

Proposta de atividade interdisciplinar para o estudo das línguas portuguesa e inglesa: uma experiência mediada pela pesquisa no Mestrado Profissional para professoras

Proposal of interdisciplinarity activity for the study of the portuguese and english languages: a mediated research experience in the Professional Master's degree for teachers

Wagner Rodrigues Silva*

Universidade Federal do Tocantins
Palmas, Tocantins, Brasil

Andréia Francisca de Moura**

Universidade Federal do Tocantins
Palmas, Tocantins, Brasil

Aline Barbosa Rodrigues***

Universidade Federal do Tocantins
Palmas, Tocantins, Brasil

Lívia Chaves de Melo****

Universidade Federal do Tocantins
Porto Nacional, Tocantins, Brasil

Resumo: Neste artigo, apresentamos o resultado de uma investigação desenvolvida com professoras matriculadas em um mestrado profissional para educadores e responsáveis pelo ensino de Língua Portuguesa, em escolas públicas brasileiras de ensino básico. Analisamos como as referidas profissionais compreendem os processos de alfabetização e de letramento, além de lidarem com essas noções teóricas no próprio local de trabalho. Analisamos ainda uma diretriz curricular em fase de aprovação pelo governo brasileiro, a qual regulamentará os conteúdos disciplinares e habilidades a serem trabalhados em cada etapa do ensino básico. Ao final do artigo, compartilhamos uma atividade pedagógica de análise linguística, considerando a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa como disciplinas catalisadoras de conteúdos e saberes diversos. A atividade se configura como uma resposta aos desafios identificados nos dizeres das professoras e da diretriz curricular focalizada.

Palavras-chave: Formação de professores. Interdisciplinaridade. Material didático.

Abstract: In this paper, we present the results of an investigation developed with teachers enrolled at the professional master's degree for educators who are responsible for teaching Portuguese Language in Brazilian public schools of basic education. We analyzed how these professionals understand the processes of alphabetization and literacy and deal with these theoretical notions in the workplace. We also analyzed a proposed official document currently being approved by the Brazilian government which will regulate

* Doutor em Linguística Aplicada, Bolsista de Produtividade do CNPq e professor da *Universidade Federal do Tocantins* (UFT), Câmpus Universitário de Palmas. E-mail: wagnerrodriguesilva@gmail.com.

** Aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), *Universidade Federal do Tocantins* (UFT). E-mail: andyuzmoura@hotmail.com.

*** Aluna do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), *Universidade Federal do Tocantins* (UFT). E-mail: alinebro1@live.com

**** Doutora em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Professora da *Universidade Federal do Tocantins* (UFT), Câmpus Universitário de Porto Nacional. E-mail: liviachavesmelo@hotmail.com.

disciplinary contents and skills to be worked in each stage of basic education. At the end of this article, we shared a pedagogical activity of linguistic analysis, considering the Portuguese Language and English Language as catalyst disciplines of diverse contents and knowledges. The activity is configured as a response to the challenges identified in the teachers' statements and the focused official document.

Keywords: Teacher's development. Interdisciplinarity. Didactic material.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, investigamos algumas percepções em torno do ensino do português como língua materna, compartilhadas por professoras matriculadas em uma das unidades da rede nacional que compõe o Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras)¹. Focalizamos, mais diretamente, como as professoras: (1) compreendem o processo de alfabetização e de letramento dos alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio; e (2) apreendem algumas contribuições teóricas, em torno dos processos mencionados, para o ensino do português como língua materna, nas escolas públicas a que estão vinculadas².

Esta pesquisa foi realizada a partir da investigação científica de produções escritas elaboradas pelas próprias professoras, na disciplina Alfabetização e Letramento, ministrada no referido mestrado profissional. A atividade de ensino e pesquisa na disciplina citada foi descrita em Silva, Sousa e Araújo (2017) e Silva, Guimarães e Medeiros (2018). O exame dos escritos docentes foi realizado pelas próprias professoras, nas aulas da disciplina focalizada, bem como uma investigação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Neste artigo, retomamos apenas o estudo da proposta para o ensino de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, na BNCC (BRASIL, 2017).

Esta pesquisa está situada no campo indisciplinar da Linguística Aplicada. Como referenciais teóricos, utilizamo-nos de algumas abordagens teóricas da alfabetização e do letramento (cf. BARTON; HAMILTON, 2012; KLEIMAN, 1995; 2006; SOARES, 2004; 2016; STREET, 2014). Problematizamos algumas questões pertinentes ao ensino da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa, considerando alguns papéis exercidos pela escola e disciplinas curriculares (cf. KOMESU e TENANI, 2009; LUCK, 1994). Os referenciais teóricos são mobilizados ao longo deste texto, não havendo uma seção dedicada à revisão da literatura científica de referência.

Além desta Introdução, das Considerações Finais e das Referências, este artigo está organizado em três principais seções: Análise dos escritos docentes; Proposta pedagógica para o ensino de língua na BNCC; e Proposta de atividade pedagógica. Nessa última seção, compartilhamos uma atividade didática de análise linguística, considerando as disciplinas de Língua Portuguesa e a Língua Inglesa como catalizadoras de conteúdos e saberes diversos.

¹ Este trabalho contribui para as investigações científicas desenvolvidas no grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq).

² Neste artigo, optamos por utilizar o gênero feminino para fazer referência à turma do ProfLetras, uma vez que as professoras eram a grande maioria, assim como acontece nas escolas brasileiras: treze (13) professoras e dois (02) professores. Assim nos contrapomos à prescrição gramatical da língua portuguesa no tocante à concordância de gênero.

2 ANÁLISE DOS ESCRITOS DOCENTES

As produções escritas investigadas neste artigo correspondem a textos configurados entre os gêneros relato de experiência e ensaio acadêmico, produzidos por professoras. Foram solicitados em uma atividade diagnóstica implementada por correio eletrônico, antes das aulas presenciais da disciplina Alfabetização e Letramento, ministrada no ProfLetras (cf. SILVA; SOUSA; ARAÚJO, 2017; SILVA; GUIMARÃES; MEDEIROS, 2018).

A atividade foi proposta para verificar como as abordagens da Alfabetização e do Letramento eram mobilizadas em aulas de Língua Portuguesa, nas escolas públicas de ensino básico em que atuavam as professoras matriculadas no mestrado profissional. Reproduzimos adiante o enunciado da atividade proposta. As professoras foram orientadas a responderem aos questionamentos da atividade sem consultar a fontes bibliográficas.

Exemplo 1: Enunciado da Atividade Escrita

Considerando sua formação e experiência profissional em sala de aula ou outros contextos de formação, como você compreende alfabetização e letramento? Quais são os prováveis/possíveis desdobramentos desses conceitos para sua prática profissional? Há demandas no seu local de trabalho para as quais os referidos conceitos precisem ser mobilizados?

Para a análise de conteúdo das produções escritas, concebemos a alfabetização como o processo de aprendizagem do sistema notacional alfabético e ortográfico da língua portuguesa. Conforme Soares (2016, p. 38), as abordagens da alfabetização e do letramento podem ser caracterizadas por três facetas da língua(gem) interdependentes. Essas facetas, sintetizadas no Quadro 1, agrupam os componentes do processo de aprendizagem da escrita em aulas de Língua Portuguesa.

Quadro 1: Facetas da Língua(gem)

ALFABETIZAÇÃO	
FACETA LINGUÍSTICA	“o <i>objeto</i> de conhecimento é essencialmente linguístico – o sistema alfabético-ortográfico de escrita”.
LETRAMENTO	
FACETE INTERATIVA	“o <i>objeto</i> de conhecimento é o uso da língua escrita para a interação – a compreensão e a produção de textos, o que envolve, para além da dimensão linguística, elementos textuais e pragmáticos, não exclusivamente linguísticos”.
FACETA SOCIOCULTURAL	“o <i>objeto</i> do conhecimento são os usos e as funções da língua escrita em diferentes contextos sociais e culturais e em diferentes eventos de letramento, estando presentes, portanto, inúmeros elementos não linguísticos”.

Fonte: Soares (2016, p. 38)

Os conhecimentos inerentes às facetas compartilhadas se constroem em meio a práticas de interação social mediadas por usos da escrita, as quais se constituem em “eventos de letramento”³. Por letramento, compreendemos, de acordo com Kleiman (1995, p. 19), “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Nesse sentido, destacamos a relevância do trabalho com a alfabetização, caracterizada pela faceta linguística da língua(gem), contextualizado em produtivas situações interativas informadas pelo letramento.

É imprescindível a mobilização das abordagens pedagógicas da alfabetização e do letramento no processo de aprendizado da leitura e da escrita. Uma criança alfabetizada e letrada é aquela que não só lê e escreve em resposta às atividades pedagógicas propostas na escola, mas também domina habilidades de leitura e escrita necessárias para a participação em eventos de letramentos instaurados além das fronteiras da escola. Nessa perspectiva, concordamos com Soares (2004, p. 14), ao afirmar que

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento* (itálico do original).

Inicialmente, observamos algumas noções de alfabetização e de letramento explicitadas nos escritos docentes: (1) alfabetização como aprendizagem da leitura e da escrita – processo de aquisição dos conhecimentos linguísticos necessários à aprendizagem da leitura e da escrita; (2) letramento e alfabetização como sinônimos – alfabetização e letramento associados ao mesmo conceito, não esclarecendo alguma distinção entre os fenômenos; (3) alfabetização como atividade desencadeadora de saberes necessários para o letramento – alfabetização como sendo requisito para o letramento.

Das 16 (dezesseis) professoras, 12 (doze) compartilharam uma concepção de alfabetização alinhada ao que enuncia Soares (2016, p. 16): “um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita”. Por outro lado, 02 (duas) professoras confundiram os fenômenos da alfabetização e do letramento, concebendo-os como similares. Houve ainda 02 (duas) professoras que consideraram a alfabetização como pré-requisito para o letramento, assim, entenderam o letramento como uma extensão ou consequência da alfabetização.

A maioria das professoras apontou a leitura e a escrita como principais demandas em seus contextos de trabalho. Organizamos essas demandas em duas categorias interconectadas: (1) demandas provocadas pelos alunos; e (2) demandas provocadas pelas

³ De acordo com Barton e Hamilton (2012, p. 7), “eventos de letramento são atividades em que a escrita exerce um papel. Usualmente, há um texto escrito, ou textos, no centro da atividade, onde pessoas interagem em torno do texto. Os eventos são episódios observáveis que emergem das práticas e são moldados por elas”.

instituições. As primeiras correspondem às necessidades que os alunos apresentam no processo de ensino aprendizagem. A leitura e a escrita são as habilidades que os alunos demonstram maior dificuldade, conforme os escritos das professoras. Houve 01 (um) caso em que a professora acrescentou o trabalho pedagógico com a oralidade como demanda dos alunos.

As segundas demandas correspondem às ações propostas pelas escolas, visando atender às necessidades discentes. Tais demandas, quase sempre, restringem-se a projetos pontuais, desenvolvidos pelas professoras de Língua Portuguesa. Para um melhor esclarecimento, essas demandas podem ser divididas em duas subcategorias correlacionadas: (1) provocadas pela escola; e (2) provocadas pela professora. Às vezes, a escola restringe o trabalho do professor, não colaborando com o profissional, preocupando-se mais com a burocracia institucional do que com a aprendizagem discente. Por outro lado, houve professoras que caracterizaram algumas colegas de trabalho como principais responsáveis pelo insucesso de alguns projetos de alfabetização. Há, portanto, professoras com insuficientes saberes para desenvolver projetos de alfabetização com resultados satisfatórios.

Em relação aos desdobramentos, a análise revela um incômodo das professoras no sentido de desenvolver práticas voltadas para a leitura e escrita. Muitas das atividades propostas pelas profissionais ainda não surtem o efeito necessário para suprir as demandas verificadas. Algumas professoras apontaram a formação continuada dos docentes e a interdisciplinaridade como fatores importantes para a melhoria do ensino de leitura e escrita. Isso pode ser observado no excerto reproduzido no Exemplo 02.

Exemplo 02

Precisamos concordar que os caminhos a seguir para desenvolver práticas de letramento para combater os problemas de leitura existentes devem ser aqueles que busquem reforço nos livros/textos, bibliotecas – sejam impressos, virtuais, impressos, em aplicativos de celulares e tablets, havendo possibilidade, etc.; – e no trabalho interdisciplinar entre os profissionais que atuam na unidade escolar.

Identificamos ainda críticas aos programas educacionais de alfabetização e de letramento, nos quais são feitos altos investimentos financeiros, aliados à dedicação das professoras, porém os resultados negativos têm causado inquietações. Com isso, alguns profissionais da educação são impulsionados a pesquisar e estudar, objetivando encontrar possíveis soluções para os problemas emergentes no local de trabalho.

No tocante aos desdobramentos ou contribuições dos estudos da alfabetização e do letramento nas escolas, organizamos os escritos docentes em três categorias: (1) aqueles em que há registros de intervenções para as demandas escolares (06 textos); (2) aqueles em que há registro de intervenções e que os responsáveis pelas atividades demonstram satisfação com os resultados (02 textos); (3) aqueles em que há registros do desenvolvimento de intervenções, apesar de os resultados serem considerados insuficientes (08 textos).

No Exemplo 3, ilustramos um tipo de intervenção produtiva realizada na escola em função do baixo desempenho discente. Trata-se do trabalho de planejamento pedagógico coletivo e interdisciplinar, em função do desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

Exemplo 3

Por meio de ações interdisciplinares, buscamos conduzir os estudantes ao alcance da competência leitora. Ler mais para motivarmos nossos alunos a adquirirem o mesmo hábito. Assim, os dias pedagógicos e os planejamentos por área são dedicados à seleção de material e discussão sobre estratégias a serem empregadas nas aulas. Também trocamos experiências sobre a aplicação dos planejamentos. Há ainda o fortalecimento da ação conjunta em prol do letramento dos discentes, representado pela dedicação e inovação dos funcionários da Biblioteca escolar, os quais desenvolvem projetos de incentivo à leitura.

Grande parte das professoras participantes da pesquisa pontua alguma resposta para as demandas da formação de alunos leitores e escritores. Elas reconhecem que os letramentos perpassam todas as disciplinas escolares e precisam ser trabalhados pelas professoras desses componentes curriculares, conforme dito nos Exemplos 2 e 3.

As mudanças no ensino de Língua Portuguesa parecem não acompanhar o desenvolvimento das teorias linguísticas de referência, as quais, muitas vezes, ingenuamente, são apresentadas como respostas exclusivas para as demandas pedagógicas. As mudanças são necessárias para que os alunos possam melhor usufruir da cidadania.

Como resposta às demandas mencionadas, o governo federal brasileiro vem elaborando a BNCC (BRASIL, 2017), documento de caráter normativo definidor do conjunto de “objetos do conhecimento” a serem trabalhados em todas as escolas brasileiras de ensino básico. Propõe a aprendizagem como desenvolvimento global, a superação da fragmentação disciplinar; estimula o aproveitamento dos conteúdos escolares no cotidiano do aluno; propõe a formação da autonomia discente; e destaca a importância do contexto para dar sentido ao que é trabalhado na escola. Sobre parte desse documento, debruçamo-nos na seção seguinte.

3 PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA NA BNCC

A BNCC (BRASIL, 2017) protagoniza o ensino da Língua Portuguesa, pautado na reflexão, na ação e na interação dos aprendizes. No documento, são destacados os usos contextualizados da linguagem, a exemplo de práticas sociais envolvendo a oralidade, leitura e escrita.

Exemplo 4

Assim, os objetivos de aprendizagem dos componentes curriculares estabelecidos pela BNCC para toda a Educação Básica visam à aprendizagem e ao desenvolvimento global do aluno. A superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, o protagonismo do aluno em sua aprendizagem e a importância do

contexto para dar sentido ao que se aprende são alguns dos princípios subjacentes à BNCC (BRASIL, 2017, p. 17).

Exemplo 5

O objetivo norteador da BNCC de Língua Portuguesa é garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento (BRASIL, 2017, p. 63).

Na parte que concerne ao Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), a BNCC (BRASIL, 2017) foi estruturada em competências específicas para cada área do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) e para cada componente curricular (Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, História, Geografia). São traçadas também habilidades relacionadas aos “objetos de aprendizagem”, divididas em eixos organizadores. O componente curricular Língua Portuguesa, por exemplo, está organizado em cinco eixos organizadores: oralidade; leitura; escrita; conhecimentos linguísticos e gramaticais; e educação literária (cf. SILVA; GUIMARÃES; MEDEIROS, 2018).

Os encaminhamentos para o trabalho com Língua Portuguesa enfatizam a importância do conhecimento da língua, do letramento e das habilidades que capacitarão os alunos para os papéis assumidos na sociedade em que estão inseridos. É necessário compreender que o ensino de língua depende em grande parte da mobilização de saberes em condições efetivas de uso, para que o aprendiz alcance avanços partindo dos conhecimentos possuídos.

A BNCC (BRASIL, 2017) parte do princípio de que os textos são elaborados com propósitos específicos e, por isso, os alunos devem ser preparados para questionar o texto, desenvolvendo, assim, o letramento crítico. Conforme dito no Exemplo 6, o objetivo da aula de Língua Portuguesa é possibilitar a formação de alunos capazes de produzir sentidos para os textos materializados a partir de diferentes linguagens, além de produzir textos com linguagens diversas em resposta aos enunciados que lhes afetam.

Exemplo 6

A meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo do Ensino Fundamental, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas; a apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos – textuais, discursivos, expressivos e estéticos – que contribuam para o uso adequado da língua oral e da língua escrita na diversidade das situações comunicativas de que participam. (BNCC, 2017, p. 63)

Mostramos aqui a importância de um ensino pautado em atividades que se originam de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita e leitura de textos que circulam na sociedade, partindo de gêneros discursivos aliados a questões do cotidiano dos educandos, prática denominada letramento.

Os estudos do letramento nos mostram, e isto é muito importante para a reflexão curricular, que os eventos de letramento exigem a mobilização de diversos recursos e conhecimentos por parte dos participantes das atividades. Isso significa que alguns eventos de letramento voltados para a resolução de alguma meta da vida social criam, sem dúvida alguma, inúmeras oportunidades de aprendizagem para os participantes, todas elas diferentes entre si, segundo as diferenças existentes entre os indivíduos participantes. Cabe ao professor destacar e sistematizar aqueles aspectos que fazem parte de seu planejamento semestral, anual ou cíclico, tantas vezes quanto forem necessárias, para o aluno adquirir confiança e autonomia com relação ao conteúdo visado (KLEIMAN, 2007, p.16).

Para alcançarmos tal objetivo, planejamos uma atividade pedagógica interdisciplinar de Língua Portuguesa. Realizamos ainda um momento de articulação com o componente curricular de Língua Inglesa. Destacamos também aspectos pertinentes ao que preconiza a BNCC (BRASIL, 2017) para o trabalho pedagógico no último componente curricular mencionado.

O ensino da Língua Inglesa nas escolas brasileiras há muito tempo vem sendo alvo de críticas, pois, observando o cotidiano das salas de aula, é possível verificar que os métodos utilizados para ensinar essa língua são excessivamente prescritivos. Há uma maior preocupação, principalmente, com a decodificação, a repetição e a memorização de um conjunto de estruturas e de regras gramaticais de modo abstrato, descontextualizadas de situações enunciativas concretas, muitas vezes alheias à realidade linguística dos estudantes (cf. OLIVEIRA, 2015; LEFFA, 2016).

Entretanto, hoje, em pleno século XXI, com o novo cenário estabelecido, com o advento da Internet, com o encontro das culturas, o ensino de línguas no contexto educacional deve estar vinculado ao uso. Em acordo com a proposta pedagógica bakhtiniana, recomendamos o ensino das formas da língua a partir de seu significado semântico, pragmático e estilístico, mediante os usos de enunciados concretos manifestados nos gêneros discursivos, evitando o trabalho escolarizado com a escrita (cf. BAKHTIN, 2013). Observar a língua e os enunciados em sua realidade visa contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa e da consciência intercultural crítica dos estudantes (cf. WIDDOWSON, 2005), assim como proposto na BNCC (BRASIL, 2017).

Exemplo 7

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa possibilita aos alunos ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico e, nesse sentido, abre novos percursos de acesso, construção de conhecimentos e participação social. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas são intrinsecamente ligadas (BRASIL, 2017, p.199).

Conforme Exemplo 7, tem sido cada vez mais evidente a necessidade de resgate da função social do ensino de Língua Inglesa, que é vista sempre com o intuito principal de capacitar o aluno em sua competência linguística, algumas vezes focando mais na dimensão formal da língua, outras na competência comunicativa. No entanto, há pouca preocupação com a formação crítica do aluno enquanto cidadão que vive, age e interage na sociedade, pressuposto presente na BNCC (BRASIL, 2017). Essa configuração não é muito diferente no tocante ao ensino do português como língua materna.

Conforme a BNCC (BRASIL, 2017), há um objetivo claro de trabalhar a função social da Língua Inglesa, para que o educando possa utilizá-la de maneira mais consciente no cotidiano, não desenvolvendo apenas habilidades de ler e escrever, mas de utilizar o texto oral, escrito ou visual para uma reflexão crítica. O aluno precisa se engajar em atividade crítica a partir da linguagem.

Exemplo 8

A BNCC de Língua Inglesa procura motivar os alunos a refletir sobre a presença dessa língua estrangeira em seu cotidiano, incentivando as práticas discursivas e linguísticas. E, com base nessa reflexão, levá-los a construir um discurso próprio às suas intenções comunicativas, de modo a consolidar práticas sociais de uso. Nessa perspectiva, não é apenas o domínio das estruturas gramaticais que está em jogo, mas a possibilidade de os alunos terem o domínio de mais uma linguagem que circula socialmente. A BNCC de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental – Anos Finais está organizada por eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, distribuídos por ano de escolaridade (6º, 7º, 8º e 9º anos), em um crescente grau de complexidade e consolidação das aprendizagens, para facilitar a organização didática dos professores. (BRASIL, 2017, p. 203)

Na BNCC (BRASIL 2017), a Língua Inglesa também está organizada em eixos, informados pelas quatro habilidades linguísticas: compreensão oral (escuta e fala); leitura; escrita; e pelos eixos conhecimentos linguísticos e gramaticais; dimensão intercultural. No eixo conhecimentos linguísticos e gramaticais, recomenda-se o estudo do léxico e da gramática de modo contextualizado e indutivo. Em dimensão intercultural, compreende-se que aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis dessa língua no mundo, seus valores e efeitos nas interações sociais, isto é, respeitar e compreender as diferenças. Embora, esses cinco eixos sejam tratados separadamente, estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de uso da língua.

As propostas da BNCC (BRASIL, 2017) vêm ao encontro da visão de língua como um construto social, uma vez que leva em conta a compreensão da finalidade do ensino da língua para que este processo passe a fazer sentido na escola, assumindo o seu verdadeiro valor educativo, que vai muito além de simplesmente capacitar o aluno a conhecer o funcionamento gramatical da língua alvo.

4 PROPOSTA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA

Em resposta às demandas pontuadas nos escritos docentes, propomos uma atividade pedagógica interdisciplinar de modo a levar o educando a pensar sobre os fenômenos que envolvem a linguagem, sem se preocupar inicialmente com nomenclaturas. Na abordagem dos estudos do letramento, enfocamos o estudo da língua numa perspectiva funcional.

Por interdisciplinaridade, compreendemos um trabalho pedagógico que envolve convergência, cruzamento e descentralização de disciplinas escolares, em função do estabelecimento e manutenção do dinamismo, nas atividades escolares (cf. POMBO, 2006). A interdisciplinaridade se materializa pela integração das diferentes áreas do conhecimento, em um trabalho de cooperação, procurando superar a fragmentação do currículo escolar.

Segundo Luck (1994), o objetivo da interdisciplinaridade é, portanto, o de promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir uma melhor compreensão da realidade e do homem como o ser determinante e determinado. Desse modo, a partir de atividades interdisciplinares, torna-se possível transformar o conhecimento em algo útil que interligue conteúdos programados e realidade. É preciso romper com a ideia de uma prática pedagógica baseada em disciplinas estanques, conforme expressaram as próprias professoras envolvidas nesta pesquisa.

No Quadro 2, reproduzimos os objetos de conhecimentos apresentados na BNCC (BRASIL, 2017) e selecionados para a elaboração da atividade pedagógica. O eixo de “conhecimentos linguísticos e gramaticais” foi focalizado diretamente em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa, para turma do 9º ano.

Quadro 2: Objetos de conhecimento selecionados em LP e LI (9º Ano)

LÍNGUA PORTUGUESA – 9º ano		
CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS E GRAMÁTICAIS – Práticas de análise linguística e gramatical (como estratégia para o desenvolvimento produtivo das práticas de oralidade, leitura e escrita). Reflexão sobre os usos do léxico e de regularidades no funcionamento da língua falada e escrita.		
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Varição Linguística	Variedades linguísticas e norma padrão	(EF09LP27) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. (EF09LP28) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.
LÍNGUA INGLESA – 9º ano		

EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS E GRAMATICAIS – Práticas de análise linguística e gramatical para a reflexão sobre as regularidades e irregularidades da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADE
Estudo do léxico	Usos de linguagem em meio digital: “internetês”	(EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, <i>tweets</i> , entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 147 / 218-219)

Com intuito de fomentar os estudos das práticas linguísticas, criamos uma atividade sob um olhar epilinguístico, que, na escola, “é defendida como uma prática estimulada e consciente da linguagem, com variação dos recursos expressivos e formais como meio de obter novos efeitos de sentido” (SILVA, 2011, p. 29). Objetivamos propiciar, de forma dinâmica e criativa, o estudo da variedade linguística presente atualmente na *web*, o internetês. Abordamos esse tema por ser descrito como uma “forma grafolinguística” utilizada tipicamente em textos encontrados em *chats*, *blogs* e outros mecanismos mediadores de redes sociais (KOMESU; TENANI, 2009).

Em Língua Portuguesa, escolhemos o objeto de conhecimento variedades linguísticas para levar o aluno a refletir sobre a dinamicidade da língua, refletir sobre as transformações que a sociedade vem sofrendo com o advento da internet e das novas tecnologias. Essas transformações tecnológicas afetam diretamente a maneira como nos comunicamos. Novas formas de interação surgiram, novos gêneros discursivos emergiram para atender às demandas do atual contexto cultural. Assim, a grande e nobre missão da professora de Língua Portuguesa “é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento” (BECHARA, 1998, p. 14).

A atividade pedagógica elaborada pelas professoras e selecionada para este artigo está organizada em três momentos: compreensão textual; texto e cotidiano; e língua inglesa e comunicação na internet. No primeiro, são proposta questões de interpretação do conteúdo tematizado no texto selecionado. No segundo, são propostas questões que possibilitam aos alunos refletirem sobre o conteúdo tematizado no texto e algumas situações interativas culturalmente moldadas fora do domínio escolar. No terceiro momento, são focalizadas algumas interferências da tecnologia digital, utilizada para comunicação, em usos da língua inglesa.

ATIVIDADE

Leia o texto abaixo.



Fonte: < <http://pibidletrasurca.blogspot.com.br/2012/06/charges-sobre-internetes-material.html> >
acesso em 10 de junho de 2017.

PARTE 1: COMPREENSÃO TEXTUAL

Conforme o texto lido, responda as seguintes questões:

1. Qual é o assunto discutido no texto?

Resposta sugerida: O assunto discutido no texto é o uso excessivo da internet e das redes sociais.

2. Pelo discurso proferido pelo casal, podemos deduzir que o grau de parentesco dos falantes é bem próximo. Qual seria o parentesco? Levante hipóteses.

Resposta sugerida: Observando o discurso proferido pelo casal, podemos deduzir que, provavelmente, os falantes são os pais ou tios do garoto.

3. Reconheça, no texto, palavras que não são oficiais da norma padrão da língua portuguesa.

Resposta sugerida: naum, eh.

4. Considerando a resposta do jovem, o que teria motivado a forma como a resposta foi dada?

Resposta sugerida: De acordo com a resposta dada pelo jovem, nota-se que ele realmente passa muito tempo na internet. A representação da fala foi realizada com a escrita utilizada em interações na internet.

5. A variedade da língua representada na fala do jovem é utilizada efetivamente na oralidade?

Resposta sugerida: Espera-se que o aluno perceba que não. Na fala não é possível identificar as modificações desse tipo de variedade, pois é característica da linguagem verbal escrita utilizada na internet.

6. O casal tem razões para se preocupar com o tempo que o jovem passa usando o computador?

Resposta sugerida: Espera-se que o aluno responda que sim, visto que a suspeita é confirmada pela resposta dada pelo garoto, ou seja, denuncia o uso excessivo da internet.

7. Onde a linguagem empregada pelo garoto é utilizada?

Resposta sugerida: A linguagem empregada pelo garoto é utilizada na internet, especialmente em e-mail informais, bate-papos e redes sociais.

8. Nos textos que circulam na *web*, é comum utilizarem os sinais de pontuação para expressar emoções. Localize no texto um exemplo. Que nome é dado a esse tipo de expressão. E no contexto, o que ela significa?

Resposta sugerida: O nome dado a esse tipo de expressão é emoticon. No texto foi utilizado o símbolo >:(que significa chateado, inconformado.

PARTE 2: TEXTO E COTIDIANO

1. Quando você usa as redes sociais para se comunicar, qual é o tipo de variedade da língua utilizada (formal ou informal)? Por quê?

Resposta sugerida: Espera-se que aluno conclua que a variedade escolhida depende do contexto, finalidade e interlocutor.

2. Você sabe qual é o nome dado a essa nova forma de se comunicar, utilizada na internet, usando palavras abreviadas, símbolos, suprimindo vogais e acentos?

Resposta sugerida: Essa nova forma de se comunicar, utilizada na internet, é chamada de Internetês.

3. Em quais das situações descritas abaixo, é adequada a utilização do internetês, ou seja, da variedade escrita característica nos ambientes interativos digitais?

(A) E-mail para o amigo.

(B) E-mail para o chefe.

(C) Convite informal pelo celular para um primo.

(D) Carta de apresentação curricular para uma empresa.

(E) Mensagem pelo whatsapp para um colega, justificando sua ausência na escola.

(F) Mensagem pelo whatsapp para a coordenadora ou diretora, justificando sua ausência na escola.

Respostas sugeridas: Alternativas: (A), (C) e (E).

4. Esse fenômeno linguístico, influenciado pela interação mediada por aparelhos digitais, só ocorre na língua portuguesa ou pode ocorrer também em outras línguas?

Resposta sugerida: Espera-se que o aluno compreenda a dinamicidade da língua e responda que qualquer língua está passível ao tipo de variação linguística focalizada.

5. Que significados você atribui às carinhas ou *emoticons* reproduzidos adiante?



Resposta sugerida: Trolando, zombando.



Resposta sugerida: Mente do bem, santinho.



Resposta sugerida: Sorriso falso, de quem fez ou falou algo que não deveria.



Resposta sugerida: Com muita raiva

PARTE 3: LÍNGUA INGLESA E COMUNICAÇÃO NA INTERNET

1. Faça uma pesquisa e registre pelo menos 05 exemplos de formas linguísticas diferenciadas de uso da língua inglesa na internet.

Resposta sugerida: A resposta será formulada a partir de pesquisa. Seguem alguns exemplos:

Cause – “Because” (porque)

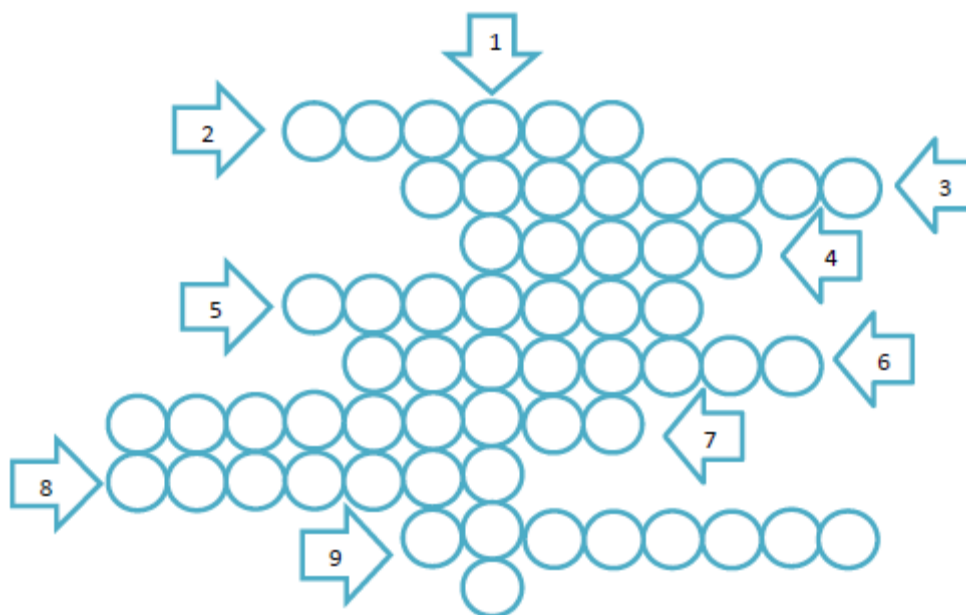
LOL – “Laughing Out Loud” – (Rir às gargalhadas)

ASAP – “As soon as possible” – (Assim que possível)

WTH – “What the hell” – (Que inferno!)

H&K – “Hugs and Kisses” – (Abraços e beijos!)

2. Complete a cruzadinha abaixo com os nomes de algumas das redes sociais mais usadas no Brasil.



- 1) É uma rede social usada normalmente para a postagem de fotos para usuários de *Android* e *iPhone*.
- 2) Correio eletrônico que permite produzir, enviar e receber mensagens através de sistema eletrônico de comunicação.
- 3) Aplicativo de troca de mensagens. O foco é a troca dos famosos *Snap*s, fotos e vídeos instantâneos que desaparecem após alguns segundos.

- 4) É um aplicativo que possibilita aos usuários tirar fotos, gravar vídeos, adicionar textos e desenhos à imagem e, ainda, possibilita comunicações de voz e vídeo via Internet, permitindo ligação gratuita entre os usuários.
- 5) É um dos sites mais acessados no Brasil, possibilita aos usuários o envio de vídeos para serem compartilhados na rede.
- 6) Aplicativo de mensagens para *smartphones* mais utilizado atualmente.
- 7) Separou-se do *facebook*. É usado por celulares que contém *Android*, é um dos aplicativos mais usado pelos brasileiros assim como *whatsapp*.
- 8) É uma rede social que permite aos usuários enviar e receber atualizações pessoais de outros contatos, exibidas no perfil de um usuário em tempo real, tem perfil que atende a outros usuários seguidores de pessoas de seu interesse.
- 9) É considerada uma das maiores redes sociais do mundo. Muito comum entre os jovens brasileiros. Os usuários criam perfis que contêm fotos e listas de interesses pessoais, muito interativo e dinâmico.

Respostas sugeridas:

1 – Instagram 2 – E-mail 3 – Snapchat 4 – Skype 5 – You tube 6 – Whatsapp
7 – Messenger 8 – Twitter 9 – Facebook.

3. Que relação há entre os nomes da maioria das mídias sociais e a língua inglesa?

Resposta sugerida: Os nomes dos aplicativos e redes sociais mais usadas no mundo inteiro são escritos em inglês. A escolha do nome em língua inglesa contribui para propagar a identidade do produto, uma vez que a referida língua é reconhecida mundialmente. Essa escolha revela a hegemonia do inglês e também de países falantes do inglês, os quais detêm o domínio da tecnologia criada.

Com a atividade pedagógica produzida, as professoras pretenderam trabalhar com os alunos a noção variedades de uso da língua, produzidas pela produção de tecnologias digitais. O propósito é que os alunos compreendam as variações no uso da língua como um fenômeno comum às línguas⁴. Como é sabido, as línguas não param de mudar, estão em constante transformação. São influenciadas por diferentes linguagens. Também é possível criar palavras novas ou tomar palavras emprestadas em outras línguas. Em português brasileiro, existe um grande número de palavras de empréstimo de muitas outras línguas, inclusive do inglês.

Propomos levar os alunos a observarem esse fenômeno tanto na Língua Portuguesa quanto na Língua Inglesa de modo que os aprendizes possam aprender a integrar a linguagem da Internet ao contexto das variedades da língua, fazendo adequações entre a norma linguística e o uso da língua em contextos reais. Assim, os alunos perceberão o encontro de culturas, a dinamicidade das línguas, podendo desenvolver a competência comunicativa e a consciência intercultural crítica.

⁴ A título de ilustração, na Língua Inglesa, podemos citar alguns exemplos de variedade/diversidade dos vários ingleses falados no mundo - Singlish (Singapore), Franglais (France), Inglish (India), Denglish (Germany), entre outros. Esses casos não correspondem a variedades motivadas por usos das tecnologias digitais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo possibilitou o registro de uma experiência de formação continuada de professoras, mediada pela pesquisa. Em contextos de instrução formal, a exemplo do mestrado profissional para educadores, certamente, a familiarização das professoras com o percurso de produção do conhecimento seja a lição mais produtiva, pois algumas investigações científicas já mostraram que a reprodução de conhecimentos teóricos, produzidos na universidade, não garante as transformações esperadas para as salas de aula do ensino básico (cf. SILVA, 2016; 2017). Os conhecimentos produzidos pelas professoras, sob a mediação do formador, contribuíram minimamente para: (1) a produção de reflexões necessárias à teorização da formação continuada; e (2) a familiarização das professoras com práticas de produção de material didático.

Nesse sentido, a metodologia de ensino utilizada no mestrado profissional ainda se mostrou relevante para empoderar as professoras, pois passaram a exercer a função de produtoras das atividades pedagógicas, deslocando-as da função de usuárias de livros didáticos, por exemplo. A prática experienciada pelas professoras pode contribuir para a construção da autonomia necessária para fazer adaptações ou transformações em materiais didáticos de diferentes origens, não produzidos pelas próprias profissionais e, portanto, não completamente produtivos para os diferentes contextos de trabalho do professor.

Por fim, destacamos que a importância da interdisciplinaridade na promoção de um letramento crítico, não escolarizado, para que o aluno do ensino básico, realmente, apreenda algum sentido nos objetos de conhecimento trabalhados em sala de aula. A interdisciplinaridade contribui para romper com o ensino da língua baseado apenas na dimensão formal dos sistemas linguísticos, possibilita o trabalho pedagógico com diferentes linguagens, em função de diversas situações interativas que, como cidadãos, deparamo-nos diariamente.

6 REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. Questões de estilística no ensino da língua. In: *Questões de estilística no ensino da língua: Mikhail Bakhtin*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013. p. 23 - 43.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge, 2012.
- BECHARA, E. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 10ª edição. São Paulo: Ática, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

- KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*. Santa Cruz do Sul: UNISC, v. 32 n. 53, p. 1-25, 2007.
- KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15 - 61.
- KOMESU, F.; TENANI, L. Considerações sobre o conceito de “internetês” nos estudos da linguagem. *Linguagem em (Dis)curso*. Palhoça: UNISUL, v. 9, n. 3, p. 621 - 643, 2009.
- LEFFA, V. J. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016.
- LUCK, H. *Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos Teóricos e Metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- OLIVEIRA, L. A. *Aula de Inglês: do planejamento à avaliação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- POMBO, O. *Práticas interdisciplinares. Sociologias*. Porto Alegre: UFRGS, ano 8, n. 15, p. 208-249, 2006.
- SILVA, W. R. *Estudo da gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna*. Maringá: Eduem, 2011.
- _____. Fortalecimento de letramentos de professoras: um estudo no Mestrado Profissional em Letras. *Letras & Letras*. Uberlândia: UFU, v. 32, n. 2, p. 314-337, 2016.
- _____. Formação sustentável do professor no mestrado profissional. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Anped, v. 22, n. 70, p. 708-731, 2017.
- _____; Sousa, W. B.; Araújo, S. F. De C. Construção de saberes no Mestrado Profissional em Letras: uma experiência compartilhada. *Leia escola*. Campinas Grande: UFCG, 2017. (no prelo)
- _____; GUIMARÃES, E. V.; MEDEIROS, I. A. 2018. Construção de objetos de conhecimento para aulas de língua portuguesa no mestrado profissional em letras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG. 2018. (submetido)
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Anped, n. 25, p. 5-17, 2004.
- _____. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.
- STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005.

AGRADECIMENTO

O primeiro autor deste artigo agradece ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de produtividade em pesquisa (PQ-2) concedida, contribuindo portanto para produção da pesquisa apresentada neste artigo (Processo 305094/2016-5).

Recebido em: 15/07/2018

Aprovado em: 03/11/2018

Publicado em: 31/12/2018