, a literatura enquanto espaço de construção de identidades, de identificação do *eu* e do *outro*, de criticidade e de diversão. Tudo depende do objetivo do leitor e/ou do direcionamento que o professor mediador dará aos seus alunos quando trabalhar o texto literário, uma vez que por intermédio da leitura é possível exercitar a alteridade, visibilizar a diversidade e entender a interculturalidade como um projeto de ser e estar no mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, literatura é entendida como parte integrante de uma cultura, como expressão de um povo ou grupo na qual são impressos costumes, hábitos, sotaques e linguagens. Logo, em uma perspectiva intercultural de ensino de LE, trabalhar a/com literatura é algo necessário. Assim, reafirma-se a relação permanente entre língua e literatura como partes de uma mesma estrutura: a cultura. Juntas, elas abrem portas para um conceito e um sentimento novo, que busca espaço e reconhecimento: a alteridade, como promotora de empatia e de tolerância entre as pessoas.

Nesse processo de aquisição (ou exercício, ou ensino), a alteridade é o reconhecimento e a visibilidade da diversidade. Assim,

o papel do professor é de suma importância, posto que ele será o mediador que promove o contato de seus alunos com o mundo e com outras realidades por meio da literatura, da língua materna e das línguas estrangeiras.

É necessário considerar a alteridade como diretriz para o ensino de LE, pois é preciso aprender a reconhecer e a respeitar o *outro*, bem como a cultura alheia, uma vez que, ao fazer isso, chega-se ao reconhecimento do próprio eu, construindo o *outro* no *eu* e identifica-se o *eu* no *outro*.

Para além do exposto, destaca-se que a iniciativa dos professores da instituição pesquisada de reformular o PPC é de suma importância para a instituição em si, assim como para o curso, os professores, os acadêmicos, a comunidade em geral e para a educação.

Apesar de os dados da pesquisa indicarem que certas disciplinas e/ou temáticas ainda não estão sendo contempladas em nenhum dos dois PPCs, é elogiável e admirável o avanço percebido entre o que o PPC em vigência apresenta e o que o PPC em reformulação apresentará para os futuros professores do Amapá. Dessa forma, ratifica-se que esta pesquisa não se esgota aqui, mas abre um espaço para problematizar outras discussões, bem como avaliar como outras questões são abordadas na formação de professores de línguas no estado do Amapá.

## REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016.

FORTINO, Carla (ed.). *O Livro da Psicologia*. São Paulo: Globo, 2012.



HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

LAJOLO, Marisa. *O que é Literatura?* 8. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER; Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é Cultura?* 6. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

SANTOS, Zoraia Ribeiro dos. *A língua e a cultura: um eixo da interculturalidade no ensino de FLE*. 2014. 11 f. (TCC - Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

WALSH, Catherine. *Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Editora Abya-Yala, 2017.

# 4

**Elane da Silva Viana**  
*Universidade do Estado do Amapá - UEAP*  
*Macapá - AP*

## **ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ENEM POR MEIO DO GÊNERO DISCURSIVO PROPAGANDA**

*DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.106.89-112*

## SUMÁRIO

### **Resumo:**

Este artigo visou apresentar uma análise da prova de espanhol no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), apontando de que maneira era trabalhado o gênero discursivo propaganda no exame, bem como de que modo a língua espanhola era explorada nas questões. Dessa forma, incluiu-se nessa análise uma explanação acerca dos gêneros discursivos e, mais especificamente, sobre a propaganda, apresentando características pertinentes a esse gênero, cujo conhecimento facilita sua leitura e compreensão. Discorreu-se ainda sobre o processo de avaliação, apresentando dados sobre o Enem e a Matriz de Referência que orienta o exame, ressaltando a importância da avaliação de língua estrangeira por meio dos gêneros discursivos. Por fim, apresentou-se a análise de 3 questões do exame, que trazem a propaganda como texto, a fim de destacar nessas questões se as exigências da matriz acerca da língua estrangeira são atendidas e como a presença de propagandas auxilia no processo de avaliação.

### **Palavras-chave:**

Gêneros discursivos. Propaganda. Avaliação. Enem. Língua Espanhola.

## INTRODUÇÃO<sup>4</sup>

No processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, a avaliação é uma importante ferramenta para medir o conhecimento do aluno e a eficácia do ensino, pois é a partir dela que se tomam decisões para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Por isso faz-se necessário que essa avaliação esteja coerente com a realidade do estudante, o que pode ser proporcionado pelos gêneros discursivos, que representam situações de comunicação reais e são cruciais na compreensão e contextualização de exames como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

No Brasil, desde que foi aplicado pela primeira vez, em 1998, o Enem é realizado anualmente com o objetivo inicial de medir a qualidade do ensino médio na educação brasileira. Com o tempo, o exame passou a ser utilizado pelas universidades públicas brasileiras como instrumento de ingresso ao ensino superior e até mesmo por instituições privadas para a concessão de bolsas; com isso, cresceu a sua relevância, e os alunos passaram a se dedicar cada vez mais à prova.

Assim, surge a preocupação quanto à qualidade na avaliação dos candidatos ao exame, especificamente em relação à prova de espanhol, visto que, devido à relevância do Enem para o futuro acadêmico, as metodologias de ensino e avaliação adotadas nas escolas podem voltar-se para o modelo exigido no exame. Dessa forma, guiando-se pelas habilidades propostas na Competência de área 2 da Matriz de Referência Enem (BRASIL, 2009), busca-se, neste trabalho, analisar de que maneira essas habilidades são exploradas nas questões de espanhol do Enem.

<sup>4</sup> Este artigo é parte da monografia de mesmo título orientada pela Prof.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Michelle Araújo de Oliveira e apresentada pela autora no Curso de Especialização em Metodologia do Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras (EMELLE), da Universidade do Estado do Amapá (UEAP).

## OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Desde a Antiga Grécia, com os estudos de Aristóteles e Platão acerca da retórica, os gêneros têm sido alvo de inúmeras pesquisas, e sempre há o que descobrir acerca dessa temática, visto que sofrem constante mudança, pois se constroem e reconstróem de acordo com a necessidade de comunicação dos indivíduos. Assim, conforme a necessidade dos humanos de estarem em constante contato com seus semelhantes, com a sociedade, renovam-se os meios de efetuar essa comunicação.

Segundo Fiorin (2006), de acordo com a esfera de atividade em que se encontra, escola, trabalho, igreja, entre amigos, por exemplo, o indivíduo fará uso de enunciados relacionados a esses contextos e, dessa maneira, os gêneros vão se construindo e estabelecendo uma relação entre linguagem e vida social.

Na mesma linha, Bakhtin (2003) teoriza que cada contexto da sociedade abrangerá um conjunto de gêneros de discurso, que irão se diferenciar e ampliar à medida que o próprio contexto se desenvolve. Contudo, as construções discursivas a partir dessa interação entre o indivíduo e o contexto, como ressalta Pedrosa (2006, p. 01), “não são acidentais nem desordenadas, tendo em vista que os enunciados produzidos refletem as condições particulares e os objetivos de cada uma dessas esferas”.

De tal modo, os gêneros discursivos, de acordo com a concepção de Bakhtin (2003), são tipos relativamente estáveis de cada esfera de utilização da língua, classificados como: gêneros primários, que surgem a partir do processo de comunicação verbal espontânea; e gêneros secundários, que se configuram como gêneros de um grau de complexidade maior por serem construídos em situações de comunicação mais desenvolvidas e em diversas esferas sociais. Além

disso, os gêneros são compostos basicamente de três dimensões – tema, estilo e construção composicional –, elementos esses que “estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Considerando sua relevância na comunicação em si, o Exame Nacional do Ensino Médio faz uso dos gêneros discursivos para avaliar o conhecimento não apenas em linguagens, mas se estendendo também a outras áreas, inclusive as exatas. E, dentre os gêneros trabalhados no Enem, foi selecionada a propaganda como foco para análise deste trabalho.

### **O gênero discursivo propaganda**

A propaganda é um gênero que representa um papel importante na sociedade, pois é bastante difundido nos mais variados contextos, é flexível e pode se manifestar de diferentes maneiras, acompanhando o indivíduo na vida cotidiana em vários momentos e lugares, alcançando, assim, um grande público, permitindo uma aproximação entre o gênero e esse público.

Martinez (2013) salienta que, com as intensas modificações na sociedade, a propaganda passou a ser utilizada em diferentes esferas sociais e, com isso, diversos tipos de propaganda foram surgindo, de acordo com as temáticas que abordam, com o público, com suas finalidades etc. No entanto, ainda que existam diferentes tipos de propaganda, há características em comum que podem ser evidenciadas no gênero. Como objetivo geral, Sandmann (2000) aponta para a intenção de prender a atenção de seu público, persuadir e convencer, e, para isso, a propaganda mescla elementos, valendo-

se da criatividade para combinar recursos verbais e não verbais, interligando os variados recursos que a linguagem oferece.

Os textos escritos presentes nas propagandas são geralmente curtos, predominando verbos no imperativo e, como lembra Oliveira (2016), transmitem mensagens diretas para o interlocutor, que trabalham em conjunto com o texto não verbal e recursos semióticos. A respeito dos recursos não verbais, têm-se os elementos icônicos que são, em muitos casos, essenciais para a compreensão do texto da propaganda, tanto por complementarem o sentido do texto escrito quanto por serem, muitas vezes, o elemento principal ou predominante da propaganda.

Vale ressaltar ainda que a propaganda, de acordo com Martinez (2013), apresenta uma forma estrutural composta de título, corpo do texto e assinatura. O título é geralmente composto por frases curtas – nem sempre concluídas – atrativas e até impactantes, que buscam chamar a atenção. O corpo do texto é o responsável por detalhar a temática da qual trata a propaganda e a assinatura é a identificação da empresa ou instituição responsável pelo anúncio, podendo manifestar-se na forma de slogan, logomarca, logotipo e/ou símbolo.

Essas características estruturais nem sempre estarão evidentes no texto da propaganda, e pode ocorrer ainda de alguma delas não estar presente em determinado texto, visto que esse gênero é marcado pela criatividade de seu autor, estando sempre sujeito a alterações, nem sempre seguindo um padrão.

### **A leitura de propagandas em língua estrangeira**

Ter conhecimentos acerca de uma língua estrangeira é hoje de suma importância para o desenvolvimento de uma pessoa tanto

no âmbito cognitivo quanto em sua formação como cidadão, pois esse conhecimento permite o acesso a um mundo novo, novas culturas, diferentes formas de pensar e agir, tal como asseguram as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN+ (BRASIL, 2002, p. 93), afirmando que esses conhecimentos proporcionados pelo aprendizado de uma língua permitem o “acesso à informação em sentido amplo, bem como uma inserção social mais qualificada, da qual poderá beneficiar-se e sobre a qual poderá interferir”.

Para que isso seja possível, é importante o contato com a língua estrangeira por meio de gêneros discursivos, visto que é necessário fazer uso de diferentes práticas da linguagem nessa nova língua, o que pode ser possibilitado pelo trabalho com gêneros, ao inserirem os indivíduos em situações aproximadas a uma comunicação real.

No que se refere à língua espanhola, a presença dos gêneros discursivos possibilita ainda o conhecimento das muitas variações da língua, tanto fonético-fonológicas quanto lexicais, pois é um idioma falado em muitos países e, como consequência, cada comunidade linguística apresentará variações originárias de diversos fatores que podem repercutir na língua, tal qual reflexos das mudanças sócio-históricas sofridas pelos povos que a utilizam cotidianamente.

Quanto à escolha do gênero a ser trabalhado, a propaganda se apresenta como um recurso interessante por ser bastante acessível ao público em geral, podendo ser encontrada nos mais variados meios de comunicação, estando nas rádios, na televisão, na internet, nas redes sociais, nas ruas, ao alcance de todos. Barbagallo (2011, p. 59) confirma essa importância da propaganda ressaltando que esse discurso é um dos muitos que nos chegam diariamente e “[...] tiene la importancia de proponer y reflejar modos de vivir, de pensar y de



relacionarse, convirtiéndose así en un medio útil para conocer una sociedad y poder hablar a propósito de ella<sup>5</sup>".

Com uma linguagem que se adequa ao público e uso de imagens que buscam chamar atenção, a propaganda atrai a atenção do leitor, que buscará explorar todo o conteúdo trazido pelo texto, seja ele verbal ou não. Oliveira (2016) lembra também que o uso da linguagem informal na propaganda visa facilitar a interação com o público. Além disso, o uso do registro informal nesse gênero em língua estrangeira possibilita o contato com as variações que a língua apresenta, identificando detalhes específicos da região de origem do texto, como suas gírias e expressões idiomáticas, que variam de lugar para lugar, combinadas com o uso de imagens que podem ser facilmente identificadas ou reconhecidas pelo público, facilitando a compreensão do texto como um todo, mesmo que esteja em uma língua ainda não dominada pelo leitor.

Quanto às imagens, esse é um recurso de suma importância no nosso dia a dia, ao qual se recorre constantemente. Na propaganda, as imagens são auxílio, podendo até mesmo ser fundamentais para a compreensão do texto como um todo, principalmente em casos em que o texto escrito apresenta palavras desconhecidas para quem o lê, ou mesmo conhecidas, porém em contextos distintos, por exemplo.

Dessa forma, é um gênero discursivo capaz de abranger tanto conteúdos linguísticos quanto socioculturais de maneira autêntica, possibilitando a ampliação do vocabulário e compreensão dos sentidos variados que as construções sintáticas podem apresentar, além de favorecer uma aproximação do falante nativo dessa língua estrangeira.

5 Tem a importância de propor e refletir modos de viver, pensar e de se relacionar, convertendo-se, assim, em um meio útil para conhecer uma sociedade e poder falar a seu respeito.

## EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

Com o objetivo inicial de analisar o rendimento de concluintes da educação básica, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) vem sendo aplicado, anualmente, desde 1998. É constituído atualmente por 180 questões, divididas em 4 áreas – Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática – e uma redação. A língua estrangeira foi inserida na área de linguagens, apresentando duas opções para escolha do candidato, inglês e espanhol.

Dentro do âmbito educacional, o processo avaliativo é parte primordial da aprendizagem, pois é o meio pelo qual se analisam os possíveis erros e acertos do ensino-aprendizagem e o que deverá ser feito a partir de então para melhorar o ensino, propor novas abordagens, adoção de novos materiais e mesmo aquilo que deve ser mantido. Dessa forma, é um elemento de forte impacto que pode influenciar em decisões futuras de uma instituição de ensino, das pessoas envolvidas com essas instituições ou até mesmo em todo o sistema educacional, como no caso do Enem.

Luckesi (2010, p. 33) aponta que se pode caracterizar a avaliação como “uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo”. Dessa forma, no que se refere ao contexto educacional, a avaliação visa coletar dados acerca do ensino-aprendizagem, julgá-los qualitativamente e, por fim, decidir o melhor caminho para tornar esse processo mais eficiente.

No Brasil, o tipo de avaliação que se tornou mais comum foi o exame, que, embora não atenda ao modelo de avaliação ideal sugerido por Luckesi (2010), que seria aquela voltada para o diagnóstico do educando e que considerasse suas variadas experiências de vida,

mostra-se como a melhor alternativa para acesso a universidades, sendo esse o aspecto mais valorizado do Enem hoje em dia.

Com o intuito de superar as limitações dos exames, como a impossibilidade de abranger completamente todos os conteúdos que compõem o ensino médio, por exemplo, o Enem apresenta uma proposta de avaliação por meio da leitura. E, para orientar os critérios avaliativos a serem explorados no Enem, o exame é elaborado a partir de uma matriz de referência, a ser explorada a seguir.

### **A Matriz de Referência Enem**

O portal do Inep (INEP, 2017, on-line) esclarece que o termo matriz de referência é usado “especificamente no contexto das avaliações em larga escala, para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas”. Conforme o texto do Relatório Final do Enem (BRASIL, 1998), a elaboração da Matriz de Referência se preocupa com a formação educacional do indivíduo e sua inserção na sociedade, para que possa agir com autonomia em suas tomadas de decisões nas mais diversas situações, seja na vida social, acadêmica ou no mercado de trabalho, cuja tendência é ser cada vez mais competitivo.

Cintra *et al.* (2016) atentam para importância de deixar claro, em cada item que compõe um exame, o que será verificado, considerando o nível de ensino avaliado; no caso do Enem, o ensino médio. Por isso, esse documento é crucial para determinar as habilidades que devem ser exploradas nas questões que constituem o exame. Kanashiro (2012, p. 123) ressalta que a Matriz de Referência “se pauta em habilidades (não em conteúdos) consideradas essenciais aos concluintes da educação básica”.

A matriz atual do Enem é composta por 5 Eixos Cognitivos, comuns a todas as áreas do conhecimento contempladas no exame. Além disso, o documento está dividido por áreas, sendo que cada uma delas foi contemplada com uma matriz específica para atender às suas exigências particulares. No caso da Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, ela está composta por 9 competências e 30 habilidades. A língua estrangeira está contemplada na Matriz de Referência Enem, especificamente, na Competência de área 2 e suas 4 habilidades, como se pode ver abaixo:

**Excerto 1 – Competência de área 2 da Matriz de Referência Enem**

Competência de área 2 - Conhecer e usar língua (s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais\*.  
 H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.  
 H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.  
 H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.  
 H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística

Fonte: Matriz de Referência Enem (BRASIL, 2009, p. 2)

O documento PCN+ (BRASIL, 2002) estabelece que a competência da leitura deve abranger todos os níveis prováveis de leitura, sendo esse um papel de toda a escola, envolvendo, assim, todas as áreas e disciplinas. A preocupação com essa competência e com a interdisciplinaridade se reflete no documento orientador do Enem, exigindo essa prática em todas as áreas para um bom desempenho na resolução das questões.

Em relação às línguas estrangeiras, o PCN+ (BRASIL, 2002, p. 96) estabelece que, no ensino médio, desenvolver a competência da leitura de diferentes tipos de textos em língua estrangeira moderna é primordial, pois sua análise possibilita a compreensão de que “[...] um texto só se configura como tal a partir da articulação de determinados

elementos, de uma intencionalidade, explícita ou não, e de um contexto moldado por variáveis socioculturais”, objetivando, dessa forma, que o aluno seja capaz de reconhecer, analisar e interpretar os gêneros discursivos, seus signos e símbolos representativos, linguagem, aspectos gramaticais, intencionalidade, interlocução. Em consonância com o proposto no PCN+, o Enem apresenta textos diversificados na prova de língua estrangeira, com o intuito de avaliar se as competências e habilidades foram exploradas satisfatoriamente no ensino médio.

### **A avaliação de língua estrangeira por meio de gêneros discursivos**

Para avaliar os conhecimentos de alguém acerca de uma língua estrangeira, é importante levar em conta todos os fatores que a constituem. Considerando especificamente o ENEM, compreende-se a inviabilidade de que apenas um exame consiga abarcar conhecimentos de uma língua estrangeira em sua totalidade e avaliar satisfatoriamente os conhecimentos dos candidatos em relação a isso. Por essa razão, vê-se na estratégia de explorar a leitura um caminho para avaliar a competência em língua estrangeira como instrumento de abrangência sociocultural.

Além das características específicas da língua estrangeira, Kanashiro (2012) ressalta que, na avaliação da compreensão leitora, deve-se considerar não apenas o tipo de texto escolhido, mas também a complexidade da questão proposta. É, portanto, necessário que, na elaboração do exame, haja o cuidado em deixar claras as instruções das questões, as informações a serem exploradas e os aspectos do texto apresentado que merecerão mais atenção. Blanco (2013) lembra que os vários aspectos de uma língua estrangeira contemplados em uma avaliação de leitura interferem no grau de dificuldade dos itens do exame e, devido a isso, cabe considerar alguns pontos na formulação

desses itens, como a linguagem a ser utilizada, a escolha pela língua materna ou estrangeira nos enunciados e opções de resposta, além do próprio conhecimento de mundo do leitor.

Apesar das dificuldades que podem se manifestar no processo avaliativo de língua estrangeira, explorar a leitura por meio dos gêneros discursivos se mostra uma alternativa interessante para avaliar as competências e habilidades propostas pela matriz do Enem.

## O GÊNERO PROPAGANDA NAS QUESTÕES DO ENEM

Considerando seu tema e objeto de estudo, esta pesquisa apresenta caráter qualitativo, valendo-se de análise documental, visto que se trabalhou aqui com documentos oficiais relacionados ao ensino de línguas estrangeiras e com o Enem, exame nacional ligado ao Ministério da Educação (MEC). Tendo em vista que o embasamento teórico se constitui a partir de livros, artigos científicos, dissertações e teses, este estudo classifica-se ainda como bibliográfico.

Com base nas contribuições apresentadas a respeito do gênero discursivo propaganda e da avaliação a partir da compreensão leitora, e nas reflexões acerca do Exame Nacional do Ensino Médio, buscar-se-á aqui analisar as propagandas apresentadas nas provas de espanhol, explorando de que maneira os textos e a língua espanhola foram trabalhados em cada item, a fim de identificar de que forma a avaliação, por meio desse gênero discursivo, explora habilidades da Competência de área 2 da Matriz de Referência Enem.

Para isso, foram selecionadas 3 questões que apresentam propagandas em seu texto-base para serem analisadas neste artigo, cada uma relacionada a uma das habilidades da Competência de

área 2 da Matriz. As questões escolhidas correspondem aos anos de 2013 (2ª aplicação); 2014 (1ª aplicação) e 2016 (2ª aplicação), e foram considerados tanto o texto-base quanto as perguntas que se relacionam às propagandas.

## A prova de espanhol no Enem

Presente no Enem a partir da edição de 2010, a prova de língua espanhola, assim como a de língua inglesa, é constituída de 5 questões inseridas na área de Linguagens e suas tecnologias. As questões apresentam textos escritos em língua espanhola oriundos de meios de comunicação variados, em gêneros discursivos também diversos, e questões elaboradas em língua portuguesa, bem como as alternativas de resposta.

De modo geral, as questões aqui analisadas buscam explorar aspectos universais dos textos apresentados, focando na compreensão leitora do candidato, visando atender à Competência de área 2 estabelecida na Matriz de Referência Enem (BRASIL, 2009, p. 2): “Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais”.

Uma preocupação constante no Enem é a contextualização de suas questões com situações reais que podem ser presenciadas pelos candidatos que prestam o exame. Dessa maneira, em seus textos, geralmente são abordados temas transversais, não apenas na prova de espanhol, mas também nas demais áreas, que podem ser facilmente reconhecidos.

São temáticas bastante difundidas que, ao serem abordadas no exame, além de exigirem do candidato a decodificação do sistema linguístico, visam avaliar o seu conhecimento acerca do gênero

discursivo e do mundo, corroborando com o que foi sugerido por Blanco (2013) ao enfatizar que no processo de leitura se estabelece uma relação entre o texto e o conhecimento prévio do leitor.

Quanto às habilidades relacionadas à Competência de área 2, notou-se que a habilidade 8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística – não é contemplada, diretamente, nas questões analisadas, visto que os textos apresentados não exploram abertamente a diversidade cultural dos países de origem da propaganda ou a diversidade linguística do espanhol, por exemplo. No que diz respeito às demais habilidades, constatou-se que todas puderam ser associadas a alguma das questões apresentadas.

### **O texto em língua estrangeira e seu tema**

A quinta habilidade busca explorar a capacidade do candidato em associar o texto em língua estrangeira – nesse caso, espanhola – ao seu tema por meio da interpretação de vocábulos e expressões dessa língua. A habilidade é contemplada na questão 91 de 2016 (2ª aplicação), apresentando um texto relacionado à temática da violência contra a mulher:



Imagem 1 – Questão n. 91 do Enem 2016 (2ª aplicação)

## QUESTÃO 91



Disponível em: [www.sasia.org.ar](http://www.sasia.org.ar). Acesso em: 30 maio 2016.

Essa propaganda foi criada para uma campanha de conscientização sobre a violência contra a mulher. As palavras que compõem a imagem indicam que a

- A** violência contra a mulher está aumentando.
- B** agressão à mulher acontece de forma física e verbal.
- C** violência contra a mulher é praticada por homens.
- D** agressão à mulher é um fenômeno mundial.
- E** violência contra a mulher ocorre no ambiente doméstico.

Fonte: Enem 2016 – 2ª aplicação (BRASIL, 2016)

Nesse caso, imagem e escrita não apenas se complementam como se constroem uma a partir da outra. O título, *BASTA DE VIOLENCIA contra la mujer*, apresenta uma construção muito semelhante à adotada em campanhas de conscientização usadas no Brasil e, dessa maneira, sua temática pode ser facilmente reconhecida. A imagem formada – mão aberta – lembra o símbolo de *Pare!*, que também pode ser facilmente identificado, e as palavras que a compõe representam os diferentes tipos de violência que são cometidos. Dessa forma, a

imagem transmite a ideia de que todo e qualquer tipo de violência deve ter fim, concordando, assim, com o apelo do título.

A questão proposta foca na compreensão em língua espanhola explorando a habilidade mencionada, visto que, ao questionar o significado das palavras que compõem a imagem, exige do leitor o conhecimento de vocábulos na língua estrangeira para poder associar ao tema do texto e interpretá-lo de maneira eficaz. As alternativas também foram construídas visando instigar o leitor a atentar ao texto. Os itens A e D são verdadeiros, bem como C e E; ainda que estes últimos, apenas parcialmente. No entanto, não estão relacionadas diretamente com o texto nem correspondem à finalidade da questão proposta, apontando, assim, para a alternativa correta, a letra B.

### **A língua e o acesso a informações**

A habilidade 6 compreende a utilização da língua estrangeira e de seus mecanismos como meio de ampliar o acesso a informações, tecnologias e culturas. A respeito dessa habilidade, é importante destacar que esse acesso a informações não se dá unicamente com a decodificação do texto escrito, pois a informação que se busca, de acordo com Kanashiro (2012), pode estar dissolvida nos elementos que compõem o texto. Dessa forma, inferiu-se que a questão 92 de 2013 (2ª aplicação) está associada a essa habilidade, visto que a leitura e a compreensão de todas as partes que compõem o texto possibilitam que o candidato assimile a ideia central proposta na propaganda:

Figura 2 – Questão n. 92 do Enem 2013 (2ª aplicação)



Disponível em: [www.fotolog.com.br](http://www.fotolog.com.br). Acesso em: 21 ago. 2011.

Esse anúncio faz parte de uma campanha de conscientização que pretende

- A** chamar a atenção para o perigo de extinção de alguns animais.
- B** alertar sobre o risco do consumo abusivo de bebidas enlatadas.
- C** denunciar o impacto ambiental causado pelo ser humano.
- D** fazer um catálogo com as pegadas das variadas espécies.
- E** promover uma marca de refrigerante usando a sua embalagem.

Fonte: Enem 2013 – 2ª aplicação (BRASIL, 2013)

Na questão, o título refere-se ao reconhecimento dos animais por meio de suas pegadas, porém, ao analisar a imagem, nota-se uma lata de refrigerante em meio às pegadas, situação intrinsecamente ligada à ação humana, sugerindo, assim, que a marca deixada pelo homem no planeta é o lixo mal descartado.

O enunciado da questão é direto e não contextualiza tema e gênero, exigindo que o leitor identifique a intenção do anúncio por meio da relação direta entre texto escrito e imagem. Dessa forma, a interpretação é inteiramente por conta do candidato. A respeito das

alternativas, com exceção da letra D, que não estabelece relação nem com a temática nem com o gênero, todas as demais transmitem ideias que poderiam ser alvo de propagandas. No entanto, por meio da interpretação da imagem, fica evidente a intenção da propaganda de denunciar danos ao meio ambiente, correspondendo à alternativa C.

### O texto em língua estrangeira e suas relações

A habilidade 7 focaliza as relações estabelecidas entre o texto e as estruturas da língua, sua função e aplicação na sociedade, tendo sido identificada em 4 edições do exame. Em 2014, a propaganda trabalhada é constituída por elementos verbais e não verbais, na qual a presença de imagem pode auxiliar na identificação da temática:

Imagem 3 – Questão n. 93 do Enem 2014 (1ª aplicação)

QUESTÃO 93



Disponível em: <http://azaral-canarias.blogspot.com>. Acesso em: 28 maio 2014 (adaptado).

As marcas de primeira pessoa do plural no texto da campanha de amamentação têm como finalidade

- A incluir o enunciador no discurso para expressar formalidade.
- B agregar diversas vozes para impor valores às lactantes.
- C forjar uma voz coletiva para garantir adesão à campanha.
- D promover uma identificação entre o enunciador e o leitor para aproximá-los.
- E remeter à voz institucional promotora da campanha para conferir-lhe credibilidade.

Fonte: Enem 2014 – 1ª aplicação (BRASIL, 2014)

Aqui, o falso cognato *embarazo* poderia provocar confusão de sentido no texto ao ser lido por um brasileiro. Porém, a presença de uma mulher grávida na imagem indica que o texto está relacionado ao período de gravidez. Quanto à questão proposta, nota-se que houve uma preocupação em explorar tanto a língua quanto o gênero. Ao questionar o uso do plural no parágrafo abaixo da imagem, exige-se do candidato domínio linguístico do espanhol para identificar o verbo mencionado e compreender sua relação com os demais elementos da oração.

Além disso, entender que o discurso da propaganda tem características de informalidade, com a intenção de estabelecer uma relação entre texto e seu público-alvo, auxilia na interpretação do texto como um todo, sendo essencial também para chegar à alternativa correta, a letra D.

### Observações gerais

Como visto, os textos apresentados são relativamente simples, o vocabulário empregado não é muito complexo, as imagens auxiliam bastante na compreensão e as temáticas trabalhadas são bastante difundidas, bem como as estruturas dos textos, o que também auxilia na interpretação, visto que promove a identificação e a associação com situações da realidade do candidato.

As questões buscaram explorar esses textos dando ênfase aos seus objetivos, intencionalidades. Dessa forma, pode-se constatar que ao menos 3 das 4 habilidades propostas na Competência 2 foram trabalhadas nas questões analisadas e atenderam ao proposto por Kanashiro (2012) e Blanco (2013) sobre o fato de que a avaliação por meio de gêneros discursivos estimula a associação de conhecimentos

diversos, tanto relacionados a experiências próprias do candidato quanto pertinentes a variados contextos sociais e históricos.

Atendem ainda ao estabelecido pelo PCN+ (BRASIL, 2002) a respeito de que a competência na leitura em língua estrangeira precisa ir além da decodificação do sistema gramatical, deve articular todos os elementos que compõem os gêneros discursivos trabalhados no processo de leitura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados manifestados pelo Enem no decorrer dos anos vêm modificando métodos de ensino, e a inserção das línguas estrangeiras abriu espaço para discussões a respeito da importância do aprendizado de uma nova língua para o desenvolvimento dos estudantes.

Por isso, a elaboração do exame requer muito cuidado, desde a escolha do formato à seleção das temáticas a serem abordadas nas questões. Dessa forma, a opção pelo uso de gêneros discursivos se mostra muito eficaz, pois, por meio deles, é possível desenvolver temas diversos de maneira contextualizada, representando situações reais e promovendo a identificação do candidato com o que é proposto nas provas, facilitando sua compreensão e eficácia na resolução das questões.

Como observado na análise aqui exposta, as questões que apresentam a propaganda se relacionam com as habilidades propostas na Matriz, cumprindo o exigido na Competência de área 2; exigem reflexão a respeito das temáticas e até mesmo sobre o formato do gênero, relacionando-se com o conhecimento de mundo do candidato. As questões analisadas buscam a identificação da

finalidade dos textos apresentados, que podem ser assimiladas, em sua maioria, por meio dos elementos não verbais que constituem esses textos ou, ainda, por meio do reconhecimento de características próprias das propagandas.

Dessa forma, a familiaridade dos gêneros possibilita uma melhor compreensão de textos em língua estrangeira, principalmente em língua espanhola, por sua semelhança com a língua portuguesa. Como visto aqui, gêneros como a propaganda proporcionam uma leitura mais dinâmica e fluida devido ao seu formato, composto por frases curtas, imagens, temas de relevância universal. Sendo assim, é inegável sua importância no processo de aprendizagem e avaliação.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBAGALLO, Simona. *La publicidad en el aula de E/LE*. Espanha: Instituto Virtual Cervantes, 2011. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_46/congreso\\_46\\_08.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_46/congreso_46_08.pdf). Acesso em: 11 nov. 2018.

BLANCO, Juliana. *A avaliação de língua inglesa no ENEM: efeitos de seu impacto social no contexto escolar*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/5768/5117.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio*. Brasília: DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio*. Brasília: DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 20 dez. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matriz de Referência*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=841&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=841&Itemid=). Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório Final do ENEM 98*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: [http://www.portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/494207](http://www.portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/494207). Acesso em 20 dez. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018

CINTRA, Elaine Pavini *et al.* Correlação entre a matriz de referência e os itens envolvendo conceitos de Química presentes no ENEM de 2009 a 2013. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 22, n. 3, p. 707-725, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151673132016000300707&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151673132016000300707&script=sci_abstract). Acesso em: 20 dez. 2018.

FLORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Portal do Inep. *Matrizes de Referência*. Brasília, DF: Inep, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/matrizes-de-referencia1>. Acesso em: 10 dez. 2018.

KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. *As linhas e as entrelinha: um estudo das questões de língua espanhola no Enem*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29052012-132311/pt-br.php>. Acesso em: 20 dez. 2018.



LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINEZ, Leonor Vasques Moraes Ribeiro. A contribuição do gênero discursivo propaganda institucional no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. *In: PARANÁ*. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. *Cadernos PDE*, Maringá, v. 2, 2013. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_uem\\_port\\_pdp\\_leonor\\_vasques\\_moraes\\_ribeiro\\_martinez.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uem_port_pdp_leonor_vasques_moraes_ribeiro_martinez.pdf). Acesso em: 21 out. 2018.

OLIVEIRA, Denise de Andrade Santos. *O ensino de inglês sob o viés de matizes culturais em anúncios publicitários: uma forma de interação cultural que ultrapassa barreiras*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas Estrangeiras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: [http://www.uel.br/pos/meplem/pages/arquivos/OLIVEIRA\\_DENISE\\_A\\_S\\_Me\\_2016.pdf](http://www.uel.br/pos/meplem/pages/arquivos/OLIVEIRA_DENISE_A_S_Me_2016.pdf). Acesso em: 21 out. 2018.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. Gênero Textual: uma jornada a partir de Bakhtin. *In: Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, 10., 2006. *Cadernos do X CNLF*. Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, 2006. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xcnlf/3/>. Acesso em: 21 out. 2018.

SANDMANN, Antônio. *A linguagem da propaganda*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

# 5

Wane Cristina Figueiredo Richene  
*Universidade do Estado do Amapá - UEAP*  
*Macapá - AP*

## OS GÊNEROS TEXTUAIS CONTO E MICROCONTO NO ENSINO DO ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA: ANÁLISE DE UMA UNIDADE DO LIVRO CERCANÍA ESPANHOL 7

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.106.113-136

### **Resumo:**

Esta pesquisa buscou apresentar possibilidades metodológicas para o ensino do espanhol como língua estrangeira (ELE), a partir dos gêneros textuais conto e microconto. Para isso, foi analisada uma unidade livro didático *Cercanía Español 7*, considerando a presença dos referidos gêneros. A partir do que propõe Passarelli (2012) e Marcuschi (2008), esta reflexão apresentou o conceito de língua como forma de interação, utilizada socialmente para comunicar, expressar sentimentos, informações e agir sobre o outro. As práticas pedagógicas, visando ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos, foram abordadas considerando as contribuições de Antunes (2003). Apresentaram-se, ainda, as discussões de Silva (2011) acerca da utilização de gêneros textuais como proposta metodológica para o ensino de língua espanhola. O trabalho caracterizou-se como uma pesquisa metodológica que utiliza fundamentos da abordagem qualitativa. Quanto aos meios, a investigação foi subsidiada pelas pesquisas bibliográfica e documental, e, para analisar o material, a técnica utilizada foi a análise de conteúdo. Finalmente, na intenção de compartilhar experiências, apresentaram-se propostas de atividades utilizando os gêneros textuais citados a fim de possibilitar aos alunos da educação básica o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas.

### **Palavras-chave:**

Ensino de ELE. Gêneros Textuais. Conto e Microconto. Livro Didático.

## INTRODUÇÃO<sup>6</sup>

As línguas estrangeiras, em especial o espanhol, vêm ganhando timidamente notoriedade na educação básica brasileira; no entanto, ainda se observam práticas metodológicas tradicionais e pouco produtivas.

Assim, este artigo propõe metodologias para o ensino de espanhol língua estrangeira (ELE) por meio dos gêneros textuais conto e microconto apresentados no manual *Cercanía* Espanhol 7 (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012), livro escolhido pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD (BRASIL, 2016) no triênio 2017/2019 e distribuído às escolas públicas brasileiras para o ensino do espanhol como língua estrangeira para alunos do 7º ano.

É uma reflexão sobre observações em experiências vivenciadas em sala de aula acerca das metodologias utilizadas para o ensino da língua. Percebeu-se que os gêneros textuais têm contribuído bastante para o desenvolvimento das habilidades de compreensão oral e escrita, além de ampliarem também a expressão na modalidade escrita e oral.

Essa rica experiência eleva o conhecimento linguístico dos alunos, engrandece-os culturalmente e ainda os estimula para a aprendizagem da língua estrangeira, pois os gêneros textuais, especialmente do tipo narrativo, estão presentes no cotidiano de diferentes maneiras, além de serem instrumentos pelos quais os alunos podem expressar-se, criar e recriar.

Dessa maneira, investigam-se possibilidades de trabalhar a língua estrangeira desenvolvendo as quatro habilidades linguísticas

6 Este artigo é parte da monografia de mesmo título orientada pela Prof.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Mileny Távora de Mendonça e apresentada pela autora no Curso de Especialização em Metodologia do Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras (EMELLE), da Universidade do Estado do Amapá (UEAP).

por meio dos gêneros textuais; busca-se, também, instigar a criticidade dos aprendizes para que possam, por meio dos textos, expor suas ideias, seus conhecimentos prévios e sua realidade.

Os gêneros textuais, especialmente o conto e o microconto, podem dar o aporte necessário para contextos comunicativos diversos, para que o aluno se aproprie da língua estrangeira (LE), reconheça outras culturas, compreenda as variedades sociais e linguísticas e se posicione criticamente e criativamente.

## OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS

Segundo Marcuschi (2008), a expressão *gênero* esteve ligada especialmente aos gêneros literários, cuja análise se inicia na Idade Média com Platão, depois Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, até primórdios do século XX. Hoje a noção de gênero já não se vincula apenas à literatura, como afirma Swales (1990 apud Marcuschi, 2008, p. 147) “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distinta de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”.

A língua é um fenômeno social, meio pelo qual se pode comunicar, expressar sentimentos, pensamentos, informar etc. E essa comunicação pode ser expressa de forma oral ou escrita e reflete diretamente as condições nas quais os enunciados são proferidos, razão pela qual é importante que o professor reflita sobre os usos da língua, bem como tenha clareza sobre alguns conceitos como: tipo textual, gênero textual e domínio discursivo.

De acordo com Marcuschi (2008), *tipo textual* é uma espécie de sequência subjacente a textos, definida pela natureza linguística de

sua composição, como: aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo. De modo geral, está ligada a aspectos das intenções sociais do texto, como contar, descrever, persuadir, informar. Assim, os tipos textuais abrangem cerca de seis categorias conhecidas: narração, argumentação, exposição, descrição, informação e injunção. Isso não quer dizer que o texto terá apenas um tipo textual, mas que há uma predominância de algum dos tipos textuais citados.

[...] cada tipo textual funda-se em critérios internos linguísticos e formais e se define pela natureza linguística de sua composição - modalidade, aspectos sintáticos e lexicais, tempos verbais, relações lógicas, estilo, organização do conteúdo. Os tipos textuais envolvem algumas categorias conhecidas: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção (há autores que acrescentam a categoria dialógica ou conversacional). (PASSARELLI, 2012, p. 126).

Se os tipos textuais são limitados, os *gêneros textuais*, por sua vez, são ilimitados. De acordo com Marcuschi (2008), os gêneros textuais são os diversos textos que se encontram na vida e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos; ou seja, os gêneros textuais são os próprios textos criados e recriados diariamente, orais ou escritos, definidos conforme suas características estruturais, seus objetivos sociais e comunicativos. E eles são infinitos, considerando que novos gêneros podem ser criados ou recriados de acordo com a necessidade dos falantes da língua.

Essa experiência proporciona não somente a expansão do repertório de conhecimento da língua, mas também prepara para as diversas situações sociais de comunicação, ampliando ainda seu domínio discursivo; ideia essa que está de acordo com o que afirma Fiorin (2006, p. 69): “A falta de domínio do gênero é a falta de vivência de determinadas atividades de certa esfera. Fala-se e escreve-se sempre por gêneros e, portanto, aprender a falar e a escrever é, antes de mais nada, aprender gêneros”.

Desse modo, aprender gêneros é aprender a própria língua, da sua maneira mais pura e autêntica, pois aprender gêneros exige a comunicação real, falada ou escrita, nas diversas esferas da língua.

Assim, a escola e os professores de línguas têm o importante papel de inserir os gêneros textuais de maneira a promover a comunicação o mais próximo possível das situações reais de uso, ampliando os conhecimentos linguísticos, discursivos, sociais, comunicativos e culturais dos alunos, pois por meio dos gêneros é possível ter uma visão textual do mundo.

### **Os gêneros textuais conto e microconto no ensino da língua estrangeira**

Os textos literários são comumente utilizados em sala de aula de forma superficial, fragmentada e para trabalhar a gramática, especialmente quando se fala de disciplinas de línguas estrangeiras. No entanto, eles se revelam como grandes aliados ao ensino de língua, principalmente quando consideradas todas as suas possibilidades de trabalho e de desenvolvimento das habilidades comunicativas.

Esses textos apresentam grandes possibilidades de trabalho com a LE, que nem sempre são bem exploradas em sala de aula e que poderiam contribuir para a aprendizagem da língua estrangeira. Além de possibilitar aos alunos o gosto pela leitura e pela produção escrita, podem contribuir para a compreensão oral e escrita.

Sabe-se que a literatura é importante recurso para o ensino de línguas estrangeiras, mas com quais gêneros pode-se trabalhar sem que os alunos percam o foco e, assim, a aula se torne monótona e repetitiva? Há diversos gêneros que podem ser trabalhados; portanto, certamente, o professor deverá analisar e escolher aquele que mais se

aproxima do objetivo que ele quer alcançar em sua aula, por exemplo: poemas, poesias, sátiras, romances, fábulas, novelas, crônicas.

No entanto, há um gênero que merece uma atenção especial e que vem ganhando espaço na literatura, dada a sua estrutura breve e o fato de abordar temas intensos e diversos. Apesar de refletir sobre o cotidiano, sempre trabalha ao lado da ficção e ativa a imaginação. Esse gênero é o conto.

É possível analisar e enumerar as vantagens de sua utilização em sala de aula, principalmente no trabalho com o ensino fundamental, dentre elas: a facilidade para a compreensão do texto, o pouco tempo exigido para leitura (considerando que a carga horária destinada à disciplina é curta) e a facilidade de encontrar exemplares abordando temas relevantes para o público-alvo. Destaca-se que um dos aspectos interessantes do conto e de sua versão reduzida, o microconto, é o fato de ter pequena extensão, o que colabora com o trabalho em sala de aula.

A possibilidade de acompanhar a leitura desse gênero em sala de aula traz muitos benefícios, pois se pode observar se ela está sendo feita da maneira correta, se os alunos possuem alguma dúvida em relação ao significado das palavras, se estão conseguindo fazer a interpretação, além de possibilitá-los conhecer o texto original na íntegra, sem que tenham a necessidade de procurar por resumos na internet.

A literatura, por intermédio do conto, alcança seu objetivo de fazer com que a leitura envolva, fascine o leitor e torne o ato de ler algo prazeroso, dando abertura para a criatividade, a criticidade, a curiosidade, levando o leitor a outro mundo, causando certo êxtase.

Isso acontece porque o conto tem um efeito de deslocar o leitor para uma nova realidade, fazendo uma ponte de equilíbrio entre ele e



autor; sendo que um mesmo conto pode produzir efeitos diferentes em seus leitores, o que vai depender das experiências reais do leitor e de seu modo de enxergar o universo. Nesse sentido:

O conto é identificável como uma narrativa intensa de efeito imediato e que seduz pela sua extensão e pelo efeito arrebatador que provoca. Assim ele consegue retirar o leitor da realidade cotidiana para concentrar-se num flash de um episódio isolado que pode ter ou não relação com sua realidade ou possibilidade de ocorrer na vida de qualquer pessoa. (SILVA, 2011, p. 02).

Cortázar (2006) defende o conto de forma inigualável fazendo analogias que caem muito bem à definição do gênero, o que nos faz refletir sobre a visão do leitor a partir do conto:

O romance e o conto deixam comparar analogicamente com o cinema e a fotografia, na medida em que um filme é em princípio uma “ordem aberta”, romanesca, enquanto que uma fotografia bem realizada pressupõe uma justa limitação prévia, imposta em parte pelo reduzido campo que a câmara abrange e pela forma com que o fotógrafo utiliza esteticamente esta limitação. (CORTÁZAR, 2006, p. 151).

Com tal limitação, o conto deixa a cargo do leitor a impressão geral da história, dá-lhe uma visão precisa, porém reduzida, para que ele tire suas conclusões, ative seu senso crítico e sua criatividade para uma interpretação pessoal do tema.

Apesar de todos os benefícios possíveis da utilização do conto nas aulas, o professor deve primeiramente traçar seus objetivos em relação a ela: o que quer ensinar naquela aula? O que os alunos devem saber ao final dela? Por que é importante saber isso? Todos esses questionamentos são essenciais para delinear um bom planejamento.

Diante do objetivo já concretizado, o professor de LE tem que visualizar se o gênero conto é realmente viável e se irá contribuir para alcançar tais objetivos. Não basta utilizar o conto só porque é

um gênero curto ou porque os alunos gostam, é necessário ter em mente os reais benefícios que a atividade com ele trará e se ele está de acordo com os objetivos da aula. Além disso, o professor deve ter uma metodologia concreta e base teórica, direcionando a aplicação do gênero a um contexto significativo de aprendizagem.

Assim, atesta-se o quanto o gênero conto pode contribuir para o ensino de línguas estrangeiras, tirando o professor e o aluno da rotina de assuntos gramaticais e/ou de textos não autênticos, que muitas vezes são trazidos pelos livros didáticos.

Os contos podem ajudar os alunos a desenvolver suas habilidades linguísticas, reconhecer outras culturas, ampliar a criatividade, visualizar as regras gramaticais. Isso tudo de uma maneira mais natural, porém intensa, estabelecendo o processo dinâmico de aprendizagem de uma nova língua.

## IDENTIFICAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E PROCEDIMENTOS UTILIZADOS

O manual escolhido para esta análise foi o livro didático *Cercania Espanhol 7*, que trata do ensino do espanhol língua estrangeira para brasileiros, produzido pelas *Edições SM* em 2015. Ele foi escrito pelas autoras Ludmila Coimbra e Luíza Santana Chaves.

Após a avaliação do Ministério da Educação (MEC), o referido manual foi um dos livros escolhidos pelo já citado PNLD, sendo distribuído aos alunos do 7º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Dessa forma, o manual é, também, aquele utilizado nas escolas de ensino fundamental que escolheram o espanhol como disciplina de LE em Macapá no triênio de 2017 a 2019.

Vale ressaltar, ainda, que o referido livro é consumível, ou seja, não precisa ser devolvido após a sua utilização, o que facilita muito o trabalho, bem como a resolução dos exercícios nele propostos.

Para subsidiar a análise empreendida, a seleção do material didático *Cercanía* Espanhol 7 deveu-se ao fato de ser esse o manual selecionado e utilizado pela autora desta pesquisa em seu trabalho como professora de espanhol, atuando ultimamente em séries finais do ensino fundamental na Escola Estadual de Ensino Militar Professor Antônio Messias G. da Silva, localizada na zona sul do município de Macapá, no estado do Amapá.

O livro *Cercanía* é dividido em 8 unidades. Cada unidade apresenta seções que buscam explorar de forma mais intensa cada uma das quatro habilidades a serem adquiridas na língua estrangeira, são elas:

- Leitura (*lectura*): apresenta textos provenientes de diversas fontes e âmbitos da comunicação em espanhol. Constituem amostras autênticas de gêneros discursivos que circulam nos países hispanofalantes.
- Escuta (*escucha*): atividades de compreensão intensiva, extensiva e seletiva, que permitem a reflexão sobre os temas estudados e sua ampliação. Também estabelece um contato entre a pronúncia, a ortografia e a variedade do idioma.
- Fala (*habla*): apresenta atividades que estimulam o protagonismo do aluno e a produção oral em espanhol em contextos cotidianos e com dados sobre o tema e o contexto de fala.
- Escrita (*escritura*): traz propostas que possibilitam o acesso gradual ao gênero da produção escrita.

Neste trabalho, analisa-se apenas a unidade 8 (páginas 160 a 174), que tem como foco os gêneros conto e microconto. Para a realização da referida análise, foram observadas todas as atividades da unidade. Dessa forma, dividiu-se a análise de acordo com as seções que são propostas pelo referido livro didático, considerando as habilidades descritas acima.

## OS GÊNEROS TEXTUAIS CONTO E MICROCONTO NO MANUAL *CERCANÍA* ESPANHOL 7

O manual didático *Cercanía* Espanhol 7 apresenta uma proposta que busca trabalhar as quatro habilidades a partir dos gêneros discursivos, considerando forma composicional, estilo e conteúdo; buscando, dessa maneira, desenvolver habilidades e formar leitores, escritores, ouvintes e falantes críticos.

Para permitir o acesso às quatro habilidades linguísticas, além dos contextos enunciativos e culturais dos textos - sejam eles visuais, orais ou escritos - o livro *Cercanía* cita em seus fundamentos teórico-metodológicos:

- eleger temas que estabeleçam uma mediação entre o mundo escolar e o mundo extraescolar;
- adequar os assuntos à faixa etária a que se destina a obra;
- utilizar uma grande variedade de gêneros discursivos (histórias em quadrinhos, notícias, receitas, artigos de opinião, contos etc.) das mais diversas esferas de circulação (jornalística, literária, publicitária, cotidiana, jurídica etc.);

- ensinar a língua estrangeira como uma fonte a mais de investigação e de construção de conhecimentos;
- apresentar atividades desafiadoras, motivadoras, interessantes e lúdicas;
- trabalhar a língua em uso e o vocabulário em contexto, inseridos nos gêneros discursivos e nos atos de fala.

Analisando a proposta metodológica apresentada pelo manual *Cercanía* Espanhol 7 e os objetivos propostos pelos PCNs (BRASIL, 1998) (ver páginas 26-27), comparando-os, percebe-se que têm, basicamente, o mesmo fundamento, apesar de os objetivos apresentados pelo manual em questão se mostrarem mais específicos.

Dessa forma, considera-se que tanto o manual quanto os PCNs entendem como primordial no ensino das línguas o processo de comunicação, a prática, a construção da consciência linguística, trazendo a língua para a realidade do aluno para que se expresse de forma crítica e criativa nas quatro habilidades.

### Explorando a leitura

Podemos observar que o manual *Cercanía* traz o conto na unidade 8, intitulado *Historias de terror y horror: ¿qué cosas me dan miedo?*. Nessa unidade, apresentam-se os gêneros conto e microconto de terror, mas, para a introdução no assunto, trazem-se na abertura imagens que objetivam auxiliar a reflexão dos alunos sobre a difusão do gênero tratado, sobre as sensações que provoca, bem como sobre os conhecimentos prévios acerca do assunto.

Observando a página do livro que dá início à unidade, percebe-se que as imagens expostas são capas de revistas em quadrinhos, de

filmes e de livros e têm a intenção de inserir o aluno no gênero que será tratado, aguçando seus conhecimentos prévios e de leitura de imagens. Há ainda uma atividade em que os estudantes devem responder a partir da observação daquelas capas e de seu conhecimento de mundo.

Figura 1 – Abertura de unidade



Fonte: Livro Cercanía Espanhol 7 (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012, p. 160-161)

Nesse primeiro momento, que podemos denominar de pré-leitura, o objetivo é de observar o conhecimento prévio do aluno em relação ao gênero e ao tema. A intenção é indagar sobre o que ele sabe a respeito do tema e se já leu outras obras do gênero. Para isso, exploram-se imagens, que antecedem o tema, para que ele descubra a temática fazendo uma interpretação visual.

Nessa primeira fase, o que o livro propõe é instigar o aluno a pensar no tema proposto, em seu conhecimento prévio sobre isso e motivá-lo a participar ativamente da aula. O tema tratado nesse capítulo é de interesse dos alunos, desperta-lhes curiosidade ao tratar de sentimentos como o medo, uma vez que é algo que chama atenção

do público do ensino fundamental. O manual apresenta, logo no início desse capítulo, os objetivos da unidade. Isso faz com que o professor e o aluno reconheçam suas intenções. Assim, pode-se dizer que o livro se destaca na motivação para a leitura.

Na página seguinte (pg. 162), o livro traz o primeiro conto escrito. No entanto, antes da leitura, apresenta outra atividade de pré-leitura, em que são feitas perguntas como *¿Qué es un cuento?* e *¿Conoces algún cuento de terror?*. Essas primeiras questões visam observar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero. Outras perguntas são feitas: *Vas a leer un cuento que se titula 6 de enero. Por el título, ¿qué esperas leer en él? ¿Se celebra algo en esta fecha?*. Elas têm o mesmo intuito de observar os conhecimentos prévios, porém agora já fazendo com que o aluno comece a supor do que se trata o texto, excitando sua imaginação.

Figura 2 – Atividade de compreensão escrita (pré-leitura e leitura)

The image shows two pages from a textbook. The left page is titled 'Lectura' and contains several comprehension questions in Spanish. The right page shows the beginning of the story '6 de enero' by Luis Benítez, with a small portrait of the author at the bottom right.

**Gênero discursivo**  
 • Cuento  
**Objetivo de lectura**  
 • Identificar el título de la historia.  
**Tema**  
 • Terror

**Lectura**  
**Almacenar de ideas**

1. ¿Qué es un cuento?  
 [Español]
2. ¿Conoces algún cuento de terror?  
 [Español]
3. Vas a leer un cuento que se titula "6 de enero". Por el título, ¿qué esperas leer en él? ¿Se celebra algo en esa fecha?  
 [Español]
4. Lo que caracteriza al verdadero cuento de miedo es la aparición de un elemento sobrenatural e inexplicable. ¿Qué elementos, o situaciones crees que pueden aparecer en el cuento que vas a leer?  
 [Español]

**Red(contr)extual**  
 Lee el cuento con atención y circula la parte en que crees que va el clima de la narración, o sea, el tipo de la historia.

**6 de enero**  
 Luis Benítez

Por fin había llegado el gran día! El pequeño Alex se despertó muy excitado, casi eufórico: durante todo el año había estado acumulando información de discos en su prodigiosa memoria. Los últimos meses se habían transcrito en Alex en una atmósfera de creciente ansiedad: solaba tener que esperar, y no creaba de contar y relatar los días que faltaban para el cumplimiento de sus sueños, marcándolos con su rotulador fluorescente en el tartamado calendario de la salita de estar. Haciendo gala de una paciencia sobrehumana, su madre verificaba a cada momento la exactitud de sus precipitados cálculos, pero Alex nunca estaba conforme con aquellas respuestas.

— El tiempo se ha dormido — pensaba.

La larga espera terminaría por la noche, cuando los misteriosos Reyes Magos dejarán junto al árbol de Navidad sus sueños convertidos en maravillosas realidades. ¿Qué nervioso estaba!

Siempre le habían dicho que debía ser muy bueno y obediente al quieto que los Reyes cumplían sus deseos, o de lo contrario todo le traerían carabos. Lo cierto es que Alex nunca

había visto carabos, y hasta sentía cierta curiosidad por manipular aquello que tan malo debía ser: pero no hasta el punto de intercambiarlo por un precioso juguete! Hizo memoria sobre su comportamiento durante el pasado año, y no recordó haber hecho nada malo: aunque su hermana mayor se guasólabá buscando evidencias en contra de su inocente benevolencia.

Al amanecer, su padre le invitó a dar un paseo por las concurridas calles de la ciudad, con la esperanza de que la fatiga facilitaría al pequeño cumplir el sueño. Pero la noche llegó y la oscuridad cubrió ya el cielo. Alex caminaba de la mano de su padre contemplando el movimiento de la ciudad por el estrecho espacio que quedaba entre la capucha de su abrigo y su ropajalada bufanda roja. Le encataba esa época del año, las calles brillaban con luces de innumerable colores en contraste con el negro vacío de la noche: la atmósfera transmitía una impresión especial, extraña, una esencia oscura que solamente se visió, en determinados momentos, en los días que un conjeturó la inocencia.

Tras un largo paseo, volvieron a casa. Al entrar, un delicioso aroma salió a recibirlos. Su madre estaba en la cocina preparando la cena.

— ¡Puedo sentarme a comer pronto — dijo dirigiéndose a Alex una criativa sonrisa.

Esa sonrisa, y la enorme mano de su padre cobijólo la suya cuando pensaba, le hizo que se sintiese el niño más privilegiado del mundo: nada podría hacerle daño, nada en absoluto.

Alex fue el primero en sentarse en la zona ante la comprensiva mirada de sus padres.

— Parece su última noche en la Tierra! — rio su hermana.

— Parece su última noche en la Tierra! — rio su hermano.

— Parece su última noche en la Tierra! — rio su hermana.

— Parece su última noche en la Tierra! — rio su hermano.

Que disculpen, crios — susurro su madre mientras apagaba la luz. Pronto dejó rendido en un sueño tranquilo.

Alex abrió los ojos. Todo estaba a oscuras y en silencio. Aún no había amanecido y sabía que no debía moverse: como pensaba subir al tejado jugar habían jugado ya! Sin ningún problema como pudo, Alex salió de su habitación. Por la puerta entreabierta del salón surgió un patito har de luz amarillenta. Dentro, la voz de sus padres era un débil e incoherente murmullo, apenas audible.

Sus grandes calcomanes de tarta amantiguada el sonido de sus pisadas, así que, sin poder resistirse a la curiosidad, se acercó hasta el borde de la puerta para mirar al interior:

Dos enormes cuadros, de un blanco punkirito, se encontraban junto al árbol de Navidad, erguidos sobre sus hinchadas sillas. Sus cuerpos giraron instantáneamente al sentir la mirada del pequeño, mostrando sus rostros deformados, aunque grotescamente reconocibles, a su hijo:

No! Nos has descubierta, carrita — dijeron al unísono con gorgoroteo voz gutural — ¡NO DEJISTE HACERLO! ¡NO DEJISTE HACERLO! — chillaban mientras se abalanzaban girando en espiral sobre él.

LUIS BENÍTEZ

Luis Benítez es un escritor español especializado en cuentos de terror y de ciencia-ficción para todos los edades. Tiene varios blogs y participa en varias foros en internet.

Fonte: Livro *Cercanía* Espanhol 7 (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012, p. 162-163)

Apresenta-se, finalmente, o próprio conto, intitulado *6 de enero*. O texto discute o hábito de se abrirem os presentes de Natal no dia dos Reis Magos, uma cultura presente em vários países, inclusive na Espanha, país de nacionalidade do autor do conto, o escritor Luis Bermer. Todas essas informações complementares estão no livro, em blocos de cor verde chamados de *A quien no lo sepa*, que significa *a quem não sabe*.

Observa-se que a leitura é de um texto de pouco mais de uma página, com grau moderado de dificuldade em língua estrangeira. O texto apresenta vários elementos e partes que provocam suspense nos leitores, levando-os ao clímax no último parágrafo. Essa característica é importante para envolver os alunos na aula e instigá-los a continuar a leitura. Além disso, o fato de o texto tratar de um dia muito esperado pelas crianças - a abertura dos presentes de Natal - ativa a curiosidade do aluno; e o suspense ocorre por se tratar de um conto de terror.

É importante que o texto seja lido pelo menos duas vezes. A primeira, individualmente e em silêncio, para sanar dúvidas quanto ao vocabulário e à pronúncia. E a segunda vez em voz alta, estimulando a oralidade e a compreensão oral. Essa leitura pode ser feita pelo professor, que deverá fazê-la com entonação e interpretação adequadas, com pausas para que os alunos possam complementar a leitura; ou pode ser feita somente pelos alunos, sendo que cada um poderá ler uma linha, em continuidade àquela que o colega anterior leu.

O momento da leitura é crucial, pois é quando os aprendizes obtêm o maior contato com a língua em todos os aspectos, linguístico, vocabular, gramatical, cultural. É preciso estar atento e desenvolver cada um desses pequenos tópicos, que são importantes para a transformação e a aprendizagem.



Na página seguinte (página 164), destaca-se uma atividade de pós-leitura que, além de fazer perguntas de reflexão sobre o texto, insere conteúdo sobre o gênero conto, ao explicar que sua composição tem três partes básicas: a introdução, o desenvolvimento e o final; e que entre o desenvolvimento e o final há um clímax, que é uma alteração dos feitos responsáveis por modificar a história e encaminhá-la a seu final. Após essas explicações, orienta-se, a partir de uma questão, que o aluno busque o clímax da história, colocando em prática o que acabou de aprender.

O conto menciona, ao final, um inseto que causa asco, o *gusano*, ou verme em português, e faz também referência ao inseto em algumas perguntas do exercício pós-textual. Assim, o livro aproveita o assunto e realiza uma atividade de vocabulário, cujo objetivo é relacionar o nome dos insetos ou animais em espanhol com a sua imagem.

É importante enfatizar que a atividade propõe a utilização de um dicionário em caso de dúvidas. E, ainda, que todas as atividades devem ser corrigidas pelo professor, tendo em vista a avaliação do desempenho, da interpretação, da aquisição de vocabulário, entre outros aspectos que devem ser observados e avaliados subjetivamente, pois as atividades se transformam em uma espécie de *feedback*, proporcionando a avaliação dos resultados da aula e do alcance dos objetivos.

Nas páginas seguintes, é proposta a inserção de conteúdo gramatical, de verbos em pretérito *pluscuamperfecto*. Para tal, o manual utiliza-se de trechos do conto como forma de exemplificar o assunto.

## Explorando a escrita

Nessa seção, o gênero trabalhado é o microconto. Inicialmente o manual apresenta um cartaz de propaganda institucional com o objetivo de inserir o tema, é um exercício pré-textual em que o aluno terá contato com a primeira e principal característica do gênero, a brevidade. O questionamento “Quê género literario esperas leer?” busca instigar os conhecimentos prévios e ativar a curiosidade a respeito do gênero.

Logo após o questionamento, o livro apresenta dois microcontos. Mais uma vez ressalta-se a importância da realização da leitura dos textos em voz alta e, como estes são mais curtos, deve ser feita pelos próprios alunos.

Por fim, é indicada, novamente, uma atividade de pós-leitura. Ela apresenta questionamentos, buscando saber características do gênero, ativar a criatividade e imaginação dos alunos e, também, refletir sobre o espaço onde possivelmente ocorreram as histórias.

Na página seguinte (página 170), observa-se uma atividade para ampliação de vocabulário explorando o assunto trabalhado nos textos anteriores (os microcontos tratavam de histórias de vampiros).

Ao final o manual mostra uma proposta de atividade escrita, um concurso de microcontos de terror sobre vampiros. É interessante que o livro traça um esquema de (re)escrita no qual solicita aos alunos que observem se utilizaram os elementos estudados na unidade: verbos em pretérito *pluscuamperfecto*, a característica de brevidade dos microcontos e o vocabulário aprendido na unidade.



Considera-se que a atividade que o livro propõe está contemplando esse requisito com êxito. Para realizar tal atividade, no manual é apresentada uma sequência de quatro passos que devem ser seguidos. Isso pode ser observado na figura a seguir:

Figura 4 - Atividade de produção oral

**Género discursivo**

- Recuento de historias de misterio

**Objetivo de habla**

- Hacer un microrrelato oral.

**Tema**

- Historias de miedo de la tradición oral

**Tipo de producción**

- Individual

**Oyentes**

- Compañeros de clase

**Habla**

**Lluvia de ideas**

Vas a hacer un microrrelato de terror oral para tus compañeros de clase. Pero antes, a trabajar las ideas.

**Primer paso:** Escucha los microcuentos del escritor argentino Enrique Anderson Imbert. Destaca los elementos que pueden causar miedo, asco o sorpresa y provocar suspense. Fíjate en la entonación y en la brevedad de los minicuentos. Después, léelos en voz alta.

**LA ARANA**

Sentía algo en mi mano, mire y era una araña.  
 Fui a decirle: ¿qué haces aquí?  
 Pero la araña se me adelantó y me dijo: ¿qué haces aquí?  
 Entonces fui a decirle: "No quisiera molestarte, pero este es mi mundo, y debes irte".  
 Otra vez la araña se me adelantó y dijo:  
 "No quisiera molestarte, pero este es mi mundo y debes irte."  
 Comprendí que así era imposible dialogar. Le dió la mano y me fui.

Enrique Anderson Imbert.  
 El primer libro de cuentos.  
 Editorial Lumen, 1960

**TABO**

El ángel de la quiniela le susurra a Fabián, por detrás del hombro.  
 "¡Cuidado, Fabián! Estás dispuesto que muera en cuento pronuncies la palabra zangolotino."  
 "¿Zangolotino? ¿pregunta?"  
 Fabián sacudido.  
 Y muere.

Enrique Anderson Imbert.  
 El primer libro de cuentos.  
 Editorial Lumen, 1960

**Segundo paso:** En la tradición oral, se cuentan historias fantásticas que son difíciles de explicar. Investiga en casa, charla con tus familiares y amigos de la vecindad sobre estas historias.

**Tercer paso:** Anota el relato que te pareció más interesante y resúmelo, eliminando las descripciones del espacio y de los personajes y dejando solamente la acción verbal.

**Cuarto paso:** Vas a ser un contador de historias. Es interesante saber tu microrrelato de memoria. Caso no lo logres grabarlo, ten un papel en la mano a la hora de contárselo.

**¡Ojo!**

A la hora de contar tu mini historia de terror, recuerda los momentos en que debes silenciar o hablar más alto alguna palabra para causar suspense o miedo en los espectadores. Además, entrena tu pronunciación.

**Rueda viva: comunicándose**

Ahora, ¡a contar el cuento! Cada uno debe narrar a los compañeros de la clase el microrrelato de terror que ha producido. ¡A escuchar y a fijar la atención al minicuento del otro!

**¡A concluir!**

Entre todos, a comentar: ¿cuál fue el mejor microrrelato de terror? ¿Cuál produjo más suspense? ¿Cuál dio más miedo? ¿Cuál causó más asco?

172 ciento setenta y dos

Fonte: Livro *Cercanía Espanhol 7* (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012, p. 172)

## Explorando a escuta

Tão importante e tão pouco trabalhada em sala de aula, essa habilidade ganha destaque no livro, que traz um conto bastante instigador e de suspense. Trata-se de um conto do programa de rádio *La mano peluda*, conduzido por Juan Ramón Saez, na rádio *El Universal*, do México.

Há uma atividade pré-textual para fazer a introdução ao tema e ao texto, com a intenção de conduzir os alunos ao assunto proposto, instigando seus conhecimentos de mundo.

A atividade de escuta é um jogo das hipóteses no qual o professor deve pausar a apresentação em pontos específicos do áudio, para que os alunos marquem a resposta que lhes parece correta, de acordo com suas interpretações dos fatos. A continuação do áudio trará a resposta correta de cada item.

Figura 5 – Atividade de compreensão oral

**Escucha**

**¿Qué voy a escuchar?**

Vas a escuchar un cuento del programa *La mano peluda*, conducido por Juan Ramón Sáenz, en la radio El Universal, de México. En entrevista, ese locutor contestó que el nombre del programa le vino a la memoria a través de una frase que su abuelo le decía: "Si no te portas bien te va a salir una mano peluda"; ¡A pensar en esa expresión "mano peluda"!

- ¿Qué significa su uso en la frase del abuelo?  
 Signifi- a que no será una buena persona, que será un bandido.
- ¿Qué crees que se oír en la radio a las diez de la noche, horario del programa?  
 Probablemente, se escucharán historias de ladrones y otros personajes de terror y suso.

**Escuchando la diversidad de voces**

La clase se organizará en cinco grupos. ¡Al juego de las hipótesis! Tu profesor(a) va a parar el audiocuento en cuatro partes predeterminadas y cada grupo deberá contestar una opción de respuesta. El equipo que conteste correctamente a más preguntas gana.

- A causa de la lluvia, el hijo tomó refugio debajo de una cobija. ¿Quié crees que se encontraba allí?  
 Una niña misteriosa.  
 Un perro peludo.  
 Un pájaro hablador.
- ¿Qué secreto crees que escuchará Gabriel?  
 El se transformará en murciélago.  
 El matará a su madre.  
 El verá a la muerte.
- ¿Por qué crees que la señora le suplica a Gabriel más respeto?  
 Su hija es ciega.  
 Su hija es sordomuda.  
 Su hija es loca.
- ¿Qué crees que le ocurre a gabriel cuando cruza rápidamente la calle?  
 Un camión lo atropella.  
 Un auto lo atropella.  
 Un autobús lo atropella.

**Género discursivo**  
 • Historia de terror

**Objetivo de escucha**  
 • Hacer hipótesis sobre el audiocuento.

**Tema**  
 • Cuento de terror

**Vocabulario de apoyo**  
 Cobija: espacio que abriga.  
 Rasgos: características.

Profesor(a), paraís en algún en d parte:  
 1- En la siguiente habla del narrador: "A las once, cuando de cuando por la entera calle, el agua lo obligó a tomar refugio debajo de una cobija."  
 2- En la siguiente habla del niño: "Es que sí, claro, sí."  
 3- En la siguiente habla de la madre de la niña: "Míe paven, le voy a agarrar más respeto."  
 4- En la siguiente habla del narrador: "Nervoso por lo sucedido, cruzó rápidamente la calle."  
 En cuanto paró el audio, preguntará a los alumnos cada una de las 4 preguntas. La idea es que apuntes en la pizarra las respuestas de cada grupo. Para saber cuáles fueron correctas, se voló seguir con el audio hasta la respuesta para checar las hipótesis de final se sabrá qué grupo formuló más hipótesis correctas.

cientos setenta y tres 173

Fonte: Livro *Cercanía* Espanhol 7 (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012, p. 173)

Após esse divertido trabalho, há uma atividade pós-textual, que tem por objetivo observar a compreensão oral dos alunos acerca do texto. São perguntas diretas sobre este e sobre os elementos presentes no áudio, como a música de fundo e o clímax da história. A intenção da atividade é possibilitar aos alunos a reflexão sobre seus comportamentos enquanto filhos, em relação à obediência aos pais.

De modo geral, o manual analisado apresenta metodologias enriquecedoras por meio de atividades interligadas, que utilizam como foco os gêneros textuais conto e microconto e que promovem as habilidades linguísticas (ler, escrever, falar e escutar) de maneira leve, autêntica e natural; atividades essas que, além de ampliarem o conhecimento linguístico, promovem a ativação dos conhecimentos prévios, do espírito crítico e criativo dos alunos, buscando torná-los leitores e escritores autônomos.

Além disso, deve-se destacar a forma como essas habilidades linguísticas estão sendo desenvolvidas no livro. Elas são desenvolvidas como uma cadeia de atividades interligadas e com clareza de objetivos, trazendo sempre todas as informações anteriores necessárias para um bom desenvolvimento dos alunos.

Dessa forma, tomando-se como base a unidade analisada neste trabalho, que aborda os gêneros textuais conto e microconto, considera-se o livro *Cercanía* Espanhol 7 como um material didático que apresenta possibilidades realizáveis, atividades que promovem o desenvolvimento linguístico, social, cultural e de mundo de maneira agradável, envolvente e autêntica, que atende às expectativas da faixa etária à qual é destinado e que está de acordo com o que preveem os PCNs e o PNL D.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer que o ensino de línguas estrangeiras no Brasil enfrenta graves problemas e discutir sobre isso já é o primeiro passo para a modificação desse quadro. A posição dos professores diante das dificuldades não deve ser de recuo, mas de enfrentamento, buscando metodologias para manter as aulas produtivas, motivadoras, lúdicas, diversificadas, além de promover o conhecimento linguístico, cultural e social.

Apresentam-se as atividades propostas por uma das unidades do livro didático *Cercanía* Espanhol 7, que visa ao ensino do espanhol língua estrangeira para alunos brasileiros do 7º ano do ensino fundamental. Tal proposta é realizada por meio de contos e microcontos.

Destaca-se que essas metodologias são muito interessantes, não só por constituírem atividades práticas que abarcam as quatro habilidades necessárias para o aprendizado de uma língua estrangeira, mas também por não exigirem muito material didático-pedagógico, por serem bem apropriadas em relação à carga horária da disciplina e por inserirem os alunos no contexto social e na utilização dessa língua de maneira natural e espontânea, por meio dos gêneros conto e microconto.

O gênero escolhido para essa reflexão revela o anseio humano pela ficção, pela busca do novo, do desconhecido e pelo exercício da imaginação. Esse gênero revela-se também como uma valiosa ferramenta, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem, incentivando a leitura e contribuindo de forma muito significativa para o reconhecimento de outras culturas, de novas visões.

Por meio das atividades propostas, é possível estimular a criticidade, a criatividade e a imaginação, contribuindo para a formação

de novos leitores e escritores e, especialmente, para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Por meio da leitura literária, abrem-se horizontes linguísticos, culturais, geográficos, históricos, entre outros, e conduzem-se alunos e professores a apreciar a literatura, extraindo dela toda a carga de conhecimento possível, de modo leve e prazeroso.

O manual apresenta atividades diversificadas, orais e escritas, sendo que cada uma possui objetivos específicos, tanto de compreensão quanto de produção; exercícios excelentes para a expansão das quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita, escuta e fala), desenvolvidos de maneira contínua e interligada em fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Cada uma dessas fases apresenta propostas a fim de promover não só a ampliação de competências linguísticas, mas também de conhecimentos social, cultural, histórico e de mundo.

Acredita-se que esta análise traz uma grande contribuição para a percepção de metodologias para ensino de ELE, por meio dos *gêneros textuais conto e microconto*, que favorecem o desenvolvimento de habilidades para a aquisição de competências, além de contribuírem para a formação social e cultural, tornando os aprendentes da língua estrangeira leitores e escritores criativos e críticos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2017: língua estrangeira moderna: espanhol e inglês Ensino Fundamental anos iniciais*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. 92 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 174 p.

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luíza Santana; ALBA, José Moreno de. *Cercanía: espanhol. 7º ano / manual do professor*. São Paulo: Edições SM, 2012.



CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. *In*: CORTÁZAR, Julio. *Valise de Cronópio*. Tradução de Davi Arriguchi e João Alexandre Barbosa. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006. p. 147-163.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

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

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Sheila Cristiane de Jesus da. Utilização de contos em aula de Espanhol: Uma proposta atual de ensino. *In*: XIX Semana de Humanidades do Centro de Ciências Humanas, Letras e Arte da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 19., 2011. *Anais [...]*. Natal: IFRN, 2011. p. 1-8. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT13/artigo%20em%20pdf.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

# 6

**Cleuson da Silva Miranda**

*Universidade do Estado do Amapá - UEAP*

*Macapá - AP*

**Mileny Távora de Mendonça**

*Universidade do Estado do Amapá - UEAP*

*Macapá - AP*

## **DIDATIZANDO JOGOS PARA O ENSINO DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS**

*DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.106.137-161*

## SUMÁRIO

### **Resumo:**

Este estudo discutiu o processo de didatização de jogos e apresentou uma proposta de materiais para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE), por intermédio da produção de fichas pedagógicas. A partir de uma análise minuciosa, elencaram-se os procedimentos necessários à elaboração de materiais didáticos e suas etapas de seleção e didatização, baseando-se nos conceitos de Leffa (2006) e Damaskou (2009). Nesse âmbito, apresentou-se o jogo como um formidável instrumento motivacional, considerado versátil e significativo recurso para ser utilizado na sala de aula (SILVA, 2008; HELME; JOURDAN; TORTISSIER, 2013). O trabalho caracterizou-se como uma pesquisa metodológica (MORESI, 2003; BRASILEIRO, 2013), que utiliza fundamentos da abordagem qualitativa. Quanto aos meios, a investigação foi subsidiada pelas pesquisas bibliográfica e documental, e para analisar o material, a técnica utilizada foi a análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Como resultado, apresentou-se uma ficha pedagógica de um jogo didatizado, no caso, Imagem & Ação.

### **Palavras-chave:**

Material didático. Ensino de FLE. Didatização. Jogos.

## INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que muitos professores elaboram seus materiais didáticos de modo intuitivo, Vilaça (2012) problematiza essa prática e relata que, geralmente, alguns professores acabam produzindo seus próprios materiais didáticos a partir de suas experiências prévias positivas e que essas elaborações são feitas, muitas vezes, sem procedimentos sistemáticos para o desenvolvimento e análise dos materiais. Diante da situação apresentada, refletindo acerca dessas inquietações, esta pesquisa parte do seguinte questionamento: como produzir o próprio material didático?

Como principal objetivo, o trabalho visa demonstrar os processos de elaboração de materiais didáticos por meio de ficha pedagógica de um jogo, tendo como objetivos específicos fazer um levantamento bibliográfico acerca das etapas que fazem parte do processo de produção de material de ensino e discorrer sobre o potencial dos jogos nas aulas de língua estrangeira.

## OS JOGOS NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Pensando na elaboração de materiais didáticos e nas vantagens que podem ser proporcionadas pelos jogos às aulas de línguas (HELME; JOURDAN; TORTISSIER, 2013; SILVA, 2008; CUQ, 2003), surgiu a ideia de discutir a utilização dos jogos neste trabalho. Esse propósito partiu do interesse em buscar formas de minorar algumas problemáticas corriqueiras nas salas de língua estrangeira, como medo, insegurança, timidez, ansiedade etc.

Refletindo acerca de tais dificuldades, Helme, Jourdan e Tortissier (2013) afirmam que os linguistas aplicados, embasados em uma abordagem comunicativa e acional de ensino, estão sempre em busca de novos recursos que possam tornar as aulas de línguas estrangeiras mais vivas e interessantes, para que os alunos vislumbrem o uso da língua-alvo da maneira mais natural e autêntica possível.

Helme, Jourdan e Tortissier (2013) relatam a crença de que os jogos são, muitas vezes, considerados como atividades secundárias, concebidas, quase sempre, como meramente recreativas. Entretanto, esses autores asseveram que as atividades lúdicas são uma formidável fonte de motivação. Complementando essa ideia, Cuq (2003) postula:

Uma atividade de aprendizagem dita lúdica é guiada pelas regras de jogo e praticada pelo prazer que ela proporciona. Ela permite uma comunicação entre os alunos (coleta de informações, problema a resolver, competição, criatividade, tomada de decisão, etc.). Orientada para um objetivo de aprendizagem, ela permite aos alunos utilizar de maneira colaborativa e criativa o conjunto de seus recursos verbais e comunicativos. (CUQ, 2003, p. 160, tradução nossa).

A partir dessas ideias, Helme, Jourdan e Tortissier (2013) enfatizam que uma das primeiras vantagens dos jogos é a capacidade de colocar o aluno no centro de sua própria aprendizagem e de sua ação, correspondendo à abordagem construtivista de Piaget (1970). Além disso, Silva (2008) afirma que, na noção mais geral, o jogo se assemelha a uma ferramenta versátil, pois consegue facilmente estabelecer conexões com várias áreas do saber, uma vez que sua constituição alcança diversos níveis de referência semântica.

Reiterando isso, esse autor postula que existe uma significação subjacente ao uso do jogo nas aulas de línguas, o que torna possível perceber algumas representações implícitas e, simultaneamente,

permite avaliar a escolha metodológica, o material didático e a abordagem utilizada no processo de ensino-aprendizagem.

### As quatro regiões metafóricas da noção de jogo

Para melhor compreender a noção de *jogo* e sua complexa rede semântica postulada por Silva (2008), os diversos usos subjacentes a esse termo podem ser classificados em quatro categorias, que correspondem a quatro grandes regiões metafóricas, complementares e interdependentes, sendo elas: o *material*, a *estrutura*, o *contexto* e a *atitude*.

No que diz respeito ao *material* lúdico, Silva (2008) caracteriza o jogo como material concernente aos objetos ou conjuntos de objetos utilizados para jogar. Nessa linha de pensamento, a autora afirma que, em regra geral, a caracterização como objetos lúdicos se relaciona ao uso convencional que os destina ao jogo; em contrapartida, salienta que alguns objetos são flexíveis, podendo não desempenhar exatamente funções lúdicas, ao passo que outros objetos evidentemente não pertencentes à esfera lúdica podem se tornar suportes para um jogo. Assim, tudo ou quase tudo pode servir de apoio: textos escritos, imagens, áudios, vídeos, cartas, objetos, corpos, entre outros.

No que se refere à *estrutura* lúdica, Silva (2008) afirma que a qualidade de ser lúdico é menos sobre objetos do que sobre o valor ou a significação que esses objetos veiculam, isto é, subjacente ao material lúdico, há um sistema de regras e ideias significativas no interior de um jogo. Sendo assim, a autora afirma que a estrutura, ou melhor, as estruturas delineiam a forma do jogo e permitem que ele seja reconhecido por suas particularidades e individualidades.

Ainda com relação a essa questão, Silva (2008) postula a existência de quatro grandes tipos de regras que cercam as estruturas lúdicas, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 1 – Grandes tipos de regras**

Tipos de regras	Descrição
Regras específicas	Cada jogo possui um conjunto de regras que o particulariza, fazendo com que ele se torne um jogo distinto de outros.
Regras clássicas	Elas simplesmente fazem parte de uma memória coletiva; mesmo sem praticar um determinado jogo, é possível conhecer as regras por serem pertinentes a outros jogos (bingo, memória etc.).
Regras do bom jogador	Essas estão mais ligadas às disposições técnicas, que não são necessariamente obrigatórias, mas são respeitadas pela maioria dos jogadores; em outras palavras, trata-se de um jogador que sabe respeitar as regras, o tempo, o espaço etc.
Regras singulares	Referem-se à maneira como os jogadores se apropriam dos jogos, cuja aplicação das regras se dá de forma personalizada pelos próprios participantes, ou seja, os jogadores convencionam novas regras para um determinado jogo.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das ideias de Silva (2008)

Quanto ao *contexto* lúdico, Silva (2008) afirma que, em uma turma de línguas, ele inclui um conjunto de circunstâncias exteriores ao jogo nas quais se inscreve o fato lúdico, sendo elas: as variedades socioculturais, a situação específica de recepção e a maneira como um jogo se encaixa na cultura de jogo individual e coletivo.

Nesse direcionamento, Silva (2008) preconiza que, em um jogo, é preciso levar em consideração as *variáveis socioculturais*, visto que elas permitirão integrar, em uma abordagem pedagógica, a relação do jogo com a história e a ideologia de um contexto de ensino-aprendizagem preciso, permitindo explorar notoriamente o campo dos estereótipos culturais.

No que concerne à *situação de recepção* de um jogo, Silva (2008) orienta que, ao selecionar um jogo, é preciso pensar se essa atividade lúdica será bem aceita pelos alunos, se é adequada a um determinado público-alvo, incluindo também as condições materiais específicas do jogo, as relações hierárquicas e emocionais entre os jogadores.

Outro ponto levantado por Silva (2008) é a maneira como um jogo se encaixa na *cultura de jogo individual e coletivo*, ou seja, a configuração de um jogo pode se assemelhar aos mesmos procedimentos de outros jogos, o que permite propor aos alunos novos jogos. Tudo isso é possível graças à cultura lúdica que o aluno constrói ao longo da vida dentro e fora da escola.

No que concerne à *atitude lúdica*, Silva (2008) afirma que ela está centralizada no comportamento do jogador, no seu agir diante da atividade, enquanto os demais eixos estavam intimamente relacionados ao jogo. Com relação a isso, a autora preconiza que o importante é a mentalidade do jogador em relação aos limites espaço-temporais estabelecidos pelo jogo: distanciado, ele os considera arbitrários; envolvido, ele os aceita como são.

Complementando esse aspecto, Piaget (1970) descreve o processo de equilíbrio que deve existir em um jogo, dividindo-o da seguinte maneira: a dificuldade (que não pode ser nem fácil nem difícil) e as habilidades do jogador (o jogo deve ser adequadamente adaptado). Partindo desse pressuposto, o autor relata que os jogos são concebidos de tal maneira que geram nos jogadores uma sensação de desafio e, correlativamente, a motivação. Portanto, a partir dessa automotivação, o aluno pode ser levado a uma aquisição simplificada de conhecimento, podendo ser consciente ou não e, às vezes, até acidental.



## PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Tomlinson (2001 apud VILAÇA, 2011, p. 1020) define que o material didático é “qualquer coisa que possa ser usada para facilitar a aprendizagem de uma língua”, ao passo que Salas (2004 apud VILAÇA, 2011, p. 1020) amplia e indica que os materiais não estão somente a serviço do professor, mas também dos alunos, definindo os materiais didáticos como “qualquer coisa empregada por professores e alunos para facilitar a aprendizagem”.

Ratificando essas definições, Vilaça (2011) afirma que:

Em termos gerais, qualquer material que seja usado para fins didáticos pode ser considerado um material didático, mesmo que a sua produção inicial não tenha sido orientada ou voltada para o seu uso educacional. Poemas, letras de músicas, filmes, jornais, por exemplo, não são produzidos para fins pedagógicos, mas são usados por professores de línguas (maternas e estrangeiras) com certa frequência como materiais didáticos. (VILAÇA, 2011, p. 1020).

Desse modo, em consonância com a proposta desta pesquisa, o jogo – considerado, então, como material didático – pode ser um forte instrumento para auxiliar o professor e os alunos no ensino e na aprendizagem de uma língua estrangeira, devido a toda sua configuração e seus significados (SILVA, 2008).

Refletindo sobre a produção de material didático, Leffa (2007) postula quatro etapas mínimas para produzir o material de ensino, enquanto Damaskou (2009) considera apenas as etapas de seleção e de didatização. Esses processos serão discutidos a seguir.

## Quatro etapas mínimas para produzir o material de ensino postuladas por Leffa (2007)

Leffa (2007) postula que o processo de elaboração de materiais de ensino pode envolver minimamente quatro etapas, descritas como: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação.

Em relação à *análise*, para esse autor, essa etapa exige um exame acerca do material a ser produzido, refletindo sobre os interesses dos alunos, as necessidades de ensino, as competências a serem desenvolvidas por meio desse material e as adaptações do suporte ao nível do aluno.

No que se refere ao *desenvolvimento*, Leffa (2007) afirma que essa etapa está relacionada ao planejamento e à construção do material. Desse modo, o ponto de partida é a *definição dos objetivos*, que nortearão a elaboração das atividades. O segundo ponto é a *definição das abordagens*, selecionando os conteúdos pelos quais os objetivos serão alcançados. Krahnke (1987 apud LEFFA, 2007) postula que, tradicionalmente, existem no ensino de línguas seis tipos de abordagens que o professor pode adotar, podendo ser descritas da seguinte maneira:

**Quadro 2 – Tipos de abordagens para o ensino de línguas**

Abordagens	Descrição
Abordagem estrutural	Está relacionada ao léxico e às estruturas gramaticais que o aluno precisa aprender da língua, preocupando-se mais com a forma do que com o conteúdo.
Abordagem nocional/ funcional	Essa abordagem faz referência ao objetivo para o qual se usa a língua. No caso da língua estrangeira, a intenção da comunicação.
Abordagem situacional	A definição do conteúdo é estabelecida a partir de uma situação em que a língua é usada.

Abordagem baseada em competências	A ênfase está nas competências e processos linguísticos, a situação não é relativamente determinante à linguagem usada em um dado contexto.
Abordagem baseada em tarefas	A execução de uma tarefa direciona as escolhas do conteúdo linguístico; neste caso, a aprendizagem de uma língua está subordinada à execução específica de uma tarefa.
Abordagem baseada em conteúdo	O foco está no conteúdo, usando a língua-alvo. Nessa situação, o aluno adquire a língua de modo eventual, a partir da explanação do conteúdo.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das ideias de Leffa (2007)

A *definição do conteúdo* é o terceiro ponto postulado por Leffa (2007, p. 26), afirmando que “o conteúdo na produção de um determinado material pode ser definido de várias maneiras, dependendo da concepção que se tem de língua”.

O quarto ponto elencado por esse autor é a *definição das atividades*, postulando que elas apresentam um caráter mais prático e são baseadas em teorias que fundamentam e justificam sua aplicação. Assim, o autor indica os tipos de atividades que tradicionalmente são propostas ao ensino de línguas, classificando-as em quatro grandes áreas: fala, escuta, leitura e escrita.

O quinto ponto é a *definição dos recursos*, que Leffa (2007, p.28) descreve como sendo “basicamente o suporte sobre o qual a língua vai ser apresentada ao aluno”. Entre os suportes mais comuns estão: o livro, o jornal, a revista em quadrinhos, o computador, a internet etc.

*Ordenamento das atividades* é o sexto ponto, sobre o qual esse autor postula que há dois critérios básicos para ordenar as atividades, sendo eles: a facilidade (das atividades fáceis e simples às mais difíceis e complexas) e a necessidade (o que é mais necessário e útil para o aluno).

O último ponto é a *questão da motivação*. Leffa (2007) propõe a incorporação das técnicas de motivação desenvolvidas por John Keller (1983 apud LEFFA, 2007), o ARCS, cuja sigla significa Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação, conforme se pode ver no quadro a seguir:

**Quadro 3 – Estratégias de motivação do modelo ARCS**

Estratégias	Descrição
Estratégia de atenção	Despertar e manter a curiosidade e o interesse, introduzindo novidades, surpresas ou incertezas no início de uma tarefa.
Estratégia de relevância	Evidenciar a utilidade de uma tarefa, apresentando os objetivos e mostrando a importância de tal atividade para as práticas sociais dos alunos.
Estratégia de confiança	Desenvolver uma expectativa positiva, informando o que se espera do aluno na execução das tarefas e reconhecendo o seu esforço pessoal e seus acertos.
Estratégia de satisfação	Demonstrar o reconhecimento do esforço intrínseco (satisfação pela própria aprendizagem) e extrínseco (premiação, homenagem, diploma) do aluno.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das ideias de John Keller (1983 apud LEFFA, 2007)

No que diz respeito à *implementação*, Leffa (2007) afirma que essa etapa pode exigir maior ou menor atenção de quem preparou o material e que isso depende da pessoa que irá manuseá-lo, podendo ser: o professor que produziu o material, outro professor ou o aluno sem a presença do docente.

Nesse encaminhamento, esse autor sustenta que o professor (elaborador do material) pode fazer a implementação do material de forma intuitiva e, caso haja dúvida sobre a tarefa, ele pode complementar as orientações oralmente, podendo anotar e reformular posteriormente esse material. Quando o material didático for empregado por outro professor, o autor orienta que é necessária a formulação de instruções de como aplicar esse material.

Entretanto, Leffa (2007) alerta que é preciso ter um cuidado maior quando o material for manuseado pelo aluno sem a presença do professor. Nesse caso, o docente precisa dimensionar quais as possíveis dúvidas que o aluno pode ter, orientando e adequando a tarefa de acordo com a competência e o conhecimento desse aluno.

Com relação à *avaliação*, último procedimento postulado por Leffa (2007), Tomlinson e Masuhara (2005) afirmam que a avaliação de materiais permite mensurar o valor (ou valor potencial) de um conjunto de materiais, analisando seus efeitos diretamente sobre as pessoas que os utilizam. Na esteira dessa ideia, Leffa (2007) acrescenta que a avaliação dos materiais pode ser feita de duas maneiras, informal (elaborada e aplicada pelo próprio produtor, sofrendo inúmeras alterações) e formal (produzida por um grupo de professores a serviço próprio e/ou de outros colegas de trabalho de uma determinada instituição).

### **Processo de elaboração de material didático postulado por Damaskou (2009)**

Damaskou (2009) caracteriza o processo de elaboração de materiais didáticos por meio de duas etapas principais, sendo elas: seleção (como escolher) e didatização (como usar). Na etapa *seleção* do material, esse autor propõe alguns parâmetros condicionantes, sendo eles: as *formas*, as *fontes* e os *critérios*.

Quanto às *formas* do material didático, Cuq (2003) sustenta que um documento pode ser funcional, cultural, autêntico ou fabricado e pode ser apresentado sob diferentes códigos, sendo eles: escrito, oral ou sonoro, icônico, televisivo ou eletrônico.

No que se refere às *fontes* do material didático, Damaskou (2009) afirma que há inúmeros documentos (autênticos ou fabricados) que podem ser utilizados nas aulas de língua estrangeira. Lebrun *et al.* (2006) buscam diferenciar as *fontes convencionais* (qualquer meio que forneça os documentos autênticos ou fabricados) e as *fontes eletrônicas* (materiais disponíveis na internet).

No que concerne aos *critérios* de seleção, Damaskou (2009) afirma que o professor deve planejar suas ações conforme as circunstâncias que rodeiam sua prática docente, perpassando pela estrutura pedagógica do curso oferecido. Diante disso, a referida autora aponta os seguintes critérios que devem ser considerados nesse processo de seleção:

**Quadro 4 – Critérios situacionais**

Critério	Descrição/exemplificação
Quadro institucional	Tempo, espaço, condições.
Público-alvo	Faixa etária, modalidade de ensino, nível.
Objetivos	Estabelecer os objetivos pretendidos.
Conteúdo	O que deverá ser ensinado a partir de um dado material.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das ideias de Damaskou (2009)

**Quadro 5 – Critérios pedagógicos**

Critério	Descrição/exemplificação
Centrar-se no aluno	O aluno no centro da sua aprendizagem.
Perspectiva de ação	Desenvolver competência para agir.
Pedagogia diferenciada	Diversificar as atividades e as formas de trabalho.
Interação	Trabalhos em grupo.
Criatividade	Despertar o lado criativo do aluno.
Progressão	Permitir a progressão das competências.
Interdisciplinaridade	Desenvolver atividades com outras disciplinas/cursos.
Consciência intercultural	Permitir a compreensão da interculturalidade.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das ideias de Damaskou (2009)

A etapa *didatização* do material, para Damaskou (2009), envolve uma série de procedimentos necessários para a transformação de um documento em um material didático, como se pode ver no quadro abaixo:

**Quadro 6 – Etapas de didatização**

Critério	Descrição
Análise pré-pedagógica	Moirand (1978) propõe que, no ensino de línguas, o professor sempre deve fazer uma análise preliminar nos documentos a serem utilizados, pois isso permite ao docente investigar o funcionamento do material em diferentes níveis, refletir sobre as possíveis estratégias pedagógicas e discernir se o documento atende às particularidades dos alunos, suas motivações e suas necessidades.
Elaboração das atividades	Weiss (2002) propõe que o professor deve considerar alguns critérios muito semelhantes aos planos de aula, como: objetivo das atividades, o nível e o conhecimento prévio do aluno, o saber-fazer, o modo de trabalho, a tipologia da atividade, sua integração em uma progressão espiral, o momento em que pode ser proposta, os preparativos necessários, as instruções etc.
Tipologia das atividades	Pendanx (1998 apud DAMASKOU, 2009) afirma que a tipologia das atividades está intimamente atrelada às suas funções, que podem ser classificadas de quatro maneiras, sendo elas: função de descoberta-exploração, que diz respeito a uma proposta de sensibilização ou a um fato desconhecido da linguagem; a função de estruturação, que permite englobar igualmente a conceituação; a função de treinamento, que envolve mais a sistematização e a automatização do que já foi aprendido, principalmente, por meios de exercícios estruturais; e a função de avaliação ou de autoavaliação, que permite mensurar a aprendizagem.
Adequação entre os suportes e as atividades	Gaonac'h (1987) afirma que não se aprende necessariamente uma língua, mas as situações da língua, permitindo compreender que a variedade de atividades conduz a uma variedade de competências.

<p>Redação das instruções</p>	<p>Djoudi (2002) descreve que uma instrução pode ser uma ordem ou um conjunto de instruções dadas para efetuar um trabalho. Dessa maneira, por meio das instruções, há algumas indicações de tarefas a cumprir ou objetivos a serem alcançados. O autor postula ainda que uma instrução escrita ou oral é o caminho que conduz à aprendizagem, uma vez compreendido o que é ordenado, permite-se que o aluno aprenda a construir o seu saber.</p>
<p>Apresentação e a forma final do material</p>	<p>Apresentação do material é a materialização do que foi pensado para ser um material didático. Porém, é indispensável cuidar dessa apresentação, verificando: a necessidade de fazer correções no texto, as adequações/alterações tanto no texto quanto nas imagens no suporte, se as instruções foram elaboradas com clareza e precisão e, finalmente, observar a versão final do material didático, evitando uma má apresentação do documento didatizado.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das ideias de Damaskou (2009)

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho consiste em uma pesquisa metodológica, a qual, segundo Moresi (2003) e Brasileiro (2013, p. 45), “ocorre quando o pesquisador busca responder ‘como’ realizar determinado procedimento”; ou seja, em relação aos fins, esta pesquisa se caracteriza por buscar demonstrar, por meio das fichas pedagógicas, os procedimentos de elaboração de materiais didáticos, neste caso, a didatização do jogo *Imagem & Ação* em um jogo educativo para o ensino de língua francesa.

Quanto aos meios, a investigação está subsidiada pelas pesquisas bibliográfica e documental, configurando-se em uma abordagem qualitativa. Para analisar o material, a técnica utilizada foi a análise de conteúdo (BARDIN, 1977; SILVA; FOSSÁ, 2013), que permite categorizar em partes o documento para melhor compreender as etapas que a produção de material de ensino envolve.



## Contextualização do objeto de estudo

O jogo apresentado na ficha pedagógica foi elaborado visando a sua aplicação em uma gincana. O público-alvo foram os alunos do 8º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Maria Ivone de Menezes, e a aplicação estava prevista para acontecer no 4º bimestre do ano letivo de 2018.

Desse modo, para a realização da gincana foram propostos os seguintes jogos já didatizados: *Imagem & Ação*, *Quebra-cabeça*, *Ler & Imaginar* e *Retrato falado*. Essa gincana foi pensada objetivando reforçar e avaliar o aprendizado antes da semana de prova, que acontece bimestralmente. Quanto ao conteúdo e às competências a serem desenvolvidas, esperava-se que o aluno fosse capaz de descrever alguém a partir de suas características físicas e suas vestimentas, além de comparar diferenças e semelhanças entre pessoas.

Embora esses jogos de FLE já tenham sido aplicados, optou-se, nesta pesquisa, por proceder à análise somente de uma ficha pedagógica, a partir dos pressupostos teóricos concernentes ao uso de jogos nas aulas de língua estrangeira e ao processo de elaboração de materiais didáticos, que envolve as etapas de seleção e de didatização. Dessa forma, apresenta-se, neste trabalho, a didatização do jogo *Imagem & Ação*.

## Parâmetros teóricos da elaboração da ficha pedagógica

O processo de elaboração de materiais didáticos apresenta algumas etapas necessárias, como é possível observar no quadro seguinte:

**Quadro 7 – Categorização das etapas para a elaboração de materiais didáticos**

Modelo postulado por Damaskou (2009)	Modelo postulado por Leffa (2007)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleção</li> <li>• Didatização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise</li> <li>• Desenvolvimento</li> <li>• Implementação</li> <li>• Avaliação</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das ideias de Damaskou (2009) e Leffa (2007)

Embora pareçam modelos diferentes, o conteúdo e os procedimentos são bem semelhantes e em algumas partes se complementam. Para evidenciar isso, elaborou-se o quadro comparativo a seguir, em que é possível observar inicialmente as categorias que devem anteceder a transformação do material:

**Quadro 8 – Categorização da etapa de seleção do material**

Nº	Seleção (DAMASKOU, 2009)	Análise (LEFFA, 2007)
1	Forma do material (CUQ, 2003)	Adaptação do suporte
2	Fontes do material (LEBRUN <i>et al.</i> , 2006)	XXXXX
3	Critérios situacionais e pedagógicos	Interesses dos alunos e necessidades de ensino

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das ideias de Damaskou (2009) e Leffa (2007)

A etapa de didatização envolve uma série de procedimentos necessários para a transformação de um documento em um material didático, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 9 – Categorização da etapa de didatização do material**

Nº	Didatização (DAMASKOU, 2009)	Desenvolvimento (LEFFA, 2007)
1	Análise pré-pedagógica	Definição dos objetivos
2	Elaboração das atividades (WEISS, 2002)	Definição das atividades: fala, escuta, leitura e escrita.
		Definição do conteúdo

3	Tipologia das atividades (PENDANX, 1998 apud DASMASKOU, 2009)	Definição das abordagens: estrutural, nocional/funcional, situacional, competências, tarefa ou conteúdo.
4	Adequação entre os suportes e as atividades (GAONAC'H, 1987)	Definição dos recursos: os suportes
		Ordenamento das atividades: facilidade e necessidade.
		Manter a motivação durante e após as atividades. O modelo ARCS foi postulado por John Keller (apud LEFFA, 2007).
		Implementação (LEFFA, 2007)
5	Redação das instruções (DJOU DI, 2002; TOCATLIDOU, 2003)	Material destinado ao próprio professor
		Material destinado a outros professores
		Material destinado ao aluno.
		Avaliação (LEFFA, 2007)
6	Apresentação da forma final do material	Avaliação informal (produzida e aplicada pelo próprio professor) Não há produção definitiva.
		Avaliação formal (produzida por um grupo de professores) Produção definitiva Aplicação a serviço próprio e/ou de outros professores
		Avaliação em ciclo recursivo

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das ideias de Damaskou (2009) e Leffa (2007)

## DIDATIZANDO JOGOS PARA O ENSINO DE FLE

Dadas as limitações da pesquisa, optou-se por analisar a ficha pedagógica do jogo *Imagem & Ação*. Essa amostra pode representar satisfatoriamente o processo de elaboração de material didático e suas etapas de seleção e didatização, como é possível observar a seguir:

## Ficha 1 – Ficha Pedagógica do Jogo *Imagem & Ação*

### IMAGEM & AÇÃO

Objetivos:

- - Reconhecer o vocabulário dos vestuários e acessórios;
- - Relacionar imagens com seus respectivos vocábulos;
- - Expressar oralmente os léxicos;

Competências comunicativas: Compreensão escrita e expressão oral.

Conhecimento prévio: os vocábulos concernentes às roupas e aos acessórios; artigos indefinidos.

Público-alvo: adolescentes, jovens, adultos.

Nível: Iniciante CECR (A1)

Número de jogadores: dupla ou grupo.

Duração: 20 minutos aproximadamente.

Espaço: sala de aula.

Suporte pedagógico: jogo Imagem & Ação.

Material: tiras de papel com os nomes das roupas e dos acessórios; caixinha para sortear as tiras de papel; quadro branco e pincel; cronômetro ou relógio.

Regras do jogo:

Para este jogo, cada equipe joga em momentos diferentes, sequenciando uma vez de cada grupo, sendo disponibilizado 1 minuto e 30 segundos para cumprir a tarefa. A equipe deve escolher um membro de seu grupo para desenhar, e o restante precisa responder oralmente em francês o nome dos itens desenhados. Para isso, o escolhido para desenhar deve pegar aleatoriamente uma tira de papel, que está dentro de uma caixinha. Após ler as palavras que constam na tira de papel, o participante deve desenhá-las no quadro branco, simultaneamente o restante da equipe deve responder oralmente para o professor os itens que estão sendo desenhados.

Para cada acerto, o professor/mediador contabiliza e pode sinalizar repetindo a palavra dita pelo grupo, dando um *feedback* à equipe, por exemplo, *Blouson. D'accord!*.

Para acompanhar o que está sendo desenhado, o professor dispõe de um gabarito com todas as sequências de palavras sorteadas em cada tira de papel.

A equipe vencedora será aquela que mais acertar os itens que foram desenhados pelo integrante de sua equipe.

Observação: Após a finalização da tarefa de cada equipe, o professor pode socializar com a turma as palavras sorteadas para tal equipe, associando os vocábulos aos desenhos feitos no quadro, além de reforçar a aprendizagem da pronúncia por meio da repetição.

## IMAGEM & AÇÃO

1	UN PANTALON	UNE CHEMISE	DES BASKETS	UN BRACELET	UNE MONTRE
2	UN T-SHIRT	UN BERMUDA	UNE BAGUE	DES BOUCLES D'OREILLES	UN POLO
3	DES LUNETTES	UN BLOUSON	UNE ROBE	UN CHAPEAU	DES SANDALES
4	UN CHAPEAU	UNE JUPE	UNE CEINTURE	DES BOTTES	DES TONGS
5	UN PULL	UN BLOUSON	UNE CEINTURE	UN PANTALON	DES BOUCLES D'OREILLES

## IMAGEM & AÇÃO (Gabarito do professor)

1	UN PANTALON	UNE CHEMISE	DES BASKETS	UN BRACELET	UNE MONTRE
2	UN T-SHIRT	UN BERMUDA	UNE BAGUE	DES BOUCLES D'OREILLES	UN POLO
3	DES LUNETTES	UN BLOUSON	UNE ROBE	UN CHAPEAU	DES SANDALES
4	UN CHAPEAU	UNE JUPE	UNE CEINTURE	DES BOTTES	DES TONGS
5	UN PULL	UN BLOUSON	UNE CEINTURE	UN PANTALON	DES BOUCLES D'OREILLES

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

## Elaboração da ficha pedagógica do jogo *Imagem & Ação*

O jogo didatizado foi elaborado a partir de um jogo comercializado, intitulado *Imagem & Ação no Limite*. Nesse jogo, de modo geral, uma pessoa desenha enquanto sua equipe tenta

adivinhar o que está sendo desenhado; sendo que esse jogo exige agilidade tanto para desenhar quanto para responder devido ao tempo estipulado para cumprir a tarefa.

### *Categorização da etapa de seleção/análise - Imagem & Ação*

Refletindo sobre sua *forma*, como já foi dito, o jogo foi elaborado a partir das ideias de um jogo fabricado. Entretanto, os suportes do jogo foram manualmente elaborados para se adequarem às competências e aos conhecimentos propostos nas aulas de língua francesa.

No que se refere à *fonte*, ainda que o jogo seja oriundo de uma fonte convencional, ele foi produzido manualmente, exigindo um conhecimento básico de informática para formatar e organizar os respectivos léxicos.

Em relação aos *critérios*, os critérios situacionais foram considerados na elaboração da ficha pedagógica, elencando os objetivos de aprendizagem, as competências comunicativas a desenvolver, os conhecimentos a serem acionados, o público-alvo, o nível do aluno, o número de participantes necessário para realizar o jogo, o tempo estimado e o espaço apropriado para a execução da tarefa. Além disso, os critérios pedagógicos foram considerados, dentre eles, observa-se que a tarefa fica centralizada nos alunos, que deverão cumprir algumas atividades paralelamente: um aluno desenha as palavras indicadas na tira de papel enquanto sua equipe tenta adivinhar os itens que estão sendo desenhados, respondendo oralmente em francês. Desse modo, percebe-se que as atividades permitem não só uma interação entre alunos por meio desse trabalho em grupo, mas também envolvem a sua criatividade para desenhar os itens listados na tira de papel sorteada.

### *Categorização da etapa de didatização - Imagem & Ação*

Essa etapa, como já foi demonstrado, se refere à *didatização* postulada por Damaskou (2009), o que corresponde ao *desenvolvimento*, à *implementação* e à *avaliação*, descritos por Leffa (2007). Destacam-se, a seguir, os procedimentos desenvolvidos em cada uma das fases dessa etapa.

No que se refere à *análise pré-pedagógica*, observa-se que o jogo *Imagem & Ação no limite* exige algumas competências comunicativas, como compreensão escrita, expressão oral e até mesmo expressão visual, compreendida aqui como o ato de desenhar alguma coisa. Todas essas competências foram consideradas no jogo didatizado, isso pode ser visto na descrição da *regra do jogo*.

Com relação à *elaboração das atividades*, as tarefas envolviam atividades de leitura, desenho e fala. Desse modo, exigia-se do aluno o reconhecimento dos vocábulos para expressá-los visualmente no quadro por meio de desenhos, enquanto o restante da equipe deveria responder oralmente, em francês, quais roupas e/ou acessórios foram desenhados.

Quanto à *tipologia das atividades*, nota-se que as tarefas apresentam uma abordagem baseada nas competências, visto que as atividades objetivam reforçar a aprendizagem dos alunos. É requerida a compreensão de alguns vocábulos para transformá-los em desenhos, seguida de uma compreensão visual para oralizar em francês. De modo geral, os tipos de atividades percebidas no jogo são atividades de leitura, atividades de expressão oral e expressão visual.

No que se refere à *adequação entre os suportes e as atividades*, observa-se que as atividades foram organizadas para serem conjugadas quase simultaneamente, fazendo com que a tarefa estivesse condicionada a um ordenamento de atividades: compreensão

das palavras escritas na tira de papel, em seguida, desenhadas pelo aluno no quadro branco enquanto sua equipe tenta adivinhá-las.

Quanto à *redação das instruções*, percebe-se que a ficha pedagógica é direcionada para os professores, que devem repassar as instruções do jogo para os alunos. Há também algumas passagens no texto que servem para orientar o professor quanto a alguns procedimentos durante o jogo, indicando como mediar, acompanhar o que está sendo desenhado por meio de um gabarito do professor e socializar os vocábulos para reforçar a pronúncia.

No que concerne à *apresentação e à forma final do material*, o jogo foi adaptado ao contexto de ensino de língua francesa, envolvendo o léxico da temática. No jogo original, as palavras eram apresentadas em cartas, porém esse suporte foi substituído por tiras de papel. Para que não houvesse dúvidas quanto à caligrafia, os vocabulários foram digitados e organizados em conjuntos de palavras, que foram ordenados por números e cores para facilitar o acompanhamento por parte do professor. Nessa organização, indicou-se a ordem de cada sequência de palavras para que o jogo fluísse tranquilamente, sem que houvesse a necessidade de interromper o aluno – que estava desenhando – para lembrar ou verificar as palavras que constavam na tira de papel sorteada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elaborar o próprio material didático significa não abrir mão da autonomia docente, o contrário disso seria se render ao sistema e optar pelas escolhas já realizadas em um material didático que é imposto (FERRO; BERGMANN, 2008). Ademais, o professor pode ser também produtor de conhecimentos, pesquisas e materiais didáticos,



podendo ajudar na transformação da educação, tornando-a mais igualitária e crítica (SANTOS, 2015).

Além disso, o docente não pode esperar passivamente que os problemas sejam resolvidos pelos programas governamentais ou que materiais didáticos sejam fabricados por editoras, uma vez que ele mesmo pode produzir e adaptar materiais para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, ele tem maior liberdade para adequar os materiais aos interesses de seus alunos e, simultaneamente, atender às necessidades de ensino.

Por meio da análise da ficha pedagógica, mostrada neste trabalho, percebe-se que, ao seguir as orientações de uma sistemática de elaboração de materiais didáticos, o professor tem mais chances de dimensionar os pontos positivos e negativos de alguns materiais, traçar objetivos de aprendizagem de forma mais clara, adaptar os materiais conforme as características do contexto de ensino e avaliar os resultados.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.
- BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. *Manual de produção de textos acadêmicos e científicos*. São Paulo: Atlas, 2013.
- CUQU, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International, 2003.
- DAMASKOU, Eftychia. Concevoir son propre matériel didactique : la démarche à suivre, *Gallika/net*, 2009. Disponível em: <https://gallika.net/auteur1902.html>. Acesso em: 17 out. 2018.
- DJOURDI, M. La consigne, chemin qui mène aux apprentissages, *Oasisfle.com*: Enseignement/Apprentissage du Français Langue Étrangère, 2002. Disponível em: [http://www.oasisfle.com/documents/consigne\\_en\\_apprentissage.htm](http://www.oasisfle.com/documents/consigne_en_apprentissage.htm). Acesso em: 19 out. 2018.

FERRO, Jeferson; BERGMANN, Juliana Cristiana Faggion. *Produção e avaliação de materiais didático em língua materna e estrangeira*. Curitiba: Ibpex, 2008.

HELME, Ludovic; JOURDAN, Romain; TORTISSIER, Kevin. Le jeu en classe de FLE : intérêts et pratiques, *Rencontres Pédagogiques du Kansai*, set. 2013. Disponível em: <http://www.institutfrancais.jp/kansai/files/2014/09/RPK-2014-Article.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2018.

LEBRUN, Johanne *et al.* *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*. Quebec: Presses Université Laval, 2006. Disponível em: <http://books.google.com/books?id=k9eNDp10odoC>. Acesso em: 15 jun. 2018.

LEFFA, Vilson Jose. *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat, 2007.

MORESI, Eduardo (org.). *Metodologia da Pesquisa*. Brasília: PUC, 2003.

PIAGET, Jean. *Psychologie et épistémologie*. Paris: coll. Médiations, 1970.

SANTOS, Jane Beatriz Vilarinho dos. A produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no Brasil: propostas, objetivos e autoria. *Pesquisa em Discurso Pedagógico*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-16, 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25542/25542.PDF>. Acessado em: 21/01/2019.

SILVA, Haydée. *Le jeu en classe de langue*. Paris: CLE international, 2008.

TOMLINSON, Brian; MASUHARA, Hitomi. *A elaboração de materiais para cursos de idiomas*. Tradução de Rosana Cruz Gouveia. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2005.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. A elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: autoria, princípios e abordagens, 16, *Cadernos do CNLF*. Rio de Janeiro, CiFEFiL, 2012. p. 51-60. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xvi\\_cnlf/tomo\\_1/004.pdf](http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_1/004.pdf). Acesso em 17 jan. 2019.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Web 2.0 e materiais didáticos de línguas: reflexões necessárias. Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 15, *Cadernos do CNLF*. Rio de Janeiro, CiFEFiL, 2011. p. 1017-1025. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xv\\_cnlf/tomo\\_1/90.pdf](http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_1/90.pdf). Acesso em: 17 jan. 2019.

WEISS, François. *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris: Hachette, 2002.

# 7

Paula Sibbele Souza Santos  
*Universidade do Estado do Amapá - UEAP*  
Macapá - AP

## **AS VARIEDADES DA LÍNGUA INGLESA E O MATERIAL DIDÁTICO: UMA ANÁLISE SOBRE A RELAÇÃO ENTRE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E OS LIVROS DE INGLÊS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.106.162-182

## SUMÁRIO

### **Resumo:**

Este trabalho teve como finalidade discutir a temática da variação linguística e realizar uma análise dos livros didáticos para estimular os alunos a obter conhecimento relacionado às variedades da língua inglesa. O inglês é considerado um dos idiomas mais difundidos em todo o mundo, portanto passível, assim como as demais línguas naturais humanas, de modificações e transformações significativas com o passar do tempo. Assim, foi feita uma síntese da história da língua inglesa e de como os acontecimentos históricos refletiram em mudanças no idioma. Também foi abordada a temática da variação linguística, explorado seu conceito, definição e como esse fenômeno natural é subdividido. Por fim foi feito um relato a respeito da análise do material didático recolhido durante a pesquisa. A metodologia empregada foi a análise documental com abordagem qualitativa. Como resultado, chegou-se à conclusão de que os livros didáticos têm se aprofundado cada vez mais nas discussões relacionadas à variação linguística e de que isso é muito benéfico para o enriquecimento cultural e linguístico dos alunos.

### **Palavras-chaves:**

Língua Inglesa. Variação Linguística. Material Didático.

## INTRODUÇÃO<sup>7</sup>

A língua, como instrumento e objeto de interação em sociedade, sofre diversas transformações e modificações ao longo do tempo. Essas transformações fazem parte de um processo natural que alcança toda e qualquer língua e são comumente discutidas no âmbito da mudança e da variação linguística. A variação linguística é um processo natural no qual ocorre a diversificação da língua a partir de numerosos fatores influenciadores, tais como o contexto sociocultural, a região geográfica, os graus de formalidade, a escolaridade, entre outros.

A língua inglesa não foge desse processo. Especialmente por ser um idioma mundialmente falado e amplamente difundido, ela sofre influências diversas, em diferentes contextos de uso, o que acaba gerando diversas variedades. Por isso mesmo, quando se trata do ensino de língua inglesa, é muito difícil que o aluno tenha acesso ao conhecimento delas.

Atualmente o ensino de línguas está centralizado na busca da competência comunicativa, que, segundo Travaglia (2002), seria a capacidade do indivíduo de adequar o uso da língua a diversas situações comunicativas. Sendo assim, nada mais justo do que aqueles que estão aprendendo outra língua poderem obter conhecimentos relativos às diversas variações da língua que buscam aprender.

Pensando nisso, este trabalho visou analisar materiais didáticos específicos de língua inglesa utilizados em escolas públicas e verificar se há neles alguma abordagem das variedades dessa língua. Para tanto, foram utilizados três diferentes livros de inglês, sendo estes de uso de alunos de ensino médio frequentadores de duas escolas públicas de Macapá (AP).

<sup>7</sup> Este artigo é parte da monografia de mesmo título orientada pela Prof.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Karine Campos Ribeiro e apresentada pela autora no Curso de Especialização em Metodologia do Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras (EMELLE), da Universidade do Estado do Amapá (UEAP).

Esta pesquisa está dividida em três partes: a primeira parte consiste na história da língua inglesa, pois, ao falar de línguas e de suas variações, necessita-se levar em conta a historicidade e as transformações linguísticas sofridas por elas ao longo do tempo. A segunda parte trata da temática da variação linguística, de seu conceito e de suas especificidades. Na parte final propõe-se uma análise dos materiais didáticos recolhidos durante a realização da pesquisa.

É importante ressaltar que as discussões sobre variação linguística estão em voga na atualidade e que foram aproveitados, no presente trabalho, materiais bibliográficos, como artigos científicos e periódicos, que serviram de embasamento teórico para a sua construção.

## A HISTÓRIA DA LÍNGUA INGLESA E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Muito se discute acerca da história da língua inglesa e de como a presença humana em ilhas britânicas, antes destas se separarem do continente europeu e formarem o Canal da Mancha, influenciou no surgimento de povos que participaram diretamente da formação da língua e, conseqüentemente, da Inglaterra. Segundo Schutz (2008), sítios arqueológicos evidenciam que as terras úmidas que os romanos passaram a denominar de Britannia já abrigavam uma próspera cultura havia cerca de 8 mil anos, embora pouco se saiba a respeito.

Os celtas foram parte importante no processo de formação da Inglaterra. Eles habitavam e migravam no continente europeu, espalhando seus vários dialetos e línguas indo-europeias. Com a invasão dos romanos, o latim começou a exercer influência na cultura celta-bretã e, assim, vocábulos latinos naturalmente passaram a ser inseridos na língua.

Com a queda do Império Romano, seu exército se retirou das ilhas de Britannia e deixou os celtas à mercê de inimigos. Com isso, eles recorreram a alianças com tribos germânicas, como os anglo-saxões, por exemplo. Conforme Schutz (2008), os dialetos germânicos falados pelos anglos e pelos saxões eram aqueles que deram origem ao inglês, a exemplo da palavra *England*, que se originou de *Angle-land* (terra dos anglos).

A partir daí, a língua dividiu-se em três estágios: *Old English*, *Middle English* e *Modern English*. O período denominado *Old English* foi marcado pelo predomínio dos anglo-saxões e corresponde à forma considerada mais primitiva do idioma. A migração das tribos anglo-saxônicas que contribuíram para a formação da Inglaterra foi crucial na consolidação do inglês antigo.

O marco desse período para a língua inglesa é tão importante que Shutz (2008) afirma:

Old English, às vezes também denominado Anglo-Saxon, comparado ao inglês moderno, é uma língua quase irreconhecível, tanto na pronúncia, quanto no vocabulário e na gramática. Para um falante nativo de inglês hoje, das 54 palavras do Pai Nosso em Old English, menos de 15% são reconhecíveis na escrita, e provavelmente nada seria reconhecido ao ser pronunciado. A correlação entre pronúncia e ortografia, entretanto, era muito mais próxima do que no inglês moderno. (SHUTZ, 2008, n.p).

Após esse período, houve um conflito denominado Batalha de Hastings, que até hoje é considerado um marco para a evolução e transformação do inglês, o que deu início à nova fase do idioma: *Middle English*. Os normandos, liderados por William, Duque da Normandia (norte da França), enfrentaram o exército anglo-saxão liderado por King Harold, em 1066, o que resultou na derrocada do império anglo-saxão.

Em seguida, com a vitória dos normandos, deu-se uma forte influência do idioma dos conquistadores na língua vigente do território. Segundo Schutz (2008):

O regime que se instaurou a partir da conquista foi caracterizado pela centralização, pela força e, naturalmente, pela língua dos conquistadores: o dialeto francês denominado Norman French. O próprio William I não falava inglês e, por ocasião de sua morte em 1087, não havia uma única região da Inglaterra que não fosse controlada por um normando. Seus sucessores, William II (1087-1100) e Henry I (1100-1135), passaram cerca de metade de seus reinados na França e provavelmente possuíam pouco conhecimento de inglês. (SHUTZ, 2008, n.p).

E é essa a característica mais forte desse estágio da língua, a grande interferência da língua francesa. Por muito tempo, inclusive, a aristocracia da Inglaterra falou predominantemente o francês. De acordo com Schutz (2010), falar francês tornou-se, então, condição importante para aqueles de origem anglo-saxônica que estavam em busca de ascensão social por intermédio da simpatia e dos favores da classe dominante.

Quanto à estrutura da gramática e à pronúncia, Cavalcanti (2009) diz:

A influência do francês, entretanto, não chega a afetar a pronúncia ou a estrutura gramatical do inglês. No final do século XV, as constantes disputas entre ingleses e franceses gera um forte sentimento nacionalista responsável pela prevalência do inglês sobre o francês, inclusive na linguagem escrita oficial, substituindo o francês e o latim. (CAVALCANTI, 2009, p.27).

O chamado período moderno da língua inglesa, *Modern English*, iniciou-se no ano de 1500, na passagem do século XV para o XVI. Foi quando teve início o processo mais transformador da estrutura do idioma, uma mudança de caráter fonético na qual, segundo Cavalcanti (2009), praticamente todos os sons vocálicos da língua sofreram alteração e algumas consoantes deixaram de ser pronunciadas.



Todas essas modificações consolidaram uma padronização da língua que até então era inexistente devido às fortes influências dialetais sofridas anteriormente. Com relação a esse aspecto, Shutz (2008) explica:

Enquanto que o Middle English se caracterizou por uma acentuada diversidade de dialetos, o Modern English representou um período de padronização e unificação da língua. O advento da imprensa em 1475 e a criação de um sistema postal em 1516 possibilitaram a disseminação do dialeto de Londres - já então o centro político, social e econômico da Inglaterra. A disponibilidade de materiais impressos também deu impulso à educação, trazendo o alfabetismo ao alcance da classe média. (SCHUTZ, 2008, n.p).

Esse processo de uniformização da língua foi fomentado, ainda, com o advento de dicionários e gramáticas que descreviam o idioma com padrões normativos da língua, inclusive os remetendo à gramática latina.

Outro fator significativo desse período foi a relevância do dramaturgo William Shakespeare para a cultura da língua inglesa. Suas contribuições para a língua se deram por meio da criação de novos vocábulos e expressões, da transformação de classes gramaticais e até mesmo da inserção de novos sentidos para termos específicos já existentes. Schutz (2008) reitera que a transformação de substantivos em verbos e verbos em adjetivos, a livre adição de prefixos e sufixos e o uso de linguagem figurada são frequentes nos trabalhos de Shakespeare.

Todos esses fatores influenciaram a evolução da língua inglesa para que ela se constituísse naquilo que ela é hoje em dia, o inglês internacional falado e difundido no mundo. Como qualquer língua e por ser um idioma mundialmente difundido, o inglês sofre alterações com o passar do tempo, pois a língua é viva e mutável. Conhecer aspectos

da história da uma língua é o passo inicial para entender o processo de variação linguística.

## O PROCESSO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E SEUS CONCEITOS

O processo de variação linguística é definido como fenômeno natural das línguas humanas. Toda e qualquer possibilidade de diversificação e mudança, seja na estrutura gramatical, morfológica e sintática, seja no vocabulário ou na pronúncia, é considerada variação (LABOV, 2008). Também é importante ressaltar que, dentro da perspectiva da variação, há diferentes conceitos, como *variável*, *variedade* e *variante*.

A definição de *variedade* está relacionada às diversas manifestações de expressão na língua, e vale ressaltar que esse é o foco deste trabalho. Existem diversos tipos de variedades, que serão explanadas no próximo tópico. Quanto ao termo *variante*, na sociolinguística remete-se, especificamente, ao item que sofre mudança. E o termo *variável* diz respeito a uma forma linguística que, ao ser realizada, apresenta variantes notadas pela observação de um investigador.

Todos esses fenômenos ocorrem devido ao fato de a língua não ser estática, de todas as línguas naturais humanas serem passíveis de modificações e transformações com o passar do tempo (GADET, 1992). Na seção anterior a esta, por exemplo, mostrou-se sucintamente a evolução histórica da língua inglesa e, simultaneamente, as transformações sofridas por ela.

A relação entre uma língua e um povo é muito íntima, portanto as diferentes formas de viver em sociedade influenciam diretamente no processo de modificação da língua. Silva e Sousa (2017) afirmam:

A língua não se realiza num vácuo social. Ela não existe fora da sociedade, da mesma forma que a sociedade não existe sem ela. A relação entre língua e sociedade não é uma relação em que uma determina a outra, mas de interação entre elas, em que uma se refrata na outra, num sistema de influências. (SILVA, SOUSA, 2017, n.p).

Não há variação linguística, portanto, sem a interferência da comunidade falante e do contexto em que se encontra inserida. A evolução linguística não é autônoma, pois a interação social faz parte dela, ou seja, o falante tem papel fundamental nesse processo:

[...] não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre. Ou, dizendo de outro modo, as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto no passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo. (LABOV, 2008, p. 21).

O dinamismo da língua faz com que a variedade linguística seja subdividida em alguns aspectos, como fator geográfico/regional e classe social. O indivíduo falante é crucial para que sejam identificadas essas modificações, pois atua diretamente na transformação da língua.

Sabendo que o fenômeno da variação linguística é natural e passível de transformações, é preciso compreender que, apesar de sua abrangência, esse é um processo organizado. Estudiosos da sociolinguística subdividem os tipos de variação em: *variedade regional*, *social* e *estilística*, que aqui serão explanadas brevemente.

A *variedade regional*, talvez a mais simples de ser identificada, ocorre quando se evidenciam as diferenças de fala de região territorial específica em comparação a outras regiões. A inserção de vocábulos,

expressões idiomáticas, diferenciação de pronúncia, tudo isso é concebido como variedade geográfica/regional.

Vale ressaltar que, com esse tipo de variedade citado acima, pode haver equívocos quando logo se tacha uma variedade ou variável de erro. Fazer juízo de valor sobre a fala do outro é um incentivo ao preconceito linguístico, portanto erra quem desvaloriza e menospreza um resultado natural de variação.

Outro tipo de variedade é a *social*, que envolve o aspecto fonológico, quando o falante em seu ato de fala troca o l pelo r, por exemplo, como em *problema* e *bicicreta*. Outro fator envolvido é o morfossintático, que abrange aquelas expressões com equívoco de concordância, como *dez real*, *eu vi ela*, entre outras.

Nota-se que a variante social depende do espaço de fala do indivíduo e do contexto no qual se encontra. Há uma grande polêmica em torno desse tema, pois nesse aspecto existe o que se chama de norma linguística de prestígio:

A aquisição da norma linguística de prestígio é um processo demorado, que depende da exposição do falante a esse contexto de fala. A família e a escola são os principais responsáveis por propiciar as condições fundamentais para o desenvolvimento da norma linguística do falante, porém quando não há uma confluência desses dois fatores dificilmente se consegue desenvolver uma norma linguística de prestígio. (SILVA, SOUSA, 2017, n.p).

Outro tipo de variedade linguística são as *variedades estilísticas*, que englobam as mudanças relacionadas ao grau de formalidade, sendo subdivididas em *linguagem formal* e *informal*.

A *linguagem formal* se encontra em situações que exijam uma comunicação mais formal, tais como uma entrevista de emprego, reuniões empresariais e palestras, por exemplo. A *linguagem informal*

é rotineira, não exigindo uma comunicação formal, como em um encontro de amigos, almoços em família etc.

Outras variedades linguísticas a serem também consideradas são as *gírias* ou *jargões*, que são linguagens utilizadas por determinados grupos sociais, diferenciando-os dos demais. Entende-se, portanto, que é de suma importância que o professor de línguas compreenda em que consistem as variações linguísticas e como identificá-las, para poder compreender e fazer compreender o dinamismo de uma língua.

Como já dito outras vezes, tal qual a maioria das línguas, o inglês está em constante evolução e transformação. Por ser uma das línguas mais faladas e difundidas no mundo, a língua inglesa sofre modificações constantes em seu processo evolutivo, como adição de novos modos de expressão e vocábulos, exclusão e extinção de outros.

Apesar de haver um conceito de padronização e unificação da língua, típico do *Modern English* (inglês moderno), não existe um padrão único do inglês, em função de que são muitos os países que têm o idioma como sua língua oficial ou segunda língua.

Levando em conta que as pronúncias, as expressões e as maneiras de comunicação se transformam de um lugar para o outro, é primordial que aquele que almeja aprender a língua tenha acesso a esse tipo de conhecimento.

A difusão do idioma pelo mundo se deu em consequência das expedições da Inglaterra em busca de novos territórios e da colonização dos povos que espalhou o inglês nos quatro continentes. As variações da língua no continente americano, por exemplo, são caracterizadas pelos reflexos dos processos históricos por que passou cada região.

Há também regiões onde se encontra semelhança impressionante de variação devido à proximidade territorial. A

exemplo disso, o inglês canadense, que é muito semelhante ao norte-americano.

Outro fator curioso citado por Vian Jr (2008) são as variedades do idioma nas ilhas caribenhas, que possuem influência histórica dos dialetos crioulos, comprovando o quanto a historicidade contribui para o surgimento de diversas variedades de uma mesma língua.

Essa propagação da língua inglesa é notória e tem seus reflexos em todas as regiões onde há falantes da língua. Segundo o autor:

(...), o inglês é atualmente o idioma oficial em países dos quatro continentes: no continente europeu, na Grã-Bretanha e na Irlanda; na América do Norte, nos Estados Unidos e no Canadá; na América Central, no Caribe, como a Jamaica, e em locais onde o idioma tem *status* oficial, como Porto Rico, além de diferentes línguas crioulas; no continente africano, é oficial na África do Sul; e na Oceania é a língua oficial da Austrália e Nova Zelândia. (VIAN JR, 2008, p.139).

Se o idioma é tão disseminado e prestigiado, obviamente as variações que ele manifesta são incontáveis. Porém, no cenário educacional, quando se trata de aprender a língua inglesa, é comum que essas variações sejam ignoradas ou não sejam nem mesmo mencionadas.

## VARIÉDADES DA LÍNGUA INGLESA E ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO

Para a análise do tema proposto, foram selecionados livros que estavam sendo utilizados no ensino médio por duas escolas renomadas no cenário amapaense: a Escola Estadual Professor Gabriel de Almeida Café, localizada na Avenida FAB, no centro de Macapá; e

a Escola Estadual General Azevedo Costa, situada na Avenida José Antônio Siqueira, no bairro Lagunho, também no centro da capital.

Os livros de inglês escolhidos são de 1º e 2º anos do ensino médio. Dois deles fazem parte da coleção *Way to go!* e o outro faz parte da coleção *High up*. As análises foram realizadas de maneira individual. Ao fim se fez um comparativo das duas coleções selecionadas.

Figura 1 – Capa do livro High up vol. 1



Fonte: DIAS, R; JUCÁ, L; FARIA, R., 2013

Em seu prólogo, o livro do 1º ano da coleção *High up* traz como objetivo:

[...] proporcionar oportunidades para que o aluno amplie seus conhecimentos sobre si mesmo, sobre sua própria cultura e sobre outras culturas pelo mundo, apropriando-se de saberes para se posicionar criticamente diante de questões pessoais, sociais e profissionais de seu dia a dia, local e globalmente. (DIAS; REINILDES, 2013, p. 3).

É interessante analisar a finalidade proposta pelas autoras, uma vez que os alunos são incentivados a trabalhar a língua não somente como meio para se comunicar, mas também para crescer e evoluir culturalmente.

Logo de início, o livro em questão surpreende quando aborda justamente países e povos falantes da língua inglesa que não são amplamente conhecidos ou não são tão mencionados, indicando possivelmente a apresentação de uma outra variedade de inglês. Por meio de um mapa-múndi, as autoras propõem uma atividade de escrita e encaixe de nomes de alguns países falantes do inglês, tais como *Índia, Jamaica, Kenya, Nigeria*, dentre outros. E ainda finalizam com um questionamento sobre o que todos aqueles países em destaque têm em comum, sendo a resposta claramente o fato de serem países falantes da língua.

Figura 2 – Atividade do livro High up vol. 1



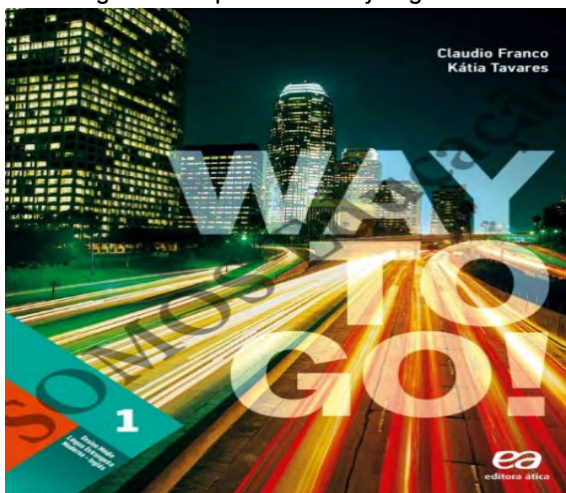
Fonte: TAVARES E FRANCO, 2016, pg. 12



Ainda na mesma página, há em destaque um quadro intitulado *Did you know?* (Você sabia?) no qual se ressalta que, apesar de o inglês americano ser muito influente e popular, devido ao domínio dos EUA em setores como cinema, televisão e música, há também muitas outras variedades do inglês ao redor do mundo, e se citam outros países como exemplo.

Incontestavelmente, o livro didático em questão cumpre com a proposta de enriquecimento cultural mencionada anteriormente e também não ignora as variedades linguísticas do inglês, apresentando para os alunos a discussão sobre as variantes do idioma, ainda que sem maiores aprofundamentos.

Figura 3 – Capa do livro *Way to go!* vol. 1



Fonte: TAVARES E FRANCO, 2016

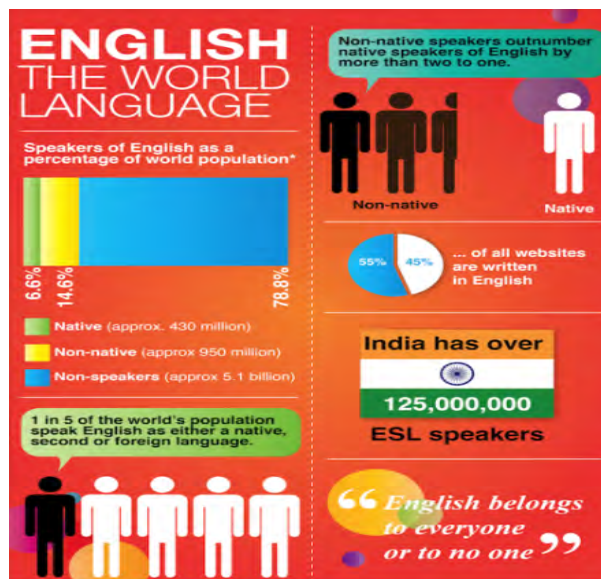
O outro livro separado para análise faz parte da coletânea *Way to go!*, destinado a alunos do 1º ano do ensino médio. Em seu prefácio, os autores dissertam sobre o fato de que o número de pessoas que usam a língua inglesa e têm outro idioma como língua materna chega a ser maior do que a quantidade de falantes nativos do inglês.

Em seu texto de apresentação já se introduz a temática da variação:

Todas as atividades foram elaboradas a partir de situações de uso da língua inglesa para que você seja capaz de desenvolver, de forma integrada, as habilidades de compreensão e de produção tanto da escrita quanto da fala. Além disso, a obra busca explorar a diversidade cultural e a riqueza das variações linguísticas. (TAVARES & FRANCO, 2016, P. 3).

Uma atividade específica na página 27 do manual aborda um infográfico a respeito dos falantes da língua inglesa, apresentando dados sobre falantes, não falantes e nativos da língua, incluindo a informação de que a Índia possui 125 milhões de falantes do inglês como segunda língua.

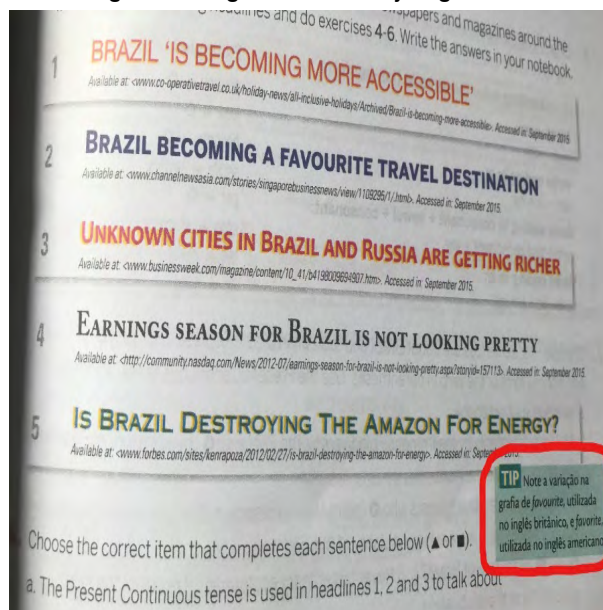
Figura 4 – Atividade do livro Way to go! vol. 1



Fonte: TAVARES E FRANCO, 2016, pg. 27

O material didático aborda novamente o tema das variedades, o que pode ser um recurso válido para que o professor possa discutir em sala de aula a temática das variações do inglês. Ainda nesse livro é encontrado outro exemplo notável de variedade:

Figura 5 – Página do livro *Way to go! vol. 1*



Fonte: TAVARES E FRANCO, 2016, p.61.

A adição de informação nessa seção do livro por meio desse destaque chamado *tip*, que significa *dica*, é mais uma amostra de tratamento da temática da variedade linguística, pois nele se cita como exemplo a variação da grafia da palavra *favorite* no inglês americano e no inglês britânico, no qual se tem o acréscimo da letra *u*, tornando-se *favourite*.

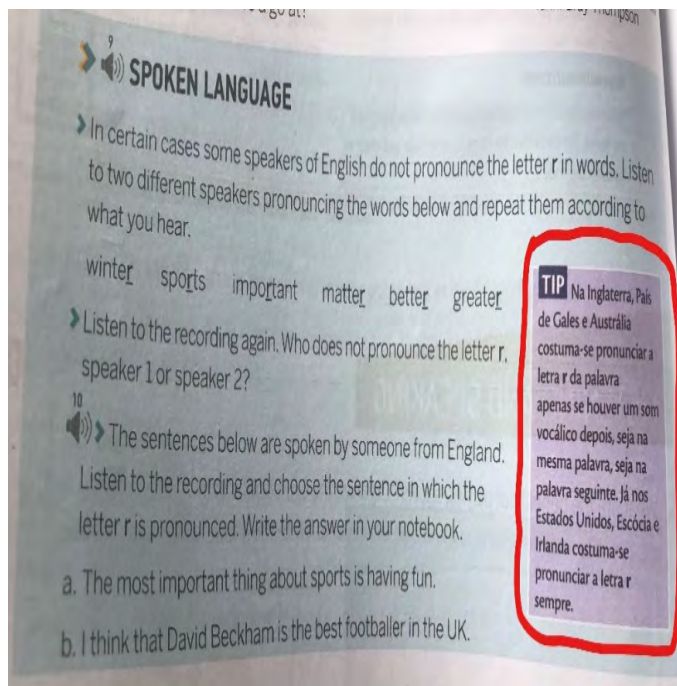
O último livro a ser considerado na análise faz parte da mesma coletânea anterior, *Way to go!* mas está direcionado ao 2º ano do

ensino médio. Nesse volume há uma unidade que trabalha a difusão cultural. Um gráfico é utilizado para ilustrar novamente a propagação da língua inglesa, dessa vez na comunicação pela internet.

A atividade proposta estimula o aluno a responder questões sobre como a internet o ajuda a aprender sobre diferentes culturas e como ele pode fazer uso dessa ferramenta para aprender as diversas variedades do idioma inglês.

Além disso, o livro traz atividades auditivas para que o aluno possa trabalhar a pronúncia em uma seção específica, intitulada *spoken language*, e essa seção apresenta outro exemplo que envolve as variedades da língua inglesa:

Figura 6 – Atividade do livro *Way to go! vol. 2*



Fonte: TAVARES E FRANCO, 2016, pag.66

No exemplo exposto acima, o livro mostra como a letra r é pronunciada em países como Inglaterra, Austrália e País de Gales, comparando com países como Estados Unidos, Escócia e Irlanda. Usar esse tipo de mecanismo comparativo no material didático aumenta o conhecimento dos alunos acerca das variedades e determina que o inglês como língua internacional pode ser falado e escrito de diversas maneiras.

Isso posto, é importante ressaltar que os livros didáticos estão cada vez mais adaptados à realidade natural de evolução da língua por meio de variações, proporcionando aos alunos uma melhor compreensão sobre o idioma e instigando-os a aprender as diversas variedades linguísticas.

Por fim, as duas coletâneas aqui analisadas revelam um novo cenário educacional no ensino da língua estrangeira, cenário esse que retrata a variação linguística da língua inglesa como assunto significativo a ser introduzido em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notava-se que, geralmente, o material didático que se encontrava em sala de aula buscava uma padronização da língua estrangeira por meio de um conteúdo, em sua maior parte, voltado para o ensino da gramática. Não que isso seja errado, porém é necessária a existência de um ensino das regras gramaticais atrelado ao conhecimento intercultural, afinal aprender uma língua não é tão somente aprender a se comunicar, mas também aprender sobre cultura, sobre historicidade.

O ensino da língua inglesa comum se polarizou entre o inglês norte-americano e o inglês britânico; contudo, há aproximadamente 60

países falantes da língua inglesa como língua materna e/ou segunda língua. Portanto, há infindáveis variedades na língua inglesa das quais o aluno, infelizmente, não obtinha conhecimento, pois estava submetido a materiais didáticos limitados que continham, em sua maioria, apenas conhecimentos gramaticais.

Felizmente, esse cenário se modificou. Ao analisar os materiais didáticos recolhidos nesta pesquisa, foi possível perceber a mudança na relação dos livros didáticos com a temática da variação linguística.

Acredita-se que isso permite que o professor insira em sua prática discussões atreladas aos tipos de variedades, aos diversos tipos de inglês existentes no mundo inteiro, motivando o aluno não a formar seus gostos e saberes somente a partir da massificação e do domínio da cultura norte-americana, mas sim a buscar conhecer culturalmente outros países que têm a língua inglesa como sua língua materna e/ou segunda língua.

## REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, M, R, L. *Empréstimos: a influência da língua inglesa na língua hebraica moderna*. [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8152/tde-07122009-141602/publico/MONICA\\_REGINA\\_LOPES\\_CAVALLCANTI.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8152/tde-07122009-141602/publico/MONICA_REGINA_LOPES_CAVALLCANTI.pdf) acesso em 18 de fevereiro de 2019.

CRYSTAL, D. *The Cambridge Encyclopedic of the English Language*. Cambridge University Press, 2 edição, 2003.

DESLAURIERS, J.-P; BRASSARD, M.J. *Pouvoir habiter. Chicoutimí*: Universidade do Québec em Chicoutim, 1989.

DIAS, R. (Org.); CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DIAS, R; JUCÁ, L; FARIA, R. *High up: ensino médio*. Volume 1. 1ed. Cotia, SP: Macmillan, 2013.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SCHÜTZ, R. *O inglês como língua internacional*. Fonte: English Made in Brazil, 2010. <https://www.sk.com.br/sk-engl.html> acesso em 06 de janeiro de 2019.

SCHÜTZ, R. *História da língua inglesa*. Fonte: English Made in Brazil, 2008. <https://www.sk.com.br/sk-historia-da-lingua-inglesa.html> acesso em 06 de janeiro de 2019.

SILVA, P.C.G; SOUSA, A.P. *Língua e Sociedade: influências mútuas no processo de construção sociocultural*. <http://www.periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/viewFile/7726/4725>. Acesso em 16 de fevereiro de 2019.

TAVARES, K. C. A.; FRANCO, C. P. *Way to go!: língua estrangeira moderna: inglês ensino médio*. Volume 1. 2 ed. SP: Ática, 2016.

TAVARES, K. C. A.; FRANCO, C. P. *Way to go!: língua estrangeira moderna: inglês ensino médio*. Volume 2. 2 ed. SP: Ática, 2016.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1o e 2o graus*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VIAN JR, O. *A análise de necessidades no ensino de Inglês em contextos profissionais*. *The Specialist*, vol. 29, nº 2 (139-158) 2008. <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/viewFile/6190/4515> acesso em 15 de fevereiro de 2019.

# 8

**Kelly Cristina Nascimento Day**  
*Universidade do Estado do Amapá - UEAP*  
*Macapá - Amapá*

**Mileny Távora de Mendonça**  
*Universidade do Estado do Amapá - UEAP*  
*Macapá - Amapá*

## **DA ABORDAGEM COMUNICATIVA À PERSPECTIVA ACIONAL: O TRATAMENTO DA COMPETÊNCIA SOCIOLINGÜÍSTICA EM TEXTOS ORAIS DE MANUAIS DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

*DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.106.183-211*



## SUMÁRIO

### **Resumo:**

O propósito deste texto foi trazer à tona uma discussão que, embora pareça superada, não se revela uma questão consolidada nos manuais de Francês Língua Estrangeira - FLE: o lugar da competência sociolinguística nos textos orais dos manuais de ensino de língua estrangeira ao longo da passagem da abordagem comunicativa à perspectiva acional. Após uma breve revisão da literatura, na qual tomou-se por referências os conceitos de variação (LABOV, 1972), competência comunicativa (GUMPERZ, HYMES, 1972), competência sociolinguística (LYSTER, 1994) e ritos da interação (GOFFMAN, 1973), foram analisados três manuais que retratam significativamente essa passagem à luz da teoria da variação e dos conceitos de competência sociolinguística e registro. A partir do levantamento e análise das ocorrências, pôde-se constatar uma contínua redução da diversidade linguística característica de toda sociedade nos primeiros manuais ditos acionais comparativamente àquela apresentada nos primeiros manuais considerados comunicativos.

### **Palavras-chave:**

Língua Estrangeira. Manuais. Variação.

## INTRODUÇÃO

A travessia, nas últimas duas décadas, entre a abordagem comunicativa e a perspectiva acional, concluída para alguns e em curso para outros, não se dá (ou se deu) exatamente em águas mansas. Diferentes aspectos de ambas as abordagens podem ser vistos tanto como aspectos positivos quanto como marcas de retrocesso metodológico. A oralidade, ainda que permaneça como *carro chefe* de ambas as tendências, assume feições diferentes, sobretudo, no que concerne ao desenvolvimento da competência sociolinguística do aprendente de línguas estrangeiras (doravante LE).

A linguagem não serve apenas para transmitir uma mensagem que seja compreensível. O indivíduo se serve da língua para definir (consciente ou inconscientemente) sua relação com o seu interlocutor, para construir sua identidade no interior de um grupo social e para dar resposta ao grupo social no qual se encontra. Quando todos esses fatores entram em jogo no momento em que o indivíduo fala, pode-se supor que as escolhas lexicais, estilísticas ou sintáticas dizem tanto sobre a linguagem como instrumento social quanto sobre o indivíduo que usa um ou outro modo de expressão.

Decorre, portanto, de todos os fatores acima elencados, a necessidade de colocar-se em questão o *modelo* de língua que tem sido proposto ao aprendente e de discutir em que medida está sendo proposto, efetivamente, um desenvolvimento de aspectos sociolinguísticos em manuais de FLE.

## SOCIOLINGUÍSTICA: A DISCIPLINA E SEU APORTE PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A disciplina sociolinguística, inaugurada nos anos 60 nos Estados Unidos, remete sua origem a quatro nomes: Labov, Gumperz, Goffman e Hymes. Ela se propõe a analisar a língua em seu contexto social, a partir da linguagem real e não do ponto de vista de um sistema idealizado. Nesse âmbito, o estudo da contextualização da linguagem (GUMPERZ, 1989), da variação sociolinguística (LABOV, 1972), dos ritos da interação (GOFFMAN, 1973) e da competência comunicativa (GUMPERZ; HYMES, 1972) tem primazia sobre o estudo do sistema. Tais conceitos teriam papel crucial no futuro do ensino de línguas.

No âmbito da sociolinguística a variação ocupa um lugar central porquanto a disciplina se interessa a tudo que varia na língua tanto em função da estrutura social da comunidade quanto em função da situação ou do canal empregado (oral ou escrito). Ademais, soma-se a esses aspectos a noção de estilo entendido como “o repertório de maneiras de falar de um falante” (GADET, 2004, p.6).

A comunicação é concebida como um processo social complexo que implica bem mais que um falante e um ouvinte, um emissor e um receptor, para Gumperz (1989) cada indivíduo ou grupo dispõe de um repertório verbal composto de variedades linguísticas, regionais ou sociais aplicáveis em um determinado ambiente. Hymes (1962), por sua vez, se interessa pela ideia de competência comunicativa e indica que não basta conhecer a língua enquanto sistema linguístico, é preciso também saber como se servir dela em função do contexto social. Para ele toda prática languageira tem relação com as circunstâncias externas.

A competência sociolinguística é definida por Lyster (1994, p. 263) como a “capacidade de reconhecer e de produzir um discurso

socialmente apropriado ao contexto. Isso implica uma capacidade de saber adaptar seu registro às circunstâncias, aos interlocutores, à situação, etc.”.

Essa adaptação passa pela capacidade de variar a fala ou a escrita, sendo “as variantes idênticas em seu valor de referência ou seu valor de verdade, mas diferentes quanto ao seu valor social e/ou estilístico” (LABOV, 1972, p. 271). Variar consiste, portanto, em poder dizer a mesma coisa de diferentes maneiras. Essas variações afetam diversos aspectos da língua: lexicais, sintáticos, morfológicos, fonéticos etc.

A competência sociolinguística inclui o conhecimento de regras variáveis (LABOV, 1972) decorrentes do fato de a língua ser um objeto social. Como tal, a utilização de uma língua demanda sensibilização para as normas sociais que afetam de modo inequívoco as interações linguageiras entre representantes de línguas/culturas diferentes.

A aquisição das variáveis sociolinguísticas em relação ao contexto social parece particularmente pertinente, uma vez que seu uso é fortemente influenciado por um conjunto de fatores linguísticos e extralinguísticos tais como: regras de endereçamento e de polidez, regulação hierárquica, nível de formalidade da situação de comunicação ou do meio social, regulação entre gêneros, de status, entre grupos sociais e seus respectivos marcadores linguísticos, codificação ritualística, diferenças de registro, dialetos e acentos, o comportamento não verbal e paraverbal, entre outros.

No âmbito do ensino de LE, em geral, o insumo principal ao qual os alunos estão expostos é aquele apresentado no manual, aliado ao registro utilizado pelo professor, que em geral é um locutor não nativo e, portanto, não necessariamente dominante dos registros e normas sociolinguísticas. Dessa forma, se o manual não o apresenta, é muito pouco provável que o aluno tenha acesso ao registro familiar

ou popular empregado pela grande maioria dos francófonos no seu dia-a-dia (DEWAELE, FURNHAM, 2000; DEWAELE, REGAN, 2001). Além disso, a abundância de registros formais escritos presente nos manuais também conduz o aprendente à utilização de um registro mais formal. Esses fatores, associados ao pouco uso efetivo da língua alvo entre alunos na sala de aula, reforçam o distanciamento linguístico dos alunos dos modelos orais menos formais de uso da língua estrangeira.

Nesse contexto, é muito comum que o discurso oral de um aprendente de FLE esteja tão próximo do registro escrito que cause estranheza ao falante nativo da língua, que identifica naquele registro um modelo acadêmico, pomposo e extremamente formal. Esse efeito, Tarone e Swain (1995) atribuem essencialmente ao não domínio das regras sociolinguísticas da língua. Nesse sentido, é válido lembrar que a máxima *não se escreve como se fala*, em muitas situações, é verdadeira também no sentido contrário.

De um ponto de vista sociolinguístico, cada comunidade linguística se define pelas interações entre aqueles que partilham um mesmo modo de comunicação. Disso se denota que o falante que domina vários códigos pode pertencer a várias comunidades e, portanto, dispor de diferentes normas ao mesmo tempo.

Pela ótica sociolinguística, existe sempre, paralelamente a outras, uma norma social. Trata-se do modelo ideal, dotado de prestígio no seio de uma dada comunidade linguística, que revela a hierarquização dos usos sociais da linguagem. Do ponto de vista didático, as escolas, entre as quais as de LE, constituem o lugar de difusão por excelência da forma privilegiada, da *boa linguagem*. A partir daí, todas as demais variedades são condenadas pela escola, “estigmatizando-se e eliminando-se tudo o que for considerado ‘vulgar’, ‘popular’ e mesmo ‘familiar’” (BOYER, 1996, p. 5). Nesse âmbito, existe apenas uma variedade digna de ser ensinada, a língua padrão (no caso em questão, o francês de referência, o francês internacional),

caracterizada pela exatidão do vocabulário, a boa pronúncia, o bom acento, a boa construção, etc.

Esse mesmo ideal de língua se faz majoritariamente presente como modelo autêntico apresentado nos manuais de FLE. O texto escrito, sobretudo, sendo tomado subliminarmente como retrato da língua falada.

A noção de registro de língua, por sua vez, repousa naquela de norma, segundo a qual as práticas languageiras dos falantes são ordenadas de maneira hierarquizada e julgadas positiva ou negativamente. Assim, em uma dada comunidade linguística, os registros prestigiados são aqueles legitimados pela escola ou são aqueles que correspondem à norma de prestígio.

Estudar os registros significa se interessar pelas diferentes maneiras de expressar uma mesma realidade. Essas diferentes formas correspondem a fatores diversos relativos à diversidade de situações de comunicação. Evidentemente, o domínio de uma língua não impõe ao falante o domínio de todos os registros que nela estão disponíveis, mas impõe-se pelo menos o reconhecimento desses registros. Disso decorre que um aprendente “pode ser incapaz de produzir um enunciado em um registro que não lhe é habitual, mas ser capaz de compreendê-lo e de atribuir a ele o valor social que o acompanha” (ARRIVÉ *et al*, 1986, p. 598).

Existem diferentes classificações para os registros de uma língua. Para este trabalho relacionado à língua francesa, expõem-se aqui, os termos mais frequentemente utilizados para classificar os registros do francês: *soutenu*, *courant*, *familier* e *populaire*.

O registro *soutenu* – também considerado registro *soigné* ou *recherché* - equivale a uma linguagem refletida e elaborada. É o registro mais comum em discursos oficiais, conferências, textos literários, etc.

O uso deste registro em situações inadequadas pode fazer o falante parecer deslocado ou pretensioso.

O registro *courant* – também denominado de *standard* - é o registro privilegiado na escola e usualmente utilizado na modalidade escrita. É o menos marcado pela situação de comunicação. Para o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) equivale ao registro da neutralidade.

O registro *familier* – corresponde a uma linguagem que não é considerada totalmente “correta”, mas que é admitida em diversas situações e condições. De uma linguagem não monitorada, o registro não indica preocupação com a forma, o que lhe outorga certa liberdade no emprego da língua. Esse registro é comumente encontrado nas relações próximas, sem marcas hierárquicas (membros da família, amigos, colegas de classe, ou mesmo de trabalho), em situações informais de comunicação. Muito comum na linguagem oral, ele envolve muitas palavras e expressões que não se utilizam na linguagem escrita *soutenue* ou mesmo *courante*.

O registro *populaire* – muitas vezes identificado também como registro *familier* - é considerado um estilo relaxado que se distancia fortemente do registro *standard*. Seria utilizado sobremaneira nos meios não escolarizados, fato que não é necessariamente verdade, porquanto, mesmo em meios formais, entre escolarizados, com certo grau de intimidade, é possível apreender registros considerados populares. É o registro no qual se classificam as gírias (*argot*) e a linguagem vulgar (*vulgaire*).

## A COMPETÊNCIA SOCIOLINGUÍSTICA NA ABORDAGEM COMUNICATIVA E NA PERSPECTIVA ACIONAL

Richards & Rodgers (1999) situam as origens da abordagem comunicativa no final dos anos 60. Em sua emergência a corrente se propõe a dar resposta a uma preocupação crescente, a de considerar os aspectos sociais inscritos na língua, não se limitando a apresentar a língua falada no interior de diálogos fabricados, como ocorria nos métodos audiovisuais.

Estruturada em torno de um forte suporte teórico proveniente de disciplinas diversas, entre elas a sociolinguística, a abordagem comunicativa propõe-se a superar as carências metodológicas das abordagens anteriores (BERARD, 1995).

Da sociolinguística a abordagem comunicativa assume diversos conceitos fundamentais: a ideia de uma língua socialmente situada, utilizada por uma comunidade linguística caracterizada por seus diferentes papéis sociais; o ensino da língua desloca-se do quadro abstrato do estruturalismo para uma abordagem mais próxima da língua real; a ideia de um repertório verbal específico de uma comunidade linguística heterogênea se opõe à concepção de uma língua pura e homogênea, não submissa à variação social e individual; a concepção de uma competência de comunicação em sentido amplo permite integrar o ensino de língua aos parâmetros culturais, sociológicos e pragmáticos.

Formalmente, a corrente introduz no ensino uma nova maneira de apresentar os conteúdos linguísticos adotando princípios de organização funcionais e situacionais (GERMAIN & SÉGUIN, 1995). Aprender uma língua deixa de significar acúmulo de conteúdos



gramaticais, mas aquisição de *savoir-faire* comunicativos e a gramática estrutural dá lugar à gramática nocional-funcional, atribuindo um espaço considerável às competências sociolinguísticas dos aprendentes. A preferência vai então ser acordada a documentos autênticos mais ligados às realidades culturais, e cujos “suportes de aprendizagem serão elaborados de maneira que eles estejam próximos aos autênticos e ao tipo de troca que existe na realidade” (CUQ, 2005, p. 267).

A perspectiva acional por sua vez, a princípio, não constitui uma ruptura com relação à era comunicativa. Ela consiste em aprofundar conceitos e aplicações práticas da abordagem comunicativa. As teorias que sustentam a abordagem acional são em suma as mesmas da abordagem anterior, somadas às da linguística interacional que vai então direcionar as atenções do ensino de línguas para a noção de interação.

O CECRL, sustentáculo da base teórica acional, assinala que o ensino de língua estrangeira deve estar baseado na aquisição de três competências: a linguística, a sociolinguística e a pragmática. Essas três competências situam o aprendente em uma postura que implica que ao longo de sua aprendizagem ele deve adquirir não apenas o *savoir* e o *savoir-faire* relativos ao léxico, à fonética e a sintaxe, mas também que integre as normas sociais e a utilização funcional da língua alvo. Isso inclui um conhecimento não apenas dos aspectos formais, mas também dos informais da língua. Construtos que deveriam se refletir nos modelos tanto de oralidade quanto de escrita apresentados nos manuais ditos acionais.

## DA ANÁLISE DA COMPETÊNCIA SOCIOLINGUÍSTICA EM MANUAIS COMUNICATIVOS E ACIONAIS

Visando analisar especialmente o tratamento da competência sociolinguística oral em manuais de FLE das abordagens comunicativa e acional, elegeram-se três manuais, o *Archipe (ACP)*, o *Tempo (TP)*, e o *Le Nouveau Taxi! (NT)*.

*Archipel* vincula-se à primeira geração de métodos comunicativos, *Tempo* está, segundo seus autores, no cruzamento das abordagens (comunicativa e acional) e *Nouveau Taxi!* à abordagem acional. Optou-se, por uma análise limitada ao volume 1 dos métodos supracitados, correlacionando temáticas, objetivos comunicativos e *savoir-faire*. Partindo da relação entre ambientes linguísticos e categorias profissionais, observaram-se o tratamento da variação, os registros de língua, as marcas da oralidade, e a correlação interpessoalidade e registro.

### Apresentação dos manuais

Lançado em 1982, em três volumes, *Archipel* é considerado o primeiro manual comunicativo. De caráter não linear, ele está dividido em 7 unidades bastante independentes entre si. Em cada unidade há um número variável de situações orais de comunicação (entre 6 e 10 diálogos), de documentos autênticos (extratos de jornais, publicações, desenhos humorísticos, etc.), de fotografias, de textos literários e poemas, o que dá a possibilidade de fazer escolhas de acordo com o interesse que as diversas situações apresentam para a classe. Tais elementos estabelecem uma possibilidade ampla de tratar a diversidade linguística e cultural presente em uma sociedade.

O manual *Tempo*, lançado em 1996 compreende dois volumes. Situado no cruzamento das abordagens comunicativa e acional (AC e AA) configura-se em uma tentativa de superar os problemas apontados nos manuais da primeira geração comunicativa. Os conteúdos são expostos de modo linear, mas também em espiral. Os textos orais são apresentados de diferentes formas (mini diálogos, frases soltas, perguntas e respostas isoladas, diálogos completos e monólogos) sob diferentes rubricas (*mise en route, dialogue témoin, compréhension, à vous*), quase sempre acompanhados de imagens feitas *ad hoc* para contextualizar as situações.

O *Nouveau Taxi!* é a versão atualizada, entenda-se versão acional do manual anterior, *Taxi!*, de 2003, originalmente atrelado à abordagem comunicativa. Ele está dividido em 9 unidades temáticas e 36 lições. Cada unidade engloba 4 lições, 3 delas capitaneadas por situações orais e 1 por texto escrito. Organizado em 3 volumes, o primeiro equivaleria ao nível A1 do CECRL.

Em termos numéricos o *Nouveau taxi!* e o *Tempo* apresentam conteúdos tão amplos quanto o *Archipel* (mesmo tendo, respectivamente, 9 e 12 unidades temáticas contra 7) porém, devendo ser explorados em um tempo significativamente menor (80h e 150h contra 210h).

Entre os manuais, tanto entre o *Archipel* e o *Tempo*, quanto entre este último e o *Nouveau Taxi!* há ainda um intervalo temporal de aproximadamente 12 anos, dado que faz supor que os aportes das ciências da linguagem, no que concerne à oralidade estariam muito mais em evidência nos manuais mais contemporâneos do que naqueles que inauguraram a corrente comunicativa no início dos anos 80.

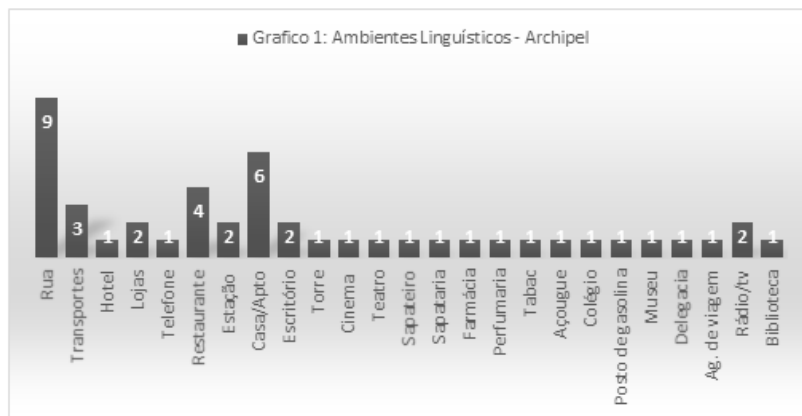
## Do repertório de diálogos e ambientes linguísticos nos manuais

Considerando que os diálogos apresentados nos manuais pretendem ser o espelho da oralidade francófona que deve orientar o emprego da língua, em termos quantitativos, o manual *Archipel* (ACP) e o *Tempo* (TP) expõem seus usuários a uma variedade de diálogos muito maior que o manual *Nouveau Taxi!* (NT). São respectivamente 48 e 38<sup>o</sup> diálogos mestres<sup>9</sup>, contra 25. Dado que por si só permite entrever possibilidades estatisticamente maiores, nos primeiros, de um aprendente ser confrontado com diferentes situações de comunicação.

Outro dado estatisticamente relevante está relacionado à quantidade de contextos situacionais diferentes e, por conseguinte, de relações interpessoais configuradas através dos diálogos apresentados. Uma vez que as práticas languageiras, como afirma Gumperz (1989), têm estreita relação com as circunstâncias externas, o repertório de ambientes linguísticos em que ocorrem os diálogos sinaliza para a variedade de usos da linguagem em termos espaciais e de objetivos.

Organizou-se nos gráficos abaixo uma amostragem dos ambientes onde ocorrem as situações de comunicação nos três manuais.

Gráfico 1 - Ambientes linguísticos - *Archipel*

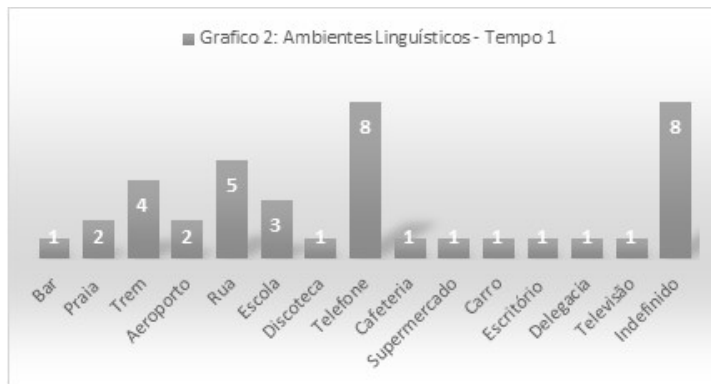


Fonte: gráfico elaborado pelas autoras (2019)

Identificaram-se no manual *Archipel* 27 diferentes ambientes linguísticos contextualizando os diálogos apresentados. Dentre eles os mais recorrentes são: as interações que ocorrem nas ruas, em casa ou apartamento, nos restaurantes, nas lojas, no rádio e na televisão.

No *Tempo* identificou-se, por um lado, uma redução no número de ambientes apresentados (16) e, por outro, um aumento no número de situações comunicativas que ocorrem por meio do telefone (8) e de situações nas quais não há referência ao espaço onde ocorrem (8).

Gráfico 2 - Ambientes linguísticos – *Tempo 1*



Fonte: gráfico elaborado pelas autoras (2019)

Em contrapartida, no *Nouveau Taxi!*, identificou-se um pouco menos da metade daqueles ambientes encontrados no *Archipel*. Foram 12 ocorrências de diálogos com ambientes definidos e 9 diálogos sem uma definição espacial clara.

**Gráfico 3 - Ambientes linguísticos – *Nouveau Taxi 1***



Fonte: gráfico elaborado pelas autoras (2019)

A indefinição contextual aponta para um problema inicial: Que parâmetros definem o uso adequado ou não de um registro de língua, de um termo ou de uma construção quando não há uma contextualização adequada do registro oral? O apagamento do contexto conduz a uma forte percepção de neutralidade da língua e fomenta a ideia de fórmulas linguísticas do tipo *passé par tout* - que podem ser usadas em qualquer circunstância.

Essa mesma observação é válida também para as fórmulas *perguntas e respostas* e *frases isoladas* que tomadas como diálogos ou parte deles visam apresentar expressões idiomáticas, aspectos gramaticais ou mesmo a variação de registros. Fora de contexto esses pseudo-diálogos nada mais são senão exemplos de frases que não se sabe exatamente como ou quando utilizá-las.

Ter competência sociolinguística é não apenas saber adequar sua fala a diferentes situações de comunicação. Há léxicos mais ou menos apropriados para cada ambiente, delimitando o que se diz e o que não se diz em cada um deles. À medida que se limitam os ambientes de fala, limita-se também a amplitude do que se oferece ao aprendente de LE.

### Da variação linguística

O manual ACP apresenta a variação linguística a partir de uma perspectiva socioprofissional variada (um programador, um fotógrafo, uma manequim, uma criança, um trabalhador imigrante, uma telefonista, etc.) abrangendo modos diversos de expressar a mesma ideia, o mesmo ato de fala, demonstrando desde o registro *soutenu* até o *familier*, associando-os, ainda, às camadas sociais.

No quadro 1, coloca-se em destaque a variedade de situações nas quais é possível empregar um mesmo ato de linguagem com meios linguísticos diferentes.

**Quadro 1 - Variação linguística em contexto no ACP**

<p>Ex. 1 - ACP: Para saber o meio de transporte utilizado apresentam-se as seguintes interrogações:</p>	<p>E como respostas :</p>
<p>a) Vous rentrez chez vous comment? (2x)                  b) Vous rentrez en voiture ?                  c) Et vous circulez comment ? (2x)                  d) Comment tu rentres chez toi ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un programmeur : en train.</li> <li>• Une photographe : eh bien non, je déteste la voiture. Je prends toujours le metro</li> <li>• Un grutier : « ben », j'ai ma voiture.</li> <li>• Un loubard : En moto, « on a la Honda ».</li> <li>• Un enfant : en « ben », à pied.</li> <li>• Un travailleur immigré : « y a » le car de l'usine.</li> </ul>

Fonte: quadro elaborado pelas autoras (2019)

Depreende-se dos exemplos acima que: a) um mesmo interlocutor pode usar recursos diversos para o mesmo ato de fala (as questões a, b, c e d são formuladas pelo mesmo pesquisador); b) o falante varia sua fala segundo o interlocutor (um profissional, um adulto, uma criança, uma pessoa de baixa renda, um imigrante); c) a linguagem está intimamente relacionada às condições sociais e gostos pessoais (pegar o metro para a modelo é uma questão de gosto, para o jovem usar uma *Honda* é uma questão de estilo e o ônibus da fábrica é uma necessidade); d) o registro utilizado informa sobre quem fala (modelo “esnobe” com uma linguagem monitorada, um jovem de “baixa renda” com estilo de fala relaxado, etc.).

Essa abordagem das condições sociolinguísticas é tanto mais limitada quando os registros orais se reduzem ao emprego de apenas uma forma, reutilizada por diferentes profissionais, em diferentes circunstâncias, perdendo-se, em alguma medida, não somente a noção de variedade, mas também de contextualização. Em todo o volume 1 do manual NT há apenas duas demandas, por exemplo, de bens de consumo ou serviços, estruturadas exatamente no mesmo padrão.

#### Quadro 2 - variação linguística em contexto no manual NT

Ex. 2 - NT: Para obter um bem de consumo.  
 a) Na estação de trem: Bonjour monsieur, je voudrais un aller Paris-Marseille, s’il vous plait.  
 b) No Hotel: Je voudrais une chambre, s’il vous plait.

Fonte: quadro elaborado pelas autoras (2019)

O manual *Tempo*, por sua vez, que apresenta um grande acervo de diálogos é aquele que menos relaciona a língua com categorias sociais ou profissionais. Observou-se que embora diferentes profissionais sejam citados ou apresentados nos diálogos (professor, médico, atendente, diretor, guia de turismo, jornalista, etc.) suas falas raramente estão relacionadas a seus ambientes profissionais, mas a contextos genéricos nos quais esses



profissionais são apresentados ou apresentam-se para alguém, como se pode observar nos exemplos do quadro 3:

**Quadro 3 - Contextualização profissional nos diálogos do TP e ACP**

Tempo	Archipel
p.12 - Vous travaillez? - Oui, je suis pilote à Air France p. 44 - Vous êtes étudiante ? - Non, je travaille, je suis institutrice. p. 130 - C'est qui la directrice? - C'est la grande blonde à la robe jaune...	Unité 6 - Dialogue 1 - L'auto-École Le moniteur : Alors, voilà Monsieur, ça c'est le changement de vitesses. Pour partir, vous mettez em première comme ça. Pour passer en première, vous appuyez sur la pedale de gauche. Le client : Et comment on fait pour passer en marche arrière ? Le moniteur : comme ça. Le cliente: ah bon. Et ça, c'est pour allumer les phares ? Le moniteur : mais non, monsieur, c'est le starter. Vous le tirez pour démarrer quand la voiture est froide.... Le client : Et le klaxon, où est le klaxon ? Le moniteur : Il est là, mais en ville, Monsieur, on ne klaxonne pas Le client : Moi, je veux klaxonner, même en ville ! Le moniteur : Monsieur, vous voulez apprendre à conduire ou vivre votre vie Le client : Les deux, Monsieur !

Fonte: quadro elaborado pelas autoras (2019)

No *Archipel*, o diálogo que ocorre na autoescola, em contrapartida, contextualiza não apenas o profissional (monitor de auto escola), mas também o léxico referente (*changement de vitesse*, *pedale*, *marche*, *klaxon*), a personalidade (paciência e tranquilidade) a habilidade necessária (dar explicações sobre o funcionamento do veículo) e até o humor.

De igual maneira, não se identifica nos diversos registros orais do *Tempo* e do *Nouveau Taxi!* marcas que indiquem categorias sociais diferentes. Aparentemente todos os falantes fazem parte da mesma categoria social, com o mesmo grau de instrução e poder aquisitivo, diferente daquilo que se observou em diálogos apresentados no

*Archipel*. Ao que parece, ressurge nos livros didáticos o falante de estilo único, ideia já contestada por Labov (1972) no início dos anos 70.

Por outro lado, apesar da frequente ausência contextual no TP, as diferentes maneiras de expressar o mesmo ato de fala são abundantes, ainda que na maioria das vezes sejam apresentadas em frases isoladas:

#### Quadro 4 - Variação estilística no TP

Ex. 3 - TP: Para perguntar o preço de algum produto.

- C'est combien?
- Tu pourrais me dire combien ça coute?
- Tu peux me dire combien tu as payé ta voiture ?
- Je voudrais savoir quel est le prix de ce magnétoscope.

Fonte: quadro elaborado pelas autora (2019)

Dado que confirma a hipótese de que na passagem de uma abordagem metodológica para outra o papel e o espaço da variação em suas diferentes vertentes foram se reduzindo no livro didático de FLE.

### Marcas da oralidade

Um dos problemas mais recorrentes e alvo de críticas nos manuais é o apagamento de marcas da oralidade e a consequente adoção da língua escrita como modelo da fala. Analisando os manuais, observasse que as marcas da oralidade se faziam muito mais presentes no passado do que atualmente nos manuais de FLE. A supressão do *ne* (*je sais pas, j'en veux pas, touche pas*, etc.) tão comum na fala nativa, raríssimas vezes aparece tanto no TP quanto no NT. Contrariamente, no ACP esse uso é demonstrado desde as primeiras lições.

A exemplo da negação, outros aspectos sociolinguísticos da oralidade, consolidados nos primeiros manuais da abordagem comunicativa, foram pouco a pouco sendo reduzidos nos manuais acionais. Entre eles constataram-se:

- Uma ínfima apresentação das reduções usadas comumente na linguagem falada: *professeur (prof)*, *mathématique (math)*, *football (foot)*, *petit déjeuner (petit dej)*, *manifestation (manif)*, *deux chevaux (deuch)*, *publicité (pub)*, *restaurant (resto)*, *personnel (perso)*; *après-midi (aprèm)*, *sympathique (sympa)*, *frigorifère (frigo)*.
- Quase inexistência de supressão de fonemas: *petit (p'tit)*; *je sais pas (j:ε:pa)*; *quatre-quatre (quat'-quat')*, *celui-là (suila)*, *tu as (t'as)*.
- Ausência de expressões idiomáticas recorrentes (*c'est la galère*, *pas de vagues*, *virer de bord*, *ça roule*, *vie de chien*, ); de expressões de estado de espírito ( *bof*, *beh*, *bah*, *pas mal*; *comme ci comme ça*, *waouch!*, *ouille!*, *aie!*); de abreviaturas (RMI – *révenu minimum d'insertion*, B.A - *bonne action*, SDF – *sans domicile fixe*, PQ - *papier toilette*, etc.).

É importante observar que mesmo que o aprendente opte por não utilizar essas formas características da linguagem falada, ele precisa compreendê-las em contexto sob pena de não apreender a situação de comunicação e, por vezes, nem mesmo o sentido do que está sendo dito.

Um exemplo capaz de dar conta de todas as questões acima mencionadas no *Archipel* é o diálogo 5 da unidade 5:

#### Quadro 5 - Marcas da oralidade no ACP

Ex. 4 : Qu'est-ce qu'il y a ce soir, à la télévision ?  
 Dans un appartement.  
 Le garçon : Qu'est-ce qu'il y ce soir à la « télé » ?  
 La fille : « Y a » du « foot » sur la « une »  
 Le garçon : Oh « zut », et sur la « deux » ?  
 La fille : « Y a » du patin à glace et de la guitare à dix heures.  
 Le garçon : Et sur la « trois » ?  
 La fille : « J'en sais rien », regarde toi-même !

Fonte: quadro elaborado pelas autoras (2019)

Espacialmente o diálogo é contextualizado no título, na primeira fala e pela relação informal implícita e explícita entre os personagens ao longo do diálogo; há reduções (*télé*, *foot*), supressão de fonemas (*y a*), supressão do ne (*j'en sais rien*), expressão idiomática (*zut*), além de um elemento importante léxico-cultural que orienta a referência aos canais televisivos (*la une*, *la deux*, *la trois*), bem como ao tipo de programação (*football*, *patin à glace*, *guitare*). Conhecer a cultura da língua significa inserir o aprendente no universo cultural, fator primordial na aprendizagem de um novo código linguístico.

No manual *Tempo*, como marcas da oralidade, destacamos unicamente a presença de algumas supressões de fonemas (*t'es en droit?*, *j'fais médecine*; *t'as trouvé une chambre?*), demonstradas uma única vez em uma sequência de diálogos.

E no manual *Nouveau Taxi!*, a principal marca da linguagem falada encontrada foi o aumento da presença do *on* em substituição ao *nous* (*on l'achète ou pas?*, *On verra...*, *on va à la plage*, *on se baigne*, *on s'amuse*, *on adore ça*, etc.).

## Os registros de língua

No que concerne aos registros de língua, ainda que os três manuais se proponham, em seus prefácios a expor o aprendente a diferentes registros da língua francesa, há uma larga distância entre eles. O que se observa atualmente é que os registros estão cada vez mais limitados a “*formalidade*” ou “*informalidade*” caracterizadas, fundamentalmente, pelo uso do *tu* e do *vous*.

Na passagem da abordagem comunicativa à perspectiva acional, os registros parecem ter ido de um extremo a outro e começam a dar alguns passos atrás. Aparentemente, como resposta às críticas feitas a um certo “excesso” do registro *familier* nos primeiros manuais comunicativos como o *Archipel*, os manuais subsequentes tendem a excluir por completo a variação estilística, como ocorre no *Tempo*, em que 100% dos diálogos podem ser categorizados como registro *courant*.

O *Nouveau Taxi!* centra 90% de seus modelos orais em um único registro, o *courant*, denominado pelo CECRL de língua “*neutra*”, ou seja, uma linguagem correta do ponto de vista sintático e lexical em que não há espaço para reduções (salvo aquelas incontornáveis como *prof*, *foot*, *météo*), tampouco para negativas sem *ne* (apenas 1 ocorrência); em que há poucas interrogações diretas (*Vous partez quand? Vous quittez Paris?*), algumas abreviaturas (*Vélib*, *TGV*) e um ou outro termo do cotidiano (*sympa*).

No extremo oposto, uma das maiores qualidades do *Archipel* foi sua abordagem dos diferentes registros de língua. A utilização de documentos autênticos na compreensão oral (emissões de rádio e tv, conversas formais e informais com diferentes graus de hierarquização) permitia expor os aprendentes a uma gama bastante variada de registros, como se pode constatar nos exemplos abaixo que retratam o ato de apreciação. Observaram-se as ocorrências nos dois manuais, uma vez que tal variação é inexpressiva no *Tempo*:

Quadro 6 - Registros de língua nos manuais ACP e NT

Archipel	Nouveau Taxi
Ex.1: Jeune femme : Oui, il est très « sympa ».	Ex.1 : Femme : J'aime bien ce type de pantalon, c'est très joli !
Ex.2: Jeune homme : « Ouais », elle est « chouette »	Ex.2 : Femme : C'est parfait !
Ex.3 : Jeune homme : Oh, « vous êtes pas » « sympa » !	Ex.3 : Vendeur : C'est très sympa !
Ex.4 : Le garçon : Ne prenez pas le steak, il n'est pas tendre.	Ex.4 : Jeune femme : Waouh ! elles sont très jolies
Ex.5 : Le garçon : Euh... c'est que... il n'est pas fameux, le veau.	Ex.5 : jeune femme : C'est un beau pull
Ex.6 : Le client : Oui, « c'est pas mal », il coûte combien ?	Ex.6 : Une damme : Ce n'est pas très original !
Ex.7 : La femme : Je la trouve très belle, mais...	Ex.7 : Une Femme : Je trouve ça pas mal du tout !
Ex.8 : Jacques : Elles sont belles, hein ?	Ex.8 : Jeune fille : C'est vraiment beau
Ex.9 : Guillaume : Oui, elle est... magnifique !	Ex.9 : Une damme : J'aime beaucoup le cinéma
Ex.10 : Je déteste la voiture !	Ex.10 : Je déteste ça !

Fonte: quadro elaborado pelas autoras (2019)

A diferença de registros, bem como sua mescla, fato que torna mais complexa uma delimitação exata entre eles, se revela através das construções sintáticas, do léxico empregado, da supressão de elementos, etc. É claramente observável que, embora apareçam algumas expressões consideradas de uso *familier* no *Nouveau Taxi!*, os modelos de apreciação são essencialmente do registro *courant*, diferente do que ocorre nos exemplos do *Archipel* em que o limite entre *courant* e *familier* é muito tênue e varia de acordo com a situação de comunicação e segundo os interlocutores.

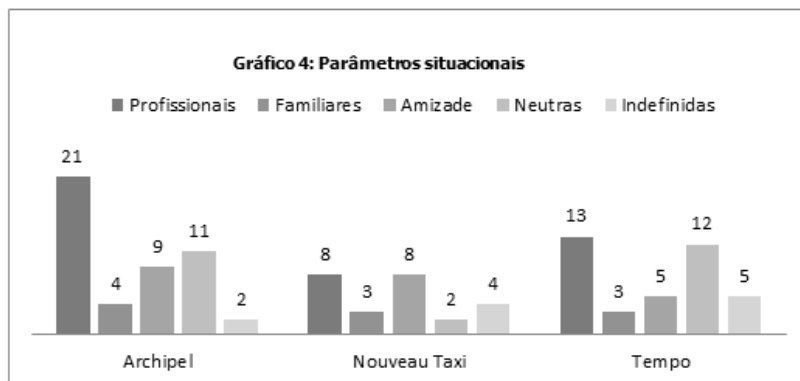
Devido à busca da neutralidade, as possibilidades de intercambiar as frases utilizadas no *Nouveau Taxi!* são amplamente maiores que aquelas apresentadas no *Archipel*, por outro lado, as deste último possibilitam uma circulação mais adaptada entre grupos sociais, contextos e situações de comunicação, além de permitirem uma maior implicação do falante na interação.

## Parâmetros situacionais e distâncias interpessoais

Existem situações de trocas verbais em que pouca ou nenhuma marca está claramente determinando relações hierárquicas ou de status social. É o que ocorre entre amigos, entre membros da família e em grande parte das situações cotidianas, nas quais não se impõe o uso de um registro neutro (*standard*) ou formal (*soutenu*). Por outro lado, há aquelas em que a formalidade permeia todas as situações de interação, é o que ocorre nas falas de caráter profissional ou em situações consideradas neutras ou indefinidas cujos participantes, em geral, não se conhecem.

Para análise dos parâmetros situacionais elegeram-se 5 categorias: profissionais (cujos diálogos delimitam situações de trabalho), familiares (quando ocorrem entre membros da família), amizade (diálogos entre amigos), neutras (contextos não profissionais e pessoas que não se conhecem) e indefinidas (quando não é possível determinar pelo diálogo ou pela imagem o tipo de relação existente entre os interlocutores).

Gráfico 4 - Parâmetros situacionais



Fonte: gráfico elaborado pelas autoras (2019)

Observou-se que nos três manuais as relações que prevalecem nos diálogos são as de caráter profissional, seguida das neutras e das relações de amizade. Notou-se ainda um aumento de situações de comunicação cujas relações entre os falantes podem ser consideradas indefinidas, cujos parâmetros sociolinguísticos (o onde, o porquê, as relações hierárquicas, as relações interpessoais) encontram-se indeterminados, tanto no TP quanto no NT.

**Quadro 7 - Parâmetros situacionais e distâncias interpessoais nos manuais NT e TP**

Ex.5: Nouveau Taxi ! – lição 33	Ex.6: Tempo – Diálogo 2, pg.62.
Tu peux allumer la radio, s'il te plaît ? Je vais en Bretagne demain et je veux savoir quel temps il fera. « ... et maintenant, la météo de demain... »	Vous habitez en Grèce? Non, j'y vais en vacances. Et vous êtes d'où ? De Grenoble.

Fonte: quadro elaborado pelas autoras (2019)

Em ambos os diálogos pode-se questionar: quem fala com quem? Em que circunstância? Que relação existe entre os interlocutores? Tais perguntas não encontram respostas dadas pelo aspecto verbal, não verbal ou paraverbal.

Em outros casos, observou-se que relações espacialmente situadas “*em casa*”, entre familiares (irmãos, casais, mães, pais e filhos) mostram-se tão impessoais quanto em uma situação de fala entre pessoas estranhas, é o que ocorre, por exemplo, na lição 17 do NT, cujo diálogo entre um casal (aparentemente marido e mulher) não delimita nenhuma marca de intimidade entre eles além do uso do *tu*.



### Quadro 8 - Distâncias interpessoais no NT

Ex. 7 : Nouveau Taxi! – Lição 17  
On fait des crêpes ?  
C'est la chandeleur. On fait des crêpes, ce soir ?  
D'accord, mais tu fais les courses.  
Et toi, tu fais les crêpes, alors.  
Oui, bien sûr. On invite Max et Sarah ?  
Ah, oui ! bon. Il faut de la farine et des oeufs, c'est ça ?  
(...)  
Ah ! Tu téléphones à Max et Sarah ?  
D'accord.  
Bon. J'y vais

Fonte: quadro elaborado pelas autoras (2019)

Soma-se a isso a constatação de que mesmo nas poucas situações definidas como de amizade ou familiares, não há situações descontraídas, com registro familiar ou léxico menos impessoal, podendo mesmo passar, em alguns casos, por situações profissionais formais.

Assim, subliminarmente conforma-se, tal qual o mito da língua única nacional, a ideia da língua estrangeira uniforme, cujas diferenças marcadas na oralidade são fruto de erro e não componentes da língua tão legítimas quanto a escrita. Os parâmetros situacionais, as marcas da oralidade, os fenômenos lexicais deveriam estar a serviço da delimitação da competência sociolinguística dos falantes, e não puramente adornando os aspectos gramaticais apresentados nas lições e nos diálogos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avanços que diferentes campos da linguística trouxeram para o conhecimento da linguagem humana e, por conseguinte, para o

ensino de línguas são irrefutáveis, porém, é com certa dificuldade que estes aportes são introduzidos e adotados na cadeia metodológica de ensino (nos livros, nas práticas, nos projetos). Por maiores que sejam os conhecimentos trazidos pela sociolinguística, pragmática, análise do discurso, pela etnografia da comunicação, pelos estudos interacionistas, entre outros, nas últimas décadas, em torno da língua falada, a escrita oralizada permanece como modelo principal de fala em manuais de FLE.

Nesse contexto, a comunicação oral apresentada nos manuais é com frequência deslocada da realidade nativa. Os contextos situacionais, além de muito limitados, não são claros; as interações, frequentemente artificiais, não fazem referência ao status dos participantes, aos objetivos da comunicação, ao local onde ocorrem, ao tipo de relação existente entre os interlocutores. Por vezes, tanto os papéis sociais quanto a situação de comunicação são mal delimitados, provocando proposições pouco pertinentes no que concerne ao status ou à intenção comunicativa.

A aquisição da competência sociolinguística supõe, por um lado a percepção das diferentes situações de interação que o aprendente situa e categoriza enquanto ato de linguagem e, por outro, a aquisição dos componentes linguísticos que permitem ao falante circular nos diversos contextos que se lhe apresentam.

Compreendendo a perspectiva acional como um aperfeiçoamento da abordagem comunicativa, e a interação como um dos eixos centrais do ensino de línguas na atualidade, vê-se como forte contradição nos manuais mais recentes o apagamento dos aspectos sociolinguísticos do francês cotidiano, limitados que estão atualmente às diferenças entre o uso do *tu* e do *vous*, ou, quando muito, à supressão do elemento de negação *ne*. Se o objetivo almejado pelo ensino de LE atualmente é formar falantes competentes, é preciso não esquecer que o “*falante verdadeiramente competente*”

é aquele que, para se bem fazer entender, é capaz de adaptar seu registro à situação de comunicação, ao interlocutor, lançando mão de recursos linguísticos, sociolinguísticos, pragmáticos, interacionais, etc. visando atingir seu objetivo comunicativo.

Para finalizar, resta dizer que na esteira da mudança de uma abordagem para outra cabe aos professores de LE olhar com mais acuidade a existência ou não de uma real transposição didático-metodológica nos manuais de língua estrangeira. Já não basta que o autor categorize um manual em uma dada abordagem ou apregoe sua qualidade formativa, antes, é preciso ter um olhar desconfiado, não cético, mas pronto a distanciar-se de suas preferências pessoais e centrar-se objetivamente em aspectos pertinentes a todas as línguas e nos objetivos que se pretende alcançar.

## REFERÊNCIAS

- ARRIVÉ, Michel et al. *La grammaire d'aujourd'hui*, Paris : Flammarion, 1986.
- BERARD, Eveline. La grammaire, encore... et l'approche communicative. In *Etudes de linguistique appliquée*, nº100, Paris : Didier, 1995.
- Boyer, Henry. La mise em scène publicitaire de stéréotypes identitaires à base linguistique. *Sociolinguistique: territoires et objets*. Lausanne/Paris: Delachaux/ Niestlé, 1996, p. 58-67.
- CUQU, Jean-Pierre., GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG, 2005.
- DEWAELE, Jean-Marc ; FURNHAM, Adrian. Personality and Speech Production: A pilot study of second language learners. *Personality and Individual Differences*, v. 28, nº 2, p.355-365, 2000.
- DEWAELE, Jean-Marc ; REGAN, Vera. The use of colloquial words in advanced French interlanguage. *EUROSLA Yearbook*, v. 1, n. 1, p. 51 – 68, 2001.
- GADET, Françoise. Le style comme perspective sur la dynamique de langues. *Langage et Société*, 109. Paris: Maison des Ciencias de L'Homme, 2004, p. 5-12.

GERMAIN, Claude ; SEGUIN, Hubert. *La grammaire en didactique des langues*, Anjou (Québec) : CEC, 1995.

GOFFMAN, Erving. *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Éditions du Minuit, 1973.

GUMPERZ, Joseph ; HYMES, Dell. The ethnography of communication. *American Anthropologist*, v. 66, p. 25, 1964.

GUMPERZ, Joseph ; HYMES, Dell. (org). Directions in sociolinguistics. New York, Holt, Rinehart et Winston (traduction française : *Modèles pour l'interaction du langage et de la vie sociale*, In *ELA* n°37, 1972.

GUMPERZ, Joseph. *Engager la Conversation. Introduction à la Sociolinguistique Interactionnelle*. Paris: Minuit, 1989.

HYMES, Dell. The ethnography of speaking. in GLADWIN, T & STURTEVANT, W.C (org.), *Anthropology and human behavior*, Washington, D.C., Anthropological Society of Washington, p.13-15, 1962.

HYMES, Dell., 1991. *Vers la compétence de communication*. In HOLMES, J. & BRIDE, Jean-Baptiste. *Sociolinguistics*. Coll. LAL, CREDIF, Paris : Hâtier/Didier, 1991.

LABOV, William. *Sociolinguistic Patterns*. Oxford.: Blackwell, 1972.

LYSTER, Roy. The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics*, p. 263-287, 1994.

RICHARDS, Jack; ROGERS, Theodore. *Approaches and Methods in Language teaching*, Cambridge : Cambridge University Press, 1999.

TARONE, E; M, SWAIN. *A Sociolinguistic Perspective on Second Language Use in Immersion Classrooms*. The Modern Language Journal. Vol. 79, No. 2 (Summer, 1995), pp. 166-178

## SOBRE AS ORGANIZADORAS

### **Kelly Cristina Nascimento Day**

Professora adjunta da Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Coordenadora da Pós-graduação Lato Sensu em Metodologia de Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras (EMELLE/UEAP). Possui Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestrado em Estudos Aplicados da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e Especialização em Tradução Português-Francês pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Tem experiência nas áreas da sociolinguística, política linguística e ensino de línguas.

*E-mail: [kelly.day@ueap.edu.br](mailto:kelly.day@ueap.edu.br)*

### **Mileny Távora de Mendonça**

Professora temporária da Universidade do Estado do Amapá (UEAP) e professora efetiva do Governo Federal. Coordenadora do Centro de Línguas da UEAP (CEL/UEAP), docente da Pós-graduação Lato Sensu em Metodologia de Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras (EMELLE/UEAP). Possui Mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Mestrado em Didática das Línguas pela Universidade das Antilhas/Guiana (UAG), Especialização em Docência do Ensino superior pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Tem experiência na área de ensino de línguas e linguística aplicada.

*E-mail: [mileny.mendonca@ueap.edu.br](mailto:mileny.mendonca@ueap.edu.br)*

## SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

### **Aldenise Borges dos Santos**

Técnica Judiciária do Tribunal de Justiça do Amapá. Atuou como professora de língua francesa na rede de ensino do Estado do Amapá e como revisora de texto no Instituto Federal do Amapá (IFAP). Licenciada em Letras (Português-Francês) pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); possui Especialização em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP) e Especialização em Metodologia de Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras pela Universidade do Estado do Amapá (UEAP).

*E-mail: aldeborges77@gmail.com*

### **Cleuson da Silva Miranda**

Professor efetivo de língua francesa na rede pública da educação básica do Estado do Amapá. Licenciado em Letras Português/Francês pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Possui Especialização em Metodologia do Ensino de Língua e Literatura Estrangeira pela Universidade do Estado do Amapá (UEAP) e Especialização em Metodologia no Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP).

*E-mail: mirandacleu@hotmail.com*

### **Elane da Silva Viana**

Professora temporária da Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Licenciada em Letras Português/Espanhol pela Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Possui Especialização em Metodologia do Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras pela Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Atualmente é mestranda em Letras – Literatura do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLET) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

*E-mail: elaneviana07@gmail.com*

### **Juliana Távora de Mendonça Lima**

Graduada em Letras Português/Francês pela Universidade do Estado do Amapá (UEAP), possui Especialização em Educação Especial Inclusiva pela Faculdade de Teologia e Ciências Humanas (FATECH) e em Metodologia do Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras (UEAP). Atualmente é mestranda

em Letras – Literatura do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLET) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

*E-mail: tavora.juliana@hotmail.com*

#### **Paula Sibbele Souza Santos**

Professora temporária da Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Possui Especialização em Metodologia do Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras pela Universidade do Estado do Amapá (UEAP).

*E-mail: paulasibbele01@gmail.com*

#### **Tassia Malena Leal Costa**

Graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e licenciada em Letras Português/Francês pela Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Possui Especialização em Metodologia de Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras pela Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Atualmente é estudante do Curso de Jornalismo da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

*E-mail: tassiamalena@gmail.com*

#### **Wane Cristina Figueredo Richene**

Professora efetiva da rede pública estadual. Licenciada em Letras Português/Espanhol pela Universidade do Estado do Amapá (UEAP) e bacharela em Secretariado Executivo pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Possui Pós-graduação em Metodologia para o Ensino da Língua Espanhola pela Faculdade Atual (AP), Especialização em Metodologia do Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras pela Universidade do Estado do Amapá (UEAP).

*E-mail: wane.richene@gmail.com*

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

alteridade 13, 64, 65, 66, 70, 71, 72, 75, 77, 78, 82, 83, 85, 86, 87  
Análise 14, 73, 89, 150, 153  
análise de conteúdo 114, 138, 151  
aperfeiçoamento 12, 20, 28, 32, 33, 36, 37, 209  
aperfeiçoamento metodológico 12  
aprendizagem 12, 14, 33, 34, 38, 49, 52, 72, 91, 97, 110, 112, 115, 118, 121, 127, 134, 135, 138, 140, 141, 142, 144, 146, 147, 149, 150, 151, 155, 157, 158, 160, 192, 203  
aula 12, 14, 15, 49, 73, 110, 115, 118, 119, 120, 121, 125, 127, 128, 130, 131, 136, 138, 150, 155, 178, 180, 188  
auxiliar 14, 30, 107, 124, 138, 144, 160  
avaliação 12, 14, 26, 89, 90, 91, 97, 98, 100, 101, 108, 110, 121, 128, 145, 148, 150, 158, 161

### B

Brasil 13, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 32, 34, 35, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 75, 76, 85, 91, 97, 104, 134, 161  
brasileiro 20, 22, 23, 29, 35, 38, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 53, 54, 58, 63, 108

### C

conceitos 17, 70, 75, 78, 84, 111, 116, 138, 169, 184, 186, 191, 192  
construção 17, 19, 23, 24, 25, 26, 32, 33, 38, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 78, 86, 93, 104, 124, 145, 165, 182, 189, 197  
conteúdo 96, 114, 117, 123, 128, 138, 145, 146, 151, 152, 153, 154, 180

contexto 12, 13, 16, 18, 26, 27, 33, 44, 49, 53, 57, 62, 65, 70, 92, 97, 98, 100, 110, 121, 122, 124, 134, 141, 142, 146, 159, 160, 164, 170, 171, 186, 187, 188, 197, 198, 199, 202, 209  
conto 14, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 126, 127, 128, 131, 133, 134, 135, 136  
cooperação 18, 20, 21, 23, 24, 28, 33, 34, 35, 37  
cultura 13, 19, 24, 34, 40, 54, 55, 58, 60, 61, 63, 66, 69, 72, 75, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 127, 142, 143, 165, 168, 174, 180, 181, 203

### D

dados 45, 65, 73, 78, 87, 90, 97, 122, 177  
didático 12, 14, 31, 114, 121, 122, 123, 133, 134, 138, 139, 141, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 159, 161, 162, 163, 173, 176, 178, 180, 181, 188, 201, 210  
didatização 14, 138, 144, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 158  
discussão 12, 50, 59, 61, 62, 176, 184  
discussões 12, 13, 32, 61, 65, 66, 73, 75, 78, 84, 85, 87, 109, 114, 163, 165, 181  
diversidade 13, 42, 43, 44, 45, 50, 51, 64, 65, 66, 68, 69, 75, 77, 78, 82, 83, 84, 85, 86, 99, 103, 168, 177, 184, 189, 193

### E

educação 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 35, 37, 40, 43, 52, 53, 54, 55, 63, 67, 70, 71, 77, 83, 84, 85, 87, 91, 97, 98, 114, 115, 160, 168, 213



educação básica 12, 14, 43, 52, 53, 54, 71, 77, 97, 98, 114, 115, 213  
 educação profissional 13, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 31, 32  
 educação superior 19, 21, 27, 29, 37, 40  
 elaboração 12, 13, 14, 17, 18, 26, 33, 34, 37, 38, 39, 67, 98, 100, 109, 137, 138, 139, 144, 145, 148, 151, 152, 153, 154, 157, 158, 160, 161  
 Enem 14, 89, 90, 91, 93, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 106, 107, 109, 111  
 ensino 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 45, 52, 53, 54, 62, 63, 66, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 84, 86, 87, 88, 91, 97, 98, 99, 100, 101, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 121, 122, 124, 126, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 159, 160, 161, 164, 173, 174, 176, 179, 180, 181, 182, 184, 186, 187, 191, 192, 209, 212, 213  
 ensino-aprendizagem 33, 38, 91, 97, 112, 134, 138, 141, 142, 160  
 escolas 12, 22, 46, 67, 91, 115, 121, 164, 173, 188  
 escolas públicas 12, 115, 121, 164  
 escrita 46, 104, 112, 115, 116, 118, 122, 126, 129, 130, 135, 146, 151, 153, 155, 158, 166, 167, 175, 177, 187, 190, 192, 201, 208, 209  
 escuta 131, 132, 135, 146, 153  
 espanhol 14, 27, 73, 74, 78, 90, 91, 97, 101, 102, 103, 108, 113, 114, 115, 121, 122, 128, 134, 135  
 estrangeiras 12, 13, 14, 17, 18, 20, 27, 29, 30, 33, 35, 36, 39, 56, 62, 66, 80, 87, 99, 101, 109, 115, 118, 121, 134, 135, 140, 144, 161, 185, 186  
 etapas 14, 26, 138, 139, 144, 145, 148, 151, 152, 153, 154

eu 71, 72, 82, 86, 87, 171

## F

fala 43, 44, 46, 48, 50, 51, 58, 83, 85, 118, 122, 124, 130, 135, 146, 153, 158, 170, 171, 177, 185, 187, 188, 198, 199, 201, 203, 207, 209  
 formação 13, 20, 22, 27, 29, 33, 35, 36, 37, 45, 47, 53, 54, 64, 65, 66, 68, 71, 73, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 95, 98, 134, 135, 165, 166  
 francês 15, 49, 73, 74, 78, 137, 155, 157, 158, 167, 183, 188, 189, 209

## G

gênero 14, 61, 70, 89, 90, 93, 94, 95, 96, 101, 102, 106, 107, 108, 109, 112, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 134  
 gênero discursivo 14, 89, 90, 93, 96, 101, 102, 112

## H

histórico 17, 30, 44, 53, 77, 84, 135

## I

informações 68, 80, 83, 99, 100, 102, 105, 114, 127, 133, 140  
 institucional 18, 20, 23, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 112, 129, 149  
 interculturalidade 13, 64, 65, 66, 69, 70, 78, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 149  
 internacionalização 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 36, 38, 39, 40  
 internacionalização institucional 32, 33, 36  
 IsF 25, 28, 35, 36, 37

## J

jogos 14, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 152, 154

## L

leitura 65, 72, 84, 86, 90, 94, 98, 99, 100, 101, 103, 105, 109, 110, 112, 118, 119, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 134, 135, 146, 153, 158  
 língua espanhola 14, 89, 90, 95, 101, 102, 105, 110, 111, 114  
 língua estrangeira 12, 13, 14, 15, 24, 26, 27, 28, 30, 34, 37, 41, 42, 46, 48, 49, 50, 54, 61, 72, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 103, 105, 107, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 118, 121, 122, 124, 127, 134, 135, 137, 139, 144, 145, 149, 152, 180, 181, 182, 183, 184, 188, 192, 208, 210  
 língua materna 13, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 54, 57, 61, 87, 101, 161, 176, 181  
 língua primeira 46, 48  
 línguas 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 25, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 49, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 72, 73, 87, 99, 101, 109, 115, 116, 118, 121, 124, 134, 135, 139, 140, 142, 144, 145, 146, 150, 161, 163, 164, 165, 169, 172, 173, 185, 186, 187, 192, 209, 210, 212  
 língua segunda 42, 43, 46, 49  
 línguas estrangeiras 12, 13, 14, 17, 27, 29, 30, 33, 35, 39, 62, 87, 99, 101, 109, 115, 118, 121, 134, 135, 140, 161, 185, 186  
 linguística 12, 13, 14, 16, 17, 25, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 95, 99, 103, 116, 117, 124, 162, 163, 164, 165, 169, 170, 171, 178, 180, 181, 184, 188, 189, 191, 192, 193, 198, 199, 208, 212  
 literatura 13, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 75, 77, 78, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 116, 118, 119, 135, 184  
 Literatura 13, 64, 65, 74, 76, 77, 79, 81, 82, 88, 89, 213, 214

## M

manuais 14, 15, 22, 183, 184, 185, 188, 189, 192, 193, 194, 195, 201, 202, 204, 205, 207, 209, 210  
 materiais didáticos 14, 137, 138, 139, 144, 148, 151, 152, 153, 159, 160, 161, 164, 165, 181  
 material 12, 14, 114, 122, 133, 134, 138, 139, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 159, 162, 163, 173, 178, 180  
 Matriz 14, 90, 91, 98, 99, 101, 102, 109, 111  
 microconto 14, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 123, 124, 129, 133, 134, 135  
 monolinguismo 50, 56  
 motivacional 138

## N

necessidade 12, 49, 60, 69, 80, 81, 92, 117, 119, 146, 151, 154, 159, 185, 199

## O

obrigatoriedade 12, 52  
 outro 45, 56, 58, 61, 68, 70, 71, 72, 73, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 114, 119, 147, 170, 171, 172, 174, 176, 178, 179, 185, 196, 201, 204, 205, 206, 209

## P

país 13, 19, 20, 21, 22, 24, 27, 28, 30, 31, 35, 37, 42, 43, 50, 51, 52, 55, 56, 59, 60, 68, 127  
 perspectivas 12, 13, 26, 29, 65, 88, 181  
 política 12, 13, 16, 17, 18, 20, 25, 26, 28, 29, 30, 32, 36, 40, 42, 44, 50, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 67, 68, 70, 84, 88, 212  
 política linguística 12, 13, 16, 17, 25, 28, 30, 32, 36, 55, 57, 59, 212  
 política regulamentadora 32  
 português 13, 28, 41, 43, 44, 45, 46, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 128

prática 12, 26, 29, 35, 46, 48, 49, 57, 66,  
70, 84, 87, 99, 124, 128, 139, 149, 161,  
181, 186  
prática profissional 12  
processo 13, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24,  
25, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 37, 38, 40,  
42, 45, 49, 50, 51, 55, 68, 71, 72, 73, 77,  
86, 90, 91, 92, 97, 101, 103, 109, 110, 112,  
121, 124, 134, 137, 138, 139, 141, 143,  
145, 148, 149, 152, 154, 160, 164, 165,  
167, 168, 169, 170, 171, 172, 182, 186  
processos 12, 14, 18, 37, 68, 139, 144,  
146, 172  
professor 12, 72, 73, 76, 83, 86, 87, 116,  
118, 120, 121, 126, 127, 128, 132, 135,  
144, 145, 147, 148, 149, 150, 154, 155,  
156, 159, 160, 172, 178, 181, 187, 199  
profissional 12, 13, 16, 17, 18, 20, 21, 22,  
23, 31, 32, 77, 79, 84, 85, 199, 200, 206,  
207  
propaganda 14, 89, 90, 93, 94, 95, 96, 101,  
103, 105, 107, 108, 109, 110, 112, 129

## R

realidade 12, 14, 34, 37, 38, 42, 54, 55, 57,  
60, 62, 71, 85, 91, 108, 116, 119, 120, 124,  
180, 189, 192, 209

Rede Federal 17, 18, 21, 23, 24, 28, 31, 32,  
33, 35, 38, 39, 40  
regiões 24, 141, 170, 172, 173  
relações 25, 27, 33, 44, 52, 59, 60, 61, 69,  
70, 77, 84, 85, 107, 117, 143, 190, 195,  
206, 207

## S

sala 12, 14, 15, 49, 73, 115, 118, 119, 130,  
131, 138, 155, 178, 180, 188  
significativo 44, 121, 138, 168, 180  
sociolinguística 15, 169, 170, 183, 184,  
185, 186, 187, 188, 191, 192, 193, 198,  
208, 209, 212

## T

tema 19, 21, 93, 99, 101, 103, 105, 106,  
120, 122, 125, 129, 132, 171, 173, 178

## V

variação 14, 61, 162, 163, 164, 165, 169,  
170, 171, 172, 177, 178, 180, 181, 184,  
186, 191, 193, 197, 198, 199, 201, 204  
versátil 138, 140

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

# SABERES E FAZERES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E LITERATURAS ESTRANGEIRAS