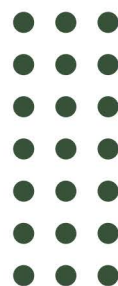


# Letras em pesquisas

Graduandos em ação



**Daniel Aguiar e Silva**  
Organizador



**AYA EDITORA**  
2024

**Daniel Aguiar e Silva**  
(Organizador)

# **Letras em Pesquisas: graduandos em ação**

**Ponta Grossa**  
**2024**

---

## Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

## Organizadores

Prof.º Daniel Aguiar e Silva

## Capa

AYA Editora©

## Revisoras

Prof.ª Dr.ª Luciana Peixoto Bessa

Antônia Isadora de Araújo Rodrigues

## Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

## Produção Editorial

AYA Editora©

## Imagens de Capa

br.freepik.com

## Área do Conhecimento

Linguística, Letras e Artes

---

## Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

*Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí*

Prof.º Dr. Aknaton Toczek Souza

*Centro Universitário Santa Amélia*

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

*Universidade Estadual de Londrina*

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

*Instituto Federal do Amapá*

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

*Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP*

Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva

*Centro Universitário FACEX*

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

*Universidade Federal de Sergipe*

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

*Universidade do Estado de Minas Gerais*

Prof.ª Ma. Denise Pereira

*Faculdade Sudoeste – FASU*

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

*Universidade Federal do Paraná*

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

*Universidade Federal do Amapá*

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

*Universidade Estadual de Londrina*

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença*

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

*Universidade Federal de Sergipe*

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

*Universidade de Santa Cruz do Sul*

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

*Faculdade Santa Helena*

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

*Universidade Federal de Roraima*

Prof.º Me. Jorge Soistak

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

*Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara*

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

*Universidade Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

*Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais*

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

*Faculdade Santana*

---

**Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho**

*Universidade Federal Rural de Pernambuco*

**Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues**

*Universidade Norte do Paraná*

**Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa**

*Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP*

**Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes**

*Universidade Estadual do Centro-Oeste*

**Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda**

*Universidade Estadual de Ponta Grossa*

**Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes**

*Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas*

**Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira**

*Instituto Federal do Acre*

**Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail**

*Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais*

**Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares**

*Universidade Federal do Piauí*

**Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros  
Rodrigues**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira  
Miranda Santos**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues**

*Instituto Federal de Santa Catarina*

---

© 2024 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva dos autores. Os autores detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, o qual reflete única e inteiramente a sua perspectiva e interpretação pessoal. É importante salientar que o conteúdo deste livro não representa, necessariamente, a visão ou opinião da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se ao serviço de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro, devem ser direcionados exclusivamente aos autores.

---

L6493 Letras em pesquisas: graduandos em ação [recurso eletrônico]. / Daniel Aguiar e Silva (organizador). -- Ponta Grossa: Aya, 2024. 198 p.

Inclui biografia  
Inclui índice  
Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
ISBN: 978-65-5379-495-5  
DOI: 10.47573/aya.5379.2.307

1. Linguagem e línguas - Estudo e ensino (Superior). I. Silva, Daniel Aguiar. II. Título

CDD: 407

---

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

---

## **International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA**

### **AYA Editora©**

CNPJ: 36.140.631/0001-53  
Fone: +55 42 3086-3131  
WhatsApp: +55 42 99906-0630  
E-mail: contato@ayaeditora.com.br  
Site: <https://ayaeditora.com.br>  
Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557  
Ponta Grossa - Paraná - Brasil  
84.071-150

---

# Prefácio

---

É com muita alegria que apresento o livro *Letras em Pesquisas: graduandos em ação*. A missão de fazer um prefácio pressupõe conhecimento da obra, dos autores e do tema, e, como diz o dicionário, é a ação de apresentar a outrem o trabalho expresso em um livro. É uma honra e um desafio que espero desempenhar bem, considerando toda a força expressa nesse trabalho.

Falar de um trabalho que engloba experiências e geografias distintas, orientadores e orientandos que, entre 2021 (em um ano ainda pandêmico) e 2023, produziram pesquisas relevantes em seu contexto as quais agora são expostas nesse livro, é uma enorme satisfação. Vou além, e digo que é um orgulho, como gestora da área de pesquisa, ver uma coletânea de trabalhos de estudantes concludentes do curso de Letras Português Inglês do IFCE, trabalhos estes sob a orientação do professor Daniel Aguiar e Silva, do Campus Tianguá, em 09 dos dez capítulos, e orientação do professor Bill Bob Adonis Arinos Lima e Sousa, do Campus Baturité (Capítulo 09), duas regiões que têm a serra em comum, assim como a Licenciatura em Letras, na produção desse material.

O livro, como o nome diz, traz as Letras como produtora de ciência através dos Trabalhos de Conclusão de Curso. Trabalhos esses que reúnem conhecimentos agrupados, partilhados e sentidos em formações transpassadas pela pandemia de Covid-19. Depois de humanamente passar por essa experiência, conseguir concluir um curso, com a produção de algo efetivo não é trivial.

Ao longo de 10 capítulos, essa obra traz temas variados no contexto da formação Letras Inglês. O capítulo que abre o livro traz a visão que o discente de Letras tem sobre a escrita acadêmica; os Capítulos 5, 6 e 7 abordam algo muito presente no mundo atual: a influência da internet e das redes sociais e sua interação com as letras; os Capítulos 2, 3 e 4 trazem a gramática na Língua Portuguesa ou Inglesa como protagonista. Já os Capítulos 8 e 9 abordam experiências do ensino e análise de materiais didáticos fundamentais para o bom exercício da docência; e por último, o Capítulo 10 aborda o ensino bilingue de português e inglês, onde temos o relato de quem trabalha nesse “ambiente” que vem se desenvolvendo a cada dia que passa.

Sempre na perspectiva da pesquisa como princípio formativo, trazendo a observação, a reflexão, a descoberta e a análise fundamentada, é um livro que certamente contribuirá para inspirar outros estudantes e profissionais de Letras em seu percurso. É uma obra rica de experiências e partilhas, de tempos difíceis e de recomeços.

***Joelia Marques de Carvalho***

*Pró-reitora de Pesquisa do IFCE*

# SUMÁRIO

Prefácio .....	6
Apresentação.....	10

## 01

<b>A percepção da escrita acadêmica por discentes de licenciatura em letras.....</b>	<b>12</b>
--	-----------

Nairla Lima Medeiros  
Daniel Aguiar e Silva  
Carolina de Abreu Peixoto  
Liliane Viana Lima

DOI: 10.47573/aya.5379.2.307.1

## 02

<b>O ensino de gramática da língua inglesa na licenciatura em letras: investigando a experiência de acadêmicos ..</b> .....	<b>32</b>
--	-----------

Ana Sávvia da Silva Vieira  
Daniel Aguiar e Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.307.2

## 03

<b>A gramática normativa e seu uso social: a perspectiva dos estudantes do ensino médio .....</b>	<b>53</b>
---	-----------

Maria Vitória da Silva Rodrigues  
Daniel Aguiar e Silva  
Sóstenes Renan de Jesus Carvalho Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.307.3

# 04

**Variação linguística e o ensino de gramática normativa: experiências de professores em uma escola pública no interior do Ceará** ..... 69

Isamara Souza de Oliveira  
Daniel Aguiar e Silva  
Maria Aparecida Munhoz de Omena

DOI: 10.47573/aya.5379.2.307.4

# 05

**Internetês e o ensino de língua portuguesa: um estudo de caso** ..... 87

Ana Paula Lima de Sousa  
Daniel Aguiar e Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.307.5

# 06

**Variação linguística nas redes sociais: uma análise de memes do *Suricate Seboso*** ..... 105

Andressa Alves de Sousa  
Daniel Aguiar e Silva  
Fabiana dos Santos Lima

DOI: 10.47573/aya.5379.2.307.6

# 07

**“Farmando” neologismo: a implementação do inglês no vocabulário português em uma comunidade de jogos online** ..... 126

Julyanne Gonçalves de Mesquita  
Daniel Aguiar e Silva  
Paulo Henrique Calixto Moreira Monteiro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.307.7



# 08

## **Um olhar crítico sobre o livro didático de língua inglesa do ensino médio ..... 142**

Marcella Régia de Vasconcelos Braga  
Daniel Aguiar e Silva  
Bill Bob Adonis Arinos Lima e Sousa  
**DOI: 10.47573/aya.5379.2.307.8**

# 09

## **Análise do livro didático *English File* sob a perspectiva teórico-metodológica da abordagem de ensino de línguas baseada em tarefas ..... 161**

Deborah Sousa Silva  
Bill Bob Adonis Arinos Lima e Sousa  
**DOI: 10.47573/aya.5379.2.307.9**

# 10

## **Bilinguismo na educação infantil: um estudo de caso .... ..... 176**

Isabelly Kathleen Gonçalves Farrapo  
Daniel Aguiar e Silva  
Marina Cavalcanti Tavares Clemente  
**DOI: 10.47573/aya.5379.2.307.10**

## **Organizadores ..... 192**

## **Índice Remissivo ..... 193**

---

# Apresentação

---

Transbordando de alegria e de orgulho, apresento o livro **Letras em pesquisas: graduandos em ação**, o qual reúne pesquisas oriundas de Trabalhos de Conclusão do Curso de Licenciatura em Letras, com habilitação em Português e Inglês, do Instituto Federal do Ceará (IFCE), com temáticas ligadas à Linguística Aplicada, sejam voltadas mais especificamente ao ensino de línguas, à elaboração e à análise de materiais didáticos, ou dialogando com a Sociolinguística.

Esse livro, composto por dez capítulos, mostra 09 pesquisas desenvolvidas por discentes como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) orientados por mim, entre 2021 e 2023, no Campus Tianguá, e uma pesquisa (Capítulo 09) desenvolvida pelo professor Bill Bob Adonis Arinos Lima e Sousa, no Campus Baturité, o qual gentilmente aceitou meu convite para participar dessa empreitada.

Vale ressaltar que a responsabilidade das escolhas teórico-metodológicas, assim como das análises e discussões, é inteiramente dos autores principais dos textos. Convidei alguns membros das Bancas Avaliadoras dos TCCs, aqui adaptados para capítulos, para que auxiliassem os (ex-)orientandos nessa adaptação. Os textos foram condensados para o formato proposto do livro, revisados por professora doutora em Linguística Aplicada, tendo os aspectos de formatação acadêmica revista por profissional especializada, e revisão final do organizador do livro.

Os capítulos trazem temáticas variadas, mas que são interligadas por um fio condutor central: a Linguística Aplicada. O capítulo inicial - **A percepção da escrita acadêmica por discentes de Licenciatura em Letras** – de autoria principal de Nairla Lima Medeiros – aborda a questão de como a escrita acadêmica é vista pelo licenciado em Letras, suas dificuldades e um olhar a ser levado em consideração para repensarmos o que pode ajudar o discente a escrever “melhor”.

Por sua vez, os três capítulos seguintes - Capítulo 02 - **O ensino de gramática da Língua Inglesa na Licenciatura em Letras: investigando a experiência de acadêmicos** (autora principal Ana Sávia da Silva Vieira); Capítulo 03 - **A gramática normativa e seu uso social: a perspectiva dos alunos do ensino médio** (autora principal Maria Vitória da Silva Rodrigues); Capítulo 04 - **Variação linguística e o ensino de gramática normativa: experiências de professores em uma escola pública no interior do Ceará** (autora principal Isamara Souza de Oliveira) – problematizam, expõem e analisam questões apresentadas tanto por professores como por estudantes, no que se refere à questão do ensino da gramática, e mostram resultados de nossa realidade.

Fomentando discussões que permeiam um ambiente que vai além da sala de aula, mas que está presente em nossas vidas cada vez mais – o virtual, nos Capítulos 05 - **O internetês e o ensino de língua portuguesa: um estudo de caso** (autoria principal de Ana Paula Lima de Sousa); 06 - **Variação Linguística nas redes sociais: uma análise de memes do Suricate Seboso** (autoria principal de Andressa Alves de Sousa); e 07 -

---

**“Farmando” neologismo: a implementação do inglês no vocabulário português em uma** comunidade de jogos online (autoria principal de Julyanne Gonçalves de Mesquita), mostram como os estudantes pode ser influenciados, ou não, pelo ambiente no qual estão inseridos, se a linguagem presente na Internet acaba fazendo parte da vida dos estudantes.

Já o Capítulo 08 - **Um olhar crítico sobre o material didático de língua inglesa no ensino médio: uma análise exploratória** (autora principal Marcella Régia de Vasconcelos Braga; e o Capítulo 09 - **Análise do livro didático English File sob a perspectiva teórico-metodológica da abordagem de ensino de línguas baseada em tarefas** (autora principal Deborah Sousa Silva) apresentam pesquisas voltadas para a análise de materiais didáticos de ensino de Língua Inglesa, um dos instrumentos usados por nossos professores em formação.

Por último, fechando essa coletânea de trabalhos, o Capítulo 10 - **Bilinguismo na educação infantil: um estudo de caso** (autora principal Isabelly Kathleen Gonçalves Farrapo) mostra as características, a partir das experiências de uma professora, do ensino bilingue inserido no contexto de uma escola da região.

Esta publicação, portanto, possibilita aos leitores o contato com o resultado de algumas ações dos nossos graduandos. Nesse sentido, registro o desejo de que essas pesquisas possam contribuir na formação de novos pesquisadores, em melhorias de condutas e posturas de professores, em direcionamentos de projetos e ações a serem executadas não apenas no âmbito acadêmico, mas também no escolar, com o intuito de unir a teoria e a prática na formação docente.

Agradeço imensamente aqueles que contribuíram de alguma forma para a realização desse projeto: minha amiga professora doutora mãe pesquisadora, Luciana Peixoto Bessa, que dedicou muito tempo revisando, opinando, corrigindo, analisando, comentando os trabalhos aqui expostos; meus colegas de trabalho que participaram das Bancas e assim contribuíram para que essas pesquisas fossem apresentadas; minha ex-aluna Antônia Isadora, por cuidar de alguns aspectos formais dos trabalhos; e claro, agradeço minhas ex-orientandas que embarcaram em mais uma de minhas ideias, que lá atrás confiaram seus trabalhos sob minha orientação e que hoje os confiaram mais uma vez. Meu muito obrigado e meu desejo para que continuem trilhando um caminho de dedicação, respeito e responsabilidade.

***Daniel Aguiar e Silva***

## A percepção da escrita acadêmica por discentes de licenciatura em letras<sup>1</sup>

**Nairla Lima Medeiros**

*Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)*

**Daniel Aguiar e Silva**

*Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)*

**Carolina de Abreu Peixoto**

*Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC)*

**Liliane Viana Lima**

*Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC)*

### INTRODUÇÃO

A escrita acadêmica exerce um papel fundamental no processo de formação de estudantes universitários, especialmente na área de Licenciatura em Letras, na qual se espera que, ao final do curso, os estudantes sejam capazes de produzir textos coesos e claros. No entanto, percebemos que muitos discentes enfrentam diversos desafios ao se depararem com as exigências da escrita acadêmica, uma vez que esta é diferente das práticas de escrita utilizadas no cotidiano.

Além disso, é salutar mencionarmos que a maioria dos estudantes, ingressantes no ensino superior, surge com inseguranças e medos; muitos chegam pensando no “temido TCC”. Ou seja, isso já nos mostra um distanciamento desses alunos com os gêneros textuais acadêmicos; ao saírem do ensino médio carregam uma imagem de que a escrita acadêmica/científica é muito complexa e distante de tudo o que já leram e escreveram durante a educação básica.

Silva (2017), com o objetivo de problematizar a escrita em contexto acadêmico, realizou um estudo sobre a escrita acadêmica partindo de trabalhos produzidos por outros autores, e observou que foi apontado, como um dos principais problemas em relação às dificuldades dos alunos, o fato de que os professores exigem uma produção escrita e não especificam os critérios que serão considerados no momento da correção. Isso acaba gerando um conflito entre as expectativas do docente e as interpretações dos estudantes, pois muitos não sabem exatamente o que escrever, já que não tiveram contato com os tipos de textos solicitados durante a educação básica. Também foi mencionada a necessidade

<sup>1</sup> Este artigo corresponde a uma versão adaptada do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado *A percepção da escrita acadêmica por discentes de licenciatura em Letras*, apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal do Ceará, Campus Tianguá, por Nairla Lima Medeiros.



de uma identidade discursiva dos alunos, de forma a atender as exigências do âmbito acadêmico para que possam ser reconhecidos como membros da academia.

Por sua vez, Lourenço (2017) teve como objetivo mostrar, por meio de dados obtidos a partir de estudantes universitários, que o conhecimento técnico não é suficiente para fazer com que os discentes saibam lidar com práticas de letramento acadêmico, visto que, de acordo com a autora, a escrita não é construída individualmente, e sim socialmente em um contexto específico. As dificuldades relatadas pelos estudantes foram com base na produção de um resumo que seria apresentado em um evento científico da instituição. Os estudantes mencionaram não terem tido familiaridade com o gênero textual durante a educação básica e, por conta disso, eles tiveram uma maior dificuldade. Nesse estudo, também é perceptível um conflito existente entre o conhecimento que os estudantes possuem e o que é esperado pelos professores durante a produção escrita.

Nossa pesquisa também buscou investigar as percepções de estudantes universitários sobre a escrita acadêmica. Todavia, essa se diferencia das mencionadas anteriormente por trabalharmos com alunos de um curso específico (Letras) e porque decidimos focar na percepção dos alunos sobre aspectos envolvendo a leitura no processo de escrita.

Assim sendo, o objetivo geral do nosso trabalho foi investigar a percepção da escrita em discentes do curso de Licenciatura em Letras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *Campus* Tianguá. Para isso, delimitamos alguns objetivos específicos: i) analisar a influência da leitura no processo de escrita dos discentes de Letras; ii) identificar as principais dificuldades dos discentes no processo de escrita acadêmica; e iii) elencar possíveis ações para facilitar o processo de escrita acadêmica.

Com o intuito de atingirmos tais objetivos, aplicamos um questionário via *Google Forms* com alunos das disciplinas Pesquisa Científica, TCC I e TCC II. Ao final, obtivemos um total de 30 respostas, cuja análise será apresentada mais adiante.

A ideia da pesquisa surgiu mediante os relatos de alunos, principalmente concludentes, que mencionavam ter dificuldades para produzirem alguns gêneros acadêmicos, como artigos científicos e o próprio Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Por isso, esse estudo faz-se importante visto que pode ajudar a entender quais as principais dificuldades dos estudantes no que tange à escrita acadêmica e quais os fatores que influenciam o processo de escrita.

## A INTER-RELAÇÃO ENTRE LEITURA E ESCRITA

Desde o início do processo de alfabetização, é possível perceber que a leitura e a escrita são interdependentes. Para Marinho (2010, p. 369), “ler e escrever são atividades complementares, em que apenas se alterna o lugar de proeminência de uma delas, em um determinado momento da atividade de linguagem”. Ou seja, quem lê tem a capacidade de escrever melhor, pois passa a entender a língua a partir do campo prático. No entanto, muitas vezes, elas [leitura e escrita] acabam sendo trabalhadas de forma isolada, pois muitos professores de português dão prioridade às regras e definições prontas, à dimensão

frasal e às explicações fora de contexto (Flôres, 2016).

Tal fato faz com que muitos alunos saiam do ensino fundamental e até mesmo do ensino médio sem a capacidade de interpretar textos. Para Flôres (2016, p. 45), “a interpretação não é um ato mecânico de juntar letras, estruturar sílabas, palavras e frases, mas um diálogo do leitor com o autor, no qual ambos coparticipam na produção de sentido(s) textual(ais)”. Sendo assim, a leitura proporciona um confronto entre os conhecimentos prévios do leitor e os novos conhecimentos adquiridos por meio do texto.

Nesse sentido, a escrita é um dos meios para mostrar que o leitor compreendeu a mensagem que o texto quis passar. Além disso, por meio da escrita, o estudante pode criar uma percepção sobre o assunto abordado e se tornar autor do próprio texto. Porém, para isso, ele precisa desenvolver uma leitura e uma escrita autônomas, pois, a partir disso, consegue refletir sobre os conhecimentos adquiridos e visualizá-los no meio social.

Além de facilitar o entendimento e construção de novas ideias, a leitura também contribui para a qualidade da escrita. De acordo com Guaresi (2004, p. 5), “leitores frequentes e proficientes têm melhores oportunidades de apresentar maior adequação ortográfica, maior riqueza vocabular, ou seja, apresentar melhor desempenho em produção escrita”. Sendo assim, é tão importante partir do texto para que haja uma aquisição significativa da linguagem.

Todavia, decifrar um texto não é sinônimo de compreensão desse texto (Flôres, 2016). Dito isso, é importante destacarmos a diferença entre ser “alfabetizado” e “letrado”. Na concepção de Becker (1995, p. 12),

[...] não basta saber ler e escrever, é preciso também fazer uso das práticas sociais da escrita e da leitura, respondendo as exigências que a sociedade faz continuamente, e quem a exerce, são considerados um letrado, em que se diferencia do ser alfabetizado, pois este apenas usa a leitura e a escrita em um processo mecanizado [...].

Assim, ser letrado vai muito além de aprender a ler e a escrever, pois o indivíduo letrado é aquele que se apropria do texto e aplica-o no meio social em que vive. No campo acadêmico, é possível percebermos a diferença entre alunos alfabetizados e alunos letrados, tendo em vista a dificuldade de alguns estudantes com relação à aplicação de seus conhecimentos na construção dos trabalhos acadêmicos.

Sendo assim, conforme nos diz Baltar, Cerutti-Rizzatti e Zandomenego (2011, p. 136), “ler de modo recorrente artigos acadêmicos, resenhas, resumos, fichamentos, handouts torna textos nesses gêneros familiares a nós e contribui significativamente para que, ao produzi-los, sintamo-nos mais seguros e o façamos com maior adequação formal e interacional”. Logo, o exercício da leitura e da escrita demandam prática por parte dos estudantes de nível superior; portanto, somente dessa forma eles, irão se familiarizar com os gêneros textuais acadêmicos e, conseqüentemente, se adequar às demandas de letramento acadêmico.

Para concluir, podemos dizer que “a escrita consiste em um tecer e retecer de fragmentos de discursos outros” (Indursky, 2016, p. 35), ou seja, a todo momento estamos adquirindo e reconstruindo conhecimentos porque esse fenômeno é o que nos torna seres críticos e agentes das mudanças sociais. Para Baltar, Cerutti-Rizzatti e Zandomenego



(2011), depois de um certo tempo, ao lermos nossas produções textuais percebemos como, no momento dessa nova leitura, pensamos de forma distinta sobre os aspectos defendidos em nosso texto. Isso ocorre porque a todo momento estamos nos modificando, seja por meio das nossas vivências, das relações interpessoais, das novas leituras que fazemos, dos novos conhecimentos adquiridos ou das novas ideias construídas. A seguir, pontuaremos algumas questões importantes acerca da escrita acadêmica.

## PONDERANDO A ESCRITA ACADÊMICA

“A escrita é um dos modos de que o sujeito lança mão para relacionar-se com a história, com seu tempo, com a sociedade, em suma, para inscrever-se no corpo social” (Indursky, 2016, p. 35). No entanto, essa ideia de escrita não é tão aprofundada durante a educação básica, pois a maior parte dos estudantes são condicionados a aprender apenas regras gramaticais, a norma padrão de escrita, diferentes tipos e gêneros textuais presentes nos exames escolares etc. Com isso, ao chegarem no ensino superior, os alunos se deparam com as novas demandas do contexto acadêmico, as quais exigem que eles sejam capazes de pensar criticamente sobre diferentes textos, defender pontos de vista, argumentar suas ideias utilizando bases teóricas científicas e lidar com os novos gêneros textuais presentes no meio acadêmico, como artigos científicos, projetos de pesquisa, monografia etc.

De acordo com Fiad (2011), no final dos anos 90, tinha-se a crença de que os estudantes que ingressavam na universidade dominavam alguns gêneros do discurso e que o ensino dos gêneros acadêmicos deveria acontecer em situações de escrita no interior das diferentes disciplinas do currículo. Entretanto, no meio acadêmico, temos textos com padrões específicos, o que muitas vezes assusta os alunos por conta da falta de familiaridade com o gênero e da ausência de um direcionamento sobre como iniciar e desenvolver a escrita desses textos. Para Fiad (2013, p. 471):

O mito de que o aluno deve vir pronto para a universidade para ler e escrever deriva da visão de que letramento implicaria fundamentalmente o domínio de um conjunto de competências de leitura e escrita que os alunos têm de adquirir para depois transferi-las para outros contextos. Essa crença, no entanto, ofusca o fato de que os alunos universitários podem ter um bom domínio da língua, mas isso não os leva necessariamente a terem um bom domínio dos gêneros da esfera acadêmica, ou seja, como não existe uma fase de letramento ou um único letramento, são legítimas suas dificuldades para as práticas dos gêneros acadêmicos.

Além disso, é importante destacar que nem todos os alunos tiveram as mesmas condições de ensino durante a educação básica, já que vivemos em um país com inúmeras desigualdades sociais, econômicas e culturais. Logo, muitos não tiveram acesso a livros e nem a outros tipos de materiais educativos, muito menos incentivo para se dedicarem à leitura de textos, o que é fundamental para um bom desempenho da escrita. Conseqüentemente, isso interfere no desempenho do estudante ao ingressar em um ensino superior.

Lourenço (2017, p. 230) afirma que “nas universidades, há a crença de que as convenções acadêmicas são transparentes, claras para todos, e que, por isso, não é preciso explicitar para os estudantes como produzir cada gênero acadêmico”. Com isso, os estudantes acabam tendo que aprender como se escreve na prática, quando os professores solicitam um determinado texto como forma de avaliação na disciplina. No entanto, na

maioria vezes, há uma relação conflituosa entre o que é esperado pelos professores e a interpretação dos estudantes em relação à escrita de um texto acadêmico.

Lourenço (2017, p. 225), afirma a importância dos conhecimentos técnicos e linguísticos para a produção textual, mas lembra que “outros aspectos precisam ser observados também para compreender os conflitos existentes entre professores e alunos no processo de escrita acadêmica”.

Sendo assim, é fundamental a participação dos docentes no processo de familiarização dos estudantes com o novo modelo de escrita, pois nesse período eles necessitam de um direcionamento para que possam formular suas ideias, opiniões, críticas e construir sua identidade acadêmico-científica. Levando isso em consideração, devemos ter em mente que “assumir tal identidade resulta muitas vezes também de um processo de aculturação vivenciado pelo estudante a partir do discurso da instituição e dos professores” (Lourenço, 2017, p. 227). Por isso, os professores e a própria instituição são responsáveis por conduzir o aluno durante esse processo de inserção no campo acadêmico.

Geralmente, nos cursos de graduação, existe uma disciplina chamada “Metodologia da pesquisa científica” que tem o objetivo de apresentar para os discentes como se configura a escrita acadêmica, quais são os gêneros textuais escritos na academia, o que são as regras de normatização dos trabalhos acadêmicos etc. No entanto, ela não é suficiente para que os estudantes se familiarizem com a estrutura dos diversos gêneros textuais e com a linguagem acadêmica. Lourenço (2017, p. 237) afirma que:

[...] no processo de letramento acadêmico, para além de mostrar a organização de um texto acadêmico, os estudantes precisam entender as convenções acadêmicas, como um gênero é mais valorizado que outro, os significados implicados na escrita acadêmica, os recursos empregados para convencer os interlocutores de um texto, que envolve questões identitárias e de poder.

Logo, enquanto mobilizadora de conhecimentos e opiniões, a escrita acadêmica deve ser consciente e intencional. Porém, para isso, é preciso que os estudantes se adaptem às novas demandas de letramento que o nível superior exige. De acordo com Baltar, Cerutti-Rizzatti e Zandomenego (2011, p. 21), “o estudante que chega aos bancos acadêmicos, embora seja considerado, em princípio, apto a participar de uma série de práticas discursivas universitárias, costuma levar algum tempo para se ambientar nesse novo ‘mundo de letramento’”.

À vista disso, um tópico muito importante nesse processo de ambientação dos alunos no mundo do letramento acadêmico é a colaboração dos professores por meio de seus *feedbacks*, o que possibilita que os estudantes reflitam sobre os trabalhos desenvolvidos dentro da universidade. Com relação à escrita acadêmica, esses *feedbacks* fazem com que os estudantes identifiquem os erros mais frequentes, os aspectos em que precisam melhorar e assim entenderem seus limites e potencialidades.

Outro ponto relevante é que os alunos enxergam a figura do professor como alguém de referência, ou seja, costumam seguir as orientações e sugestões de seus professores porque acreditam ser um dos caminhos para evoluir na escrita acadêmica, visto que nem sempre o estudante pode se expressar da forma como realmente deseja, devido às exigências da escrita acadêmica, a qual requer consistência teórica, uma linguagem



mais técnica e domínio da área de estudo. Na visão de Matte e Araújo (2012), para que alguém seja considerado um pesquisador pela comunidade científica, é necessário ter conhecimento de causa, da área de estudo e desenvoltura no assunto pesquisado, além de abordar a relevância da pesquisa em questão. Portanto, podemos perceber que, na escrita acadêmica/científica, estão incluídas diferentes práticas discursivas, baseadas na organização de objetos de conhecimento e métodos científicos.

## O ALUNO PODE SER CONSIDERADO UM AUTOR DE TEXTOS?

Inicialmente é importante destacarmos o que é autoria, uma vez que, a partir do conceito, podemos entender os contextos em que a mesma acontece ou deixa de acontecer. De acordo com o Dicionário Aurélio, “autor” é:

Algo que dá origem a outra coisa; que é a causa de; agente. Aquele que cria, inventa, dá origem a algo; inventor, descobridor. Indivíduo que escreve livros: dizem os bons autores. Aquele que é responsável por uma ação: o autor de um crime. Aquele que faz uma obra literária, científica, artística (Ferreira, 2015, p. 103).

Observamos, deste modo, que autor é todo aquele que cria algo, que, em posse de material, conhecimento, criatividade, necessidade produz algo novo, inventa, desenvolve, ressignifica para alcançar melhorias de condições, e, com isso, solucionar uma situação-problema vivenciada.

O autor, portanto, pode ser considerado como sendo aquela pessoa, que, munida de instrumentos, cria algo, ainda não pensado, ou, se pensado, em sua ótica e com foco em resolver o problema com que se depara. Assim, é preciso superar o conceito e entrar no campo da exemplificação com o seguinte excerto, quando fala do poder de criação:

[...] toda pessoa é por natureza autor, de alguma maneira, de alguma coisa: é autor o sujeito que age de forma jubilosa como um atleta que bate um recorde mundial no atletismo, ou o sujeito que comete uma ação condenável, [...] o sujeito que inventa um meio de transporte, um acessório doméstico ou um recurso de comunicação; [...] alguém que funda uma rede social, organiza uma competição esportiva mundial ou inicia uma ordem religiosa; é autor quem cria uma obra; compõe uma sinfonia ou escreve um livro (Krokosczyk, 2015, p. 321).

Todas as ações são autorais, ou seja, tudo o que parte de uma intencionalidade é autoral, e subentende-se que todos podem, em algum momento da vida, ser autor. No campo acadêmico, a autoria está ligada de forma direta à leitura e à escrita acadêmica que, de forma geral, são essenciais para uma boa formação do estudante em nível superior (Garcia *et al.*, 2010).

Todavia, é preciso compreender que existem alguns desafios no meio acadêmico que impedem muitos alunos de se tornarem autores nos dias de hoje. Um dos principais desafios é a ocorrência de plágio, que é decorrente da falta de leitura, do despreparo dos alunos e, até mesmo, da facilidade em encontrar trabalhos prontos nos meios digitais. De acordo com Freitas (2012, p. 01), “o plágio na esfera acadêmica se tornou uma preocupação nas instituições de educação superior, com isso garante-se o espaço para a discussão da autoria e dissemina-se as penalidades institucionais perante o roubo intelectual comprovado”.

É preciso, antes de penalizar, promover uma boa formação, um melhor preparo

do acadêmico, bem como fazer com que os estudantes possam ter contato com leituras e situações de produção para que possam desenvolver capacidade de escrita, mas, também, desenvolver capacidade de autoria, mobilização de competências e habilidades para que o acadêmico possa produzir textos de forma autoral (Queiroz, 2015).

Segundo Krokosz (2015), dentro do espaço acadêmico, a escrita autoral perpassa pelo respeito aos autores que formam seu referencial, bem como pela manifestação da capacidade criadora, ou autoria, na comunicação ao meio acadêmico e social dos resultados da pesquisa realizada, o que deve ocorrer por meio de escrita de redação bibliográfica inicial, com análise, exposição e discussão dos dados ao final. Os pesquisadores que assinam tais textos são reconhecidos como autores.

Ao produzir uma pesquisa, o acadêmico se posiciona como autor, lendo, refletindo, apresentando discussões sobre o que captou dos trabalhos lidos dos autores, analisando fragmentos, escrevendo com suas palavras o que compreendeu de um texto, e, desta forma, sendo criativo, criador e autor de um novo texto.

Queiroz (2015, p. 62), por sua vez, analisa as percepções sobre autoria de Foucault, sendo a função criadora a que mais destaca a autoria:

Retomando a noção proposta por Foucault, o autor se define por relação ou com uma obra ou com uma discursividade. Nessa concepção, a autoria não poderia se manifestar em outros espaços, pois o autor é ou o criador de uma obra ou o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações.

Deste modo, compreendemos que o escritor acadêmico nada mais é do que alguém que concebe uma ideia nova ou apoiada em outras ideias, e, com isso, significa sua fala, seja evidenciando lacunas, preenchendo algumas destas, ou mesmo lançando olhares, abordagens, questionamentos, apontando perspectivas novas, percepções ou respostas. A pesquisa, ou a escrita sobre ela, só se justifica pelos resultados, que devem focar em responder às questões, em solucionar um problema.

Possenti (2009, p. 95, grifo do autor) lança uma proposta quando destaca que é possível repensar e ressignificar a noção de autoria, tendo uma nova concepção:

[...] deve-se reconhecer que, tipicamente, quando se fala de autoria, pensa-se em alguma manifestação peculiar relacionada à escrita; em segundo lugar, não se pode imaginar que alguém seja autor, se seus textos não se inscreverem em discursos, ou seja, em domínios de “memória” que façam sentido; por fim, nem vale a pena tratar de autoria sem enfrentar o desafio de imaginar a verdadeira hipótese de uma certa personalidade, de alguma singularidade.

Deste modo, é a singularidade que torna uma escrita autoral. Se o acadêmico escreve com suas palavras, reflete sobre um tema, situa sua obra e produção em um meio para o qual os resultados alcançam a solução de um problema, ele pode ser considerado um autor, pois o texto é criação sua, embora este não lhe pertença totalmente. Escrever, deste modo, é um exercício de imaginação que pressupõe situar o texto no mundo, fazer com que seja algo novo e agregue ao contexto social, ao meio acadêmico, facilitando a vida humana de alguma forma.

Na sequência, detalhamos os processos metodológicos do trabalho, em que falamos sobre as etapas da pesquisa.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa é classificada como um estudo transversal de natureza básica, exploratória, pois busca investigar melhor o assunto, possibilitando um estudo sob diferentes ângulos e aspectos, e de cunho quali-quantitativa, com essas duas abordagens interligadas e complementam-se.

Sendo assim, para a coleta de dados, aplicamos um questionário eletrônico via plataforma *Google Forms*, constando de 12 perguntas, divididas entre objetivas e subjetivas, separadas em duas seções, sendo uma delas dedicada a conhecer o perfil dos discentes e a outra contendo as perguntas investigadoras do trabalho. Logo, os participantes tiveram que expor seus pontos de vista em relação a aspectos como: experiência de leitura no ensino médio, influência das experiências de leitura em sua produção escrita acadêmica, evolução da escrita considerando o início da graduação até o presente momento, autoria de textos acadêmicos, dificuldade(s) na escrita acadêmica e critérios que os ajudaram na melhoria da escrita de textos acadêmicos. Antes de responder ao questionário, os estudantes tiveram que assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), presente no início do próprio questionário.

No IFCE, o Curso de Licenciatura em Letras é ofertado em 08 dos seus 35 *campi*, sendo que em um desses, o curso é ofertado com uma única habilitação em Língua Portuguesa, outro *campus* com dupla habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola, e nos demais (06 *campi*), o curso oferece dupla habilitação (Língua Portuguesa e Língua Inglesa). Contudo, neste estudo, decidimos trabalhar apenas com alunos do *campus* Tianguá, mediante a facilidade de acesso visto que é onde a pesquisadora faz parte do quadro de discentes.

Levando em consideração que o objetivo de nossa pesquisa foi investigar a percepção da escrita em discentes de um curso de Licenciatura em Letras, selecionamos participantes pertencentes ao corpo discente do curso de Letras do IFCE – *Campus* Tianguá, especificamente de disciplinas (unidades didáticas – UD, como são chamadas no IFCE) que tenham como foco principal a produção escrita.

Nessa licenciatura, independente do *campus*, existem UDs que estão diretamente relacionadas com a produção de escrita acadêmica, em que podemos citar: Metodologia da Pesquisa, com uma duração de 40 horas/aula; e Pesquisa Científica, com uma duração de 40 horas/aula em alguns *campi* e, em outros, essa carga horária é de 80 horas/aula, como é o caso do *campus* Tianguá. Essas duas disciplinas focam, principalmente, nos aspectos teóricos da produção escrita acadêmica, sendo que Metodologia da Pesquisa compreende diversos gêneros acadêmicos; enquanto, na disciplina de Pesquisa Científica, o discente combina teoria e prática, ou seja, inicialmente os alunos estudam alguns métodos de conhecimento, como, por exemplo, método dedutivo, indutivo, materialismo histórico, entre outros. Posteriormente, o professor apresenta alguns métodos de investigação (quantitativo, qualitativo e misto), tipos de pesquisa científica e formas de coleta de dados. Ao final da disciplina, os alunos devem elaborar um projeto de pesquisa para posteriormente transformá-lo em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Nos dois últimos semestres do curso, existem as disciplinas Trabalho de Conclusão

de Curso I e Trabalho de Conclusão de Curso II (TCC I e TCC II), em que o estudante deve apresentar a evolução de sua pesquisa juntamente com o acompanhamento de seu (sua) orientador(a). Ambas as disciplinas possuem uma duração de 40 horas/aula.

Sendo assim, em TCC I, trabalha-se delimitando o projeto de pesquisa produzido na disciplina Pesquisa Científica, especificamente, o problema a ser investigado, os objetivos do trabalho, a elaboração das questões norteadoras da pesquisa, a identificação da relevância social da temática e o levantamento de materiais que servirão de embasamento para a pesquisa. Já em TCC II, o discente deve iniciar a escrita dos capítulos do referencial teórico da pesquisa, produzir a metodologia, elaborar os instrumentos de coleta de dados, analisar os dados após a coleta dos materiais e, por fim, concluir a introdução, as considerações finais da pesquisa e os últimos detalhes do trabalho. Após essa etapa, o restante do estudo é concluído e apresentado para uma banca examinadora que determinará ou não a aprovação do trabalho.

No que se refere à escolha dos participantes, não fizemos distinção entre os alunos de Pesquisa Científica, TCC I ou de TCC II, tendo em vista que nosso foco não era acompanhar o andamento das pesquisas, e sim o fato dos alunos já estarem vivenciando a escrita acadêmica. Nessa condição, os estudantes seriam capazes de opinar sobre o assunto com mais propriedade, pois estariam colocando em prática enunciados, estruturas e conceitos aprendidos não somente em disciplinas voltadas para a produção escrita, mas também em projetos e outras atividades em que tenha participado ao longo de sua vida acadêmica.

## ANALISANDO OS DADOS

Conforme mencionado anteriormente, nosso intuito era trabalhar com os alunos das disciplinas Pesquisa Científica, TCC I e TCC II, a fim de traçar um parâmetro de evolução da escrita desses alunos. Porém, o número de alunos de cada disciplina que responderam ao questionário foi bastante desproporcional. Na turma de Pesquisa Científica no semestre de 2023.1, há em média 19 alunos, mas apenas 4 responderam ao questionário; na turma de TCC I, tivemos um número de 13 pessoas, de um total de 17 alunos; já em TCC II, de um total de 28 alunos, apenas 13 responderam. Por esse motivo, fizemos a análise de forma conjunta e, assim, contabilizamos um total de 30 respostas obtidas.

As respostas foram analisadas de forma individual e, dependendo da questão, também de forma agrupada, tendo em vista que algumas respostas se complementam. As respostas das questões objetivas foram analisadas de forma descritiva e apresentadas por meio de gráficos, enquanto as das questões subjetivas, por meio da análise do conteúdo das respostas, que foi categorizado e discutido à luz da subjetividade. Além disso, as respostas foram comparadas entre si e com a literatura específica da área e passamos a identificar os respondentes por P1, P2, P3, por ordem de recebimentos das respostas.

Nossa análise começa com o intuito de identificar como os alunos concludentes do Curso de Letras do IFCE, *Campus* Tianguá, percebem a própria escrita. Para conhecer melhor os participantes da pesquisa e facilitar a análise dos dados, optamos por criar duas seções de perguntas, sendo uma delas destinada a conhecer o perfil dos discentes e outra

contendo as questões investigadoras do trabalho.

## Perfil dos discentes

Uma vez que pretendemos somente fornecer um perfil dos estudantes de Letras e saber quais os tipos e os gêneros textuais com que eles mais têm contato, ajudando-nos a entender o tipo de escrita que eles vêm desenvolvendo e os problemas enfrentados no processo de escrita, alguns dados obtidos nessa seção do questionário serão apenas expostos aqui.

Na primeira pergunta da seção perfil do discente - *Com que frequência você escreve, faz alguma atividade que envolva escrita de parágrafos, textos? Pode ser formalmente ou informalmente.*, questionamos sobre a regularidade com que o aluno escreve, seja formalmente ou informalmente. Podemos verificar que 23,3% dos alunos responderam que escrevem 1 página por dia; enquanto 36,7% dos respondentes afirmaram que produzem de 1 a 2 páginas por semana. Por outro lado, 23,3% dos discentes relataram escrever de 3 a 4 páginas por semana e um número de 16,7% não possui o hábito da escrita.

Isso nos mostra que mais de 50% do total não possui uma prática de escrita efetiva, o que pode ser consequência dos métodos utilizados no ensino de Língua Portuguesa que, muitas vezes, acabam limitando o processo de escrita e a criatividade dos alunos, fazendo com que estes não desenvolvam o gosto pela escrita. Tal afirmação pode ser explicada pelo fato de que o ensino de português ainda é marcado pela normatividade e pela prescrição de regras. Bagno (2015) fala que há uma confusão entre língua e gramática normativa, em outras palavras, o que ele quer dizer é que há uma preocupação maior em trabalhar as regras gramaticais; a língua em si fica em segundo plano. Isso acaba estimulando o mito de que primeiro alguém criou uma gramática e somente depois foi que as pessoas passaram a falar a língua (Bagno, 2015).

O questionamento seguinte é um complemento do anterior, pois, ao perguntarmos: *Você gosta de escrever?*, buscamos entender como é a relação dos discentes com a escrita, ou seja, se a consideram uma atividade prazerosa ou não. Os dados revelam que a maioria dos alunos (86,7%) gostam de escrever, mas 13,3% não possuem o gosto pela escrita. Essa informação acaba sendo contrária aos dados da questão anterior, visto que metade dos alunos não escrevem regularmente.

Na terceira pergunta - *Que tipo textual (narrativo, descritivo, dissertativo, expositivo, injuntivo) você mais gosta de escrever? Caso tenha marcado “não” na questão anterior, escreva “Não se aplica”.* – buscamos identificar o tipo textual mais presente no contexto de uso dos alunos. Analisando as respostas, percebemos que existem três tipos textuais que se destacam, sendo eles, narrativo, descritivo e dissertativo; vale ressaltar os que mais mencionados pelos alunos são: descritivo e narrativo.

O quarto questionamento de nossa pesquisa - *Que gênero textual (acadêmico, resenha, poema, crônica, artigo de opinião etc.) você produz?* – procurou verificar qual o gênero textual que os discentes mais escrevem em seu cotidiano. As respostas coletadas variaram bastante. Todavia, o gênero textual mais citado foi o acadêmico, inclusive uma das participantes (P10) relatou: “Atualmente estou escrevendo texto acadêmico (TCC),

mensalmente atas de reuniões”, o que mostra que os alunos estão tendo contato direto com a escrita acadêmica.

## O processo de escrita acadêmica na visão dos participantes

Partindo agora para a análise da segunda parte do questionário (seção 2), a primeira pergunta desta seção - *Como você avalia sua experiência de leitura no ensino médio (1 - insuficiente; 2 - regular; 3 - boa; 4 - ótima; 5 - perfeita)?* – indaga qual a visão que os discentes têm sobre suas vivências de leituras adquiridas durante o ensino médio.

Obtivemos como resposta que 03 estudantes (10% dos respondentes) consideram sua experiência de leitura insuficiente e o mesmo número julga sua experiência como regular. Por outro lado, 14 alunos (46,7%) relataram que suas experiências de leitura no ensino médio foram boas, e 10 (33,3%) consideram ótima a experiência. Além disso, nenhum aluno considerou sua experiência de leitura como perfeita.

Tais dados mostram um resultado bastante positivo, levando-se em conta a fala de Guaresi (2004, p. 1), ao afirmar que:

[...] a apropriação do conhecimento escolar e seu conseqüente enriquecimento estão associados ao domínio gradativo da leitura e da escrita, sendo que a aprendizagem dessas habilidades, na verdadeira acepção das palavras, representa condição essencial no processo de inclusão social do indivíduo.

Logo, a atividade de leitura influencia diretamente a aprendizagem dos alunos, seja na educação básica ou no nível superior, pois ela é a porta de entrada para a aquisição de novos conhecimentos e, ao mesmo tempo, contribui para que os sujeitos consigam pensar e agir criticamente no meio social.

A pergunta seguinte é um complemento da anterior, visto que, ao indagarmos - *Você acredita que sua experiência com a leitura influenciou diretamente sua produção escrita acadêmica?* - buscamos compreender de que modo esses conceitos identificados na primeira pergunta repercutem na vida acadêmica destes educandos. Dentre os resultados gerados, vimos que 29 alunos (96,7%) consideram a leitura um fator fundamental para a produção escrita acadêmica.

Tal fato vai ao encontro do pensamento de Smith (1983, p. 558 *apud* Guaresi, 2004, p. 3), porquanto, para o autor, a leitura e a escrita são atividades interdependentes, visto que a escrita “requer enorme bagagem de conhecimentos específicos que não podem ser adquiridos em palestras, livro-texto, treinamento, tentativa e erro, ou mesmo pelo próprio exercício da escrita”.

Para essa pergunta, ainda pedimos que os alunos justificassem suas respostas. Diante do que foi mencionado pelos participantes, percebemos que, com exceção de um respondente, todos mencionaram que a leitura é primordial para o desenvolvimento de uma boa escrita e, para justificarem seus relatos, eles mencionaram aspectos como: melhoria no vocabulário, aproximação com a língua portuguesa, conhecimento sobre diferentes estruturas e gêneros textuais, conhecimento sobre diferentes temáticas, facilidade em escrever, ganho de embasamento teórico para a produção de textos acadêmicos, desenvolvimento da criatividade e reflexão crítica.



Aqui julgamos necessária a exposição das respostas (transcritas na íntegra, conforme a escrita dos alunos) que achamos mais pertinentes, a fim de gerar uma melhor reflexão sobre o tema.

Acredito que quanto mais embasamento temos, se torna mais fácil de construir um texto, principalmente no que diz respeito ao texto acadêmico. No ensino médio, podemos observar que, na maioria das vezes, não é tão focado na construção textual/escrita. Isso só vai ocorrer, em boa parte das vezes, quando se trata da disciplina de redação, já que é focada em habilidades a serem desenvolvidas; todavia, nota-se que boa parte dos alunos acabam terminando o ensino médio sem muita noção dos conhecimentos que envolve a escrita (P26).

Podemos analisar que a participante considera a leitura de suma importância para se adquirir embasamento teórico na construção de um texto, mas também fala a respeito de um ponto muito importante, envolvendo a falta de incentivo para a construção textual durante o ensino médio, o que é refletido automaticamente no desempenho dos alunos ao ingressarem no nível superior e se depararem com a escrita acadêmica e outras demandas de letramento que esse nível exige. Isso ocorre porque no ensino superior “as práticas acadêmicas de leitura e escrita nas disciplinas são constituídas em processos centrais, por meio dos quais os alunos aprendem conteúdos novos e ampliam seus conhecimentos sobre as novas áreas de estudo” (Souza; Luquetti, 2021, p. 1431).

Nesse caso, a escrita acadêmica não é apenas uma ferramenta de reprodução de ideias, mas também uma ferramenta de prática social que, de acordo com Komesu e Assis (2019), tem como objetivo refletir criticamente sobre o processo de produção escrita existente na relação entre o escritor, que mobiliza os conhecimentos a partir de pontos de vista disciplinares, institucionais, teóricos, empíricos e históricos para a construção de um texto; entre o leitor que se apropriará e refletirá acerca do objeto lido, fazendo as ressignificações pertinentes a essa interlocução; e entre os objetos discursivos, pelos quais esses sujeitos são constituídos. As autoras mostram que é nessa relação, numa concepção de linguagem dialógica, que serão realizadas as interações entre o que foi escrito e lido a partir de deslocamentos e transformações pautadas nas experiências que se integram para a construção de sentido.

Outra resposta que nos chamou bastante atenção foi a de P3, ao afirmar que sua experiência em leitura não influenciou sua produção escrita acadêmica. Ao justificar tal afirmação, P3 diz: “*Gosto muito de ler, mas em escrever não gosto, então não acho que tenha influenciado na minha escrita*”. Essa informação acaba sendo contraditória, pois, como discutimos anteriormente, a leitura e a escrita estão intimamente ligadas, portanto, é bastante difícil alcançar uma sem a outra.

No terceiro questionamento - *Como você vê a sua escrita no início do curso e agora? Qual a principal mudança que você observa?* – exploramos a visão que os estudantes têm de sua escrita nos dias atuais comparada a do período de ingresso no ensino superior. Unanimamente os estudantes responderam que houve um avanço significativo na escrita acadêmica e que possuem menos dificuldade para escrever atualmente. No entanto, os aspectos de evolução notados pelos alunos variaram. A maioria dos dados obtidos diz respeito a alguns aspectos específicos, tais como: regras e estruturas a seguir; seleção, conexão e ordenação de ideias; uso mais produtivo do vocabulário.

### P18 revelou sua insegurança com a escrita no início do curso:

Início do curso minha escrita era bem precária. Agora, acredito que melhorou bem mais, no entanto, devido ter muita insegurança sempre costumo pagar alguém para rever minha escrita, e as vezes a pessoa que faz a revisão retira algo que achei importante além, de fazer correções de formatação que ao invés, de colaborar acaba por sua vez me atrapalhando fazendo de qualquer jeito, achando que não vou notar. Porém quando a nota chegava percebia o quanto eu deveria ter sido menos dura com minha pessoa e acreditado mais no meu potencial.

Aqui chamamos a atenção para um ponto evidenciado por um dos respondentes: a recém entrada do estudante no ensino superior, e como isso pode afetar a seu nível de escrita. Conforme Fiad (2011, p. 362), “ao entrarem na universidade, os estudantes são requisitados a escreverem diferentes gêneros, com os quais não estão familiarizados em suas práticas de escrita em outros contextos (inclusive escolar) e são mal avaliados por seus professores”. Sendo assim, há uma cobrança por parte dos professores, o que assusta ainda mais o estudante iniciante no nível superior.

Outra questão que merece destaque é o fato de os estudantes terem poucas disciplinas voltadas para a produção escrita, o que fortalece ainda mais a dificuldade dos alunos em relação a essa prática. A resposta dada por P25 corrobora com essa afirmação:

Eu melhorei bastante após a constância na escrita com as disciplinas de Pesquisa Científica e TCCs. Em relação à escrita no início do curso, eu tinha perdido um pouco do hábito de leitura e isso afetou na escrita, tinha muita dificuldade de escrever artigos, provas escritas. Além disso, a escassez da própria prática de escrever colaborou para essa dificuldade.

Como podemos observar, foram citadas apenas três disciplinas voltadas para a produção escrita, que são ministradas nos últimos semestres do curso. Ou seja, nos primeiros semestres da graduação o aluno acaba tendo que aprender “sozinho” a interpretar um texto mais técnico, saber como funciona a escrita acadêmica, como se produz um artigo, uma resenha crítica etc.

A próxima pergunta – *Em relação ao ponto da questão anterior, houve alguma evolução em sua escrita? Se sim, a que fator(es) você atribui essa evolução?* – procurou saber se houve uma evolução no processo de escrita dos estudantes e quais os fatores responsáveis por essa mudança. As respostas foram bem parecidas com as da questão anterior, logo, todos os participantes alegaram uma evolução considerável em sua escrita. Além disso, os fatores de evolução mais apontados pelos estudantes podem ser resumidos em três: i) leitura de produções acadêmicas, ii) frequência de escrita, e iii) *feedbacks* dos professores.

Sendo assim, podemos concluir que esses fatores mencionados são essenciais para que o aluno adquira experiência e um aperfeiçoamento no campo prático de escrita, pois, de acordo com Marinho (2010, p. 367), “a experiência é algo constitutivo da prática nas comunidades que fazem uso de determinados gêneros, tornando-se, assim, condição indispensável para uma interação verbal bem-sucedida”. Logo, esse pensamento também se encaixa perfeitamente no campo da escrita, pois escrever vai muito além de ter um bom domínio da língua, a escrita é um processo que exige tempo, dedicação e prática.

O quinto questionamento dessa seção direcionada à visão de escrita acadêmica dos estudantes - *Você se percebe como um(a) autor(a) de textos acadêmicos?* – teve



a intenção de identificar se os discentes participantes se veem como autores de textos acadêmicos. Em seguida, ainda solicitamos que justificassem suas devidas respostas.

Para essa pergunta, obtivemos um quantitativo de 16 (53,3%) para respostas positivas e 14 (46,7%) para negativas. Analisando as justificativas mencionadas, foi possível percebermos que as opiniões ficaram um pouco divididas, já que algumas respostas estavam relacionadas às inseguranças, como: “tenho muito que melhorar” (P18); “tenho dificuldade em escrever academicamente” (P5); “pouca produção, e não considero tão boa” (P23); já outras respostas nos mostraram participantes que já se sentem seguros em sua escrita e se consideram autores de textos acadêmicos, como é o caso de P10: “Considero por que quando você desenvolve certa autonomia na escrita, cito aqui o TCC, ao mesmo tempo você se sente capaz de produzir muito mais.”

De acordo com Baptista (2005, p. 132), “a autoria é uma forma de relação singular entre o sujeito e a linguagem, mais exatamente, um espaço concreto de intervenção do sujeito”. Então, a partir do momento no qual o aluno adquire consciência de que ele pode ser um autor de textos acadêmicos, sua relação com a linguagem muda. Essa mudança acontece quando ele passa a ter conhecimento do poder da escrita e, através dela, consegue agir socialmente. Logo, poderá fazer uso da linguagem de forma concreta e atingir diferentes objetivos. No caso de P10, ela já se enxerga como uma escritora e tem consciência de que evoluiu ao longo do curso, adquirindo, assim, autonomia para produzir textos de sua autoria.

Outra resposta que nos chamou bastante atenção foi a seguinte: “Apesar que escrever artigos, resumos, resenhas, dentre outros, a escrita acadêmica se faz presente por obrigação, diferente dos demais gêneros que costumo escrever” (P12).

P12 relata ter escrito alguns textos acadêmicos, mas encara a escrita acadêmica como uma “obrigação”. Nesse caso, levando em conta Possenti (2013, p. 242), nosso participante seria um “escrevente” de textos, não propriamente um “autor” no sentido estrito ao qual Possenti se refere.

A fim de facilitar a análise das dificuldades enfrentadas pelos discentes na produção da escrita acadêmica, na pergunta seguinte - *Qual a sua maior dificuldade na escrita de textos acadêmicos?* – organizamos os principais problemas apresentados e os separamos em 04 tipos: planejamento, textualidade, normalização e referencial teórico.

Entendemos como planejamento a seleção e a organização das ideias que constituem um texto; a textualização pode ser entendida como a execução do planejamento, a linguagem, a coerência, a coesão, a materialização do corpo do texto; a normalização é a adequação às regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT); e o referencial teórico/revisão de literatura é a mobilização de conhecimentos de outros autores por meio do uso de citações nos textos.

Por meio dessa pergunta, buscamos saber qual a maior dificuldade do processo de escrita acadêmica. A maioria dos alunos deu apenas uma resposta, elencando o principal problema enfrentado durante a elaboração de textos. No entanto, 2 participantes não responderam à pergunta e outros 2 mencionaram mais de uma dificuldade, perfazendo um total de 30 respostas.

Com base nas respostas obtidas, o maior problema apontado por 13 dos 30 respondentes, (43,33%) foi em relação a aspectos voltados para o planejamento. No ato de planejar, os alunos relataram que suas maiores dificuldades são: iniciar o texto e organizar as ideias: “O ato de escrever em si. É muito difícil colocar em palavras todas as ideias que quero desenvolver” (P8); “Organizar as ideias e iniciar o texto” (P17).

Como podemos perceber, as problemáticas apontadas estão relacionadas, principalmente, à organização prévia do texto. Isso mostra um importante indicador do que é preciso abordar para simplificar a produção acadêmica, visto que selecionar e organizar as ideias é algo indispensável na escrita.

No que se refere à textualidade, 7 estudantes (23,33%) demonstraram apresentar dificuldades nesse aspecto que contempla as questões sobre linguagem, coesão, coerência, sendo estes os pontos mais abordados pelos participantes, como foi possível ver por alguns depoimentos: “A princípio minha principal dificuldade era saber por onde começar o texto, utilizar os termos conectivos entre frases e parágrafos. Além disso, destaco também a relação entre coesão e coerência do texto acadêmico” (P25); “Escrever ‘bonito’, mas sei que isso, se conquista com a prática” (P21).

P25 abordou sua dificuldade em conectar e relacionar as ideias do texto, indicando a coerência e a coesão como problemas que atrapalham a fluência do texto escrito. Enquanto isso, P21 comentou sobre o tipo de linguagem a ser usada no texto. De acordo com ela, “escrever ‘bonito’” é a sua maior dificuldade, nesse caso, a estudante se refere à complexidade da linguagem acadêmica, pois geralmente é utilizada uma linguagem mais formal, com termos técnicos, palavras mais rebuscadas etc. Por outro lado, ela reconhece que isso se adquire por meio da prática, o que demonstra indícios de falta de experiência da estudante com os gêneros acadêmicos.

Adentrando ao aspecto normalização, tivemos dois estudantes que mencionaram ter dificuldade. Um deles relatou ter dificuldade na parte de formatação do texto, mas não especificou detalhes sobre as dúvidas mais frequentes; outro respondente disse ter dificuldade em seguir as regras da ABNT, mas também não especificou detalhes.

No que tange ao último aspecto listado nas respostas, o referencial teórico, 08 participantes (26,67%) disseram ser sua maior dificuldade. Diante disso, a fala de um dos respondentes chamou a atenção: “Referenciar o que escrevo, soa como se eu não tivesse credibilidade nenhuma” (P11).

Para esse estudante, não referenciar um texto torna-o sem credibilidade. Esse pensamento ocorre porque uma característica importante da escrita acadêmica é a fundamentação teórica. Por meio dela, o aluno pode utilizar pressupostos de pesquisas anteriores para defender seus pontos de vista ou confrontá-los. Faz parte da escrita científica, o estado da arte, um mapeamento dos trabalhos acadêmicos que abarcam o tema pesquisado, assim, permitindo que o pesquisador conheça o tema a partir de diferentes abordagens.

Na sétima pergunta - *Quais os critérios que você percebe como necessários para ter uma boa escrita acadêmica? (Enumere em ordem DECRESCENTE de importância: 01 é o mais importante). Caso queira mencionar outro(s) critério(s) que não foi listado acima,*

*fique à vontade para comentar abaixo.* – identificamos o que eles consideram ser mais relevante para se ter uma boa escrita acadêmica, para isso elencamos algumas opções: pesquisa bibliográfica, orientação do professor, conhecimento prático, produções prévias, reescrita da versão inicial do texto e também deixamos um espaço em aberto, caso alguém quisesse acrescentar outro fator como resposta. Na Tabela 1, estão expostos os dados:

**Tabela 1 – Quais os critérios que você percebe como necessários para ter uma boa escrita acadêmica?**

Critério	Nota atribuída						Total de respostas
	1	2	3	4	5	6	
<b>Pesquisa bibliográfica</b>	21	2	1	1	2	3	30
<b>Orientação de professor</b>	14	7	5	1	1	2	30
<b>Conhecimento prático</b>	9	7	5	5	2	2	30
<b>Produções prévias</b>	10	5	7	3	4	1	30
<b>Reescrita da versão inicial do texto</b>	9	6	4	2	6	3	30
<b>Outros além desses listados</b>	11	1	2	1	3	12	30

**Fonte: Dados gerados na pesquisa (2023).**

Com relação ao primeiro fator listado, “pesquisa bibliográfica”, 21 participantes consideraram este como o mais importante para uma boa escrita acadêmica, ao passo que 2 alunos o colocaram como tendo grau 2 de importância. Para os dois graus seguintes (3 e 4), obtivemos um total de 1 aluno para cada um deles, já para o grau 5 tivemos um número de 2 alunos. Por fim, 3 participantes alegaram ser minimamente importante. O fator seguinte, “orientação de professor”, também foi considerado um dos mais importantes, pois mais da metade dos participantes (14 alunos) declararam ser um elemento muito importante. Os demais se dividiram entre grau 2 (7 alunos), grau 3 (5 alunos), graus 4 e 5 (1 aluno em cada) e o último totalizou o número de 2 alunos.

O tópico “conhecimento prático” apresentou respostas diversas, mas não foi considerado tão relevante, tendo em vista que menos de 1/3 do total (9 alunos) o classificou como o mais importante. Além disso, 7 alunos o consideraram um fator secundário; 5 alunos como um fator de grau 3; 5 alunos como de grau 4; 2 alunos o julgaram como de grau 5, e outros 2 participantes apontaram esse fator como de grau 6. Já “produções prévias”, por conseguinte, obteve o grau maior por 10 alunos, ao passo que os demais se dividiram entre grau 2 (5 alunos), grau 3 (7 alunos), grau 4 (3 alunos), grau 5 (4 alunos) e, por último, no grau 6 tivemos um único aluno.

O critério seguinte, “reescrita da versão inicial do texto”, obteve um dos menores resultados, juntamente com “conhecimento prático” - apenas 9 alunos o consideraram como fator principal - seguido por 6 alunos que o percebem como um fator secundário, 4 alunos já veem como um elemento terciário, 2 alunos como de grau 4, 6 alunos o classificaram como tendo grau 5 de relevância e, por fim, 3 alunos o julgaram como sendo de grau 6.

Para finalizar, adicionamos “outros além desses listados” e pedimos aos estudantes que nos dissessem qual outro componente poderia ter importância no processo de escrita de um texto acadêmico. Neste caso, obtivemos um total de quatro respostas discursivas, dentre as quais citavam: consultas nas normas da ABNT; estabelecimento de metas de escrita; conhecimento sobre a percepção do público leitor em relação à linguagem

utilizada no texto. Fora esses, também foram mencionados revisão textual e leitura de textos teóricos relacionados à área, componentes que acabam se encaixando nos critérios antepostos na questão. A partir dessas colocações, podemos notar que os estudantes estão mais preocupados com a qualidade do texto do que com a estrutura, o que é um dado bem interessante, pois a partir do momento em que eles apenas “seguem regras” e se preocupam com o formato textual, deixam de ver a escrita como um meio de representação de suas ideias e passam a enxergá-la apenas como um molde onde algumas ideias podem ser encaixadas.

Na oitava e última pergunta do nosso questionário - *Você acha importante ter um feedback de correção da sua produção acadêmica por parte dos seus professores/orientadores? Justifique.* – procuramos saber se os alunos consideram importante ter um professor acompanhando a evolução de suas produções acadêmicas e pedimos que eles justificassem suas respostas. Analisando os dados obtidos, vimos que todos os 30 participantes disseram ser importante a figura do professor, e as justificativas para tal fato foram bem parecidas. A maioria dos estudantes, como P25, apontou que um dos principais fatores que colaboram para a melhoria da escrita acadêmica é a correção de erros feitas por professores:

Sim. Acredito que é uma das partes mais importantes da produção acadêmica fora a escrita propriamente dita. Haja vista que, com a correção ou feedback do professor/orientador é que sabemos onde está o erro da escrita e a partir de então corrigi-lo e não mais cometer o mesmo erro a medida que a escrita for evoluindo (P25).

O relato da P25 mostra que ela considera esses *feedbacks* como uma das partes mais importantes da produção acadêmica, pois é por meio disso que consegue identificar seus erros e melhorar suas produções futuras. Por outro lado, tivemos estudantes que falaram acerca das recomendações que os professores sugerem sobre o seguimento da pesquisa e sobre as ideias desenvolvidas no texto. Para P20, o professor é alguém que já possui experiência com pesquisas, logo, pode contribuir para o desenvolvimento de seu trabalho por meio de um olhar crítico, como percebemos em sua fala:

Com certeza, já que teremos uma correção a respeito daquilo que estamos pesquisando, recebendo recomendações de quem já é um pesquisador. Ademais, por meio do olhar crítico do orientador, conseguimos resolver possíveis discrepâncias quanto à nossa própria ideia e quanto à ideia que queremos repassar em relação à nossa pesquisa (P20).

Além das justificativas abordadas, outros estudantes citaram que os professores/orientadores podem ajudá-los a melhorar a escrita de modo geral, tanto em aspectos gramaticais como em relação à organização das ideias no texto. Marinho (2010, p. 368) explica que “o aluno é aprendiz de uma escrita, não tem um lugar legítimo, de autoridade, na maioria dos gêneros que produz”. Portanto, diante dos relatos dos participantes, percebemos que os alunos veem o professor como aquele que irá guiá-los e orientá-los no processo de escrita acadêmica, pois ainda não se sentem totalmente preparados para assumir essa tarefa sozinhos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa surgiu com o objetivo de refletir sobre a percepção da escrita acadêmica entre os discentes do Curso de Letras e compreender a influência da leitura no processo de escrita. Por meio das respostas obtidas com nossos questionamentos, chegamos a algumas considerações importantes.

Primeiramente, ao analisarmos a influência da leitura no processo de escrita, observamos que os alunos reconhecem que o hábito de leitura é fundamental para a formação do escritor. Os estudantes que possuem uma prática regular de leitura se sentem mais aptos a desenvolver uma escrita mais fluente, coesa e criativa. Isso ressalta a importância de incentivar e promover a leitura como uma ferramenta fundamental no aprimoramento das habilidades de escrita dos discentes.

Ademais, identificamos as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes no processo de escrita acadêmica. Dentre os desafios mais recorrentes estão: (i) alguns obstáculos para o desenvolvimento da autoria, embora mais da metade dos participantes se considerem autores; (ii) insegurança, insatisfação, com a própria escrita e falta de afinidade com o discurso acadêmico; (iii) problemas relacionados ao planejamento, tais como iniciar um texto, selecionar e organizar as ideias, utilizar elementos de coesão e coerência e selecionar a fundamentação teórica.

Além dos pontos mencionados, os estudantes apontaram, como de grande relevância, as pesquisas bibliográficas e as orientações de professores, pois de acordo com eles, são fatores que fazem enorme diferença no momento da escrita. Logo, esses resultados reforçam a necessidade de oferecer suporte e orientação favorável aos discentes, incluindo o ensino de técnicas desde os semestres iniciais do curso, já que na maioria das vezes os alunos só possuem contato direto com a escrita dos textos acadêmicos a partir do 8º semestre do curso, na disciplina Pesquisa Científica.

Acreditamos que as dificuldades apresentadas pelos alunos estão relacionadas à pouca familiaridade com os textos acadêmicos, o que é algo preocupante, tendo em vista o fato de os participantes estarem nos últimos semestres do Curso de Letras. Desse modo, nessa etapa do curso, espera-se que os estudantes tenham domínio dos processos que envolvem a escrita acadêmica e saibam quais estratégias e recursos devem utilizar para a elaboração de um texto.

Por isso, é necessário que os professores e a própria universidade estejam cientes das dificuldades apresentadas por seus alunos para que possam implementar ações que amenizem ou solucionem tais problemas, como a implementação de oficinas ou cursos de extensão, nos quais os alunos consigam aprender técnicas de estruturação de texto, argumentação e uso adequado das normas acadêmicas. Também é importante fornecer recursos adicionais, como materiais de referência sobre escrita acadêmica, modelos de exemplares de texto e ferramentas de revisão, que possam apoiar os estudantes no aprimoramento de suas habilidades de escrita. Essas ações podem contribuir significativamente para que os estudantes universitários sejam capazes de concluir seu curso como profissionais leitores, escritores, autônomos, reflexivos e críticos.

Em suma, este trabalho permitiu uma investigação aprofundada da percepção da escrita em discentes do curso de Licenciatura em Letras no IFCE, *Campus* Tianguá. Nossos resultados destacam a importância da leitura no desenvolvimento da escrita, as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos e sugerem ações concretas para facilitar o processo de escrita acadêmica. Esperamos que as tentativas deste estudo possam ser utilizadas como base para a implementação de medidas eficazes que promovam o aprimoramento das habilidades de escrita dos discentes e, conseqüentemente, melhorem sua experiência acadêmica.

Ademais, os resultados desta pesquisa poderão ser utilizados para subsidiar ações pedagógicas e programas de formação docente, buscando aprimorar o ensino e aprendizagem da escrita acadêmica, bem como contribuir para a formação de profissionais mais preparados para enfrentar os desafios da produção textual no contexto acadêmico.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Editorial Parábola, 2015.

BALTAR, Marcos; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; ZANDOMENEGO, Diva. **Leitura e Produção Textual Acadêmica I**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. **Manobras e Estratégias de Autoria**: a singularidade do sujeito na produção escrita em língua espanhola. Orientador: Sírio Possenti. 2005. 322 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. São Paulo: Editora Vozes. 1995.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n. 4, p. 357-369, dez. 2011.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita, Dialogismo e Etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: O dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Positivo, 2015.

FLÔRES, Onici Claro. A inter-relação leitura & escrita: o papel do conhecimento prévio e das estratégias leitoras. **Signo**, v. 41, p. 42-52, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/7324>. Acesso em: 12 mai. 2023.

FREITAS, Talita Cristiane Sutter. **A percepção dos discentes sobre as dificuldades na produção do trabalho acadêmico**. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, n. 9, 2012, Caxias do Sul. Anais. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012, p. 1-13.

GARCIA, Carla Costa; MARTRUCELLI, Cristina Ribeiro Nabuco; ROSSILHO, Marilisa de Melo Freire; DENARDIN, Odilon Victor Porto. Autoria em artigos científicos: os novos desafios. **Revista Brasileira de Cirurgia Cardiovascular**, v. 25, n. 4, p. 559-567, 2010.



GUARESI, Ronei. **A leitura e a escritura sob o paradigma conexcionista**. In: **CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL**, n. 6, 2004, Florianópolis. Anais. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004, p. 1-8. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL\\_VI/index.htm](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VI/index.htm). Acesso em: 20 abr. 2023.

INDURSKY, Freda. As determinações da prática discursiva da escrita. **Revista Desenredo**, v. 12, n. 1, p. 30-47, jan./jun. 2016.

KOMESU, Fabiana; ASSIS, Juliana. Por que estudar a escrita acadêmica: palavras iniciais. In: KOMESU, Fabiana; ASSIS, Juliana (org.). **Ensaio sobre a escrita acadêmica**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2019.

KROKOSZ, Marcelo. Autoria na redação científica. **Informação & Informação**, v. 20, n. 1, p. 319-333, jan./abr. 2015.

LOURENÇO, Daiane da Silva. Conflitos entre as Expectativas de Professores e de Estudantes Universitários em Práticas de Letramento Acadêmico. **Travessias Interativas**, v. 7, n. 14, p. 222-238, jul./dez. 2017.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 363-386, abr./jun. 2010.

MATTE, Ana Cristina Fricke; ARAÚJO, Adelma Lucia de Oliveira Silva. A importância da escrita acadêmica na formação do jovem pesquisador. In: MOURA, Maria Aparecida (org.). **Educação Científica e Cidadania: Abordagens Teóricas para a Formação de Investigador Juvenil**. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2012. p. 97-110.

POSSENTI, Sírio. Enunciação, autoria e estilo. In: POSSENTI, Sírio (org.). **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 91-101.

POSSENTI, Sírio. Notas sobre a questão da Autoria. **Matraga – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 32, p. 239-250, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/19851/14283>. Acesso em: 06 mai. 2023.

QUEIROZ, Atauan Soares de. **Produção escrita na escola: nos caminhos da autoria**. Orientadora: Mary de Andrade Arapiraca. 2015. 290 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SILVA, Elizabeth Maria da. Os mistérios que envolvem a escrita acadêmica. In: AGUSTINI, Cármen; BERTOLDO, Ernesto (org.). **Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação**. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 141-152. Disponível em: [http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book\\_incursoes\\_da\\_escrita\\_2017\\_0.pdf](http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_incursoes_da_escrita_2017_0.pdf). Acesso em: 03 jun. 2023.

SOUZA, Sonia Maria da Fonseca; LUQUETTI, Eliana Crispim França. Letramento Acadêmico na Formação médica a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e do Projeto Pedagógico do Curso de uma IES. **Revista da Abralin**, v. 20, n. 3, p. 1427-1447, dez. 2021.

## O ensino de gramática da língua inglesa na licenciatura em letras: investigando a experiência de acadêmicos<sup>1</sup>

Ana Sávnia da Silva Vieira

*Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)*

Daniel Aguiar e Silva

*Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)*

### INTRODUÇÃO

No Brasil, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira (LE) moderna, a partir do quinto ano do Ensino Fundamental, é obrigatório pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e, na maior parte das escolas do país, é dada prioridade ao ensino da Língua Inglesa (LI). O idioma, por sua vez, é trabalhado através do conjunto de regras morfológicas e sintáticas que regem o seu uso, visando principalmente o domínio da habilidade de escrita em LI, iniciando pelos primeiros anos do Ensino Fundamental II, até o fim do Ensino Médio.

Ao ingressar no curso de Licenciatura em Letras, o acadêmico encontra um estudo gramatical mais complexo, havendo maior responsabilidade no aprender a gramática, visto que é um conhecimento que esse professor em formação inicial deverá repassar futuramente para seus alunos.

Santos *et al.* (2016) afirmam que a consideração de novas estratégias para o ensino de Língua Inglesa (LI) é necessária e apontam a utilização da perspectiva social para que o estudo de língua estrangeira realmente se efetive, pois esse método se firma na ideia de que o idioma se faz presente através de mecanismos de interação, principalmente por meio dos dispositivos de mídia e dos produtos industrializados. Os autores trazem uma análise feita com alunos da 3ª série do ensino médio com o intuito de verificar a perspectiva dos estudantes com relação à utilização da LI em situações cotidianas e que se referem ao mercado de trabalho.

Em outra perspectiva, Marcheti (2010) pesquisou o ensino e aprendizado de gramática da língua inglesa no ensino médio, através de uma intervenção de seis meses em uma turma de primeiro ano, sendo

<sup>1</sup> Este artigo corresponde a uma versão adaptada do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado *O ensino de gramática da Língua Inglesa na Licenciatura em Letras: investigando a experiência de acadêmicos*, apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal do Ceará, Campus Tianguá, por Ana Sávnia da Silva Vieira.





possível observar o desenvolvimento da acuidade linguística dos alunos.

Nesse sentido, nossa pesquisa investigou a experiência de acadêmicos do curso de Letras de um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE) com o estudo da gramática da LI, objetivando entender como a gramática influencia no aprendizado do idioma e quais as adversidades encontradas por esses alunos em seu processo de aprendizagem. Formulou-se, portanto, a seguinte questão investigativa: Qual a percepção dos graduandos em Letras - Português e Inglês acerca do estudo da gramática da Língua inglesa?

Como pressuposto, e puramente baseados em nosso conhecimento empírico, consideramos que o ensino da gramática na Licenciatura em Letras causa efeitos marcantes que podem ser sentidos de forma significativa no aprendizado do idioma em alunos até o 6º semestre de sua graduação. Posto isto, formulamos como objetivo geral da pesquisa investigar os efeitos do estudo da gramática da Língua Inglesa na aprendizagem do idioma pelos licenciandos em Letras; a partir do qual desenvolvemos os objetivos específicos subsequentes: i. identificar problemas encontrados no ensino da gramática do inglês em um curso superior; e ii. discutir as causas dos obstáculos enfrentados pelos alunos em seus estudos da gramática inglesa.

A pesquisa justifica-se pelo fato de que, durante os três anos iniciais da graduação da coautora deste capítulo, a gramática foi, por diversas razões, a mais marcante dentre as habilidades exigidas para a aprendizagem da LI devido às dificuldades que enfrentou em seu estudo. Desta feita, buscamos, através desta investigação, atestar os resultados do ensino de gramática em alunos do IFCE ao ingressarem no curso de Letras, com habilitação em Português e Inglês e, em razão disso, averiguar os efeitos da utilização do eixo gramatical como meio para o aprendizado da Língua Inglesa e de qual forma essa prática influi na formação de futuros professores.

## O ENSINO DE GRAMÁTICA

Fundamentando-se, principalmente, nas ideias de Leffa (1988), Wildgrube, Dreher e Souza (2008), Leidens e Mescka (2015), Lamb Fenner e Corbari (2004), este capítulo busca primeiramente definir o que é gramática; em seguida, traz uma discussão acerca do aprendizado da Língua Inglesa (LI) através da gramática e, por fim, como o estudo da mesma influencia no uso do idioma.

### Definindo gramática

A gramática, no latim *grammatīca*, possui sua origem no grego *grammatiké* que significa “arte das letras”. Parte do vocábulo *gramma* (letra) deriva de *graphein* (escrever) e do inglês *grammar*. Desta forma, é evidente que, desde sua origem, a gramática está diretamente relacionada à escrita, sendo ela a responsável por normalizar cada idioma.

Ao definir gramática, Possenti (1996, *apud* Santos 2015, p. 63) afirma que,

[...] a palavra “gramática” significa “conjunto de regras” e que esta definição pode ser compreendida de diversas maneiras, a saber: 1) conjunto de regras que devem ser seguidas; 2) conjunto de regras que são seguidas e 3) conjunto de regras que o falante da língua domina.

O autor descreve a primeira, aquela seguida nas escolas e nos livros didáticos, como a gramática *normativa* ou *prescritiva*; a segunda definição, de acordo com o autor, está presente no trabalho dos linguistas, “cuja preocupação é descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas” (Possenti, 1996, *apud* Santos, 2015, p. 68), e expõe quais regras gramaticais os falantes realmente usam em seu cotidiano. Ao passo que a terceira definição, segundo Possenti (1996, *apud* Santos, 2015, p. 69),

diz respeito à gramática internalizada que está presente na mente dos falantes. Assim sendo, este tipo de gramática “refere-se à hipótese sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou sequências de palavras de maneira tal que essas frases e sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua”.

Para Maldonado (1967, *apud* Ribeiro, 2001), a palavra gramática possui sua definição ligada diretamente à linguagem, sendo o meio pelo qual um idioma é regido, assim como as leis estão para a organização de uma nação, as regras gramaticais mostram basicamente a estrutura de uma língua e como a mesma se constitui. Também pode-se dizer, de acordo com Antunes (2007) que gramática é o conjunto de regras que explicitam, regem e definem o funcionamento de uma determinada língua.

Portanto, a gramática da LI será tratada, nesta pesquisa, como um conjunto de normas que regulam principalmente a escrita do idioma, mas que também influenciam na fala e compreensão do mesmo.

## O aprendizado e o uso da língua inglesa através da gramática

A gramática de uma língua é desenvolvida baseando-se em dois importantes eixos, o morfológico e o sintático, sendo a sintaxe, segundo Kessler (2010), o estudo da maneira como as palavras se combinam em estruturas chamadas frases. A sintaxe trata dos mecanismos gramaticais que estruturam internamente o período a partir das palavras e é responsável por parte fundamental da organização das frases, juntamente da morfologia, que, de acordo com o Instituto Nacional de Ensino (INE), individualmente, objetiva o estudo da estrutura, da formação e da classificação das palavras.

Portanto, pode-se destacar que o estudo da gramática vem da necessidade de compreender o funcionamento de uma língua e como ela é constituída, o que é, para Leidens e Mescka (2015), essencial para que o aluno possa compreender não apenas o idioma falado, mas diversos outros aspectos de uma sociedade, como suas leis, política etc. Baseado nisso, é clara a importância do eixo gramatical para o aprendizado de um novo idioma. De acordo com Vygotsky (1989, *apud* Leidens; Meska, 2015, p. 23),

[...] o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança [...]. Ela não pode adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente se torna consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente [...].

Contudo, os efeitos do ensino de gramática muito dependem da forma como tais

conhecimentos são repassados aos indivíduos, para que assim o aluno possa se tornar consciente dessas habilidades. Portanto, é esperado pelos professores que o ensino de regras gramaticais influencie na leitura e na escrita, porém são necessários, nesse ensino, métodos nos quais a gramática seja objeto de reflexão da língua pelos alunos. Segundo Mescka e Rocha (2011, *apud* Leidens e Mescka, 2015, p. 23):

[...] o ensino gramatical pode auxiliar no desenvolvimento cognitivo do aluno; entretanto, deve ser realizado de modo que faça o aluno pensar, refletir e analisar a língua, caso contrário, tal ensino não desempenhará esse papel, tão importante para a formação do estudante.

Nessa perspectiva, os métodos utilizados podem facilitar o entendimento ou, em contrapartida, tornar o estudo frustrante. Para Celani (1989, *apud* Lamb Fenner; Corbari, 2004), métodos feitos de forma mecânica fazem com que os alunos exercitem de modo automático, não sabendo muitas vezes nem como usar aquilo que estão aprendendo; são práticas como a repetição desanimadora de formas gramaticais e os exercícios de manipulação (tais como passar do singular para o plural).

Além disso, os métodos de estudo são baseados nos recursos e materiais didáticos. Há vários tipos de recursos e materiais que são utilizados por alunos e professores em aulas de inglês. Vicentini e Basso (2008, p. 3) os exemplificam como “livros didáticos, dicionários, livros paradidáticos, vídeos, DVDs, CD-ROM, internet, TV, pendrive etc.”, sendo o principal deles, para Matos (2018), o livro didático, o qual pode ser considerado como um guia que direciona o aluno não somente em sala de aula, mas também fora dela.

Segundo Matos (2018), cabe também ao livro didático o papel de instigar o aprendiz à procura por novos conceitos, novos vocabulários, novos conteúdos, novas formas de estudos e assimilação do conteúdo, entre outros. Desta forma, esse material é utilizado como instrumento que norteia e pode facilitar o entendimento da gramática por meio de exemplificações e referências, além de atuar como motivador ao possibilitar que o professor improvise mais, seja criativo e adapte o livro às necessidades de seus alunos.

Outro aspecto ao qual se deve dar atenção é o tempo destinado ao estudo do idioma. Carelli e Santos (1998) apontam a importância de o acadêmico saber destinar seu tempo a pesquisas e atividades extracurriculares, buscando maior entendimento nos assuntos vistos em sala. Desta forma, tanto dentro, quanto fora da sala de aula, é necessário que haja um planejamento de carga horária de forma que abranja todas as necessidades das temáticas abordadas. O planejamento do tempo de forma adequada, segundo Morgan e Deese (1980, *apud* Carelli e Santos 1998 p. 2),

[...] não é exatamente a distribuição em “tantas horas” de estudo, e sim, buscar garantir um estudo eficiente por um período de tempo, porque muitas vezes, mesmo possuindo habilidade para os estudos, esta não será de grande utilidade se o aluno não dispuser adequadamente seu tempo ao empregá-la.

Em outra perspectiva, partindo para o uso da LI, de acordo com Wildgrube *et al.* (2008), há quatro habilidades linguísticas que são necessárias para obter uma melhor performance na aprendizagem de uma língua e são comumente integradas ao estudo da LI: leitura, audição, fala e escrita. Essas habilidades podem ser trabalhadas em sala de aula levando em consideração uma intenção comunicativa. Contudo, há uma necessidade da gramática para que os falantes possam desenvolver a capacidade de criar frases usando

recursos estruturais.

Portanto, o ensino de Língua Inglesa deve ser feito partindo do exercício das habilidades linguísticas justamente do eixo gramatical, fazendo com que os estudantes possam desenvolver consciência sobre o idioma e, a partir disso, adquirir a habilidade de produzir e reproduzir sentenças em inglês, sejam elas escritas ou faladas e ainda, a compreensão através da leitura ou audição.

## A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE LETRAS

Ao falar de formação profissional, é comum que venha à nossa mente a visão de um curso de nível superior, técnico ou tecnólogo cujo foco seja instruir pessoas para determinadas áreas trabalhistas, durando por volta de 6 a 10 semestres; além de formações posteriores, como uma pós-graduação ou um doutorado. Contudo, na formação de professores é possível perceber que essa instrução não se limita apenas ao meio acadêmico.

Segundo Tardif e Reymond (2000), a formação de professores se inicia antes mesmo de seu ingresso no ensino superior. Os professores iniciam seu processo de formação ainda crianças, enquanto alunos da educação básica. De acordo com os autores, a formação docente começa antes mesmo de o indivíduo iniciar suas atividades de regência pedagógica, através de conhecimentos, crenças, representações e certezas anteriores, pois os professores estiveram imersos em seu lugar de trabalho por aproximadamente 16 anos antes mesmo de começarem a trabalhar. Sua experiência como aluno influencia principalmente na escolha de sua profissão.

No curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês, por ser um curso de nível superior de dupla habilitação, é exigido que o acadêmico, em sua formação, desenvolva o domínio das habilidades necessárias para que, desta forma, esteja habilitado a repassar seus conhecimentos aos alunos. Como posto pelo Projeto Pedagógico (PPC) do Curso de Letras do IFCE - *Campus* Tianguá (2020), após a formação em Letras, o profissional deve ter domínio no uso do idioma no sentido de entender a estrutura da língua, o seu funcionamento e as manifestações culturais que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento, manifestações culturais e variações linguísticas.

Portanto, fundamentando-se essencialmente em Tardif e Reymond (2000), Libâneo (2004), Guerreiro (2005), Leffa (2001), este capítulo traz uma breve discussão acerca da formação do profissional de Letras, na instituição mencionada anteriormente. Desta forma, através de uma pesquisa utilizando o PPC do curso do IFCE – *Campus* Tianguá, é feita uma análise sobre as disciplinas que buscam de forma direta e/ou indireta o aprendizado da gramática da LI.

### O professor de Língua Inglesa

Como futuros profissionais da educação, os licenciandos em Letras com habilitação em Línguas Portuguesa e Inglesa aprendem não somente a LI, mas também como ensiná-la, através do estudo teórico de metodologias didáticas da sala de aula e do ensino de

línguas que são postas em prática durante os períodos de estágio supervisionado e outros projetos voltados à docência, o que contribui ativamente para seu aprendizado da LI e para a formação do perfil do professor. Ademais, essas experiências iniciais contribuirão para a possível resolução de futuras problemáticas que possam ser encontradas.

Quando decidem ser professores, os acadêmicos dão início a uma nova trajetória, a da atuação profissional, na qual constroem experiências através de saberes profissionais. Tardif e Reymond (2000) trazem, a partir disso, a ideia de que a formação docente é contínua, ou seja, nunca acaba. Nesse mesmo contexto, é possível notar que o profissional da educação está em constante capacitação, como delineado por Libâneo (2004, p. 227):

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

A formação do profissional da educação é permanente, visto que seus conhecimentos de campo e aprendizados se expandem a cada escola, sala de aula, aluno que conhece. Cada dia é diferente e traz consigo situações diversas que enriquecem sua práxis. Sendo assim, é possível notar que, como posto por Libâneo (2004), a formação continuada é como se o professor estivesse diariamente em pesquisa em seu ambiente de trabalho e esse processo estará presente durante toda a sua vida profissional.

De acordo com Lima (2007, p. 198), “[...] a sociedade moderna tem exigido dos trabalhadores da educação desempenhos cada vez mais qualificados e eficazes”. A educação deve evoluir juntamente com a sociedade, o uso de equipamentos e os métodos atuais torna a aula mais próxima dos alunos. A educação acompanha a realidade do contexto social e, portanto, os profissionais devem estar sempre capacitados e em disposição para se adaptar às diversas situações que podem acontecer, trabalhando na resolução de possíveis problemas, decorrentes de acontecimentos da sociedade, que podem refletir/interferir na educação e nas atividades de Estágio/Prática de ensino.

Para o professor de LI, além de todas essas aprendizagens práticas, ainda há o estudo do idioma que, para muitos acadêmicos, é inicialmente muito delicado devido a inúmeras adversidades encontradas. Como posto por Costa (2013), muitos alunos ingressam no curso com apenas um conhecimento básico da língua estrangeira, conhecimento esse que tiveram acesso anteriormente em sua experiência como alunos na educação básica. Por outro lado, há estudantes que iniciam o curso já tendo um bom conhecimento anterior da língua, o que faz com que alguns possam se sentir desmotivados por não acompanharem os demais. Por esse motivo, uns recorrem a cursos fora da universidade para aprenderem a língua.

Consequentemente, o professor deve ter segurança de seus conhecimentos para repassá-los aos seus alunos, principalmente àqueles com mais dificuldade de aprendizagem. Desta forma, é necessário, ainda na formação do professor, que o docente conheça meios de motivar seus alunos. Assim, Silva (2020) afirma que o processo de motivação requer que alunos e professores tenham uma boa relação, de modo que o ambiente escolar se torne agradável e encorajador, motivando principalmente a autonomia do aluno.

De acordo com Borges (2015, p. 46),

Atualmente, a formação de professores de Língua Estrangeira, especialmente de Língua Inglesa, tem exigido a preparação de um profissional com diversas habilidades e competências que os tornem capazes de repensar e construir uma prática pedagógica consciente e eficaz, isto é, uma prática reflexiva e crítica, voltada para a otimização dos processos de ensinar e aprender línguas.

Para lecionar LI, é necessário que o professor seja capaz de exercitar em seus alunos o perfil indagador envolto na temática linguístico-cultural e, além disso, esteja preparado para executar o ensino da língua de forma mais eficaz e concentrada, estimulando nos alunos o aprendizado e o desenvolvimento ativo das habilidades linguísticas exigidas pelo idioma e os incentivando a buscarem cada vez mais o conhecimento sobre ele. Neste mesmo contexto, Almeida Filho (2013, *apud* Borges, 2015) afirma que é necessário que o professor tenha conhecimentos acerca da estrutura da língua e de seus aspectos culturais, os quais podem ser adquiridos tanto nas práticas pedagógicas, quanto no estudo teórico.

Portanto, ensinar um idioma vai muito além de passar vocabulários. Muitas escolas de línguas não exigem, ao contratar um professor, alguma formação em Letras, cobrando somente que os mesmos sejam fluentes na língua. Para essas escolas, a didática está no método e o professor deve apenas segui-lo usando o material necessário. Entretanto, na prática, o profissional encontra diversas barreiras para as quais se faz necessário o tratamento proveniente de uma formação pedagógica.

A importância do ensino da LI vem do fato de que seu aprendizado não se limita apenas a ampliar a comunicação de sociedades diferentes, mas também abre as portas do conhecimento de mundo e de diversas culturas. Desta forma, há outro conhecimento que o professor deve dominar: a cultura dos povos falantes da língua estudada. Guerreiro (2005) menciona que o aprendizado de uma língua estrangeira está relacionado ao conhecimento da cultura, em especial aos aspectos sociais e diferenças lexicais.

A língua é diretamente influenciada pelos aspectos culturais nas quais está envolvida. Desta maneira, para melhor entendimento de um idioma, é necessário conhecer certos dialetos e variantes culturais. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2006, p. 58),

O trabalho com a língua estrangeira em sala de aula parte do entendimento do papel das línguas nas sociedades como mais do que meros instrumentos de acesso à informação: as línguas estrangeiras são possibilidades de conhecer, expressar e transformar modos de entender o mundo e de construir significados.

Nesse mesmo contexto, Brown (1987, *apud* Guerreiro, 2005, p. 23) afirma que:

[...] a cultura não é apenas um conjunto de idéias, costumes, artes e ferramentas que caracterizam um grupo de pessoas, mas é também um componente que preenche algumas necessidades psicológicas e biológicas dos seres humanos.

O fator cultural é, então, essencial no ensino de LI, sendo esta uma língua multinacional e, como afirmam Samovar *et al.* (1981), um elemento fundamental para a comunicação. Para Leffa (2001), devemos ensinar a variedade local da língua multinacional, ensinar a LI não se baseando apenas em suas culturas específicas, como as culturas britânica e americana, mas ensinando o inglês “brasileiro” como uma variedade legítima da língua inglesa.



Portanto, o ensino de LI deve se basear de forma significativa também na cultura da língua estudada, mas não se limitar apenas a ela. O idioma falado em um país como língua estrangeira é falado com notórias marcas linguísticas provenientes da língua materna desse país. Neste mesmo contexto, ainda conforme Leffa (2001), nasce uma variação do inglês no Brasil no momento em que ele passa a ser falado no país.

Baseado nisso, é necessário também que o idioma seja ensinado visando à melhoria do fluxo da comunicação da língua em seu contexto mundial. Os falantes de uma LE devem estar em harmonia de entendimento entre si a partir da cultura de origem da língua falada e também de suas vivências individuais que possibilitam partilhar conhecimentos, costumes e experiências, facilitando a fluência de ambas as culturas.

## O curso de Letras do IFCE, *Campus* Tianguá

O curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Português-Inglês e suas respectivas Literaturas faz parte dos cursos de Ensino Superior disponibilizados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *Campus* Tianguá. O curso é de modalidade presencial com duração de 10 semestres (5 anos) e oferta anualmente 70 vagas, destinadas a alunos com ensino médio completo através de vestibular, transferência ou pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU). O curso possui uma carga horária de 4.000 horas, sendo 2.700 horas de carga horária dos componentes curriculares, 400 horas de Prática como componente curricular obrigatório, 700 horas de carga horária de Estágio Curricular Supervisionado e 200 horas de carga horária de Estudos Integradores para enriquecimento curricular.

Além disso, o curso conta ainda com uma carga horária destinada à prática pedagógica, destacando como prática não somente o estágio, mas também

“seminários, aulas ministradas pelos estudantes, criação e aplicação de técnicas de ensino, criação e aplicação de portfólio, esquete, apresentação de estudo de caso, elaboração de material didático, elaboração de planos de aulas, elaboração de vídeos, minicursos, criação de blogs, organização de produção cultural, oficinas pedagógicas, confecção de banners, plano de aula, roteiro de práticas, dentre outras” (IFCE, 2020, p. 45).

Para o IFCE (2020, p. 46),

O Estágio Curricular Supervisionado é uma oportunidade de vivência de diferentes práticas ligadas ao contexto escolar [...] favorecerá aos alunos atuar no ambiente escolar junto a profissionais habilitados e experientes, tendo a oportunidade de acompanhar e vivenciar situações que mobilizem constantemente a articulação entre conhecimentos pedagógicos teóricos e práticos.

A partir disso, é possível entender a visão da instituição acerca da importância da prática pedagógica para a formação acadêmica e profissional do estudante de Licenciatura em Letras. Outrossim, como posto no tópico anterior, o licenciando de Língua Inglesa tem a responsabilidade de não somente aprender o inglês, mas também deve ter conhecimento o suficiente para ensiná-lo aos seus alunos futuramente. Deste modo, o Programa Pedagógico do Curso (PPC) traz como objetivo geral do curso “formar profissionais para o ensino de língua portuguesa e inglesa e respectivas literaturas, em suas manifestações oral e escrita, de forma crítica e reflexiva, proporcionando uma concepção formativa que traga como fundamento uma atitude investigativa” (IFCE, 2020, p. 31), e os seguintes objetivos

específicos:

- Promover conhecimento acadêmico sobre linguagem;
- Proporcionar o domínio do uso das línguas objeto de estudos, em termos linguísticos – estrutura, variedade, funcionamento, uso – com ênfase na inter-relação destes com a compreensão crítica dos aspectos pragmático-culturais;
- Formar docentes de língua portuguesa e de língua inglesa para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Profissionalizante;
- Capacitar para a reflexão crítica sobre o uso e a criação de diferentes aportes tecnológicos no processo de ensino, possibilitando ao profissional compreender sua formação como um processo contínuo, autônomo e permanente;
- Realizar atividades de extensão, visando a integração da comunidade às atividades acadêmicas e científicas, entendendo o espaço social como arena de intervenção/transformação social;
- Incentivar atividades de pesquisa, visando o fomento/consolidação do escopo da área da licenciatura como um processo científico-tecnológico; capaz de geração de aportes tecnológicos, na área de produção de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), tradução, softwares instrucionais e outras demandas;
- Planejar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento os alunos, através do conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas (IFCE, 2020, p. 32).

Portanto, destaca-se, a partir dos objetivos postos pela instituição, a importância do ensino de gramática para a aprendizagem da Língua Inglesa dentro da graduação em Letras, visto que esse componente possibilita o entendimento da estrutura da língua, proporcionando o domínio do uso do idioma estudado.

Baseado nisso, sé feita, a seguir, uma análise pelo fluxograma curricular do curso de forma a evidenciar, através das características e dos objetivos das disciplinas, a sua influência na aprendizagem do eixo gramatical.

### **Disciplinas voltadas à Língua Inglesa cujo foco principal é a gramática**

A gramática de uma língua é desenvolvida baseando-se em dois importantes eixos, o morfológico e o sintático, sendo que a sintaxe, segundo Rossignoli (2015), o estudo de relações entre palavras na oração e das orações no período; já a morfologia, de acordo com o Instituto Nacional de Ensino (INE), individualmente, objetiva o estudo da estrutura, da formação e da classificação das palavras.

À vista disso, surge a morfossintaxe, uma junção entre sintaxe e morfologia com o objetivo de abranger ambas as disciplinas e facilitar a compreensão estrutural da língua. Para Souza e Castro (2014, p. 3),



[...] a Morfossintaxe nos apresenta a possibilidade de analisar a língua sob essas duas perspectivas, o que envolve entender as palavras tanto na sua forma, estrutura e as classes a que pertencem (substantivos, adjetivos, advérbios, para citar algumas), como nas funções e relações que desempenham nas orações (sujeito, complemento verbal, predicativos entre outras).

Portanto, analisando as unidades disciplinares do Curso de Letras do IFCE, é possível apontar a Morfossintaxe da Língua Inglesa como sendo a principal disciplina com foco em gramática, visto que tem como objetivo “compreender os aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e discursivos que fundamentam a língua inglesa” (IFCE, 2020, p. 140).

Portanto, conforme sua ementa, a disciplina aborda o estudo de aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e discursivos da língua inglesa. Diante disso, conclui-se que o estudo de morfologia e da sintaxe é essencial para o aprendizado de quaisquer idiomas pois, como afirma Atagiba (2021), a partir do estudo da morfologia, é possível conhecer a linguagem e assim entendê-la com maior precisão e eficácia.

### **Disciplinas voltadas à Língua Inglesa que possuem indiretamente a gramática como objetivo de aprendizagem**

Como posto no tópico anterior, dentre as várias disciplinas voltadas para a língua inglesa na Licenciatura em Letras do IFCE, mais especificamente no *Campus* Tianguá, há algumas que fazem um estudo direto do eixo gramatical do idioma. No entanto, dentre as demais disciplinas, há também as que, a partir do seu foco principal, acabam trabalhando indiretamente aspectos gramaticais, como as disciplinas Língua Inglesa I, II, III, IV, V e VI.

Língua Inglesa I, com carga horária de 40h, é ofertada no 1º semestre do curso e trata do estudo do idioma de forma geral, com as quatro habilidades linguísticas – compreensão auditiva, leitura, escrita e fala - estudo das culturas falantes da língua, como um de seus principais focos de aprendizagem o eixo estrutural da língua. Segundo sua ementa, a disciplina é uma

Introdução às situações prático-discursivas da língua inglesa mediante estruturas léxico-gramaticais de nível inicial, integradas em gêneros textuais, para o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, reflexões sobre a identidade do aprendiz contextualizada nas ações do cotidiano e nas relações socioculturais, e práticas discursivas em situações formais e informais, em nível elementar A1 (IFCE, 2020, p. 62).

Essa unidade disciplinar (UD) possui como objetivos, de acordo com seu Programa de Unidade Disciplinar (PUD), “utilizar habilidades prático-discursivas da língua inglesa de nível elementar; Desenvolver as quatro habilidades comunicativas; Refletir sobre as ações do cotidiano e as práticas discursivas diversas” e traz como metodologia de ensino aulas expositivas e dialogadas, utilização de recursos áudio visuais e de tecnologias digitais (retroprojeto, filmes e músicas, caixas de som, sites e atividades *online*) e práticas de leitura de textos, diálogos estruturados e livres e exercícios gramaticais.

Além disso, esta disciplina segue com o avançar dos semestres com Língua Inglesa II sendo ofertada no segundo semestre; Língua Inglesa III no terceiro semestre, e assim por diante. Todas seguem a mesma divisão metodológica e os objetivos, diferindo apenas pelo nível linguístico trabalhado. Língua Inglesa VI, em contraste com a I, exige do aluno

conhecimentos mais avançados e traz, como posto em sua ementa,

Estudo de situações prático-discursivas da língua inglesa mediante estruturas léxico-gramaticais de nível intermediário superior B2 (CEFR), integradas em gêneros textuais, para o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, sensibilizando o aluno para os aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes de língua inglesa (IFCE, 2020, p. 143).

As seis disciplinas usam como principal material de apoio para as aulas práticas o livro do aluno (*Student's Book*) e o caderno de atividades (*Workbook*) da série de livros English File da Cambridge University Press, a depender do nível linguístico descrito no PUD – de elementar a intermediário.

Ademais, pode-se destacar, também, a disciplina Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa, a qual é ofertada no quinto semestre e possui uma carga horária de 80h, trazendo como pontos essenciais em sua ementa:

Visão abrangente dos principais elementos teóricos envolvidos no processo de leitura com aplicação prática em material autêntico em língua inglesa de caráter pragmático e cultural. Análise dos diversos tipos de texto, a partir de reflexões teóricas sobre fatores discursivos, linguístico-pragmáticos e cognitivos envolvidos na produção textual. (IFCE, 2020, p. 129).

O principal objetivo da disciplina é “compreender os mecanismos que subjazem os textos escritos em língua inglesa, em contextos variados, bem como o funcionamento e a utilização das estratégias de leitura” (IFCE, 2020, p. 129). Sua metodologia consiste em leitura e discussão dos textos, valorizando o conhecimento prévio do aluno e os aspectos discutidos nas aulas, exposição teórica das estratégias de leitura, prática do ensino de estratégias de leitura, por meio de seminários e o ensino da língua estrangeira por meio de gêneros textuais.

Com base nisso, pode-se destacar que esse componente curricular pode proporcionar uma aquisição indireta do eixo gramatical, pois, segundo Bernardes (2013), a leitura permite que o aluno desenvolva consciência a respeito da estrutura da língua e seu uso, o que é possível quando por meio de análises dos mais diversos níveis de comunicação, desde textos altamente complexos escritos em norma padrão até simples diálogos cotidianos.

Segundo Travaglia (2007, *apud* Teixeira *et al*, 2015, p. 13),

Uma determinada sequência linguística somente se torna num texto através da articulação de um conjunto de elementos que constituem a gramática da língua. Acreditamos, então, que tudo o que é gramatical é textual e vice-versa. Estudar gramática é conhecer os recursos de que uma língua dispõe para se produzir textos com os objetivos desejados.

Portanto, da mesma forma que a leitura melhora o aprendizado de gramática, também acontece o formato reverso. Habilidades de leitura e escrita em Língua Inglesa são mais bem adquiridas quando há um conhecimento prévio de gramática. Assim, Teixeira (2015) conclui que a leitura possibilita que o aluno compreenda o funcionamento da língua, pois ela permite indiretamente que o estudante possa refletir acerca dos aspectos linguísticos do texto e da estrutura do idioma referente à sua escrita.

## METODOLOGIA

Esse trabalho se classifica como um estudo direto, descritivo e quali-quantitativo pois expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza, além de ter ênfase na análise, pelo exame dos componentes separadamente.

Fizemos uso de um questionário composto por 22 perguntas organizadas em duas seções, a primeira com 04 perguntas referentes ao perfil do respondente e a segunda destinada ao levantamento de dados investigativos acerca do objeto de estudo da pesquisa. Nesta última, os participantes poderiam manifestar seu ponto de vista sobre os métodos de ensino e o aprendizado de gramática, as aulas, o material utilizado e a carga horária das disciplinas de Língua Inglesa. O questionário foi disponibilizado por meio de um *link* de acesso nos grupos dos estudantes das disciplinas no *Whatsapp*, com prazo de cinco dias para envio das respostas.

A pesquisa foi realizada com alunos do Instituto Federal do Ceará (IFCE), *Campus* Tianguá, mais especificamente no curso de Licenciatura em Letras com dupla habilitação em Português e Inglês e suas respectivas literaturas, no semestre letivo 2023.1.

Como posto anteriormente, durante os seis primeiros semestres do curso há as disciplinas de Língua Inglesa I, II, III, IV, V e VI que têm como um de seus focos o ensino da gramática. Além disso, há também a disciplina de Morfossintaxe da Língua Inglesa, sendo a principal disciplina do curso com foco principalmente na gramática.

Desta forma, foram pensados como participantes da pesquisa estudantes que estivessem matriculados nessas disciplinas. Porém, foram excluídas da pesquisa as disciplinas de Língua Inglesa VI e Morfossintaxe da Língua Inglesa, pois são disciplinas do 6º semestre e não foram ofertadas no semestre quando a pesquisa foi realizada devido a fatores ligados à pandemia. A seguir, mostraremos as respostas aos questionamentos de forma descritiva e analítica.

## ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Como posto anteriormente, esta pesquisa tem como objetivo investigar os efeitos do estudo da gramática da Língua Inglesa na aprendizagem do idioma pelos acadêmicos em Letras. Obtivemos respostas de 44 participantes, aqui chamados de A1, A2, A3..., os quais responderam o questionário em um prazo de quatro dias. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) anexado ao questionário foi devidamente assinado por todos os participantes de forma espontânea e voluntária antes do preenchimento do questionário.

A apuração foi feita com o intuito de obtermos informações e relatos dos licenciandos em Letras, e assim termos uma comparação de dados relacionados aos 06 semestres, o que pode mostrar uma possível evolução no processo de ensino e aprendizagem do inglês.

Baseado nisso, a análise inicia pela primeira parte sobre o perfil do(da) respondente. A partir dos dados coletados, foi verificado que, dos 44 participantes da pesquisa, a grande maioria, 13 alunos (29,5%), ingressou no semestre 2022.1, enquanto 8 alunos (18,2%) em

2021.2. Os demais vieram de vários semestres.

Também conseguimos identificar qual disciplina os participantes estavam cursando em 2023.1 (período no qual essa pesquisa foi realizada). Conforme exposto no Gráfico 2, a maior parte dos estudantes, 15 (34,1%) cursavam Língua Inglesa III; 13 alunos (29,5%), Língua Inglesa IV, enquanto 10 alunos (22,7%) cursavam Língua Inglesa V. Uma minoria estava cursando as demais.

A seguir, partimos para as indagações sobre a temática da gramática. Sendo assim, a pergunta - *Como você avalia seus conhecimentos de gramática?* - foi a primeira da seção *gramática* e teve como objetivo principal possibilitar uma autoavaliação dos participantes com relação à habilidade gramatical. Das 44 respostas, 5 alunos (11,4%) responderam ruim, 20 alunos (45,5%) responderam razoável, 13 alunos (29,5%) responderam bom, 5 (11,4%) alunos responderam muito bom e (2,3%) 1 aluno respondeu excelente.

Foi possível encontrar neste questionamento resultados bem favoráveis, visto que, do total de alunos respondentes, 43,2% fez uma autoavaliação dos seus conhecimentos gramaticais de forma positiva.

Em seguida, a pergunta - *Na sua opinião, qual a importância de estudar gramática?* - foi a primeira questão aberta do questionário, e foi pensada com o objetivo de sabermos o ponto de vista dos alunos acerca da habilidade estudada. Desta forma, A5 responde: “Acredito que muito importante, pois a partir do estudo gramatical se faz possível a formação de estruturas da língua inglesa, logo o estudo da gramática ajuda bastante na formação de frases e melhora coerência tanto na fala quanto na escrita do inglês.”.

Dos 44 participantes da pesquisa, outros 6, assim como A5, citaram a importância da compreensão estrutural para melhor entendimento de uma língua. Segundo os respondentes, entender a estrutura de um idioma pode melhorar a compreensão oral, a leitura e a escrita em Língua Inglesa, como reforça A15 ao afirmar:

Tenho visto na prática que gramática é mais que meras regras a serem decoradas, pois ela possibilita uma melhor compreensão textual a quem se debruça a estudá-la. Fora o impacto na leitura, a catarse, que muitas vezes só ocorre porque o conhecimento gramatical possibilita uma melhor assimilação textual.

O estudo de gramática é importante porque, de acordo com Teixeira *et al.* (2015), somente com o aprendizado gramatical os alunos poderão melhorar a sua capacidade de escrita, pois uma produção textual apenas é tida como bem escrita se estiver de acordo com as normas e convenções linguísticas definidas.

Na pergunta seguinte, - *De 0 a 5, qual o seu grau de dificuldade com a gramática?* - nosso objetivo foi entender, a princípio, como os alunos classificavam suas adversidades com a matéria. Devido a isso, havia indicações na pergunta para sua interpretação, sendo 0 referente a *nenhuma dificuldade* e 5 a *muita dificuldade*. Apenas um aluno (2,3%) respondeu 0 (nenhuma dificuldade), 7 alunos (15,9%) responderam grau de dificuldade 1, 9 alunos (20,5%) responderam 2, 17 (38,6%) responderam 3, que era um grau de médio para alto, 6 alunos (13,6%) responderam 4 e 4 alunos (9,1%) responderam 5, sendo 4 e 5 os graus de maior dificuldade.

Desta forma, foi possível observarmos que 61,3% dos participantes responderam

entre grau 3 e grau 5, ou seja, a maioria possui dificuldade com gramática, porém apenas 22,7% deles, classificados nos dois níveis mais elevados.

A próxima questão, - *Quais recursos você utiliza para estudar gramática? (Pode marcar mais de uma opção)* - foi feita com o intuito de fazermos um levantamento acerca dos recursos que os alunos costumam utilizar para o auxílio de sua aprendizagem. Posto isso, as respostas mostram que, dos 44 alunos participantes, 21 (47,7%) responderam que utilizam o livro didático, 37 (84,1%) responderam “vídeos na internet”, 17 (38,6%) responderam “aplicativos e jogos educativos” 28 (63,6%) “sites e plataformas de estudo” e 6 (13,6%) alunos responderam “outros”. Estes recursos são o que chamamos de material didático, pois segundo Matos (2018 p. 168),

Material didático pode ser definido, de forma sucinta, como todo e qualquer objeto que auxilia os alunos a aprenderem. Portanto, os materiais didáticos podem assumir a forma de livros, dicionários, gramáticas, vídeos, CDs, revistas, dentre outros [...].

A próxima pergunta - *Caso tenha marcado **OUTROS** na questão acima, descreva qual(is) recurso(s) seria(m) esse(s)* - foi pensada com o objetivo de complementar a anterior, para que assim, os alunos tivessem a liberdade de exporem recursos mais diversos que eventualmente utilizam para facilitar seu estudo individual. Com base nisso, os alunos citaram como exemplos séries, filmes e leituras de diferentes tipos e gêneros. Além disso, o recurso mais falado pelos alunos foi letras de músicas, como posto por A8, o qual respondeu que utiliza também “músicas” como recurso para estudar gramática, como complemento, A9 explica: “bom, observar letras de músicas em inglês, ajuda bastante na noção de criar e compreender estruturas gramaticais da língua”.

Portanto, segundo Gainza (1998, *apud* Vicentini e Basso, 2008, p. 5),

[...] a linguagem musical é aquilo que conseguimos conscientizar ou aprender a partir da experiência. As atividades de ensino de inglês com músicas podem oferecer à criança a vivência de fatos musicais, a fim de garantir que ela possa utilizar realmente a linguagem musical como instrumento de aprendizagem [...].

Em sequência, a pergunta - *Há algum método, ou técnica, de estudo que você utiliza e facilita sua aprendizagem de gramática?* - refere-se aos métodos de estudo. Tomando como base as respostas, de um total de 44, 28 (63,6%) responderam que sim e 16 (36,4%) responderam que não.

A questão seguinte - *Se a sua resposta na questão anterior foi **Sim**, quais são esses métodos/técnicas?* - refere-se ao questionamento anterior e tem o objetivo de verificar quais os diferentes métodos que os alunos acreditam ajudar em seu aprendizado. Desta forma, A6 respondeu que costuma “assistir vídeos de criadores de conteúdo legendados em inglês, prestando atenção em tudo que dizem”. Em contrapartida, A12 afirma “faço muitas anotações. Uso muito a questão de reescrever para poder memorizar melhor os conceitos”, já A14 respondeu “após estudar vendo vídeos no YouTube, me preparo para dar uma aula para mim mesma” e A20 respondeu “resumo de vídeo aulas e exercícios”. Assim, é perceptível que os alunos se utilizam de métodos diversos, que se adequam às suas dificuldades e facilitam o aprendizado de gramática.

Para a próxima pergunta do questionário - *Você costuma estudar gramática fora das aulas de Língua Inglesa?* das 44 respostas obtidas, 32 (72,7%) foram “sim” e 12 (27,3%)



foram “não”. Seguindo o questionamento, a pergunta - *Quanto tempo você dedica por dia a estudar gramática?* - trouxe 37 (84,1%) participantes que responderam *30 minutos ou menos*, 6 (13,6%) responderam *1 hora* e 1 estudante (2,3%) respondeu *1 hora e 30 minutos*. Com base nesses dados, verificamos que o tempo de estudo de gramática dos alunos fora da sala de aula é pouco, visto que a grande maioria estuda menos de 30 minutos por dia. Porém, planejando esse tempo de forma adequada, o estudo poderá ser eficaz. De acordo com Morgan e Deese (1980, *apud* Carelli e Santos 1998, p. 2),

[...] estudar e manter seus estudos em dia requer do aluno um planejamento de seu tempo, estabelecendo de antemão um plano de estudo para o dia, a semana e até mesmo para o ano letivo.

Na pergunta seguinte - *O/A professor(a) da disciplina de Língua Inglesa na qual você está matriculado(a) enfatiza o ensino de gramática? Justifique sua resposta.* - todos os 44 alunos responderam que sim, o professor enfatiza o ensino de gramática. A12 reporta que “em todas as aulas conseguimos ver um pouco de gramática, e a professora sempre faz métodos onde os alunos possam utilizar da mesma”, já A21 diz que “a professora sempre mostra a importância do conhecimento gramatical para a plena aprendizagem da língua inglesa, desse modo, ela traz inúmeros modos de fazer com que a gramática fique firmado com nosso conhecimento”. Os alunos reforçam a ideia de que é importante o exercício constante do eixo gramatical para seu desenvolvimento. De acordo com A34, a professora “enfatiza e orienta a pesquisar mais sobre a gramática aplicada em sala. Segundo ela, a gramática ensinada em sala deve ser exercitada no cotidiano e estudada constantemente”. O professor deve assumir o papel de motivador, de acordo com Holden (2009, *apud* Silva, 2020, p. 4),

[...] para que o professor mantenha seus alunos motivados, precisa conhecê-los, identificar seus objetivos com relação à língua estrangeira que estão aprendendo. Ele precisa também, além de conhecer os objetivos de seus alunos, saber fazer análises do seu contexto escolar, identificando seus objetivos de ensino, para que possa trazer atividades que estejam relacionadas à realidade da sala de aula.

Em sequência, a questão - *Você considera que o material didático utilizado nas aulas influencia no seu aprendizado de gramática?* - essa e as próximas perguntas têm como objetivo analisar o material didático utilizado pelos alunos e professor nas aulas de Língua Inglesa. Das 44 respostas, 18 (40,9%) apontaram que o material didático influencia de forma *razoável* e 26 (59,1%) responderam que influencia *bastante*. Nenhum aluno respondeu *pouco*.

Na questão seguinte - *justifique sua resposta da questão anterior* - os alunos citaram o livro didático como principal material utilizado pelos professores em sala. Matos (2018, p. 170) define o livro didático como sendo

[...] o responsável por indicar e basear o estudo do aluno fora da sala de aula, lhe cabendo também o papel de instigar o aprendiz à procura por novos conceitos, novos vocabulários, novos conteúdos, novas formas de estudos e assimilação do conteúdo, entre outros [...].

Como posto anteriormente nesta pesquisa, o material didático, principalmente o livro didático, influencia diretamente nas aulas de LI, pois atua como um guia para o planejamento da aula e aplicação dos métodos de ensino. Sendo assim, muitos alunos falam que o material é uma grande ajuda pois os norteia quanto ao estudo gramatical. A41



fala que é a partir do material didático que orienta seus estudos não apenas em sala de aula, mas também fora dela.

Em contrapartida, a maior parte dos alunos demonstrou insatisfação com o material. Os alunos relatam principalmente que o material não abrange tanto a gramática, quanto os demais eixos linguísticos. Segundo A6, “certamente o material ajuda, mas sinto que ele não é tão aprofundado nessa questão gramatical, pois ele foca principalmente em vocabulário e pronúncia.” Porém, para Tomlinson (2013, *apud* Matos, 2018, p. 170),

[...] é preciso ter a consciência de que, na prática, nenhum livro didático irá abarcar todas as necessidades e demandas da sala de aula e de seus alunos. O professor, sendo assim, precisa assumir também o seu papel de criador de material didático, o qual o impulsiona a estar em um constante processo de avaliar, adaptar e substituir os materiais didáticos disponíveis.

A5 reforça: “O material poderia trazer mais conteúdo quanto à gramática”. Já A22 afirma que “o material didático é bem dinâmico, mas acho que ele não permite em sua amplitude o aluno ser autodidata, o livro é muito preso às orientações do professor não permitindo em sua amplitude que o aluno possa estudar de forma autônoma”.

Segundo Matos (2018, p. 172),

[...] o livro didático precisa ser adotado como suporte para as aulas, relacionando-se, desse modo, com o estímulo à reflexão, à autonomia e ao pensamento crítico por permitir uma maior liberdade, tanto para o professor como para o aluno [...].

Continuando com a temática do material didático, a próxima questão - *Na sua opinião, o nível de dificuldade do material didático está inadequado, razoável ou adequado?* - trouxe dados mostrando que, dentre os 44 participantes, 24 (54,5%) responderam que o material didático está *adequado à turma*, 17 (38,6%) responderam *razoável* e 3 (6,8%) responderam *a turma não consegue acompanhar o nível do material*.

Em seguida, foi pedido aos alunos que justificassem a resposta para a questão anterior. Primeiramente, é importante lembrar que os participantes da pesquisa não são todos da mesma turma, mas de cinco semestres diferentes. Tendo isso, a maioria dos alunos respondeu que o material está adequado à sua turma, pois percebem que os colegas conseguem acompanhar o conteúdo. É o caso de A44 que afirma que conseguiam sempre compreender o material, com poucas dúvidas que surgiam e eram logo solucionadas. Por sua vez, A17 reafirma essa ideia e complementa dizendo que “o material utilizado no momento possibilita um aprendizado sobre o tema, mas também é preciso ir além do material para compreender mais sobre o assunto”.

Além disso, alguns alunos afirmaram que o material é um pouco avançado, mas percebem que a turma consegue acompanhar bem. Em contrapartida, outros participantes apresentam diversas adversidades relacionadas ao material. Alguns o consideram avançado ao nível da turma, há ainda a questão das dificuldades individuais de cada aluno, pois alguns possuem maior aptidão para a Língua Inglesa; enquanto outros não possuem tanto. Foi citado também problemas logísticos, visto que alguns participantes falaram da dificuldade de acesso ao material e também que este, por ser digitalizado, muitas vezes os alunos não conseguem entender o que está escrito. Além disso, citaram a problemática da questão, o nível do material. Segundo A43, “poucos alunos entendem, a maioria tem

dificuldade em entender o que pede, tendo sempre que traduzir”. Ainda, foi relatado acerca dos alunos que estão avançados para a própria turma e que sentem muita facilidade com o conteúdo do material e não se sentem contemplados.

Com base nisso, há a necessidade de que o material didático esteja adequado ao nível de cada turma, seja ela de nível básico/iniciante, intermediário ou avançado. Segundo Matos (2018), é necessário que haja uma definição de níveis de aprendizagem, e, a partir disso, o conteúdo do livro didático deve estar relacionado com as necessidades de cada nível.

Para a próxima questão – *Sobre a carga horária da disciplina, você a considera: excelente, adequada, razoável ou insuficiente?* – obtivemos, dentre as 44 respostas, 20 (45,5%) para *insuficiente*, 14 (31,8%) para *razoável*, 9 (20,5%) para *adequada* e apenas 1 (2,3%) para *excelente*.

A última pergunta, complementar à anterior - *Justifique sua resposta da questão anterior* - foi feita com o objetivo de analisarmos, de acordo com o ponto de vista dos respondentes, o tempo de aula semanal das disciplinas de Língua Inglesa. Os alunos relatam que, por ser uma disciplina de 40 horas, é apenas uma aula por semana e consideram necessário que fosse pelo menos de 80 horas, para que houvesse duas aulas por semana. Como posto por A16: “é uma vez na semana, o que deixa muitas dúvidas e o professor não tem como explicar tudo e na aula seguinte já tem que adentrar em outro tema. Para aprender, é preciso ir além do que o professor falou, é ideal que sejam feitas pesquisas e tire as dúvidas e o tempo passa bem rápido”. A42 reforça dizendo que “essa disciplina deveria ter uma carga horária maior, tendo em vista que aprender um novo idioma não é tão simples quanto aprender literatura, por exemplo”.

Com base nisso, os resultados mostraram que a grande maioria dos participantes demonstrou insatisfação com a carga horária, considerando-a pouca diante da necessidade deles e da complexidade da disciplina. Carelli e Santos (1998) apontam que, para um melhor desempenho acadêmico dos alunos, é fundamental que haja um tempo de estudo ideal e suficiente para as suas necessidades de aprendizado.

Exposto o relato dos participantes via suas respostas ao questionário proposto, na próxima seção teremos as considerações sobre nosso estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa surgiu da questão investigativa “Qual a concepção dos acadêmicos em Letras - Português e Inglês acerca do estudo da gramática da Língua Inglesa?”. Ao considerarmos que o ensino da gramática causa efeitos no aprendizado do idioma dos alunos até o 6º semestre do curso, surge como objetivo geral investigar os efeitos do estudo da gramática da Língua Inglesa na aprendizagem do idioma pelos acadêmicos em Letras. Baseado nisso, desenvolvemos os seguintes objetivos específicos: i. identificar os problemas encontrados no ensino da gramática do inglês em um curso superior e ii. entender a causa dos obstáculos enfrentados pelos alunos em seus estudos da gramática inglesa.

Por conseguinte, após analisarmos os dados coletados por meio do questionário *online*, chegamos aos resultados que nos possibilitaram alcançar o primeiro e o segundo objetivo específico, pois, através das respostas dos alunos, o estudo nos mostrou alguns aspectos que dificultam o aprendizado de gramática pelos participantes, o que nos levou a algumas considerações importantes.

Primeiramente, foi possível verificar que a maioria dos alunos possui dificuldade com a gramática, porém, poucos em nível elevado. Além disso, é importante ressaltar que todos os alunos se mostraram contentes em relação ao(a) professor(a) da disciplina e as suas aulas, afirmando que ele(ela) sempre enfatiza a importância do estudo da gramática em sala de aula.

Entretanto, os estudantes também apresentam insatisfação em alguns pontos. Posto isso, identificamos um contratempo no material didático e na carga horária das disciplinas. Os participantes relatam que o material didático é bom e adequado ao nível da turma, porém possui foco maior em outras habilidades da Língua Inglesa, dando pouco destaque à gramática. Com relação à carga horária, a principal queixa dos alunos é que esta é insuficiente, o que torna pouco o tempo para o aprendizado dos conteúdos estruturais da língua.

Portanto, visto que, apesar de os alunos não possuírem tanta afinidade com os assuntos de gramática, eles buscam diferentes métodos e materiais para melhor entenderem e suprirem suas adversidades de aprendizado. Desta forma, acreditamos que, com uma atenção maior, o professor poderá ajudá-los, levando para as aulas materiais didáticos que focalizem mais conteúdos de gramática. Além disso, eles também podem destinar mais tempo de aula a esse aprendizado e buscar mais recursos que trabalhem melhor os assuntos estruturais. Ainda, para suprir as necessidades resultantes da carga horária das disciplinas, os alunos podem replanejar seu estudo fora de sala, de forma a dedicar maior tempo a atividades voltadas para a gramática. Posto isso, a pesquisa trouxe resultados satisfatórios, porém, a temática não se esgota aqui, podendo vir a ser investigada em outros momentos, em estudos contendo sugestões de ações que possam melhorar o rendimento dos alunos.

Nosso estudo pode vir a ser relevante para professores e acadêmicos do curso de Letras uma vez que estes possam buscar nele informações acerca da questão problema apresentada no texto, além de ajudar os demais profissionais da educação e pesquisadores da área a buscar maior aprofundamento na temática abordada.

## REFERÊNCIAS

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

ATAGIBA, D. C. Morfologia da Língua Inglesa. Unidade 4. [s. l.]: **TeleSapiens**, 2021. v. 4. Disponível em: <http://18.222.200.147/mli/4/un4/ebook.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2023.

BERNARDES, Caroline. **Leitura e gramática**: uma perspectiva de ensino. Orientador: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ormezinda Maria Ribeiro. 2013. 33 f. Monografia (Licenciatura em Letras Português e respectiva literatura) - Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2013.

BORGES, M. J. **A Formação do Professor de Língua Inglesa: desafios no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção da oralidade.** Orientador: Prof. Dr. Wilson Alves de Paiva. 2015. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2015. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1148/1/MARIA%20JOSE%20ALVES%20DE%20ARAUJO%20BORGES.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2022.

BORGES, T. D.; LAGO, N. A. do. **“Para se aprender Inglês, é preciso que o aluno tenha paixão pelo idioma”**: em que acredita um aluno iniciante do curso de Letras (Inglês)? 2009 [s.l.: s.n.]. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN\\_2009/PDF/Tatiana%20Diello%20BORGES.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Tatiana%20Diello%20BORGES.pdf). Acesso em: 4 jun. 2023.

BROWN, J. D. **Understanding Research in Second Language Learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p. 1-6.

CARELLI, M.J.; SANTOS, A.A. Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 2, n. 3, p. 265–278, 1 jan. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/RrRCvF863ycmyHdmZqGt6LS/?lang=pt>. Acesso em; 8 dez. 2023.

CELANI, M. A. Alba. O ensino de línguas é essencial. **Nova Escola**, São Paulo, n. 116, p. 27-29, dez. 1989.

COSTA, J. *et al.* **A importância do ensino produtivo da Morfossintaxe para a compreensão do funcionamento da Língua.** Travaglia. [s.l.] Koch e Elias, 2014. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO\\_EV150\\_MD1\\_SA115\\_ID2770\\_30092021185639.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA115_ID2770_30092021185639.pdf). Acesso em: 12 set. 2022.

GUERREIRO, Glorinha. **Cultura, linguagem e ensino de língua estrangeira: um estudo acerca desta inter-relação.** Orientador: Douglas Altamiro Consolo. 2005. 175 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Unesp), São José do Rio Preto, 2005. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93902/guerreiro\\_gms\\_me\\_sjrp.pdf;jsessionid=5B5F2B4EE93D7F2ED65B9E153E96F011?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93902/guerreiro_gms_me_sjrp.pdf;jsessionid=5B5F2B4EE93D7F2ED65B9E153E96F011?sequence=1). Acesso em: 4 ago. 2022.

INE.EAD. A. **Morfologia, semântica e Sintaxe.** A. 36 f. A (Pós-graduação) - Instituto Nacional de Ensino, [S. l.], [S.d.]. Disponível em: [https://institutoine.com.br/arquivos/\\_5ebb182fa4560.pdf](https://institutoine.com.br/arquivos/_5ebb182fa4560.pdf). Acesso em: 22 mar. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso – PPC.** Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês e suas Respectivas Literaturas. 2020. Disponível em: [https://ifce.edu.br/tiangua/campus\\_tiangua/cursos/superiores/licenciatura/Letras/pdf/PPCLETRAS2022\\_CAMPUSTIA.pdf](https://ifce.edu.br/tiangua/campus_tiangua/cursos/superiores/licenciatura/Letras/pdf/PPCLETRAS2022_CAMPUSTIA.pdf). Acesso em: 16 set. 2022.

JONES, F. P. Pesquisa qualitativa. *In*: THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. S. **Métodos da pesquisa em atividade física.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

LAMB FENNER, Any; CORBARI, Clarice. Algumas reflexões sobre o ensino de gramática em língua inglesa. **Anais do 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul**, 2004.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de língua estrangeira. *In*: LEFFA, V. J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** Pelotas: Educat, p. 333-355, 2011.

LEIDENS, A; MESCKA, P; **Ensino de gramática**: abordagem analítica. Grammar teaching: analytical approach. PERSPECTIVA, Erechim. v. 39, n.148, p. 19-31, dezembro/2015. Disponível em: [https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/148\\_530.pdf](https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/148_530.pdf). Acesso em: 28 fev. 2023.

LIMA, José Maria Maciel. O ensino de língua inglesa com ênfase nas habilidades comunicativas: ler, escrever, falar e ouvir. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. ano 06, v. 08, n. 02, p. 21-50, 18 fev. 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/habilidades-comunicativas>. Acesso em: 7 abr. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiania: Alternativa, 2004.

MARCHETI, L.I. **Ensino e aprendizagem de gramática em aulas de Inglês no ensino médio**: foco na forma e desenvolvimento da acuidade linguística. 2009. 197 f. Dissertação em Linguística (Mestrado) - UFSCar, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/5681/2771.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 jan. 2023.

MATOS, Júlia. O livro didático, a língua inglesa e a elaboração de materiais. **Anais eletrônicos do IV Seminário formação de professores e ensino de língua inglesa**, v. 4. São Cristóvão, UFS, 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10058/2/LivroDidaticoLinguaInglesa.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2023.

MESCKA. P. M; ROCHA T. O Ensino de Gramática: uma radiografia. **Vivências**, 16, Erechim, v. 9, n. 16, p. 182-192, 2011. Disponível em: <http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2023.

ROSSIGNOLI, Walter. **Alguns aspectos da sintaxe portuguesa**: uma leitura crítica da gramática tradicional. 2015. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/LinguaPortuguesa/artigos/artigo\(1\).pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/artigos/artigo(1).pdf). Acesso em: 22 mar. 2023.

SAMOVAR, L., PORTER, R. & JAIN, N. **Understanding Intercultural Communication**. Belmont, CA: Wadsworth, 1981.

SANTOS, L. R. Concepções de gramática e de língua portuguesa de estudantes surdos universitários. **Revista de Letras**, v. 8, n. 1, 2015. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/view/6239>. Acesso em: 04 abr. 2023.

SANTOS, U. G *et al.* **A Língua Inglesa na percepção do estudante de ensino médio**. 2016. Disponível em: <https://propi.iftto.edu.br/ocs/index.php/jice/7jice/paper/viewFile/7788/3709>. Acesso em: 04 abr. 2023.

SILVA, C. A. A motivação para o aprendizado da língua inglesa na escola pública: um estudo de caso. **VII Congresso nacional de educação (CONEDU)**. Maceió, AL. 2020. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA15\\_ID5683\\_25082020092037.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA15_ID5683_25082020092037.pdf). Acesso em: 11 jun. 2023.

SOUZA, Jailene; CASTRO, Cristiane. A importância do ensino produtivo da Morfossintaxe para a compreensão do funcionamento da língua. **VII Congresso nacional de educação (CONEDU)**. 2021. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO\\_EV150\\_MD1\\_SA115\\_ID2770\\_30092021185639.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA115_ID2770_30092021185639.pdf). Acesso em: 04 abr. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209–244, dez. 2000.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 abr. 2023.

TEIXEIRA, Madalena *et al.* Escrita e Gramática – que relação? **Revista Metalinguagens**, ISSN 2358-2790, n. 3, mai. 2015, p. 11-31 – Madalena Teixeira, Ana Rita Gorgulho e Sandra Lopes. Disponível em: [https://www.google.com/l?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjNoebg9PmCAxV2JrkGHd8jA2AQFnoECBQQAQ&url=https%3A%2F%2Fmetalinguagens.spo.ifsp.edu.br%2Findex.php%2Fmetalinguagens%2Farticle%2Fview%2F495%2F445&usg=AOvVaw3Z8nok\\_wF0yXI1H1n\\_mgQA&opi=89978449](https://www.google.com/l?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjNoebg9PmCAxV2JrkGHd8jA2AQFnoECBQQAQ&url=https%3A%2F%2Fmetalinguagens.spo.ifsp.edu.br%2Findex.php%2Fmetalinguagens%2Farticle%2Fview%2F495%2F445&usg=AOvVaw3Z8nok_wF0yXI1H1n_mgQA&opi=89978449). Acesso em: 8 ago. 2023.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VICENTINI, C.T.; BASSO, R.A. **O ensino de Inglês através da música**. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Secretaria de Educação do Estado do Paraná. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2293-8.pdf>. Acesso em 8 dez. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WILDGRUBE, Rosielen; DREHER, G.M.; SOUZA, M.A. **O trabalho integrado das habilidades linguísticas em Língua Inglesa**. Orientador: Nádia Lúcia Nardi. 2008. 8 p. Universidade do Contestado, Concórdia, Santa Catarina, 2008.



# A gramática normativa e seu uso social: a perspectiva dos estudantes do ensino médio<sup>1</sup>

**Maria Vitória da Silva Rodrigues**

*Licenciada em Letras pelo Instituto Federal do Ceará, Campus Tianguá*

**Daniel Aguiar e Silva**

*Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)*

**Sóstenes Renan de Jesus Carvalho Santos**

*Mestre em Letras (Linguagens e Letramentos). Professor do Instituto Federal do Ceará*

## INTRODUÇÃO

Muitos se discute sobre o ensino de gramática e seus desdobramentos em diferentes níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro. No entanto, “as mais efervescentes discussões giram em torno do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, visto que, para muitos autores, o método do ensino de gramática, nesses níveis, ainda apresenta muitas falhas” (Barbosa; Nascimento, 2017, p. 12).

Isso posto, percebe-se que “os professores de Língua Portuguesa enfrentam um problema que vem se agravando dia após dia, os alunos concluem o ensino básico, na sua grande maioria, sem dominar, às vezes até odiando, a língua pátria” (Damasceno Junior, 2009, p. 1), o que revela uma das grandes dificuldades envolvidas no ensino e na aprendizagem de gramática normativa na escola. Assim, um dos fatores imbricados nesse contexto, em muitos casos, se refere ao uso de conteúdos e normas gramaticais que, ao serem apresentados aos alunos, muitas vezes não fazem conexão com o seu conhecimento linguístico e enciclopédico ou de mundo (Koch; Elias, 2013), ou seja, com o que eles e elas já trazem internalizado a partir do seu meio social e de suas vivências cotidianas com a língua e a linguagem. Pois, como afirma Bagno (2015, p. 43, grifo nosso), “O brasileiro sabe português, sim. O que acontece é que nosso português é diferente do português falado em Portugal”.

Frente a essa dinâmica, podemos dizer que o ensino da língua escrita apenas pode ser compreendido se houver um entrelaçamento com o ensino da língua falada – que não são, em hipótese alguma, vertentes estanques, tal como já nos alertou Marcuschi (2008, 2010) em tantas de suas pesquisas e conferências. A fala e a escrita, a oralidade e o letramento, não concorrem entre si, não se digladiam, não se hierarquizam, não brigam

<sup>1</sup> Este artigo corresponde a uma versão adaptada do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado *A gramática normativa e seu uso social: a perspectiva dos alunos do ensino médio*, apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal do Ceará, Campus Tianguá, por Maria Vitória da Silva Rodrigues.



por espaço. São apenas modalidades diferentes e complementares de uma habilidade e atividade maior, a dos usos e reflexões da língua e sobre a língua. Entretanto, muitas vezes não há um efetivo conhecimento dessas concepções. Além do mais, e historicamente entre nós, “o ensino de Língua Portuguesa sempre priorizou o ensino da Gramática Normativa” (Oliveira; Brito, 2020, p. 174). Desta feita, formulou-se a seguinte pergunta de pesquisa: Tendo em vista que, em vários contextos, a educação formal parece ao longo do tempo privilegiar as habilidades atinentes à escrita, por que muitos alunos ainda revelam dificuldades quanto ao aprendizado da gramática normativa em sala de aula?

Dessa maneira, supõe-se que tais percalços ocorrem porque, reiteradamente, o(a) aluno(a) enxerga uma grande distância entre os conteúdos gramaticais e o seu contexto social, uma vez que há uma divergência entre a língua que se fala e a gramática ensinada em sala. Além disso, frequentemente o ensino de gramática consiste apenas no uso da repetição mecânica, no estudo de muitas regras e suas memorizações.

Sendo assim, esta pesquisa surgiu do interesse em verificar alguns aspectos do ensino da gramática normativa nas aulas de Língua Portuguesa em contexto específico, bem como em conhecer a perspectiva dos estudantes acerca desse ensino. Esse interesse também justifica porque, não raramente, há questionamentos em relação à aprendizagem dos alunos; e muitos estudos se baseiam apenas na metodologia docente, sem observar as percepções dos educandos e educandas.

Partindo da problemática exposta, o presente estudo visou investigar a perspectiva discente acerca do ensino de gramática. Para tanto, a pesquisa teve como objetivos específicos: i) verificar como é executado o ensino da gramática normativa em turmas de 3º ano do ensino médio; ii) identificar a extensão das possíveis dificuldades descritas pelos alunos, no que tange à da gramática normativa; e iii) refletir sobre a relação dos estudantes com a língua falada e conteúdos normativo-gramaticais.

Esta pesquisa, de caráter exploratório e descritivo e com abordagem qualitativa, realizou-se no ano de 2021 e teve como cenário uma Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP), localizada na cidade de Tianguá (CE). Em virtude da pretensão de analisar as visões, dificuldades e facilidades dos alunos quanto à aprendizagem da gramática normativa, optamos por dialogar com estudantes do ensino médio, por já apresentarem maior consciência sobre o uso da gramática e, provavelmente, usarem-na de forma mais produtiva. Obtivemos e analisamos as respostas de 21 discentes (aqui chamados de A1, A2, A3 e assim por diante) das turmas de 3º ano, indagados por meio de um questionário *on-line*.

Assim, buscamos realizar algumas reflexões à luz de uma base teórica concernente ao ensino da gramática normativa no ensino médio, e observando particularidades e interconexões entre língua falada e gramática, como também as possíveis dificuldades relativas a esse processo de ensino e aprendizagem.

## O ENSINO DE GRAMÁTICA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO

O ensino de gramática nas escolas brasileiras, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, tem sido um desafio para professores e alunos (Oliveira; Brito, 2020). Há diversas discussões no que concerne à instrução de gramática em sala de aula, tanto no modo como ela é apresentada aos estudantes, quanto em relação aos seus significados e características.

Ademais, “o ensino de gramática nas escolas ainda provoca várias reflexões em torno de qual a melhor forma de se ensinar e indagações a respeito da sua importância para a vida profissional e pessoal do discente” (Santos; Santana, 2017, p. 213). Isto é, a gramática ensinada em sala de aula tornou-se alvo de discussões acerca de estipular novos suportes teóricos e práticos.

Também é salutar expor que o ensino da gramática ainda é bastante contestado, principalmente porque essa instrução se baseia apenas nas concepções normativas. Além disso, trabalhar com o ensino da gramática torna-se, invariavelmente, uma tarefa complexa, uma vez que os mecanismos utilizados pelos docentes, comumente, seguem tradicionais e engessados. Há, como destaca Gonçalves (2013), um entendimento de que a gramática em si é apenas um conjunto de regras que precisam ser memorizadas e que não possuem utilidades fora da escola. Muitas vezes, esse pensamento pode trazer danos ao ensino.

No entanto, a gramática (em sentido mais amplo e científico) não possui apenas um conceito, ela é muito mais do que normas a serem seguidas. Logo, a partir do momento em que se considera a gramática exclusivamente como uma “nomenclatura gramatical”, isso também gera prejuízos “ao ensino, pois entende-se que ensinar gramática é o mesmo que ensinar nomenclatura gramatical” (Oliveira; Brito, 2020, p. 176).

### NORMATIZANDO A GRAMÁTICA

Ao abordar gramática e ensino, observa-se que ainda existem barreiras que necessitam ser ultrapassadas, principalmente quando se trata do conceito de gramática. Ferreira (2015, p. 18) afirma que, “quando pensamos em gramática, parece que sempre nos remetemos àquele conceito tradicional de língua portuguesa, em seu conjunto de normas e regras fixas a serem seguidas, no que se refere à língua escrita e falada”.

Todavia, para se trabalhar com a gramática, é fundamental entender suas características. Vale ressaltar que existem vários tipos de gramática, no entanto, há três variedades a serem destacadas aqui: a normativa, a descritiva, e a internalizada (Travaglia, 2002).

Constata-se que, de acordo com Campos (2014), mesmo que, algumas vezes, a prática se manifeste falha, por não conseguir êxito para a autonomia do(a) educando(a), o ensino da gramática, instruído de forma adequada, dispõe de um papel essencial no desenvolvimento linguístico dos estudantes. Campos (2014, p. 20) complementa que “o estudo bem orientado da gramática possibilita aos alunos aprenderem a pensar por si mesmos e a formularem os seus pontos de vista sobre a língua de forma mais criteriosa, racional e consequente”.

Não há uma intenção de condenar ou querer o fim do ensino da gramática normativa, mas sim investigar as melhores formas de como instruí-lo, sempre em atenção à fala e à oralidade como componentes de trabalho. Conforme Gonçalves (2013, p. 103), “os objetivos para o ensino da gramática não estão muito claros para a maioria dos professores de Português, e assim não se justifica para os alunos o estudo de tantas regras e normas”. É de grande valia que o educador não se baseie apenas na adequação do certo ou errado no ensino da língua, mas na utilização da língua em diferentes contextos.

Ferreira (2015, p. 30), em suas pesquisas sobre o ensino de gramática, percebeu que “[...] no ensino da língua não havia espaço para uma reflexão sobre as estruturas variantes da linguagem escrita. Não pude perceber um ensino que incluísse, paralelamente à norma-padrão, a abordagem das outras variedades não prestigiadas.” Logo, as variedades linguísticas não podem ser ignoradas pela escola; por mais que a gramática seja fundamental no ensino, deve-se também reunir essas duas acepções.

## LÍNGUA FALADA X GRAMÁTICA

O ensino de gramática é tão importante quanto o da modalidade oral; no entanto, a modalidade escrita é mais privilegiada. É sabido que a língua está em constante transformação, sendo passível de mudanças no tempo e no espaço. A língua faz parte de uma identidade, de uma cultura e, por esse motivo, ela é considerada heterogênea, tal como Görski e Coelho (2009, p. 74) assinalam:

[...] a língua é historicamente situada e heterogênea, isto é, está sujeita a variações e mudanças no espaço e no tempo. Em outras palavras, o sistema linguístico não é homogêneo, mas é constituído de regras variáveis (ao lado de regras categóricas), que atuam em todos os níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático, lexical e discursivo.

Sobretudo, as diversas mudanças da língua ocorrem na fala e também se estendem à palavra escrita. De maneira simplificada, “a palavra língua é usada para designar o sistema que, constituído por palavras, expressões e por regras que combinam essas unidades em frases e textos, é utilizado por um povo como o seu principal meio de comunicação” (Campos, 2014, p. 22). Vale ressaltar que o Brasil é um país com vasta extensão territorial e, conseqüentemente, com um amplo conjunto de variedades linguísticas (Bagno, 2015). No entanto, há quem ainda tente limitar a língua como única, ou seja, uma língua *padronizada*.

Do ponto de vista linguístico, todas as variedades possuem o mesmo valor, e se algumas dessas variedades passaram a ser classificadas como padrão, deve-se ao fato de determinações socioculturais. De acordo com Campos (2014, p. 27), “não há, portanto, uma variedade que, linguisticamente, possa ser reputada como melhor do que as outras”.

Os falantes, ao se comunicarem, não buscam apenas falar sem finalidade, mas alcançar determinados fins, como informar algo, convencer, instruir, argumentar etc. A depender da variedade empregada, os falantes são capazes de atingir as metas pretendidas na interação. É sabido que há dificuldades na interação linguística, principalmente quando os falantes fazem uso de variedades distintas e mencionam situações da língua que o interlocutor não conhece.

Percebemos que a língua perdura para gerar significados e possibilitar a interação entre indivíduos, estruturando-se por intermédio de sua gramática. Como visto, em relação às noções entre língua falada e a gramática ensinada em sala de aula, verificamos que a primeira se apresenta mais dinâmica, espontânea e carregada de variantes, além de poder ser modificada pelo tempo e pelo espaço; enquanto o ensino da gramática se mostra mais fechado, dotado de regras. Também observamos que há as noções de certo e de errado na gramática; no entanto, Bagno (2007) orienta que o melhor seria pensar num contínuo de menos adequado a mais adequado.

A língua falada, em paralelo com a gramática, é considerada mais acessível e de fácil comunicação, dado que é a linguagem usada cotidianamente, e sobre a qual todos os falantes possuem um conhecimento prévio. Sabe-se que um indivíduo pode não saber ler e escrever de acordo com o padrão, mas ainda assim conseguir se comunicar fluentemente pela língua falada, sem a necessidade de conhecer todas as normas da gramática.

## APRENDIZAGEM DA GRAMÁTICA E SUAS DIFICULDADES

Para Ferreira (2012), há uma longa discussão acerca do processo de ensino e aprendizagem da gramática, em razão de que grande parte das práticas docentes ainda não retratam mudanças na abordagem de ensino.

Partindo da perspectiva de que o ensino da gramática deve contemplar alguns níveis, Faria (2021, p. 51) menciona que, “ao conhecimento da gramática deve ser dado um tratamento pedagógico e didático estável”. Nesse contexto, além de se tratar de uma disciplina autônoma, e ainda de acordo com o autor, ela também “tem uma função fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens nos restantes domínios: a educação literária, a leitura, a escrita e a oralidade” (p. 51). Assim, observa-se que o teórico atribui um valor bastante significativo à gramática normativa, além de manifestar a contribuição dessa área para esse desenvolvimento das aprendizagens.

No entanto, Xavier (2013) comenta que a gramática não atrai alguns alunos, dado que, normalmente, o ensino dessa área é visto como repetitivo. Isto leva à reflexão de que os desafios e as dificuldades de aprendizagem tendem a aumentar e, conforme Ferreira (2012, p. 17), “este é o campo em que, de um modo geral, os alunos apresentam dificuldades mais significativas”.

Em virtude de ser fundamental uma nova perspectiva no ensino de gramática, há algumas ações que o educador pode aplicar, conforme Pilati *et al.* (2011, p. 400), que “é justamente o de tornar explícito esse conhecimento linguístico internalizado, instrumentalizando o estudante a fazer uso consciente das estruturas e dos recursos gramaticais que possui”. Isto é, favorecer que sejam ampliados os conhecimentos prévios dos estudantes, anteriormente ao seu ingresso nos estudos mais sistemáticos sobre a gramática.

Expostas as bases que fundamentam esta pesquisa, serão explanados, a seguir, os procedimentos metodológicos, no intuito de detalhar os participantes e os métodos aqui abordados.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa apresenta caráter exploratório e descritivo, com uma abordagem qualitativa, teve como cenário uma escola estadual de educação profissional localizada na cidade de Tianguá (CE). A instituição foi escolhida por se tratar de uma escola de referência em ensino médio público na região da Serra da Ibiapaba, especificamente em Tianguá, uma vez que é um município com forte apelo regional, econômico e educacional. A referida escola também foi escolhida por estar localizada na cidade onde a pesquisadora reside.

Em virtude da pretensão em analisar as concepções, dificuldades e facilidades dos alunos na aprendizagem da gramática normativa, optou-se em trabalhar com alunos do ensino médio, mais precisamente do terceiro ano, por já terem maior consciência no uso da gramática e, provavelmente, por usarem-na de forma mais produtiva. Tal pensamento deve-se ao fato de que esses alunos possuem mais aulas voltadas a esse aspecto da Língua Portuguesa, ou por serem instigados de maneira mais intensa por conta da proximidade do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A escola possui quatro turmas de terceiro ano integrado ao ensino técnico, sendo uma de Administração, composta por 41 alunos; uma de Contabilidade, com 41 estudantes; uma de Estética, formada por 40 discentes; e uma de Informática, com 42 estudantes. Chamaremos aqui de turma A, B, C e D, respectivamente.

Mediante o período de pandemia que impossibilitou o encontro com os responsáveis dos estudantes menores de 18 anos, para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), decidiu-se então trabalhar apenas com os(as) alunos(as) maiores de idade, uma vez que, por lei, são seus próprios responsáveis e assim poderiam assinar o termo enviado juntamente com o questionário.

Portanto, os dados foram coletados através de um questionário com 11 perguntas disponibilizado pela plataforma Google Forms, abordando questões relacionadas ao uso da gramática em sala de aula e a percepção do aluno acerca da gramática, além de coletar informações com o intuito de refletir sobre as eventuais dificuldades e facilidades da sua determinada utilização.

Inicialmente, a primeira autora realizou um levantamento juntamente com a professora de Língua Portuguesa, que por sua vez era a mesma das quatro turmas, a fim de se identificar a quantidade de alunos com idade igual ou superior a 18 anos nas quatro turmas de terceiro ano. Sendo assim, por intermédio dessa professora, o *link* do questionário foi enviado para um total de 44 alunos, através dos grupos de *WhatsApp* dessas turmas, visto que era uma forma de fácil acesso a esses discentes que estavam em ensino remoto devido à pandemia do Covid-19.

Contudo, não obtivemos o retorno esperado, que era de pelo menos 05 respondentes de cada turma, contabilizando, assim, 20 respostas. Do total de 44 alunos, apenas 23 responderam, sendo que dois desses respondentes não concordaram em participar da pesquisa e assinaram negativamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Portanto, optou-se por trabalhar com todos os 21 estudantes (aqui chamados de A1, A2, A3...), independentemente da turma e de quaisquer características dos que responderam ao questionário.



## 7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Levando em consideração que o objetivo da pesquisa era investigar a perspectiva do aluno acerca do ensino de gramática, após a aplicação do questionário, passou-se à análise das respostas dos estudantes, relacionando-as com a base teórica apresentada neste estudo. Esta análise foi feita pergunta por pergunta, ou com perguntas agrupadas de acordo com a temática.

Sabendo que os sujeitos da pesquisa são estudantes que estão no 3º ano do ensino médio, a primeira pergunta do questionário foi esta: **1) Nesse último período da Educação Básica, a disciplina de Língua Portuguesa tem correspondido às suas expectativas?**

O objetivo era examinar se, durante a trajetória entre o primeiro e o terceiro ano, os discentes estavam satisfeitos com o ensino que vivenciaram e ainda estavam vivenciando.

De acordo com as respostas, observa-se que, dentre os 21 alunos, 20 responderam que a disciplina tem correspondido positivamente às expectativas, e apenas um relatou que teria sido “mais ou menos”. Além disso, um estudante complementou sua resposta, expondo: “*os professores são ótimos, sempre focamos em questões do ENEM, o que deixa o aluno bem preparado*” (A20). Com isso, nota-se que há uma certa preocupação dos docentes em destinar os conteúdos com fundamentação nos exames, no caso, o ENEM, assim como a expectativa favorável em relação à instrução dos professores de Língua Portuguesa.

Após a pergunta sobre a expectativa dos alunos, seguiu-se esta questão: **2) O que mais chama sua atenção na disciplina de Língua Portuguesa?** Dentre os resultados obtidos, grande parte dos alunos dividiram suas respostas, tendo a maioria respondido que era o estudo da Literatura, no entanto, alguns também citaram a redação e a gramática.

Além disso, três estudantes comentaram que tudo chamava a atenção: “*Tudo, as normas gramaticais, os textos, interpretações, as questões de provas em nível enem e etc.*” ([sic] A2); “*Tudo na língua portuguesa me chama atenção, principalmente nos discursos não verbais.*” (A19); “*Tudo, não tem uma coisa em específico*” (A13). Desse modo, observa-se que alguns alunos simpatizam com todas as áreas que a disciplina oferta. Analisando a fala de A2, vê-se que o ENEM remete uma grande importância para os alunos. Nesse sentido, de acordo com Barros (2019, p. 12), “é possível perceber que as questões de interpretação de texto são maioria na prova de linguagens, o que não significa dizer que basta interpretar corretamente que haverá sucesso”. Com isso, os estudantes devem possuir um número considerável de aulas voltadas à compreensão textual, visto que isso é solicitado na maioria das questões desse exame.

Sabe-se que há uma competência na redação do ENEM exclusiva para o desempenho gramatical dos estudantes, a do domínio formal da Língua Portuguesa. Devido a isso, existe uma certa preocupação tanto dos discentes quanto dos docentes em relação à aprendizagem da gramática. A15 citou, no que diz respeito ao que mais chama sua atenção, “*a redação, já que é necessário [sic] uma boa escrita, saber as regras*”, argumentando, assim, o quanto as regras gramaticais são significativas em todo meio social.

Outra resposta que chamou a atenção não se refere tanto ao conteúdo da disciplina

em si, mas sim ao modo como ele é repassado, conforme mencionado por A3: “o modo que os professores aplicam o ensino”. Dessa forma, percebe-se o quanto é necessária a participação efetiva do docente, visto que ele também é um facilitador, e sua atuação junto aos alunos é um dos motivos para o sucesso do ensino (Campos, 2014).

Seguindo o mesmo raciocínio, a pergunta seguinte – **3) E o que você considera mais difícil?** – indagou aos estudantes o que achavam mais difícil, e observamos que, basicamente, as áreas nas quais eles possuem mais dificuldade são a literatura e a gramática. No entanto, em outras respostas, é possível especular que há uma dissociação da leitura com a gramática, pois muitos alunos que se posicionaram a favor da literatura, da leitura e da interpretação de texto não preferem a gramática, e a consideram difícil.

Em relação à dificuldade quanto ao estudo da literatura, por parte dos alunos, Amaral e Luna (2019) afirmam que tal dificuldade provém da falta de motivação dos alunos em relação ao ato de ler, considerando assim essa área complicada. Além desse fator, acresce dizer que, no ensino fundamental, muitas vezes os estudantes possuem um estudo superficial ou até mesmo nulo de literatura, chegando ao ensino médio sem afinidade nenhuma.

No que diz respeito aos alunos considerarem a gramática difícil, isso advém principalmente da sua instrução, porque, “na maioria das vezes, se restringe ao ensino engessado da gramática ‘tradicional’. [...] a gramática deve ser estudada, sim, mas como apoio dos textos, ajudando a desempenhar a construção de sentidos” (Pereira, 2019, p. 19). Assim, leva-se em consideração novamente a importância da gramática; no entanto, em muitos casos, como analisado pelo autor acima, essa falta de interesse dá-se por uma complexidade no ensino.

Podemos também considerar a gramática como parte menos apreciada pelos estudantes no ensino de Língua Portuguesa devido a alguns conteúdos serem excepcionalmente memorizados e às noções das regras de certo ou errado. A declaração de determinados alunos exemplifica esse caso, tais como: “*algumas regrinhas de escrita.*” (A2); “*não só memorizar, mas aprender tudo.*” (A5); “*as regras de pontuação e escrita de palavras, porque são muitas.*” (A7). Além disso, um estudante expôs que “*a quantidade de conteúdo que tem na disciplina*” (A3) é um dos grandes desafios na aprendizagem na matéria.

De acordo com Faria (2021, p. 47), “até à década de noventa do século passado, as metodologias do ensino da gramática seguiam orientações normativas, orientavam-se por um saber assente em níveis taxonômicos da memorização e do conhecimento”. Dessa forma, observa-se a afirmação de que existe uma certa dificuldade no ensino de gramática, que se baseia em repetição e memorização, sucedendo-se a isso um longo tempo ocupado por conteúdos gramaticais. Ainda assim, diante do exposto, existem algumas exceções, o que pode ser identificado na resposta de um aluno (A19), ao dizer “*nenhum*”, em relação ao que considerava mais difícil.

Ao serem questionados sobre: **4) Qual a importância que você dá ao ensino de gramática?**, verifica-se até que ponto eles consideram relevante a gramática ser ensinada.

Por meio da análise das respostas para essa pergunta, constata-se que a maioria

dos alunos consideram importante que a gramática seja ensinada. Apenas um discente (4,8%) respondeu que considera “pouco importante” e a vê apenas como um “complemento”; 11 estudantes (52,4%) julgam esse ensino “superimportante”, acreditando que apenas com um conhecimento gramatical amplo é possível escrever bem; enquanto nove respondentes (42,9%) consideram apenas “importante”.

A partir do que foi apresentado nas respostas acima, é possível relacionar o pensamento exposto pelos discentes ao fato de que essa visão sobre a relevância da gramática não está presente só na escola, mas em todo meio social: a visão de que, para falar e escrever bem, é preciso conhecer e dominar as regras gramaticais. No entanto, Perini (2005, p. 27, grifo nosso) acredita que o estudo da gramática não ajuda na aquisição da leitura e da escrita:

Tenho encontrado pessoas que crêem na eficácia de um conhecimento de gramática para melhorar o desempenho naqueles dois campos fundamentais. Mas nunca podem apresentar evidência em favor de sua crença. Ninguém, que eu saiba, conseguiu até hoje levar um aluno fraco em leitura ou redação a melhorar sensivelmente seu desempenho apenas por meio de instrução gramatical.

Segundo o autor, é quase irrealizável conseguir melhorar o rendimento do aluno na leitura e escrita somente com a prática gramatical. Concordamos com ele no sentido de que a atenção não deva recair somente sobre os conteúdos normativo-gramaticais. Todavia, a gramática não pode ser invalidada, visto que, conforme Almeida *et al.* (2019, p. 11), “o ensino de gramática é importante tanto para a escrita quanto para a fala, até porque estamos inseridos em uma sociedade contemporânea [...]”. Isso se dá ao fato também de que a aprendizagem de gramática implica o atendimento a certas exigências do mercado de trabalho, de concursos e de vestibulares.

Na pergunta seguinte – **5) Em sua opinião, qual o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa?** –, indagou-se sobre o ponto de vista dos alunos no tocante à função do ensino da gramática. De acordo com as respostas, percebe-se o quanto ela está incorporada no ato de escrever bem. A20 diz que:

É de suma importância, visto que há necessidade de uma boa escrita para melhorar a comunicação. Uma pessoa que escreve bem possui mais possibilidades (inclusive em empregos, alguns pedem redação), há um nível maior de entendimento em uma conversa (sem brechas para múltiplas interpretações). Existe um estudo que não lembro a fonte no momento, que diz que as pessoas que escrevem bem são mais atraentes, de fato, na minha opinião, concordo totalmente.

Esse entendimento dos alunos se dá pelo prestígio social de um enfoque no estudo gramatical, no qual o aluno fica exposto a muitas questões de análise metalinguística, em tópicos como pronúncia, ortografia e regras isoladas, além de sentenças que não são, ou não serão, utilizadas em situações concretas (Almeida *et al.*, 2019).

É válido destacar outras respostas pertinentes que enfatizam o pensamento acima: “Ensinar de forma correta, auxiliar na escrita, ajudar no entendimento da língua portuguesa. Ajudando as pessoas a compreenderem a importância de uma boa escrita, regras gramaticais etc.” (A15); “Acredito que o papel da gramática no ensino, é contribuir positivamente para uma boa escrita, e assim evitando erros que nos possam prejudicar em uma redação do enem [sic], por exemplo.” (A10); “O papel da gramática é fazer com que as pessoas consigam se expressar por meio da escrita.” (A11); “Bem importante, pois ajuda

*muitos alunos em suas dificuldades de escrita.*” (A18); “*Apenas escrever bem.*” (A9).

Dessa forma, esse papel citado pelos estudantes, acerca do ensino da gramática na aprendizagem da Língua Portuguesa, é basicamente o conceito da gramática normativa, estudada nas escolas. Pois, de acordo com Damasceno Junior (2009, p. 15), “a gramática, quando considerada um conjunto de regras, é a determinação do uso de normas as quais são essenciais para o perfeito uso da língua materna”. Assim, ao perguntar o papel que ela possui, não foi indicado qual gramática seria. Como os alunos utilizam a gramática normativa em suas aulas, as respostas se basearam apenas no tipo prescritivo.

Conforme essa análise, em concordância com as respostas, o ensino da gramática está voltado para o uso “correto” da escrita. Tomando o que A5 menciona sobre a gramática “é uma forma de comunicação entre todos, importante!”, de acordo com Pereira (2019, p. 15): “o aprendizado da gramática não é feito apenas durante a aula de Português, mas principalmente em todas as situações de comunicação.” Consequentemente, essa visão do processo de ensino e aprendizagem não deve ser trabalhada apenas para a sala de aula, mas sim para todo o meio social.

Isto é, o aluno deve se enxergar como um protagonista do processo, assim, identificando-se como falante, entendendo as situações de linguagem e conseguindo potencializar os propósitos de sentidos na interatividade verbal (Souza; Serafim; Ribeiro, 2021).

Na pergunta **6) O que você entende por gramática normativa?** – os estudantes foram sondados quanto ao entendimento que eles possuem sobre esse tipo de gramática, no caso, a normativa.

Analisando os retornos dos educandos, pode-se perceber que a maioria sabe do conceito. Dentre a resposta de alguns alunos, é possível constatar que há um entendimento do conceito de gramática normativa, principalmente no modo como ela é vista e usada, como citado por A20:

*De certa forma não acho “justa”. Em alguns contextos, a norma culta é excludente, já que na sociedade há uma variação cultural muito grande, mesmo que seja um país só. Muitas pessoas não tem o acesso adequado à educação, falam o dialeto local da sua região, mas isso não quer dizer que a sua fala esteja errada. Acho o assunto muuuuito [sic] amplo, porque pode entrar na esfera de preconceito linguístico. Também penso que não existe uma língua que seja legítima em si, pelo menos não na comunicação do dia a dia das pessoas.*

Assim, além de revelar consciência linguística, a declaração da estudante dialoga com Lima e Barbosa (2021), para quem a escola não deve fazer apenas com que os estudantes acreditem que a única maneira de falar seja a norma culta. Assim, A20 compreende bem o conceito e os preconceitos que algumas pessoas podem passar quando não atendem ao uso dessa norma. Vale ressaltar que a norma culta não deve ser desconsiderada, visto que ela se encaixa em situações específicas, assim como as outras, e em momentos formais ela é necessária (Damasceno Júnior, 2009).

Acerca desse tema, vale ainda ressaltar que as expressões “norma culta” e norma-padrão”, ao contrário do que comumente se pensa, não se equivalem, e quase sempre levam a confusões conceituais. Segundo Faraco (2008), esses conceitos não são facilmente

resolvidos, pois estão sempre em conflito na seara teórica que os contém. Mesmo assim, é possível apontar, conforme o autor, “um primeiro critério para identificar o fenômeno linguístico a que se dá o nome de norma culta: ela seria a variedade de uso corrente entre falantes urbanos com escolaridade superior completa, em situações monitoradas” (Faraco, 2008, p. 46-47, grifo nosso). Por sua vez, a norma-padrão “é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística” (Faraco, 2008, p. 73), ou seja, uma norma perseguida como ideal e superior.

No tocante às respostas dos outros alunos, eles consideraram que o conceito mais comentado desse tipo de gramática é o de regras a serem seguidas. “É aquela que dita qual a forma correta de escrever e qualquer variação não é considerado correto.” (A8); “Gramática que determina as regras. Considerando desvios como erros gramaticais.” (A15); “A gramática repleta de normas que não aceita inadequações.” (A7); “É uma boa área pra quem segue as regras da gramática” (A3).

Reafirma-se a compreensão dos estudantes sobre esse tópico, mas houve uma resposta que foi copiada da *web*: “aquela que prescreve as regras, normas gramaticais de uma língua, ela admite apenas uma forma correta para a realização da língua, tratando as variações como erros gramaticais” (A21). Também se obteve duas respostas de “não sei” (A13 e A19).

O sétimo questionamento nessa pesquisa – **7) Você já decorou regras gramaticais para avaliações?** – pretendia detectar se os discentes já haviam decorado regras gramaticais nesse período de educação básica.

Dentre os respondentes, tem-se que 18 (85,7%) já haviam decorado regras e apenas três (14,3%) não decoraram. Com isso, essas informações reforçam a ideia de que nas aulas de Português, especificamente de gramática, há essa memorização.

De acordo com Oliveira e Brito (2020, p. 174), “para que o estudante tenha consciência que há mais coisas na língua portuguesa do Brasil além das regras do manual da gramática normativa é necessário que ele conheça, também, outros conceitos de gramática”. Isto é, para que o aluno compreenda que não há apenas uma única forma de se expressar, não deve apenas ter contato com o normativo, mas também acessar outras formas de aprendizagem da língua, sobretudo na leitura e escrita de gêneros textuais/discursivos os mais variados.

Nesse sentido, além de conhecer os outros tipos de gramática, também são necessárias atividades que proporcionem a reflexão a respeito da língua, visto que, na maioria das vezes, nas aulas predomina o uso da metalinguagem. Todavia, dominar a língua não significa necessariamente saber as regras gramaticais (Oliveira; Brito, 2020).

A pergunta seguinte é uma complementação da anterior: **8) Caso sua resposta tenha sido “SIM” na pergunta anterior, o que você ainda lembra das regras gramaticais? Caso sua resposta tenha sido “NÃO”, assinale “NÃO SE APLICA”**. Assim, os discentes são questionados se eles possuem alguma lembrança sobre as regras gramaticais.

A maioria, 16 alunos (76,2%), responderam que se lembram de algumas regras



gramaticais e os outros 05 alunos (23,8%) lembram de quase todas as regras. Não houve respondentes para as demais opções. E isso se deu, possivelmente, tanto pelas respostas anteriores de como o aluno enxerga o papel da gramática, quanto pelas informações de memorização das regras gramaticais.

O nono questionamento desta pesquisa – **9) Qual o grau de motivação que você recebe no âmbito escolar e de seus pais na aprendizagem de gramática? (em que 01 é “quase nenhum interesse” e 5 é “muito interesse”)** – investigou qual o grau de apoio/motivação que os estudantes recebem dos pais e/ou no meio escolar.

De acordo com as respostas, nenhum aluno marcou “quase nenhum interesse”; oito deles (38,1%) ficaram na média, visto que o grau três está mais próximo do grau 2. Assim, as respostas de 09 (42,9%) também indicam uma média, no caso, mais próxima do grau 5; e apenas quatro alunos (19%) marcaram que recebem um apoio total na aprendizagem de gramática. Posto isso, analisa-se que a maioria dos alunos afirmou possuir motivação.

É essencial esse apoio que os estudantes recebem, para assim surgir ainda um maior interesse; logo, essa motivação deve ocorrer em conjunto, não apenas dos professores, mas também dos pais. Além disso, é necessário, para motivar os estudantes, um incentivo de não apenas estudar com o intuito de decorar regras, tirar boas notas, mas sim com intenção de aprender (Ribeiro, 2013).

A pergunta seguinte foi: **10) Você conhece ou já ouviu falar sobre preconceito linguístico?**

Dentre as justificativas obtidas, a maioria dos estudantes conhece ou ouviu falar sobre o preconceito linguístico e apenas 02 (9,5%) não conhecem. Conforme Santos e Santana (2017, p. 212), “a escola também exerce um papel fundamental nesse processo de conscientização e ensino adequado dessas variantes de forma que não dê espaço para o preconceito”. Logo, torna-se indispensável um ensino que, além de instruir normas e regras, possibilite o conhecimento de outras variedades.

Assim, é necessário também um olhar voltado aos estudos sobre as variedades linguísticas; deve-se conscientizar o estudante que há a norma culta e a norma-padrão, mas que o principal é saber adequar a sua fala em diferentes contextos, para que não se sujeitem a sofrer e a cometer preconceito linguístico (Santos; Santana, 2017).

Finalmente, o último questionamento é um complemento da pergunta anterior: **11) Caso sua resposta tenha sido “SIM” na pergunta anterior, já se deparou com alguma situação de preconceito linguístico em sala de aula? Caso sua resposta tenha sido “NÃO”, digite “NÃO SE APLICA”.**

Apesar de a maioria dos alunos saber sobre esse tema, grande parte respondeu que não se defrontou, em nenhum momento, com esse tipo de situação em sala de aula, mas em outros lugares sim, como citam A14 e A17, respectivamente: “*Na minha sala de aula não Mais sim em outros lugares [sic]*”; “*Sim, eu tinha um amigo em Curitiba que tinha um vizinho que detestava a forma de falar do cearense.*”.

Portanto, nota-se que o preconceito está exposto não apenas nas classes sociais menos prestigiadas, mas também no regionalismo; “isso porque muitas pessoas acham que



falar uma variedade diferente da variedade padrão é um problema sério para a sociedade, uma manifestação de inferioridade” (Gorski; Coelho, 2009, p. 82). Dessa forma, as pessoas que praticam esse ato consideram que somente o seu modo de falar está correto.

Além disso, uma aluna também respondeu que já cometeu preconceito linguístico: “*Sim. Eu mesma cometi sem querer e sem saber.*” (A7). Nesse sentido, podemos observar a importância da instrução das variedades linguísticas em sala de aula, pois assim evitaria que muitas pessoas cometessem esse tipo de preconceito.

No entanto, infelizmente, o preconceito linguístico ainda está inserido no meio escolar, como é possível perceber pelo relato de um estudante (A20), que já vivenciou essa situação no ensino fundamental.

*Sim, no nono ano o meu professor quase zerou um texto LIVRE (sem regras, como redação costuma ter), de um colega meu porque ele usou palavras do dia a dia dele para formular o texto. Mas, creio que o preconceito linguístico não se encontra somente neste fato, até oralmente você pode ser “repreendido” por uma palavra “errada” que não se encaixe na norma culta. Acredito que em determinados lugares você deve sim ter uma fala mais “padrão”, mas sem excluir a essência das variações da nossa língua.*

Por conseguinte, não basta somente instruir os alunos sobre o tema, mas também vivenciá-lo de modo reflexivo com os estudantes. Sabe-se que há uma responsabilidade desempenhada pelo professor em trabalhar usos e reflexões da/com a língua materna, tendo em vista toda a norma culta, mas também deve-se haver um ensino a fim de ceifar esse tipo de preconceito em sala de aula (Santos; Santana, 2017).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente do estudo da gramática normativa, apesar de esta ter ainda um lugar de destaque nas aulas, há alguns impasses em relação à aprendizagem dos alunos, principalmente no que diz respeito a uma visão de gramática apenas atrelada à normatividade.

Nesse sentido, o presente trabalho objetivou investigar a perspectiva do aluno acerca do ensino de gramática, além de identificar até que extensão há dificuldades na aprendizagem da gramática normativa. Notou-se uma preferência pela língua escrita, no caso, a gramática normativa, em sala de aula. No entanto, alguns alunos ainda revelam dificuldades no aprendizado desse ensino. Com isso, essa situação deve-se ao fato de que essas dificuldades ocorrem porque, muitas vezes, há uma prevalência de apenas uma gramática ensinada nas aulas, a puramente normativa.

Corroborando com a hipótese de que, em alguns casos, o ensino de gramática consiste apenas no uso da repetição mecânica, no estudo de muitas regras e suas memorizações, as respostas dos alunos apresentaram considerações importantes. Dentre elas, pode-se destacar que, nas aulas de Língua Portuguesa, há um grande interesse da maioria dos estudantes pela parte da gramática e, correlacionado a isso, observa-se que ela é também uma das áreas em que os discentes denotam apresentar maior dificuldade, assim como na literatura.

Percebeu-se que muitos estudantes desassociam leitura e gramática, e aqueles que preferem esta última não acham interesse no estudo de literatura, e vice-versa. Acredita-se que essa situação se dá por alguma insuficiência na interligação entre esses dois componentes.

Ou seja, nas aulas deve haver uma abordagem mais ampla sobre a língua, que não desconsidere a compreensão efetiva do funcionamento linguístico pelos falantes, além de se favorecer análises sobre as diversas possibilidades que a língua oferece, tanto do aspecto padrão quanto do ponto de vista não padrão.

Dessa forma, fica evidente que uma das maiores dificuldades dos estudantes no ensino da gramática normativa é a sua complexidade. Por mais que estejam expostos a muitas regras, vale ressaltar que os alunos reconhecem a importância da gramática tanto no meio escolar quanto no social (concursos, entrevistas de empregos etc.).

Em suma, esta pesquisa apresentou o ponto de vista dos estudantes em relação ao ensino e aprendizagem da gramática normativa ou prescritiva. Gostaríamos ainda de ressaltar que o estudo não visa a apontar defeitos na aprendizagem dos educandos (a quem agradecemos pela participação consciente e voluntária), ou tecer críticas ao trabalho dos professores e professoras, que muitas vezes se esforçam como podem para fazer o máximo que conseguem.

Assim, o foco é demonstrar a importância de se levar em consideração essa concepção que os alunos têm sobre as suas dificuldades/facilidades, para então haver um melhor aproveitamento do ensino e aprendizagem da língua em suas mais diversas manifestações. Vale enfatizar ainda que a pesquisa foi realizada em uma escola pública de uma cidade do interior do estado do Ceará, cuja realidade pode vir a ser diferente até mesmo de outro município cearense. Portanto, mais estudos são necessários para que outras reflexões sobre o assunto em questão venham a ser realizadas e ampliem esse campo temático.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Darcy Leite de; SANTOS, Anne Isabelle de; VIEIRA, Diarley dos Santos. **Ensino da gramática em uma perspectiva sociolinguística**. Universidade Tiradentes, Sergipe, 2019.

AMARAL, Lena Gurgel do; LUNA, Francisco Canindé Tinoco de. Dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da literatura: do modelo didático-historiográfico ao conflito com o ensino de língua. **Educação & Linguagem**, v. 2, n. 6, p. 152-163, mai. 2019.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BARBOSA, Maria Vanice Lacerda de Melo; NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. As perspectivas do ensino de gramática no livro didático: um olhar semântico sobre as preposições. **Revista Linguagens & Letramentos**, v. 1, n. 2, p. 09-27, 2017.

BARROS, Emanuella Farias de Almeida. **Uma análise das questões de linguagens apresentadas no ENEM**. Orientador: Ewerton Ávila dos Anjos Luna. 2019. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras/Língua Portuguesa) – Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino da gramática**: orientações didáticas e sugestões de atividades. Goiânia: Cânone Editorial, 2014.

DAMASCENO JUNIOR, Raimundo Nonato Silva. **Texto**: A base para o ensino da gramática. Orientadora: Marli Vieira de Assis. 2009. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Língua Portuguesa e suas literaturas) – Faculdade Evangélica de Brasília, Distrito Federal, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARIA, Rui Tavares de. O ensino da gramática: paradigmas e desafios. **Da Investigação às Práticas**: Estudos de Natureza Educacional, v. 11, n. 1, p. 44-58, 2021.

FERREIRA, Aurelia Navarro de Andrade Cintra. **Letramento e variação linguística**: um estudo sobre como a prática docente interage com as diferentes concepções de linguagem. Orientador: Antonio Francisco de Andrade Júnior. 2015. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

FERREIRA, Patrícia do Nascimento Casanova Santos. **Concepções e práticas dos professores de Língua Portuguesa em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática**: um estudo exploratório no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Orientadoras: Susana Pereira e Teresa Leite. 2012. 339 f. Dissertação (Mestrado em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e no 2.º Ciclos) – Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, 2012.

GONÇALVES, Paulo César. Uma proposta para o ensino de gramática no Ensino Médio. **Horizontes - Revista de Educação**, v. 1, n. 1, p. 101-118, 2013.

GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. Variação linguística e ensino de gramática. **Work. Pap. Linguíst.**, v. 1, n. 10, p. 73-91, jan. 2009.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender**: os sentidos dos textos. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LIMA, Francisco Renato; BARBOSA, Damarys Alves da Silva. Ensino de gramática na educação básica: um olhar reflexivo sobre as abordagens metodológicas em sala de aula. **Cadernos Cajuína**, v. 6, n. 3, p. 258-270, 2021.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Roseli Santana; BRITO, Juvanete Ferreira Alves. Linguística aplicada e o ensino de gramática. **Revista Philologus**, v. 26, n. 78, p. 2-280, dez. 2020. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO26/78/COMPLETO.pdf#page=172>. Acesso em: 23 abr. 2021.

PEREIRA, David Christian de Oliveira. Ensinar e aprender gramática no ensino médio: a visão dos estudantes. **Holos**, v. 6, p. 1-23, 29 dez. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15628/holos.2019.5532>. Acesso em: 13 mai. 2021.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do Português**. São Paulo: Ática, 2005.

PILATI, Eloisa; NAVES, Rozana Reigota; VICENTE, Helena Guerra; SALLES, Heloisa. O lugar da gramática no componente curricular língua portuguesa: do prestígio social e da objeção acadêmica para uma reestruturação em bases científicas. **Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 395-425, jul. 2011.

RIBEIRO, Josela Veber. **A variação linguística no ensino de língua portuguesa**. Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/96140>. Acesso em: 14 mai. 2021.

SANTOS, Daiane Almeida dos; SANTANA, Flávio Passos. Variação Linguística no contexto escolar: desafios do professor no ensino de gramática. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, v. 3, n. 1, p. 209-223, 2017.

SOUZA, Francisco Elton Martins de; SERAFIM, Mônica de Souza; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. O ensino produtivo de gramática: desafios e possibilidades. **Afluente: Revista de Letras e Linguística**, p. 111-133, 2021.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1.º e 2.º graus. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

XAVIER, Lola Geraldine. Ensinar e aprender gramática: algumas abordagens possíveis. **Exedra: Revista Científica**, n. 7, p. 145-155, 2013.

# Variação linguística e o ensino de gramática normativa: experiências de professores em uma escola pública no interior do Ceará<sup>1</sup>

**Isamara Souza de Oliveira**

*Licenciada em Letras pelo Instituto Federal do Ceará, Campus Tianguá*

**Daniel Aguiar e Silva**

*Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)*

**Maria Aparecida Munhoz de Omena**

*Doutora em Letras - Teoria da Literatura. Professora do Instituto Federal do Ceará.*

## INTRODUÇÃO

No presente estudo, reportaremos sobre o ensino de gramática normativa (GN), que sempre foi posto nas escolas como um caminho ideal para a forma certa de se comunicar e de escrever. No entanto, como Travaglia (2000) reforça, a GN é aquela que estuda somente os fatos próprios da norma culta e, embora seja uma premissa universal do meio acadêmico, institucional e judiciário, essa gramática não é o único modelo de uso, pois cada vez mais a variedade linguística (VL) se insere como um elemento de estudo e reflexão na comunidade escolar. Deste modo, isso reflete a necessidade e os desafios de os docentes inserirem tais conteúdos simultaneamente, de maneira que o conhecimento intuitivo do(a) estudante não se isole ou seja ignorado.

Além disso, é muito importante verificar que o uso demasiado da gramática normativa em sala de aula “robotiza” o ensino, sempre com os mesmos métodos, livros e regras, o que acaba resultando em um aprendizado sem estímulo para os alunos, professores frustrados, e uma mecânica de ensino que precisa ser reciclada. Conforme Santana e Neves (2015) comentam, as escolas brasileiras têm dado mais importância ao ensino da fala normativa, geralmente muito distante da realidade dos alunos, ou seja, não há uma preocupação em se compreender a língua em suas diversas situações comunicativas; falta embasamento teórico para que se perceba que a língua varia, o modo como falamos, por exemplo, irá variar de acordo com as necessidades sociocomunicativas.

---

<sup>1</sup> Este artigo corresponde a uma versão adaptada do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado *Variação linguística e o ensino de Gramática Normativa: experiências de professores em uma escola pública no interior do Ceará*, apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal do Ceará, Campus Tianguá, por Isamara Sousa de Oliveira.



A não percepção desse fato contribuiu para que, ao longo dos anos, o ensino de gramática tenha sido visto como algo estático, por isso é preciso repensá-lo. Uma reformulação ajudaria a renovar as temáticas do ensino de gramática, visto que a possibilidade de incluir reflexões acerca dos usos sociais da língua pode ocasionar a melhoria e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Não se trata de um caminho simples a percorrer, pois as escolas ainda possuem certa resistência sobre o assunto.

Outro ponto a ser discutido é a variação linguística, cujos conceitos são abordados como sendo intrínsecos a qualquer língua que se mantém viva, ou seja, as línguas variam no espaço e tempo a depender do espaço em que o falante esteja (Costa, 1996). Assim, contrapõem-se com os conceitos de português padrão que “em muitas práticas de ensino da gramática é uma exercitação da metalinguagem por meio de atividades voltadas à gramática normativa ou com preocupação descritiva” (Campos, [20--?], p. 9), que é correlativo com as discussões deste estudo.

Santana e Neves (2015), também em relação à variação linguística, asseveram que por meio da diversidade de linguagem presente na população é possível notar a complexidade das diferentes falas. Os pesquisadores analisaram a ideia de que os professores não podem considerar a existência da variação linguística como apenas um desvio da norma padrão, pois diariamente nos deparamos com esse fenômeno em sala de aula. Os teóricos também destacam a importância de o docente investir em sua formação, para que seus argumentos, em sala de aula, possuam suporte teórico e contribuam com o processo reflexivo e críticos dos estudantes. Dessa forma, os discentes compreenderão a importância das variações linguísticas para a construção de sua identidade pessoal.

Vale ressaltar que o desenvolvimento dos estudos linguísticos tem apresentado concepções que preveem o estudo da língua. Mesmo assim, a escola ainda preserva o ensino de Língua Portuguesa direcionado, na maioria das vezes, às chamadas concepções normativas, uma vez que desconsidera a variação linguística. Conforme comenta Costa (1996, p. 54), “a escola, de um modo geral e tradicionalmente, tem desconsiderado a questão da variação linguística e dos usos das variedades das comunidades dos falantes”, e acaba privilegiando o ensino padrão da língua. Deste modo, o autor ainda sugere que os professores de gramática deveriam assumir a alteração do paradigma que vem vigorando, porque a escola, mesmo ciente da importância da inserção de uma nova concepção de ensino de língua, parece continuar ignorando as variedades linguísticas.

Ainda em relação ao papel do docente, Santana e Neves (2015, p. 87) chamam a atenção para que o professor “deixe de olhar para a gramática como se fosse um livro sagrado e olhe mais para os estudantes de língua Portuguesa, não como assassinos da língua, mas sim continuadores.” Logo, a carência de mais conhecimentos dos professores e até mesmo da escola sobre a Linguística acarreta um processo de ensino/aprendizagem incompleto.

Perante o que foi exposto e, tendo em vista essa necessidade de inclusão tanto dos usos gramaticais (aqueles usados nas disciplinas de Língua Portuguesa, como um conjunto de normas e regras, associados à norma culta de fala e escrita) como dos usos linguísticos (aqueles denominados não-padrão pela norma culta), chegou-se à seguinte problemática: Como professores de língua portuguesa podem encaminhar o ensino de gramática sem



que esse processo distancie os alunos dos sentidos que a linguagem tem em suas vidas?

Partindo dessa contextualização, o presente estudo, por sua vez, quer mostrar que os docentes de LP devem conscientizar os estudantes de que eles podem falar de diversas maneiras, de acordo com a ocasião, mas também saibam que a norma culta é exigida nos contextos formais, bem como é necessária sua utilização principalmente em algumas ocasiões de escrita. Análogo às pesquisas citadas, este trabalho apresenta os fatores que influenciam o ensino da variação linguística; além disso, discute as implicações das variações linguísticas no ensino da Língua Portuguesa, no ensino médio, do ponto de vista docente, destacando a importância do combate ao preconceito linguístico.

Nossa pesquisa propõe um estudo descritivo a ser realizado nos três anos do ensino médio, em uma escola pública, de um município do interior cearense. Com esta iniciativa, como mencionado acima, busca-se compreender como os professores de Língua Portuguesa desenvolvem o processo de ensino/aprendizagem dos alunos da educação básica, considerando os desafios e as vantagens sobre a gramática e a variação linguística como elementos essenciais.

Além disso, tal proposta tem como origem o fato de que a discussão acerca da diversidade da fala em contraste ao ensino da gramática normativa tem sido muito recorrente, visto que há um distanciamento entre o que se ensina e as diversas situações comunicativas de uso cotidiano, o que resulta em uma artificialização das práticas discursivas apresentadas na escola. Algumas colocações mais predominantes da norma culta, que o aluno aprende no ambiente escolar, na maioria das vezes, não são aplicadas em sua realidade, mesmo a escola trabalhando essas questões de balanceamento das práticas discursivas mais formais e informais. Isso acontece porque os usos gramaticais e os usos linguísticos possuem esse distanciamento.

De acordo com Silva (2006), pesquisar sobre o ensino de gramática nas escolas, em um período em que a gramática pode ser ensinada não como o certo ou errado, mas como uma escolha de melhor adaptação à circunstância de uso, torna-se relevante para que os alunos se sintam acolhidos com os seus próprios usos linguísticos e percebam a importância de aprenderem.

Assim sendo, nossa pesquisa tem como objetivo geral analisar a variação linguística no contexto escolar, levando em consideração as noções de certo e errado elencadas pela gramática normativa. Para tanto, pretendemos i) investigar como os professores de Língua Portuguesa costumam trabalhar a variação linguística nas aulas de gramática; e ii) discutir sobre quais fatores costumam dificultar ou contribuir para o ensino de gramática por meio da inserção da variação linguística.

A seguir, detalharemos os principais conceitos de gramática normativa e suas formas de ensino na educação básica, bem como a variação linguística e o modo como é vista e/ou utilizada pelos docentes, por meio de pesquisas e das análises que norteiam o presente trabalho.

## USOS GRAMATICAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os usos gramaticais que geralmente são introduzidos para os alunos, na educação básica, fazem-se indispensáveis, no sentido de carregar traços e preservar a língua da forma como foi introduzida pelos portugueses, mas que atualmente se faz essencial, pela grade escolar, uma busca cada vez mais acentuada pela aprendizagem da norma-padrão.

De acordo com Nogueira e Lopes (2017), o ensino de gramática vem sendo ensinado ano após ano, cometendo os mesmos erros, sempre de uma maneira estruturada e robótica, o que acaba desestimulando o aprendizado para esses alunos, fazendo até mesmo com que eles questionem qual o sentido que isso terá em suas vidas.

Ademais, as próprias gramáticas contribuem para o ensino de como se deve usar a língua, ao invés de abordarem o modo como esta funciona e as mais variadas maneiras de uso, mesmo dentro da linguagem mais formal, denominada padrão. Essa exclusão acaba desencadeando uma discussão acerca do ensino da gramática, o que, de acordo com Nogueira e Lopes (2017, p. 3), retrata que “o estudo da gramática não deve ser isolado, mas deve-se pensar em uma atividade que conceba a língua como sendo o seu alicerce, por meio de exercícios gramaticais que proporcionem um vasto domínio para argumentar e raciocinar”.

Além disso, os denominados usos gramaticais são postos não como opção, mas por formalidade do currículo e da grade de Língua Portuguesa, impossibilitando a anulação de tais usos. Embora sejam essenciais para o aprendizado do aluno, percebemos que as instituições de ensino cada vez mais anulam os usos linguísticos e tendenciam para um uso diretamente ligado à norma culta. Assim como afere Costa (1996, p. 54):

A escola de modo geral e tradicionalmente tem desconsiderado a questão da variação linguística e dos usos das variedades pela comunidade falante, o que é grave, já que muito é classificado como problema de fala e escrita, principalmente na alfabetização.

Concomitante, percebemos que cada vez mais os professores baseiam-se em gramáticas e livros didáticos, deixando de lado a competência linguística que o aluno adquire antes de ingressar na escola. Destarte, a língua em sua modalidade gramatical ganha estímulo para uma exclusão do conhecimento intuitivo, o que desencadeia cada vez mais para um ensino que não proporciona o estímulo do aprendizado. Deste modo, Silva (2014) opina que:

O docente pode atuar com uma visão mais nítida de quais são os reais objetivos do ensino formal de língua, isto é, não ensinar a língua que o aluno já sabe, mas estimular aspectos não desenvolvidos naturalmente, tais como a modalidade escrita e o uso da variedade padrão.

Como supracitado, o autor enfatiza a necessidade de um ensino mais formal. Isso não significa que devemos excluir todo o referencial de língua que o aluno já possui antes de ingressar na escola. É importante que a escola e o docente façam um paralelo entre os usos gramaticais que serão ensinados e os usos linguísticos, aqueles adquiridos intuitivamente pelo aluno, para que ambos não sejam deixados de lado.

Silva (2014) ainda complementa que seria mais viável considerar os usos intuitivos

dos alunos e, no decorrer das aulas, ir inserindo os usos da variedade padrão, mas sempre dando significância para o que será ensinado, sempre incentivando e não pressionando o aluno, para que o aprendizado aconteça de forma gradual.

O estudo da gramática não se restringe a conteúdos expositivos ministrados em sala de aula, pesquisadores estudam a gramática: descritiva, histórica e comparativa. Com relação aos seus usos, contudo, há um modo equivocado de se compreender o domínio da língua, pois algumas pessoas têm a crença de que quem usa melhor a língua padrão se encaixa em determinado nível “intelectual”. As ocorrências linguísticas comuns no cotidiano acabam não sendo prestigiadas, por serem adquiridas pelo indivíduo no âmbito familiar.

A origem da constatação anterior pode ser compreendida pelo fato de que os usos gramaticais podem ser considerados mais estáveis se comparados aos usos linguísticos, que estão em constante mutação, mas assim como há a diferença entre as suas abordagens, no ensino não é diferente, pois, conforme Ribeiro (2018) expõe, o ensino nas escolas geralmente se volta para a norma culta (usos gramaticais) e acaba deixando de lado os usos linguísticos e variedades culturais adquiridas fora de sala de aula.

É importante entender que essas pautas sobre normas cultas e gramaticais vieram do século passado, assim como comenta Ribeiro (2018, p. 3), “a discussão acerca da chamada ‘norma culta’ da língua portuguesa do Brasil é envolta em muitas questões ideológicas e históricas, e remonta ao século XIX”. Questões estas que perpassam e interferem até os dias atuais nas escolas.

Acrescido de um pensamento preconceituoso, o português brasileiro sempre foi alvo de comparação com o português de Portugal, trazendo um grau de inferioridade para os traços que são divergentes da outra língua em relação à escrita e oralidade do Brasil. Além disso, as escolas tendem a ensinar o português com um viés mais normativo, o que acaba por priorizar aspectos da gramática de Portugal.

Os usos gramaticais, apesar de englobarem um conjunto de regras, possuem a finalidade de preservar a língua padrão, trazendo suas peculiaridades de forma mais culta, já os usos linguísticos demonstram, em forma oral e escrita, o cotidiano, o contexto familiar, socioeconômico e regional dos falantes.

Esses usos mais formais são adquiridos desde a educação básica, e promovem a ideia equivocada de que quanto mais o falante fala “bem” mais sobe para o status de intelectual, desconsiderando, por vezes, toda a bagagem que o indivíduo possui, fruto de suas relações familiares e sociais. Do ponto de vista educacional, esse tipo de postura sempre acarreta prejuízos, principalmente quando pensamos nos alunos pertencentes a classes sociais economicamente vulneráveis. Sobre esse ponto, Gorski e Coelho (2009, p. 84) comentam que “características linguísticas da fala de pessoas de classes sociais menos prestigiadas e de pessoas menos escolarizadas são, em geral, estigmatizadas e desvalorizadas”. Nesse caso, quando o uso de variedades e dialetos são desconsiderados acaba dificultando a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, gerando um bloqueio com relação à compreensão dos usos gramaticais. Muitas vezes, a falta de instrução do próprio educador para com a forma de abordar as possibilidades variantes de fala e escrita, por vezes, gera atitudes consideradas inadequadas e o aluno, frequentemente, se sente em situação de inferioridade.

Gorski e Coelho (2009) também enfatizam que, quando variantes linguísticas são estigmatizadas desde as séries iniciais, muitos alunos acabam sentindo-se desprestigiados em suas produções orais e escritas e tendem a desenvolver bloqueios; o que deveria acontecer de forma contrária, visto que no espaço escolar poderia somar ambos os usos, pois as variantes linguísticas são essenciais porque correspondem ao que há de mais atual na língua, pois representam a língua em situação real de comunicação.

Em relação aos usos gramaticais, Ribeiro (2018, p. 5) afirma que, “ilusoriamente, as instituições escolares ainda entendem que a imposição de padrões gramaticais, de concordância e de regência, por exemplo, são a saída para se chegar à conquista da norma culta pelos alunos”. Todos esses contextos precedem de um estereótipo que a própria sociedade acredita que quem fala e escreve de acordo com a norma padrão está em um nível superior, desejado por muitos. Ribeiro (2018, p. 7) comenta sobre os principais meios que supervalorizam a normativa e excluem os falantes que não possuem um grau de instrução alto:

Os canais de comunicação, especialmente a televisão e seus noticiários, trazem informações que se restringem a grupos reduzidos, visto as complexas construções morfossintáticas e os conteúdos de caráter técnico com designações que exigem um vasto aparato de conhecimentos políticos e econômicos. Paradoxalmente, a linguagem exclui da comunicação aqueles que não compartilham do léxico e das estruturas gramaticais apresentadas pela escola e pela mídia e, como consequência, reforça o poder das minorias que estabelece e domina tais padrões.

Por isso, é interessante entender como esses usos estigmatizados e sua não aceitação interferem no cotidiano escolar dos alunos. Posteriormente, observaremos como o ensino de gramática normativa em sala de aula é realizado, para que possamos entender como essas carências de aceitação das variedades linguísticas podem prejudicar no desenvolvimento da fala e da escrita em determinadas situações cotidianas.

## O ensino de gramática normativa em sala de aula

A gramática normativa brasileira advém de um histórico colonial muito forte, Santana e Neves (2015, p. 76) declaram que se instalou no Brasil com semelhanças bem acentuadas com a gramática de Portugal e que, apesar de recentemente, no ano de 2008, ter acontecido o novo acordo ortográfico, há ainda um percentual muito grande de regras que não são nossas, mas que são repassadas até então na educação básica.

Desse modo, a concepção de que a língua é estável perpetua desde a civilização greco-romana, em que predominavam as regras gramaticais. Atualmente, quanto mais clássica for a gramática mais se tem a concepção equivocada de ser este o melhor caminho para o ensino dos alunos, visto que promove a ideia de preservação das raízes mais profundas da língua. Já para Gorski e Coelho (2009), esse pensamento acaba por fracionar a multiplicidade das variações linguísticas, visto que a gramática, por si só, deixa a desejar por não apresentar uma atualização constante.

As escolas, assim como toda e qualquer unidade de ensino, procuram ao máximo padronizar o ensino, para que chegue o mais próximo possível do padrão. Sobre esse ponto de vista, Ribeiro (2018, p. 7) comenta:

Ao ensinar a língua portuguesa, a escola usa como única referência as regras gramaticais presentes nos manuais, sem qualquer flexibilização das construções, de forma que opta por prescrever a língua a partir de uma estrutura artificial de usos linguísticos.

Isso acarreta grande prejuízo ao processo de aprendizagem, uma vez que o aluno, independentemente da escola, já possui sua gramática internalizada (Gorski e Coelho, 2009); quando seu conhecimento de mundo não é levado em consideração, o discente não consegue estabelecer conexões entre informações conhecidas e as novas adquiridas na escola. Percebemos que os autores comentam situações diferentes que, quando se chocam, acabam gerando conflitos. Isso porque, ao optar por ensinar a gramática mais clássica, sem abrir lacunas para variedades que fogem do seu padrão, a escola acaba perdendo a oportunidade de mostrar aos discentes que a forma como se fala é uma variação da língua, e que a língua oficial existe para a escrita ou para ocasiões mais formais.

Conforme citado anteriormente, esse estereótipo de que a gramática normativa precisa ser a única a ser ensinada decorre, como aponta Ribeiro (2012, p. 20), de uma “herança gramatical, bem como diversos fatores político-sociais acabaram por desencadear uma série de equívocos a respeito do que é gramática e do que deve constituir o seu ensino”. Assim sendo, a própria e equivocada consciência social já impregnada nas pessoas sobre a gramática pode ser um dos fatores que acaba distanciando aqueles alunos oriundos de um vocabulário mais dialetal, resultando em um retardamento do aprendizado para com a gramática e o desinteresse pela aquisição da língua naquela modalidade.

Além disso, essa aquisição de variedades linguísticas advém do convívio familiar que é adquirido antes mesmo de frequentar a escola, como já mencionado; neste caso é impossível que o aluno não faça comparações entre sua fala e a norma imposta, fato gerador de muitas indagações e indignações que, frequentemente, desestimulam a aprendizagem. Esse processo parece não ter solução, pois o sistema educacional prioriza a gramática normativa com a justificativa de que é este o aspecto da língua explorado em concursos e exames vestibulares. E a gramática normativa, assim como todo segmento, possui as suas peculiaridades que são chamadas de norma padrão, utilizada para padronizar a língua, a partir de um conjunto de regras específicas que não levam em consideração as escolhas linguísticas do dia a dia.

Nesse movimento tenso entre aspectos da língua cotidiana e da língua escrita formal, o indivíduo às vezes encontra em caminho menos árduo, ainda rende-se ao fato de que necessita considerar um conjunto de regras para analisar a língua, mas tem, como comenta Ribeiro (2012), o ensino de gramática voltado aos usos da língua disponibiliza; este é um caminho mais razoável, pois o discente começa a distinguir os usos formais e informais a serem seguidos e passa a escolher como utilizá-los em diferentes situações comunicativas.

Nesse sentido, Travaglia (2000, p. 2) enfatiza que a gramática do tipo teórica, ou seja, aquela de cunho mais formal, está “para fornecer ao aluno a informação cultural sobre a língua, para que ele tenha um conhecimento básico exigido por certas posturas da sociedade sobre como a língua é construída e como funciona”, mostrando assim que as normas existem para ajudar o aluno a se desenvolver nas mais diversas necessidades comunicativas. Gorski e Coelho (2009, p. 84) afirmam que:

A escola deve ensinar a norma culta, não no sentido de exigir que o aluno substitua uma norma (a dele, vernacular) por outra, mas sim no sentido de capacitá-lo a dominar uma outra variedade para que possa adequar seu uso linguístico a diferentes situações. Usar apenas o dialeto padrão nas situações comunicativas que requerem diferentes estilos é tão inadequado (ou disfuncional) quanto usar apenas o vernáculo (seja ele estigmatizado ou não). Em suma, o papel da escola é oferecer condições para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa.

Conforme os autores citam, apesar de muito importante, a gramática normativa ou norma padrão não deve ser somente a trabalhada no ensino básico, uma vez que, diante das afirmações dadas no decorrer do capítulo, ela não completa a carga formal linguística dos alunos, sendo importante considerar aspectos linguísticos que fazem parte do cotidiano.

Por outro lado, omitir a gramática normativa não é uma opção viável, já que ela preserva os traços mais profundos da nossa língua; evidentemente, tais aspectos sofreram transformações ao longo do tempo e contribuíram para o surgimento de variações linguísticas. Portanto, é preciso ter uma atitude ponderada, perceber, como afirma Silva (2006, p. 6), que “defender o ensino da norma-padrão não significa insistir na dicotomia certo/errado”, significa pensar sobre o processo de realização da língua com o passar do tempo, ter em mente que a compreensão das regras não deve ser vista com preconceito, mas como uma aliada no processo de entendimento da comunicação verbal.

Sendo assim, é interessante perceber o quanto há de discordância com relação ao uso gramatical normativo e aos usos linguísticos. Isso advém de uma falta de equilíbrio entre conciliar esses dois aspectos da língua. É preciso que busquemos uma harmonia entre ambos para um maior desenvolvimento oral e escrito dos alunos.

## **Variação linguística**

A variação linguística está presente nos mais variados espaços de comunicação, fenômeno que marca a heterogeneidade da língua. Timbane (2017, p. 1) acentua que “é importante compreender que a língua não é um sistema uno, invariado, estático, mas, necessariamente, abriga um conjunto de variedades, variantes e dialetos”, ou seja, para compreender a variação linguística é necessário também saber que a língua não é estática.

O contexto escolar, entretanto, parece negar essa evidência, na medida em que prevalece o culto, sem reflexão, do ensino da norma padrão como única expressão verdadeira da Língua Portuguesa; assim, tudo o que for diferente das regras é considerado erro. Tal ideia é comentada por Santos (2004, p. 127): “é consenso que, em linguagem, o que cientificamente pode ser considerado erro são formas ou construções que travam a comunicação”, o que acaba distanciando o ensino da variação linguística, pois o vínculo da escola com a norma padrão está enraizado na sociedade.

No entanto, Gorski e Coelho (2009) enfatizam que o papel da escola não se faz apenas em explicar as regras e a norma padrão, mas também fornecer ao aluno condições favoráveis à apropriação de mecanismos linguísticos que garantam a plena comunicação, em diferentes situações comunicativas. Nesse sentido, é fácil percebermos como o papel social da escola tem sido relegado, embora existam documentos que norteiam os caminhos do ensino/aprendizagem. De acordo com documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em especial os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo,



recomenda-se que os professores explorem e tratem melhor a variação no ambiente de estudo através de atividades; o problema é que nem todos os docentes têm conhecimento ou capacitação e acabam não aprofundando o tema da variação como um aspecto inerente à língua. Não compreendem, portanto, que as variedades linguísticas existem em todas as línguas. O trecho que apresentamos, extraído dos PCN, comprova o que estamos afirmando. É lamentável que a maioria dos professores de português não conheçam as diretrizes que orientam a educação no Brasil.

É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana (Brasil, 1998, p. 82).

Como é possível perceber, o próprio documento fomenta a necessidade de ser trabalhada a variação linguística por fazer parte da própria cultura do indivíduo, salientando que, embora seja importante o ensino da norma padrão na sua modalidade escrita e oral, ela sozinha não é suficiente para que o aluno se posicione confortavelmente em diversas situações cotidianas. É preciso desenvolver uma consciência linguística nos discentes, só assim poderão escolher o uso mais adequado da língua a depender da situação vivenciada.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para esse estudo transversal de natureza básica, descritiva, com abordagem qualitativa, elaboramos um questionário, disponibilizado de forma on-line na ferramenta *Google Forms*, constando de 15 perguntas, sendo 07 subjetivas e 08 objetivas. A resposta ao questionário estava condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), pelo participante, presente no próprio questionário. Dado que o ensino de gramática com a inserção ou não da variação linguística é o foco da pesquisa, as questões direcionadas aos professores são relacionadas à gramática e à variação linguística.

O local escolhido para a pesquisa foi uma escola de ensino médio, situada na cidade de Ubajara, Ceará, mediante ao fácil acesso à pesquisa e à necessidade de um estudo voltado para essa instituição. A escola dispõe de 14 turmas de ensino médio, sendo 08 no período da manhã e 07 no período da tarde, divididas em 05 turmas de primeiro ano, 05 turmas de segundo ano e 04 turmas de terceiro ano.

A disciplina de Língua Portuguesa nos três anos é ofertada com carga horária de 04 horas/aula semanalmente, nas quais são trabalhados os conteúdos de linguagem, gramática e de literatura, de forma contextualizada.

No que se refere aos participantes de nossa pesquisa, trabalhamos com o corpo docente de Língua Portuguesa, com exercício efetivo na referida escola. Há 04 professores, sendo que sua lotação segue a portaria do Governo do Estado, considerando a carga horária disponível na escola. Existe um critério de lotação dos efetivos a partir do tempo de ingresso na rede: dos mais antigos para os mais novos. Para uma carga horária de 200 horas, são 27 aulas por semana, distribuídas nas disciplinas de português e redação, em diferentes séries.

Em relação ao instrumento de investigação, o questionário foi aplicado a partir de

um roteiro previamente elaborado, com os quatro professores de Língua Portuguesa do ensino médio das turmas de 1º, 2º e 3º anos. Todavia, não recebemos as respostas de um deles. Posteriormente à coleta dos dados através do questionário, passamos às análises, verificando, então, se o ensino de gramática contemplava as novas teorias da língua, bem como as variações dialetais linguísticas e se o ensino de Língua Portuguesa ainda se encontrava centrado no ensino de teorias, nomenclaturas gramaticais e engessado aos métodos mais tradicionais. Os profissionais serão identificados como P1, P2, P3.

A seguir, temos a exposição dos dados desse estudo de maneira analítica, reflexiva e compreensiva.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Com base no levantamento de dados, a análise partiu do pressuposto de identificar se como os professores de Língua Portuguesa, da referida escola, costumam trabalhar a variação linguística (VL) nas aulas de gramática.

Portanto, para a primeira pergunta do questionário pensamos em conhecer o perfil de ensino do professor, por exemplo, se o assunto dessa pesquisa caberia então para o seguimento das outras perguntas do questionário.

Neste caso, julgamos necessária a integralização da primeira pergunta – **Você costuma trabalhar a variação linguística em sala de aula?** – com a pergunta seguinte – **Caso tenha sido afirmativa sua resposta na questão anterior, como você trabalha?** – devido ao caráter subjetivo das questões, o que colabora para uma análise mais acentuada dos dados.

Ao responderem essa primeira pergunta, os professores afirmaram que utilizam a VL em suas aulas. Partindo dessa afirmação, P1 detalhou como trabalha a VL: *“O conteúdo variação linguística é trabalhado de forma contextualizado, a partir de diferentes gêneros textuais, utilizando não só o livro didático, mas também o material estruturado disponibilizado pela rede de ensino como também outros materiais”*. P2, por sua vez, explicita que utilizar *“expressões regionais, gírias, nomes de frutas e livros da literatura nos diferentes séculos”* tem refletido de forma mais positiva em suas aulas. Enquanto P3 afirma que *“apresentando obras de autores renomados da literatura, escrevendo textos que contemplem as variações”*, repercute em uma maior interação dos alunos para com o assunto.

Vimos então uma divergência com o que Costa (1996, p. 54) concebe sobre algumas instituições de ensino quando o autor afirma que, de um modo geral, as escolas não dão a devida importância à variação linguística e aos usos das variedades pela comunidade falante; considera ainda um equívoco das instituições denominarem erro tudo o que foge da norma padrão. Na escola em questão, foi observado que os docentes consideram relevante o ensino e que fazem uso desse fenômeno em suas aulas, o que é diferente de outras instituições.

No que concerne à utilização da VL nas aulas de Língua Portuguesa, reputamos relevante conhecer a frequência com a qual esses professores a abordam em sala de aula, visto que os professores possuem uma carga horária de 27 horas semanais, divididas entre

as seguintes abordagens de ensino da língua: redação, interpretação textual, projetos de Língua Portuguesa e gramática. Dissociando as turmas, soma-se um total de 02 horas por semana destinadas à gramática. Assim sendo, o trabalho com a VL pode acontecer ou não com alta frequência.

Em razão disso, a segunda pergunta foi: **Qual a frequência de abordagem da variação linguística nas aulas de gramática e se os alunos possuem alguma dificuldade ou resistência?** Díspar da questão anterior, os professores divergiram nas respostas ao serem questionados. Temos o relato de P1 que acusa um trabalho com a VL com frequência mediana, de duas vezes por semana; já P2 trabalha muito e toda aula de gramática também é planejada para abordar variação linguística; enquanto P3 raramente dedica tempo para a abordagem da VL, com frequência mínima de uma vez por mês ou quando surge uma oportunidade.

Sendo assim, percebemos que, nas aulas de gramática, a maioria dos professores dá importância a um maior número de aulas com conteúdos voltados para a variação linguística. Assim, há acordo com o que é apresentado pelos PCN (1998, p. 59) quando se refere ao fato de que o ensino deve ser organizado de modo que os alunos possam “refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua”. Observa-se, ainda, que boa parte dos docentes reserva um espaço no planejamento para a explanação da VL, a depender da necessidade do aluno, não tendo quantidade de aulas exclusivas para conteúdos especificamente voltados a essa temática.

Apenas P2 respondeu que os alunos possuem “*muita dificuldade*” em aprender, e, ao justificar o que tem feito para diminuir esse cenário, ele afirma que “*a leitura e a produção são ferramentas essenciais para sanar as dificuldades nesse quesito*”, e que em suas aulas procura “*despertar no aluno o prazer pela leitura e escrita*”. Tal postura dialoga com Antunes (2003, p. 22), que sustenta a ideia de que “a atividade da escrita é então uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal de ideias [...]”. O autor também sugere que: “A atividade da leitura completa a atividade da produção escrita. É, por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos” (2003, p. 66, grifo nosso). Percebemos, então, que P2, apesar de ter uma dificuldade maior com os alunos, consegue articular atividades para desenvolver o interesse e interromper essas dificuldades.

Nesse sentido, temos consonância das falas dos respondentes com o que é exposto nos PCNs, ao se considerar importante a junção das práticas linguísticas com o ensino de gramática, visto que não há intenção da língua de anulá-la, mas sim de encontrar meios para um melhor processo de ensino e aprendizagem:

Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia (Brasil, 1998, p. 28).

Ainda em relação ao interesse dos estudantes, sentimos a necessidade de averiguar também a disposição destes para aprender a norma culta, para conseguirmos

comparar quais segmentos de aprendizagem os alunos mais se interessam. Sendo assim, ao indagarmos os professores – **Como você vê o interesse dos alunos para aprender a norma culta?** – obtivemos respostas variadas. P1 considera que o interesse de seus alunos é mediano; P2, por sua vez, pondera que os alunos têm interesse pelo assunto e P3 acredita que o interesse dos alunos é grande.

A divergência das respostas se dá pelo fato de que boa parte desses alunos se comportam e compreendem o processo de aprendizagem de maneiras diferentes. Muitos desses alunos podem ou não compreender ou ter interesse pelos reais motivos de aprenderem a norma culta, bem como a sua importância no contexto social em que vivemos. Essa postura de questionamento está de acordo com o exposto por Perini (1997, p. 52):

O professor e o aluno de geografia entendem a matéria como o estudo de um aspecto da organização do universo (...) mas o estudo da gramática não é, na cabeça deles, o estudo de um aspecto do universo: é apenas uma série de ordens a serem obedecidas, por que e assim que é certo. Será de espantar que pouca gente se interesse?

De acordo com o autor, o desinteresse desses alunos possivelmente advém desse estereótipo de que a gramática é somente um conjunto de regras e normas a serem seguidas; sem nenhum atrativo para esses discentes, torna-se um conteúdo chato.

No questionamento seguinte – **Você faz uso da norma culta nas aulas? (Onde 01 é Nunca; e 05, Sempre)**, atentamos para a necessidade de entendermos se os docentes costumam utilizar a norma culta, assim é possível interpretar com melhor clareza se os alunos têm um contato frequente tanto da norma culta como de VL, conforme citado mais acima. O quantitativo de respostas se concentrou em um percentual de médio a alto, porém com frequências distintas entre os respondentes.

Foi constatado que os respondentes fazem uso considerado regular da norma culta, P1 por exemplo, recorre à norma culta nas aulas de forma mediana; enquanto P2 é mais regular; já P3 tem mais assiduidade para trabalhar, por isso é frequente o seu uso da norma culta. Esse resultado é interessante, quando comparamos com Görski e Coelho (2009), que defendem o papel da escola e dos professores de ensinarem a norma culta ao aluno, porque a maioria dos textos, sejam acadêmicos ou não, que circulam no nosso dia a dia estão em um nível gramatical culto, e o aluno precisa dominar para ser reconhecido ou aceito. Ou seja, apesar de nem todos os participantes manterem frequência no uso da norma culta em suas aulas, eles utilizam e consideram relevantes para o aprendizado dos alunos.

Por conseguinte, conciliamos a pergunta – **Qual o grau de importância que você dá para o ensino de Gramática? (Onde 01 significa não é importante; e 05, muito importante)** – com a pergunta – **Com que frequência você trabalha exercícios voltados especificamente para o ensino da gramática?** – por julgarmos que uma complementa a outra. Compreendemos que saber a frequência do uso que os professores têm sobre a gramática é valioso para termos uma perspectiva sobre a importância dada a esse aspecto, e como isso pode refletir na qualidade do ensino.

Em resposta à primeira pergunta, P1 considera muito importante trabalhar gramática

com os alunos, tão logo faz uso de aulas alternadas para trabalhar, enquanto P2 e P3 consideram apenas importante. Através das respostas obtidas, sujeitamo-nos a questionar a disparidade de professores que trabalham na mesma instituição considerarem importante o ensino de gramática, mas apenas P1 consegue manter regularidade para essa categoria de ensino, enquanto P2 e P3, apesar de concordarem, trabalham com pouca frequência.

Já em resposta para a segunda pergunta, apenas P1 assevera trabalhar com alternância, uma aula sim e outra não, enquanto P2 e P3 afirmam que não têm regularidade, o que assegura inferirmos que os docentes conseguem, de uma certa forma, ter autonomia para trabalhar gramática, visto que a maioria não se centra no livro de gramática, uma vez que em uma produção textual, por exemplo, conseguem trabalhar também a gramática e, conseqüentemente, obter exercícios através desse livro.

Assim, diante das respostas obtidas, conseguimos versar com o que Wall (2009, p. 986) afere quando considera importante “esse olhar crítico do professor frente ao ensino da gramática, assim como é indispensável que os mesmos estejam cientes do que realmente esteve por trás da criação da gramática para que possam ministrar esse ensino de maneira eficiente”. Diante das considerações do autor e das respostas alcançadas, sujeitamo-nos a questionar se esses professores estão dando a devida importância para a gramática para então conseguirem fazer bom uso dela.

Continuando com o questionamento, fizemos a seguinte pergunta: **Qual o grau de dificuldade dos alunos nas aulas de gramática? (Onde 01 é muito baixo; e 05, muito alto)**. Ao pensarmos a respeito da importância que os professores dariam para o ensino de gramática, consideramos que isso reverberaria no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que, quando o indivíduo considera importante um conteúdo, tende a esforçar-se mais. Em concordância, para Santana e Neves (2015), no que diz respeito às aulas de Língua Portuguesa, o ensino da gramática está encaminhado para ensinar inúmeras regras, o que pode causar repulsa por parte dos estudantes. Ao serem interpelados sobre a dificuldade em aprender gramática, P1 e P2 consideram o grau dos seus alunos equidistante; já para P3, a dificuldade dos discentes é mais elevada, quando comparada com as respostas dos outros participantes.

Ao confrontarmos as respostas dos participantes, temos semelhança com o que é preconizado nos PCN (1997), quando dá a entender que essas dificuldades acarretam a um fracasso escolar e que por isso é interessante que haja uma reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, para que os alunos possam assegurar a aprendizagem da leitura e da escrita. Em brevírio, consideramos alto o percentual de dificuldade desses alunos, o que é considerado comum para algumas instituições de ensino.

Conexo com a pergunta anterior, indagamos: **Caso seus alunos possuam dificuldades/desinteresse por aulas voltadas especificamente para gramática, de qual(is) técnica(s) você faz uso?** Com o pensamento de que os participantes, ao reconhecerem que há dificuldades e que estas são indubitáveis, enxergassem que há uma disparidade de dificuldades, conseqüentemente eles deveriam trabalhar nessas dissimilaridades. Mediante à tal indagação, observamos que, em relação à metodologia usada no ensino de gramática pelos docentes, P1 e P3 reiteram que o material diferente daquele usado em sala é a melhor saída para suprir essas dificuldades dos alunos; enquanto para



P2, as atividades extras demonstram mais resultados para as suas turmas regentes.

O que versa bem com as considerações de Nogueira e Lopes (2017) sobre o estudo da gramática, ao falarem que ele não deve acontecer de forma extremada, precisando então avaliar uma atividade que conceba a língua como sendo a sua estrutura, e isso pode ser feito através de exercícios gramaticais que possibilitem um dilatado domínio para argumentar e raciocinar.

Dando seguimento às perguntas, reputamos: **Das opções abaixo marque a(s) opção(ões) que exemplifique(m) o tipo de exercício que você costuma aplicar**; esta solicitação complementa a sequência de questionamentos supracitados. Quando procuramos entender os tipos de atividades que os professores costumam aplicar, buscávamos refletir se esses exercícios poderiam interferir positivamente ou não no retorno que o professor espera dos alunos, ou seja, se de fato a aprendizagem acontece, considerando que muitas vezes os alunos têm uma boa receptividade com o conteúdo, tendência para que a resolução dos exercícios seja satisfatória. Entretanto, quando não são bem elaborados ou fogem do padrão a que os alunos geralmente estão acostumados, o resultado pode ser insatisfatório.

Percebemos, ao analisarmos as respostas obtidas, que os três participantes reconhecem que o ensino de gramática não se detém apenas a uma atividade normativa, o que vai ao encontro do que Campos (1990, p. 10) postula ao mencionar que, em algumas instituições de ensino, “o que se pede são atividades mecânicas: destaque, complete, classifique (palavras isoladas), exigindo-se simplesmente que se decore conceitos, classificações morfológicas, sintáticas, em detrimento de uma reflexão sobre os fenômenos linguísticos”.

O exposto acima reitera com o que profere Santos (2004) quando menciona que as escolas são insuficientes para os seus alunos, em relação a situações e atividades, seja na modalidade oral ou escrita, que possibilitem vínculo com a variedade padrão. Quando equiparamos as respostas, percebemos que essa escola se diverge do perfil ao qual os autores se referem, uma vez que os professores costumam diversificar as atividades e apresentam propostas de análise comentada de determinado aspecto linguístico para que os discentes possam compreender sobre as normas gramaticais, mas que também possam abrir espaço para reflexões sobre esses fenômenos gramaticais (o porquê usar aquele advérbio na frase, por exemplo). Esse ensino de gramática de uma maneira mais contextualizada possibilita que o aluno tenha conhecimento sobre o assunto e possa escolher trazer ou não para a sua realidade.

Na pergunta subsequente – **Que recursos didáticos você costuma utilizar para as suas aulas de gramática?** – ao avaliarmos como os professores costumam trabalhar nas aulas de gramática, consideramos significativo pensar sobre quais métodos são utilizados, quais são considerados mais relevantes e eficazes em suas aulas. Com um íntegro de 100%, os participantes consideram que apenas o livro didático ou o livro de gramática não trazem resultados tão satisfatórios, isso porque a maioria desses materiais possui limitações muito grandes quando se trata de exemplificar para o aluno de uma maneira mais fácil de ser compreendida. Esse pensamento vai ao encontro do que Campos (1990, p. 10) comenta:



[...] por perdurar entre nossos docentes, mesmo que de forma inconsciente, uma concepção de linguagem como expressão do pensamento, ou instrumento de comunicação, a maioria dos professores de português adota, ainda, a compartimentação há muito tempo estabelecida pelos próprios livros didáticos: redação, leitura, interpretação, gramática, por meio de atividades de operação com a linguagem (redação, leitura, interpretação) ou atividades de sistematização gramatical.

Como o autor ressalta, nos livros didáticos, por exemplo, há a tendência de uma gramática mais velada, diferentemente do livro de gramática, que é trabalhada por meio de textos, mas quando usada sozinha não supre as necessidades de aprendizado dos alunos. Desse modo, assemelham-se à maneira que os participantes do nosso estudo costumam trabalhar em suas aulas. P1 e P2 utilizam, além do livro didático e de gramática, outros materiais, enquanto P3 prefere fazer uso apenas do livro didático, mas recorre a outros materiais de suporte para auxiliar nas aulas. Assim sendo, acreditam que a junção e a diversificação de mais materiais didáticos suprem melhor o ensino.

Com a inquirição seguinte – **Na escola onde você trabalha, há alguma norma curricular específica sobre o ensino de gramática?** –, bem como com as anteriormente citadas, notamos a importância de interpelar os docentes sobre como a escola se posiciona a respeito do ensino de gramática, se é de maneira própria ou a partir de documentos norteadores. Apontamos os PCNs, um dos principais documentos que solicita que a escola ofereça condições para que o aluno desenvolva seus conhecimentos (Brasil, 1998).

Isso justificaria o porquê da semelhança entre a maioria das respostas e ainda ficaria evidente a flexibilização dessas normas para o professor trabalhar de maneira mais livre, por exemplo, intercalando o material didático usado em sala de aula com outros materiais adquiridos de maneira própria, como materiais retirados da Internet e publicações em redes sociais. Sobre essa questão, podemos salientar que Görski e Coelho (2009, p. 75) reiteram a importância do papel da escola em oferecer circunstâncias adequadas aos discentes para que, dessa maneira, “a apropriação de mecanismos linguísticos, sejam discursivos (os diferentes gêneros, por exemplo), sejam gramaticais (o domínio da norma culta), de forma a instrumentalizá-lo para interagir socialmente em diferentes instâncias”.

Como observado, uma unidade escolar que trabalha com referencial teórico, que se baseia em documentos norteadores sobre a melhor forma de se trabalhar os conteúdos, priorizando a autonomia do sujeito, com certeza terá bons resultados.

Sobressalto, P3 corrobora que a instituição não tem uma norma em específico para o ensino de gramática, mas que “*a educação está em constante mudança, hoje não se falar em estudo específico da gramática, mas sim o estudo da linguagem. Trabalhamos a gramática contextualizada*”. Em oposição, P1 afirma que a escola segue algumas normas, em detalhamento, “*a escola segue os padrões de ensino da língua portuguesa com base na BNCC, assim o currículo escolar é organizado priorizando o ensino da norma culta*”.

Assim como P1, P2 confirma que a unidade de ensino em que trabalha segue algumas normas. Em resposta, ela descreve: “*A escola em que trabalho leva em conta as orientações dos documentos oficiais da rede de ensino como a Matriz de Conhecimentos Básicos, disponibilizada pela Seduc, além das Matrizes de Referência do Saeb, do Saeb e do Enem*”.

Percebemos que a referida escola não tem uma especificidade para ensinar aquela gramática só de regras, mas que mesmo assim segue algumas normas impostas pelos documentos oficiais que norteiam a base comum curricular do ensino médio.

Deste modo, conseguimos confrontar com as afirmações de Ribeiro (2018, p. 7) ao comentar que, quando algumas escolas optam por ensinar a Língua Portuguesa, geralmente a única referência são as regras gramaticais postas nos manuais, não abrindo espaço para transigências, o que resulta em prescrever uma língua mais artificial de usos linguísticos. Isto porque, o local da pesquisa, apesar de seguir regras, não se limita aos conjuntos de normas postos na gramática, mas se baseia em parâmetros de ensino, dos PCNs, da BNCC e da Seduc para diversificar os métodos e garantir um ensino de qualidade para os alunos.

Ainda de acordo com as respostas obtidas, os participantes demonstram ter conhecimento e compreendem como o ensino de gramática se diversificou com o tempo. P3, inclusive, comenta sobre o ensino de uma gramática mais contextualizada, o que demonstra uma maior preocupação da escola e por parte dos docentes em apresentar para o aluno uma gramática que esteja introduzida no dia a dia dos discentes.

Tendo exposto a discussão dos dados provenientes das respostas aos nossos questionamentos, manifestamos, a seguir, nossas considerações. Mencionaremos ainda quais ponderações foram ou não respondidas e esclarecidas, bem como a importância deste estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se relaciona com o ensino de gramática e variação linguística em uma escola pública estadual, priorizando o papel do docente como regedor desse processo de ensino. Para isso, instituímos separadamente os conceitos adquiridos por estudiosos nas áreas supracitadas e, posteriormente, abordamos algumas análises e conclusões obtidas através dos resultados da pesquisa.

Em relação à inserção da variação linguística na sala de aula, considerando as noções de certo e errado impostas pela gramática normativa, constatamos não termos alcançado respostas satisfatórias, uma vez que o sistema de ensino dos professores falha na inserção efetiva do tema em sala de aula. Tal realidade é perceptível quando observamos que, apesar de a maioria dos docentes ter confirmado que trabalham com a VL e julgarem que há um progresso dos estudantes com tal inserção, uma minoria confirma frequência de abordagem do assunto, com periodicidade preestabelecida em suas respectivas aulas. Dessa forma, não consideramos os resultados cognoscíveis o bastante para compreendermos a periodicidade com a qual os professores fazem uso da VL nas aulas de gramática, mas sabemos que os professores costumam trabalhar, apenas não há uma regularidade para todos.

Entretanto, pode-se notar que a inserção das variações linguísticas no ensino da Língua Portuguesa no ensino médio da escola em que a pesquisa foi aplicada, no que diz respeito os docentes, referem valorizar as variedades linguísticas dos estudantes, por meio de uma abordagem mais contextualizada da gramática. Dessa forma, na escola analisada,

o ensino da disciplina apresenta uma aplicação holística, retratando a VL e a gramática normativa concomitantemente, demonstrando aos alunos a importância e a indicação dos seus respectivos usos nas mais diversas ocasiões.

Ademais, quando priorizamos investigar a metodologia utilizada por esses professores e os fatores que costumam dificultar ou contribuir para a inserção da VL nas aulas de gramática, percebeu-se que o tema ainda traz uma série de reflexões para a docência. Em verdade, a escola garante a autonomia de ensino aos docentes, porém, estes permanecem enfrentando muitos desafios, tais como o interesse que os alunos têm para aprender a norma culta ou a quantidade de horas disponível para se trabalhar gramática, visto que a carga horária semanal de Português se divide entre projetos, ensino de gramática, redação e literatura.

Acreditamos que, quanto ao ensino de gramática, os docentes têm se preocupado mais. De acordo com as respostas obtidas, as estratégias didáticas utilizadas pelos professores auxiliam o aluno a ponderar sobre o uso de gramática, pois, ao trabalhá-la mais contextualizada, o docente possibilita a utilização da produção textual como um elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

Logo, essas concepções eruditas de gramática que impõem o certo e o errado tendenciam para o desuso e, como consequência, elencam cada vez mais o processo de reflexão sobre a importância do ensino de gramática e da variação linguística. Já o professor como facilitador tem o encargo de colocar o aluno em protagonismo, para que este possa conseguir estabelecer qual dialeto melhor se encaixa na oralidade e na escrita.

Portanto, o presente estudo pode vir a ser importante para alimentar a discussão sobre a referida temática, como aponta Costa (1996), ao questionar sobre alguns professores que, “geralmente imbuídos dos conceitos da gramática tradicional, atribuem valores de certo e errado aos textos de seus alunos”, estamos pensando sobre o próprio funcionamento e usos da língua. Isso confirma a necessidade de análises e discussões a respeito da inserção da variação linguística nas aulas de gramática, pois o ensino desse aspecto da língua continua estático, cabendo reflexão sobre como os usos linguísticos podem contribuir positivamente para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos.

Ademais, este estudo contribuirá para o questionamento sobre o uso da gramática normativa e a existência da variação linguística, aspectos relevantes para formação crítica dos alunos, já que poderão perceber a importância das variações linguísticas para a construção de sua identidade pessoal, cultural e social.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua portuguesa ensino fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Elenice de. **Reflexões sobre o ensino de gramática**. [20--?]. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1155-4.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

COSTA, Vera Lúcia Anunciação. A importância do conhecimento da variação linguística. **Educar em Revista**, v. 12, n. 12, p. 51-60, jan. 1996.

GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. Variação Linguística e Ensino de Gramática. **Work. Pap. Linguist**, v. 10, n. 1, p. 73-91, jan. 2009.

NOGUEIRA, Gabriel Max do Prado; LOPES, Rafaela Goulart. O ensino simultâneo de literatura e gramática na educação básica. **Revista Pandora Brasil**, v. 1, n. 83, p. 1-10, jun. 2017.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a gramática**: ensaios sobre a linguagem. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

RIBEIRO, Emílio Soares. Usos linguísticos e discriminação: reflexões acerca da valorização social da norma culta no português do Brasil. **Interletras**, v. 6, n. 1807-1597, p. 1-10, mar. 2018.

RIBEIRO, Natássia Thais do Nascimento. **Livro didático, prática docente e ensino de gramática no Cariri paraibano**: novos tempos, novos hábitos. Orientador: Francisco Eduardo Vieira da Silva. 2012. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa). Universidade Estadual da Paraíba, Monteiro, Paraíba, 2012.

SANTANA, Jessé Ovídeo de; NEVES, Maria do Bom Parto Ferreira das. As variações linguísticas e suas implicações na prática docente. **Milenium**, v. 1, n. 48, p. 75-93, jun. 2015.

SANTOS, Janete Silva dos. Letramento, variação linguística e ensino de português. **Linguagem em (Dis)Curso**, v. 5, n. 1, p. 119-134, dez. 2004.

SILVA, Elizabeth Ramos da. Reflexões sobre a utilidade do ensino da gramática teórica para o domínio da norma-padrão. **Revista Intercâmbio**. v. XV, 2006.

SILVA, Letícia da Cunha. **Verbos de trajetória**: teoria gramatical e ensino de gramática na educação básica. 2014. 143 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15625>. Acesso em: 18 abr. 2021.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A sistematização do ensino de gramática em atividades de gramática reflexiva e outras. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Discutindo a prática docente em Língua Portuguesa**. São Paulo: IP – PUC/SP, 2000, p. 59-70.

TIMBANE, Alexandre António. A variação linguística do português moçambicano: uma análise sociolinguística da variedade em uso. **RILP – Revista Internacional em Língua Portuguesa**, n. 32, p. 20-38, 2017.

WAAL, Daiane. Gramática e o ensino da língua portuguesa. In: **IX Congresso Nacional – EDUCERE**. PUCPR, 2009.

# Internetês e o ensino de língua portuguesa: um estudo de caso<sup>1</sup>

Ana Paula Lima de Sousa

Licenciada em Letras pelo Instituto Federal do Ceará, Campus Tianguá

Daniel Aguiar e Silva

Mestre em Linguística Aplicada. Professor do Instituto Federal do Ceará, Campus Tianguá

## INTRODUÇÃO

Atualmente a juventude tem acesso a uma variedade de tecnologias digitais. Muitas pessoas possuem um *smartphone*, ou um *tablet*, ou seja, algum aparelho conectado ao mundo virtual, e com ele vem uma infinidade de aplicativos com os mais variados objetivos, desde o simples ato de trocar mensagens até comandar eletrodomésticos.

Assim, no tocante ao ato de usar as tecnologias para se comunicar, mandar uma mensagem para uma pessoa, por exemplo, deixou de ser apenas uma troca de signos escritos e passou a ter figuras, *emojis*, áudios e outros tipos de arquivos incorporados ao texto escrito, seja pela dinamicidade, ou pelos recursos audiovisuais que são possíveis de serem vinculados à escrita.

Tendo a necessidade de rapidez e inclusão de vários elementos no envio de mensagens instantâneas, ao longo do tempo os textos escritos sofreram modificações, como palavras sendo criadas de forma abreviada com significados que tendem a garantir uma comunicação dinâmica entre o emissor e o receptor — “vc” no lugar de “você”, por exemplo, configurando o chamado *internetês*.

Conforme Mercado (2010, p. 80), “o *internetês* é uma linguagem surgida em meados do final do século XX em ambientes virtuais, baseada na simplificação, na abreviação ou na supressão de letras em palavras, utilizadas nos enunciados da comunicação interpessoal”. Essa linguagem é oriunda da maior familiarização dos jovens com a propagação das tecnologias digitais.

Assim, haja vista que o ser humano pode modificar tanto a língua falada quanto a escrita ao produzir sentenças e adaptá-las ao contexto e a seu objetivo, no ato comunicacional, justifica-se o surgimento dos novos comportamentos na escrita dos indivíduos que têm acesso direto às inovações tecnológicas. Por consequência, a busca por uma comunicação cada vez mais rápida e hábil torna a linguagem utilizada no contexto

<sup>1</sup> Este artigo corresponde a uma versão adaptada do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado *Internetês e o ensino de língua portuguesa: um estudo de caso* apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal do Ceará, Campus Tianguá, por Ana Paula Lima de Sousa.



específico em questão própria e que dispõe de caráter híbrido - é próxima à oralidade, mas registrada de forma escrita.

Mamede-Neves e Duarte (2008, p. 781) afirmam que “as novas gerações estão integradas a uma cultura em formação, na qual a convergência das mídias vem transformando seu modo de viver e de ver o mundo”. Portanto, as modificações da linguagem referentes ao meio virtual, no tocante à forma de leitura do hipertexto<sup>2</sup>, não se resumem somente aos aspectos gráficos das sentenças, mas abrangem também novas formas de pensar e se comunicar. Desta forma, a comunicação via Internet se tornou uma das mais utilizadas na contemporaneidade devido a sua facilidade para tantas trocas de mensagens, seja no ambiente de trabalho, nos estudos, e, principalmente, no nosso cotidiano.

Tais utilizações da linguagem inevitavelmente já excederam os limites do mundo virtual e chegaram à escrita em meio real, o que pode representar ou não forte influência para a escrita padrão dos usuários frequentes da Internet.

Dessa forma, o *internetês* tem provocado, não somente em ambientes escolares como fora deles, calorosas discussões a respeito de seu uso em redações escolares. Alguns professores opõem-se a essa nova modalidade de escrita, ao defenderem que tal forma fere o código de escrita padrão do português brasileiro.

Para Mercado (2010, p. 81), “muitos professores têm se colocado, terminantemente, contra essa modalidade de escrita. Ao defender que tal forma ‘emburrece’ e empobrece a Língua Portuguesa, assim como a Internet tem feito com o cérebro de seus alunos”. Enquanto outros se mostram mais flexíveis à utilização dessa nova forma de comunicação.

Podemos, então, considerar o fato de que os textos virtuais ganharam espaço na sociedade por sua dinamicidade, e por disporem de funções que tornam criativas as formas de se comunicar, seja por meio de ícones, palavras abreviadas ou *memes*, o contato com o código de escrita utilizado nas mensagens desses textos exerce implicações no processo de ensino e aprendizagem do sistema padrão da língua Portuguesa na dimensão escrita. Em outras palavras, os usuários dessa linguagem mais “dinâmica”, nesse caso, os alunos de ensino médio poderiam ter interferência em suas produções escritas em cunho formal.

Sendo assim, partindo da visão que a sociedade vem se modificando com os novos modelos de escrita, esta pesquisa visou identificar a extensão da influência da linguagem usada em aplicativos de mensagens instantâneas na escrita do português padrão, dentro do contexto do ensino médio em uma escola no interior do estado do Ceará e, mais especificamente, mostrar a que nível(is) as alterações acontecem na escrita padrão, assim como averiguar se as alterações influenciam positiva ou negativamente na escrita padrão dos alunos.

Para tanto, como parte dos procedimentos da pesquisa, entrevistamos um profissional de educação de uma escola de ensino médio situada no interior do estado do Ceará. Por conseguinte, realizamos a análise dos dados e reflexão das respostas obtidas e que serão expostas após o embasamento teórico.

---

<sup>2</sup> Forma de apresentação de informações em um monitor de vídeo, na qual algum elemento (palavra, expressão ou imagem) é destacado e, quando acionado (geralmente mediante um clique de mouse), provoca a exibição de um novo hipertexto com informações relativas ao referido elemento; hiperímia.



## LINGUAGEM ESCRITA

Embora o século XXI seja marcado por inúmeros avanços tecnológicos, e tendo a escrita ganhado caráter peculiar nesse período, ela continua possibilitando acesso a enunciados grafados de forma fiel à norma linguística padrão do português brasileiro, o que vai ao encontro do que Santos (2015, p. 43) postula a respeito de escrita gráfica:

A escrita possui regras em sua relação com a língua, que determina os símbolos a serem utilizados para representá-la, bem como regras internas a si, a gramática que determina como esses símbolos devem ser combinados a fim de representar a língua ao expressar ideias por meio da comunicação.

Desta maneira, a ortografia indica o juízo de valor referente à convenção da forma escrita conforme regras já estabelecidas pela sociedade, segundo Bagno (2013, p. 90):

A ortografia é um conjunto de símbolos, em boa medida arbitrariamente escolhidos, empregados para escrever, os quais, como todo símbolo, exigem conhecimentos prévios para sua interpretação, uma iniciação, uma vez que seu significado não pode ser deduzido apenas de sua figura. Nem tudo que parece um O soa como um [o].

Haja vista que a escola é a principal responsável por ensinar um modelo de escrita considerado uniforme em todo o país e que possibilita a comunicação, é possível, com base nessa caracterização, afirmar que “na escola, a demanda do texto a ser redigido pelo aprendiz não costuma vir de uma prática social externa, mas responde a um objetivo interno à instituição e, por isso mesmo, está sempre relacionado ao seu propósito pedagógico” (Marcuschi, 2007, p. 59). Assim, a língua pode ser representada por meios fonéticos e gráficos, ou seja, fala e escrita, sendo o primeiro inato e o segundo aprendido.

Deste modo, ao componente Língua Portuguesa, cabe, então, propiciar ao aluno o aprimoramento da capacidade do uso da linguagem nos aspectos da oralidade, da produção/multissemiótica, da escuta e da leitura (Brasil, 2018).

Infelizmente, com o avanço das tecnologias no mundo moderno, cada vez menos as pessoas interessam-se pela leitura. Porém, é importante ressaltar que “o espaço de leitura condiciona, sobretudo, as relações entre escritor e texto, entre leitor e texto” (Soares, 2002, p. 149).

Ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>3</sup> contemplem, de forma clara e objetiva, o emprego tanto da fala quanto da escrita, em sala de aula, a escrita ainda é colocada em destaque, possuinte de maior prestígio social, em detrimento à fala, pois fazer o uso adequado dela é sinônimo de um bom domínio da Língua Portuguesa. Santos (2015, p. 22) complementa afirmando que “a escrita, dessa forma, é utilizada de maneira privada, como a fala, mas sua estrutura e suas associações são delimitadas social e publicamente, sendo comuns a toda a comunidade que utiliza daquela língua de maneira grafada”.

Atentando-se ao fato de que as pessoas, em geral, possam ter a concepção ludibriada de que texto é representado apenas pela linguagem escrita, somado ao fato de que elas já possuem a prática do falar e, por isso, equivocadamente não precisariam aprender novos gêneros orais/digitais, a prática das representações das duas modalidades

<sup>3</sup> Diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com o objetivo principal de orientar os educadores por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina.

de forma equitativa torna-se essencial. “Postular algum tipo de supremacia ou superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa” (Marcuschi, 2010, p. 35).

Embora Santos (2015, p. 23) afirme que, em detrimento da fala, “a escrita possui maior prestígio social, sendo, por isso, ensinada na escola e utilizada para firmar contratos legais”, ambas possuem caráter individual e estão diretamente ligadas às escolhas do falante, indicando pontos de variação linguística e, mesmo que a fala venha antes da escrita, as duas sempre estarão lado a lado como forma de comunicação humana.

À vista disso, é importante destacar que são modalidades diferentes, que cumprem papéis distintos em diferentes momentos. Portanto, sendo “a escola a responsável pela correlação entre a norma e o uso da língua, adequada a demanda de novos ou emergentes gêneros discursivos” (Mercado, 2010, p. 102), ela deve ser capaz de ensinar os dois modelos, propiciando ao aluno ir além do repertório que ele já possui e, assim, o estudante poderá participar de outros grupos sociais, marcados pelo uso de uma outra possível norma linguística.

Logo, partindo da visão de que, ao se falar a mesma língua, e tendo igual sistema de escrita, o mundo vai se globalizando e a população passa a ter mais acesso a diferentes meios de comunicação. Assim, cada indivíduo possui preferências, relacionadas a conteúdos e formas, utilizando suas preferências de acordo com o que é usual no lugar onde vive. Em síntese, essas escolhas concretizam-se, sem dúvidas, por meio da fala e da escrita.

## LINGUAGEM VIRTUAL

A rapidez dos avanços da globalização marca vários campos do universo de conhecimento. Deste modo, o impacto que os novos gêneros digitais vêm provocando são incontáveis, assim a Internet tem transformado comportamentos comunicativos. O *ciberespaço* tem conseguido unir, em um só lugar, um coletivo de pessoas, agrupando rapidez e agilidade em uma nova forma de linguagem. Conforme Soares (1997, p. 25) afirma:

O maior instrumento da globalização cultural na sociedade tem sido certamente o conjunto das redes de comunicação de massa. A abrangência, extensão e eficácia dessas redes estão na raiz das maiores transformações na virada do século.

A expansão da Internet aproximou os grandes e os pequenos grupos fazendo surgir um novo estilo textual, o hipertexto, “forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (Marcuschi, 2010, p. 208).

Por conseguinte, o hipertexto sinaliza um novo estilo linguístico, um texto livre, e a grande verdade, portanto, é que se considerarmos que as noções de textos não são somente textos grafemáticos, mas também de textos multimodais, textos não verbais ou de textos audiovisuais, certamente é válido afirmar que a grafia da Internet não deve ser considerada como erro, quando este tipo de escrita está ligado diretamente a determinados gêneros textuais no meio virtual.

Evidentemente, a língua permite a interação humana, e, por esse motivo, está em constante modificação com o objetivo de abarcar todas as necessidades de comunicação do ser humano. Consequentemente, ela está passível das mais diversas modificações quanto aos aspectos fonéticos, sintáticos lexicais e semânticos.

Neste sentido, o desenvolvimento e a utilização do conjunto das redes de comunicação de massas acabam sendo responsáveis por muitas mudanças no comportamento humano, principalmente entre os usuários dessa rede. Percebemos que o contato com o meio virtual atinge o código da língua padrão dos internautas. Dessa forma, a escrita começa a ser grafada de maneira divergente da norma culta mostrada pela gramática normativa estudada nas escolas, como forma de mostrar o estudo do “certo” e “errado”.

Logo, com o intuito de transformar momentos virtuais em sociáveis, o desenvolvimento e a utilização da Internet acabaram produzindo, entre seus usuários, uma linguagem singular, repleta de termos particulares. Dessa forma, com a prática do hipertexto, os internautas necessitam ser rápidos, pois estão em uma conversa em tempo real, fazendo uso da linguagem escrita. Além disso, Marchuschi (2010, p. 208) acrescenta que “a compreensão dessa nova ordem, bem como a nossa sobrevivência nela, passa necessariamente pela aprendizagem da leitura e da escrita que tende a mediar as relações dos sujeitos na sociedade de informação”.

Seguramente, a linguagem da Internet é uma forma de comunicabilidade elaborada por participantes de comunidades virtuais, nas quais os usuários podem trocar mensagens em tempo real com o auxílio de ferramentas conectadas à rede. Por certo, essa linguagem pode ser considerada dinâmica, fácil e ágil e exige uma linguagem que condiz com tais aspectos, sendo ela direta e objetiva.

Diante deste quadro, a maioria dos leitores e escritores da Internet começaram a abreviar e a criar símbolos para expressar suas emoções momentâneas através do teclado, usando uma linguagem diferente. Todavia, é importante lembrar que “a necessidade do domínio da norma padrão para o uso da variedade linguística da Internet demonstra que o jovem é um leitor e usuário da língua perspicaz” (Mercado, 2010, p. 92).

Desse modo, quanto mais o internauta tem acesso a esses recursos, maior é o nível de conhecimento das variantes encontradas nos hipertextos, como afirma Santos (2015, p. 43),

A língua tanto falada quanto também escrita passa por constantes processos de manutenção e renovação, e pois, o falante, o indivíduo que a utiliza, concretizando-a por meio da fala e/ ou da escrita e adequando seu uso, sendo ele a peça chave que mantém a língua viva.

A estrutura textual inserida nos padrões tradicionais e treinada pela escola é mais praticada, mas a expansão da Internet inaugurou uma nova forma de grafia, que não deve ser totalmente desconsiderada. Assim, para Mercado (2010, p. 101-102),

Os alunos devem ser preparados para o futuro, devem dominar tantas linguagens e tecnologias; quantas forem as oportunidades que se existirão para eles. Apesar de considerarmos o Internetês em sala de aula, não podemos deixar de lado o ensino da norma padrão, pois a capacidade de compreender as mensagens em situação de interação virtual está ligada ao conhecimento linguístico.

É, pois, importante destacar que a linguagem digitada é muito utilizada atualmente. No entanto, o seu uso deve ser atrelado ao contexto virtual, não interferindo nos escritos convencionais, pois a presença de recursos gráficos do *internetês* em produções de texto é vista como influência errônea causada pelo contato frequente com o sistema virtual (Santos, 2015).

## O INTERNETÊS

A Internet quebrou barreiras geográficas e culturais, possibilitando que as informações cheguem ao seu destino quase que instantaneamente, assim, ela acabou criando, também, uma linguagem particular, marcada pela rapidez e informalidade. Dessa forma, o *internetês* tornou-se a linguagem utilizada nos gêneros digitais do *ciberespaço*, como Fruet *et al.* (2009, p. 103) comentam:

O princípio básico do Internetês é extrair o essencial de cada palavra, descartar o supérfluo e, inevitavelmente, ceder à tentação dos apelos fonéticos. Isso se dá pela necessidade de tornar a comunicação mais ágil e veloz, tal como é na língua falada. Isso resulta em uma economia nas construções linguísticas empregadas no meio virtual.

Deste modo, a interação por meio da Internet pode promover um chamado desvio das modalidades da linguagem, assim a dicotomia oral/escrita torna-se exígua para abrigar todas as manifestações contemporâneas do uso de uma língua no ciberespaço. Segundo Eisenkraemer (2006, p. 2), “o *internetês* é uma nova modalidade que engloba características de ambas”, ou seja, um “código escrito oralizado”.

Logo, o *internetês* pode ser identificado como a linguagem dos internautas, podendo também ser entendido como uma variedade linguística, uma espécie de socioleto que, embora exista apenas sob a forma escrita, exhibe muitos traços da oralidade.

Porém, não se trata de uma nova língua, uma vez que tanto a produção quanto a compreensão dos enunciados têm por referência a língua materna dos internautas, que, neste caso, é o português brasileiro. Além disso, “o *Internetês* provoca uma inclusão digital, pois o jovem que tem mais acesso à tecnologia é instigado a ler e a escrever. Para se criar uma nova linguagem é necessário um conhecimento básico da língua natural ou vernácula” (Mercado, 2007, p. 101),

Mais precisamente, esta é uma comunidade com formas próprias de comunicação, que evolui constantemente e ganha a simpatia de jovens, adultos e crianças, por não haver preocupação com a gramática normativa, cria sua própria identidade no mundo virtual e ainda pode acrescentar a comunicação, imagens e sons que de fato expressem as mais diversas emoções.

Sobretudo, o *internetês* constitui-se como uma forma de expressão gráfica que tenta colocar o enunciado digitalizado no andamento de seu correspondente oral. A interação escrita digitalizada precisa reproduzir a fluência e o ritmo da interação face a face. Interagir em *chats* é basicamente enfrentar o desafio de digitar na velocidade do discurso, logo, uma das principais características dessa forma de expressão é o encurtamento de determinadas palavras. Assim, segundo Eisenkraemer (2006, p. 2), o *internetês* se configura como:

Modalidade de expressão e linguagem que faz uso em larga escala de palavras cifrada, estrangeirismos, neologismos, siglas, abreviaturas, desenhos, ícones, símbolos, e necessita de codificação de emoções, como risos, por exemplo, em palavras ou até mesmo um amontoado de letras.

Siglas como “vc” (você), “tb” (também), “amg” (amigo), “pq” (porque), “kkkk” (risos), “cntg”, (contigo), bjus (beijos), ã (não) são exemplos bastante comuns ao se fazer uma análise rápida em textos virtuais, ou seja, quanto mais acesso a esses recursos, maior o nível de utilização dessas variantes. Todavia, quando utilizadas fora do contexto digital, essas variantes da escrita correm o risco de serem tachadas de práticas errôneas.

Entende-se assim que, quando as variantes são construídas por meio de abreviatura de palavras de escrita consonantal, *emojis*, *meme*, ou mesmo palavras escritas em caixa alta no meio do texto, isso faz parte do contexto no qual o discurso está sendo proferido oralmente. Esse fato confirma o que foi dito por Santos (2015, p. 23) ao ressaltar que, “O ser humano modifica tanto a língua quanto a escrita ao produzir sentenças e adaptá-las ao contexto e a seu objetivo, no ato comunicacional - principalmente informal”.

Todavia, devemos salientar que essa forma de grafar não perde seu total sentido dentro do texto digital, pois, como sustenta Marcuschi (2010, p. 9), “não se trata de como se chegar a um texto ideal pelo emprego de formas, mas como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e a situação a que se destina”.

Assim, pode-se considerar que o uso da linguagem da Internet é adequado à medida que existe uma condição específica para desenvolvê-la. Em outras palavras, o *internetês* de fato seria uma das práticas possíveis de linguagem, visto que, de acordo com Santos (2015, p. 21), “a língua é, portanto, um sistema abstrato perceptível por meio de suas concretizações, a fala no sentido verbalização oral, e a escrita, por exemplo, com as manifestações, que contém sistematizações próprias”.

No entanto, cabe aqui destacar que nem toda a escrita construída no meio virtual deve ser abreviada na troca de mensagens com o outro, o fato é: saber quem é o interlocutor do outro lado da tela para assim prosseguir com esta linguagem do seu próprio cenário adequado ao contexto. Assim é preciso que os professores estejam preparados para saber lidar não somente com essas novas possibilidades de uso da língua, mas também com os diversos gêneros digitais. Pois, de acordo com os PCN de Língua Portuguesa,

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão (Brasil, 1997, p. 25).

Logo, podemos afirmar que a linguagem da Internet pode ser entendida como uma das práticas do letramento digital, evidenciando que a língua culta padrão não seria a única forma de nos comunicarmos.

Deste modo, uma prática significativa para os professores de língua Portuguesa seria incluir, em suas aulas, novas formas de ensino que tragam para os alunos a capacidade de leituras e de escritas diversificadas através dos novos gêneros textuais, pois, “a grande tarefa da educação linguística contemporânea é permitir, incentivar, e desenvolver o letramento dos alunos, isto é, a plena inserção desse sujeito na cultura letrada em que eles

vivem” (Bagno, 2009, p. 86).

A variedade linguística utilizada na Internet é organizada e complexa. Ainda assim, o *internetês* é um assunto que vem angustiando alguns professores e, conseqüentemente, preocupando no tocante às produções escritas. Segundo Mercado (2010, p. 100):

A maioria dos jovens “plugados” na Internet e assíduos frequentadores dos chats não conseguem dissociar o *Internetês* da norma culta da língua e, que a utilizam inclusive na escrita sobre papel, em situações onde a escrita padrão formal seria a mais adequada.

Assim, é possível dizer que o ensino tradicional, em que o professor vê somente o ensino da gramática como único recurso didático a ser trabalhado, deve ser analisado, visto que há várias possibilidades de levar o conhecimento para sala de aula com recursos inovadores que possibilitam um conhecimento amplo e, assim, levar o aluno a desenvolver suas competências linguísticas e não se deixar influenciar facilmente pelo código de escrita da Internet.

Mercado (2010) considera dois tipos de *internetês*, a saber:

a) *Internetês* com características silábicas: escrita na qual os valores consonantais das palavras são registrados. Em algumas formas, a regra de registrar apenas uma letra para cada emissão sonora (sílabas) se mantém, mas essa letra pode ser tanto vogal como consoante, dependendo da palavra a ser grafada. O quadro 1 representa o *internetês* apenas fazendo o uso dos sistemas de escrita silábica e ao lado a escrita convencional do português brasileiro.

**Quadro 1- *Internetês* com características silábicas.**

Vc	você
Ctz	certeza
Bj	beijo
Gnt	gente
Msg	mensagem
Pq	porquê
Td	tudo
Tds	todos

**Fonte: Adaptado de Mercado (2010, p. 87)**

b) *Internetês* com características alfabéticas: escrita na qual pode ser representada apenas por uma letra, por duas, três, quatro ou até cinco letras. A emergência de quantas letras irão ser grafadas surge para segurar o sentido do que irá ser dito. O quadro 2 representa o *internetês* apenas fazendo o uso dos sistemas de escrita alfabética e ao lado a escrita convencional do português brasileiro.



**Quadro 2 - Internetês com características alfabéticas.**

Aki	aqui
Anaum	a não
Akele	aquele
Eh	é
Ah	a
Falow	falou
Bjaum	beijão
Entaun	então

Fonte: Adaptado de Mercado (2010, p. 88)

Thurlow e Brown (2010) mencionam que a comunicação em ambientes virtuais se relaciona à redução de tempo e espaço, além de dependerem da agilidade e rapidez do internauta, ao passo que propõem dois paradigmas que regem a comunicação em ambientes virtuais.

Deste modo, o primeiro refere-se à redução de tempo; em consonância, depende da agilidade do receptor, assim, o internauta exclui apenas as vogais e facilmente o remetente poderá recuperar sem dificuldades. Como podemos observar em “gnt” (gente), em que as consoantes “g”, “n”, “t” juntas representam o som da palavra por completo com o uso também das vogais.

O segundo refere-se às percepções linguísticas do internauta, no qual esse indivíduo procura comunicar-se mais, com menos espaço e de forma mais ágil. Como podemos observar em “Aki” (aqui), em que o conjunto “QU” pode ser substituído por apenas um grafema, a letra K.

Thurlow e Brown (2003) ainda sugerem que, para comunicar-se em ambientes virtuais, o internauta deve dominar a norma padrão do português brasileiro, tendo em vista que a capacidade de recuperar e suprimir letras requer a intuição linguística do remetente e do receptor, pois recuperar, suprimir, substituir e ler termos homofônicos só pode ser feito por um internauta que tenha conhecimentos linguísticos aguçados.

Dessa maneira, a utilização irregular dos padrões ortográficos da Língua Portuguesa em ambientes não virtuais (salas de aula, por exemplo) configura-se em erro, conforme afirma Santos (2015, p. 86):

A não obediência à variedade padrão representa somente, em relação a M2, o uso de convenções gráficas diferentes permitidas por se tratar de outro sistema de escrita diferente do padrão, cujos objetivos e contextos comunicativos são particulares configura-se sim como desvio à regra.

Exposto a base teórica, a seguir apresentamos o procedimento metodológico deste estudo.

## A PESQUISA E SEU ANDAMENTO METODOLÓGICO

Visto que nosso objetivo com esta pesquisa foi analisar se as interações em

ambientes virtuais exercem implicações na produção escrita formal em uma instituição educacional específica, optamos por um estudo descritivo, cuja coleta de dados foi realizada através de entrevista semiestruturada e observações sistemáticas, de ordem qualitativa.

A entrevista, realizada presencialmente, foi composta de 13 perguntas — 08 subjetivas e 05 objetivas. Para tanto, o participante anteriormente assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) manifestando sua anuência à participação na pesquisa, assim como assegurando seu anonimato.

Dessa pesquisa, também caracterizada como um estudo de caso, participou, na condição de entrevistado, um profissional de educação de uma escola de ensino médio situada no interior do Estado do Ceará, graduado em Letras Português e Literaturas Portuguesa e Brasileira, mestre em Letras, atuante há seis anos nessa escola.

A escola escolhida dispõe de ensino em tempo integral, com 12 salas de aulas, distribuídas entre os cursos técnico em estética, técnico em contabilidade, técnico em agropecuária e técnico em comércio, todos com turmas do 1º ao 3º ano do ensino médio integrado à educação profissional, sendo nosso foco direcionado ao último ano.

A escolha pelo referido professor e ano de ensino foi baseada na familiaridade da pesquisadora com a figura do profissional de ensino, e contato constante com a turma de terceiro ano devido a convivência durante a regência do estágio supervisionado. Ademais, foi levado em consideração que todos os alunos dessa série são habituados à prática constante da produção de texto escolar, fazendo uso do código de escrita padrão da Língua Portuguesa, conforme critérios de avaliação gerais da instituição escolar.

No que se refere às aulas de Língua Portuguesa nos terceiros anos, são divididas em uma de Literatura, uma de texto e uma de redação semanalmente, ademais, para fechar a carga horária, os professores lançam mão das propostas de trabalhos e atividades no Google Sala de Aula, além das aulas de apoio.

Os profissionais que atuam na escola são divididos em dois grupos: professores técnicos e professores de base comum. Em sua grande maioria, professores formados em área específica, de acordo com o curso e com a disciplina a qual lecionam, possuem qualificação adequada (cursando especialização e/ou mestrado). No que se refere aos professores de Português, na escola há 03, responsáveis por cada série. No entanto, apenas um desses professores trabalha com o 3º ano, em quatro turmas. Sendo esse ano o foco desta pesquisa, houve apenas um único participante, o qual será identificado como “P1”.

Posteriormente à realização da entrevista, foi feita sua transcrição, assim como a análise de seus dados de forma dissertativa. Desta maneira, a seguir serão expostos os resultados provenientes dessa entrevista.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS**

No que concerne à análise das respostas, a princípio apresentaremos as perguntas e, em seguida, faremos a análise de cada resposta. Para uma melhor compreensão das

ideias dispostas nas respostas do entrevistado, dependendo do tópico das questões, a análise foi feita individualmente; caso as perguntas se complementassem, elas tiveram as respostas analisadas conjuntamente.

Inicialmente, para sabermos a frequência com que o professor entrevistado trabalhava a produção textual em cada ano de ensino, fizemos o seguinte questionamento: **Levando em consideração os direcionamentos das matrizes curriculares, qual tipo de produção escrita seus alunos realizam com maior frequência?**

Como resposta, P1 relatou que existe uma dinâmica a ser seguida em cada ano, no que diz respeito às produções escritas. Ele detalhou que, ao ingressar, os alunos participam de diversas discussões no que se refere ao funcionamento das produções escritas. Após a devida familiarização, no ano seguinte introduz-se a questão de tipo e gênero textual e por fim, no último ano, por conta dos direcionamentos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o foco é voltado para as produções dissertativas-argumentativas. Todavia, esse fato não diz respeito a 100% das produções, pois a instituição também prioriza o trabalho de tipo e gênero no último ano do ensino médio.

Sendo assim, P1 reforça o apelo ao nivelamento que é feito nessa escola, onde ele trabalha há seis anos, ao indicar que há uma dinâmica a ser seguida em relação ao modo como a disciplina de Língua Portuguesa se dá. Corroborando com o evidenciado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quando se ressalta que toda educação comprometida com o exercício da cidadania cria condições para o pleno desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça as necessidades pessoais de cada indivíduo.

A seguir, perguntamos a P1: **Como você trabalha a produção escrita dos alunos?** No intuito de termos alguma informação concernente à presença da escrita dentro de seu planejamento das atividades curriculares.

O respondente informou que o material voltado à produção escrita fica na última etapa do processo que ele segue, sendo que a primeira fase desse processo se refere à discussão e investigação de temas, debates, promoção de rodas de conversas, apresentação de vídeos e documentários. Desta forma, ele reforça que tenta fazer uso de metodologias variadas para que o aluno tenha embasamento em relação ao tema a fim de que, posteriormente, possa produzir. Tal procedimento vai ao encontro de que Bagno (2009) afirma em relação à grande tarefa da educação linguística contemporânea, que é permitir, incentivar e desenvolver o letramento dos alunos. Sendo assim, a prática significativa de P1 de incluir essas novas formas de ensino faz com que o aluno não se restrinja somente aos textos motivadores.

Com a seguinte pergunta: **São produções com temas livres ou temas pré-definidos?**, gostaríamos de saber como segue a organização da instituição em relação aos temas das produções escritas a serem realizadas pelos alunos ao longo do ano letivo.

P1 relatou, então, que os temas são pré-definidos anualmente em um caderno de temas. A equipe de linguagem seleciona temas com base em questões sociais, políticas, econômicas e midiáticas sobre o que é de interesse nacional, o que pode ser considerado fundamental para expandir a visão dos estudantes sobre os acontecimentos do país, pois

dessa forma os jovens conectados às mídias são instigados a lerem e, conseqüentemente, escreverem bem, como afirma Mercado (2010).

Em seguida, com o objetivo de sabermos quais as considerações do professor a respeito da escrita propriamente dita de seus alunos, questionamos: **Qual sua opinião a respeito das produções escritas por seus alunos?**

Como resposta, P1 disse que consegue observar um nível de maturidade do primeiro ao terceiro ano. Os alunos, de certo modo, vão amadurecendo essa escrita; porém, quando o aluno não quer e não tem interesse em desenvolver o hábito de leitura, isso se torna um empecilho; logo, a maior dificuldade encontrada é tentar quebrar essa barreira. Todavia, depois que eles começam a ler, a produção é quase que automática. A partir daí trabalha-se somente com os ajustes técnicos. No entanto, quando o aluno não tem o hábito da leitura, é preciso primeiro desenvolvê-lo, para depois focar nas produções.

Continuando com seu posicionamento, P1 ressalta que essa é uma fase muito nítida e que requer maior atenção, haja vista que o aluno que não lê não tem repertório suficiente para produzir. Vale ressaltar que o hábito da leitura está diretamente ligado à boa capacidade de escrita dos indivíduos, pois além de informar, o constante hábito da leitura eleva os conhecimentos em assuntos gerais, aprimora a capacidade de interpretar e argumentar, assim como contribui para um maior conhecimento no tocante à norma padrão do português brasileiro. Para Soares (2002), o espaço da leitura condiciona as relações entre leitor e texto, ressaltando assim a importância habitual da prática da leitura.

Seguindo a concepção de Santos (2015), de que a escrita possui regras em sua relação com a língua, sendo a gramática que determina como essas regras devem ser seguidas, partimos para o próximo questionamento. Por curiosidade de sabermos se os alunos cometem constantes erros gramaticais, perguntamos a P1: **Seus alunos costumam cometer erros? Quais tipos de erros?**

Em resposta, o professor expõe que seus alunos costumam cometer erros básicos referentes a questões ortográficas, dentre os quais os mais evidentes são alguns erros gramaticais, de concordância e erros de pontuação, como uso da vírgula.

Ademais, como complemento indagamos: **Esses erros ocorrem com que frequência?**

P1 relata, então, que a frequência desses erros está diretamente ligada à regularidade a qual o aluno produz, uma vez que, durante o processo de participação, P1 se faz enérgico nas correções. Dessa forma, com a frequente produção, o próprio aluno se corrige. Fato esse que P1 considera como uma grande evolução. Observamos, assim, que os alunos cometem erros ocasionalmente, o que não é considerada uma preocupação pelo professor.

Conforme Fruet *et al.* (2009), o princípio básico do *internetês* é extrair o essencial de cada palavra, e inevitavelmente ceder à tentação de apelos fonéticos, configurando-se, dessa forma, como uma linguagem particular dos gêneros digitais, utilizada também fora desse contexto. Nessa perspectiva, com o intuito de sabermos se as produções escritas dos alunos de P1 sofrem algum tipo de interferência do *internetês*, fizemos as

seguintes perguntas: **Você acredita que há algum tipo de interferência do *internetês* nas produções escritas de seus alunos, se sim em qual(is) nível(is)?**

Em resposta, P1 disse que, na fase inicial do surgimento da Internet, essa interferência foi uma preocupação geral, os profissionais da área de linguagens se questionavam constantemente sobre quão danosa seria a influência do *internetês* no que se refere às produções escritas, inclusive o próprio respondente.

Continuando seu posicionamento, o professor ressalta que alguns alunos ainda levam para suas produções escritas exemplos bastante comuns em textos virtuais, como “vc”, “tb”, que Mercado (2010) define como *internetês* com características silábicas. P1 não acata tais ocorrências como interferência, e sim como deslizes, visto que não são muitos alunos que utilizavam palavras como os exemplos citados, e tão pouco com uma grande frequência.

Vale ressaltar que, até mesmo quando usam *internetês*, podemos dizer que os alunos demonstram conhecimento da norma padrão. Conforme já mencionado anteriormente, Thurlow e Brown (2010) sugerem que, para comunicar-se em ambientes virtuais, o internauta deve dominar a norma padrão do português brasileiro.

Além disso, P1 menciona que, particularmente, sempre procura mostrar que as produções escritas escolares não são ambientes adequados para utilização de tais variantes, fazendo com que seus alunos continuem avançando no processo já mencionado anteriormente de autocorreção. Dessa forma, o professor afirma que atualmente as produções escritas de seus alunos sofrem influência do *internetês* em um nível considerado por ele como baixo, contrapondo o dito anteriormente por Fruet *et al.* (2009), que é inevitável ceder à tentação de apelos fonéticos do *internetês* em produções escritas.

Dando continuidade aos questionamentos, para sabermos quais as possíveis causas dos poucos erros cometidos pelos alunos de P1, perguntamos: **O que você poderia citar como possíveis causas para esse tipo de problema/interferência/erros?** Para esta pergunta foram dadas algumas alternativas: a) Uso das redes sociais com frequência; b) Pesquisas em sites cuja linguagem predominante seja informal; c) Interação com colegas e amigos por meio de aplicativos de comunicação instantânea; d) Nenhuma das alternativas.

P1 escolheu a alternativa “d” (nenhuma das alternativas). Ele complementa relatando que considera a causa dos erros somente a falta de monitoramento por parte dos alunos no tocante à distinção do uso de cada modelo de escrita, a depender do ambiente. Tal fato vai ao encontro do que propõe Mercado (2010), ao ressaltar que os jovens “plugados” não conseguem dissociar os ambientes adequados à utilização de cada padrão de escrita.

Ademais, como complemento indagamos: **E depois da pandemia, não houve influência causadas pelo *internetês*, já que os alunos fazem um maior uso da Internet?**

Em resposta negativa, P1 relatou que, embora tenha observado no *chat* durante as aulas ou no *whatsapp* comportamentos mais tranquilos, sem correções e pontuações, nas produções/redações eles seguem rigorosamente o padrão. Além disso, ele classifica os pequenos erros presentes nas produções, como mencionado em outra resposta, como desvios/deslizes, e não como erros, não considerando que se relacionam com *internetês*,

o que concorda com Marcuschi e Xavier (2004), ao salientar que essa forma de grafar não perde seu total sentido dentro do texto digital, e que só pode ser considerada errônea se utilizada fora desse contexto.

Nesta concepção, a pergunta seguinte foi: **Em relação a sua postura diante aos possíveis erros cometidos por seus alunos devido à interferência do *internetês* na escrita, quais suas ações?** Para esta pergunta também foram dadas algumas alternativas: a) Você ignora os erros de qualquer natureza e não chama a atenção dos alunos; b) Mostra para os alunos e explica o que melhor se encaixaria de acordo com a norma culta do português; c) Você aceita variação da linguagem a depender do objetivo da produção escrita.

Ao escolher a alternativa “c”, o professor diz que aceita no sentido crítico, tentando sempre mostrar o que é permitido em cada ambiente. Amparado no que dizem os PCNs, a conduta de P1 diante dessa situação vai de acordo com sua prática significativa de novas formas de ensino, permitindo com que os alunos se corrijam e saibam adequar sua escrita a cada tipo de situação.

Santos (2015) afirma que a escrita padrão possui maior prestígio social, sendo por isso ensinada na escola. Tendo isso em mente, com a finalidade de sabermos como os alunos fazem uso da linguagem no que concerne às produções escritas, interrogamos P1: **Das opções a seguir, qual(is) a(s) que melhor exemplifica(m) o uso da linguagem nas produções escritas de seus alunos.** — Dando-lhe as seguintes alternativas: a) Usa o mesmo tipo de linguagem que utiliza nos aplicativos de comunicação instantânea; b) Escreve utilizando linguagem formal, mas modifica a ortografia a depender de cada situação; c) Escreve da mesma forma que nas redações escolares, utilizando o português padrão.

O professor comentou que seus alunos sempre utilizam a norma culta (opção “c”), visto que é o tipo de escrita ensinado naquela escola. Ele expõe que seus alunos fazem essa distinção continuamente, sendo um comportamento bastante nítido e diferente em cada situação, reiterando o que ele mencionou anteriormente, que alguns de seus alunos até chegam a usar algumas palavras típicas do *internetês*, mas que ele mesmo não considera como linguagem “virtual”, e sim como deslizos, visto que não são frequentes e não causam interferências na escrita.

A posteriori, tendo em conta o dito por Marcuschi (2007), na escola, a demanda do texto a ser redigido pelos alunos responde a um objetivo interno da instituição e, por isso mesmo, está sempre relacionado ao seu propósito pedagógico. Desta maneira, retomando a preocupação com a escrita dos alunos do último ano do ensino médio, na iminência do ENEM, pedimos ao professor que fizesse **um comentário geral referente à produção escrita de seus alunos do terceiro ano.**

P1 afirmou que, pelo fato de passarem por todo um processo de preparação ao longo de todo o ensino médio, seus alunos, ao chegarem no referido ano de ensino, já possuem consciência de que precisam produzir e reconhecer o tipo textual de acordo com os moldes da instituição, o que, segundo ele, facilita a aprendizagem, pois o aluno consegue entender que este é o primeiro passo, sendo os seguintes executados com mais facilidade.



Assim, o aluno entende que precisa reconhecer, estruturar e principalmente produzir. O professor complementa afirmando que, em relação a isso, no referido ano de ensino, o papel do professor, amparado pela instituição de ensino, é somente orientar quanto aos detalhes.

Tomando como base a resposta da pergunta anterior, questionamos: **Você acha que o aluno que chega no primeiro ano já vem com essa consciência formada?**

O respondente disse que ele particularmente não consegue padronizar a consciência do aluno ingressante, pois são muitas realidades distintas. No terceiro ano isso é mais perceptível pelo fato de que, com esse aluno, o trabalho já vem sendo realizado há algum tempo. À vista disso, ao ingressar, o aluno passa pelo processo de nivelamento, já citado anteriormente, que tem por finalidade uniformizar a turma em relação ao nível de entendimento, interpretação e produção textual, alicerçado mais uma vez aos PCN que são diretrizes elaboradas justamente para orientar os educadores, adaptadas às peculiaridades da instituição.

Mercado (2010) considera que os alunos devem ser preparados para o futuro, para tanto, devem dominar tantas as linguagens como as tecnologias. Por fim, tendo em conta a perspectiva de Mercado (2010), indagamos: **Então mesmo que ele chegue com interferências do *internetês* no primeiro ano, no terceiro ele já sai preparado no que se refere às interferências da linguagem da Internet?**

Respondendo positivamente a esta pergunta, o professor relata que, mesmo que esse aluno ao ingressar seja influenciado pela linguagem da Internet em suas produções textuais, após passar pelo processo de nivelamento, este problema será solucionado.

Em síntese, de acordo com as afirmações do professor, o uso de grafias comuns na *Web* não faz parte do cotidiano de seus alunos nas produções escritas em ambiente real, em uma frequência e quantidade que possam ser consideradas como influência. Isso ocorre, segundo ele, devido ao fato que, quando os alunos ingressam nos anos iniciais, a equipe escolar propicia condições adequadas ao nivelamento pedagógico desses alunos, reafirmando o dito por Mercado (2010), pois a escola é responsável pela correlação entre a norma e o uso da língua, adequada à demanda de novos ou emergentes gêneros discursivos. Assim, ao chegar aos anos finais, estes mesmos alunos já conseguem por si só distinguir que, em produções textuais, eles não podem usar recursos gráficos do código de escrita utilizados para compor mensagens de texto enviadas por meio virtual, desobedecendo às regras do português padrão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato dizer que a Internet fez com que os textos virtuais ganhassem notoriedade por sua dinamicidade e por disporem de funções que tornam criativas as formas de se comunicar, seja por meio de ícones, palavras abreviadas ou *memes*, fazendo com que os indivíduos, principalmente aqueles mais jovens, comuniquem-se via mensagens de texto virtuais que possuem características específicas.

Como consequência, o contato com o código de escrita utilizado nas mensagens

desses textos pode exercer implicações na aprendizagem do sistema padrão da Língua Portuguesa na dimensão escrita.

Ao retomarmos o objetivo geral desse estudo, é salutar lembrarmos que pretendíamos investigar a extensão da influência da linguagem usada em aplicativos de mensagens instantâneas na escrita do português padrão dentro do contexto do ensino médio em uma escola no interior cearense, com base em análise de *corpus*, e com foco nas indagações do profissional de educação entrevistado.

Dessa forma, objetivamos mais especificamente mostrar a que nível(is) as alterações acontecem na escrita padrão de alunos do ensino médio em uma escola no interior cearense. Isso posto, de acordo com relatos do entrevistado, não há influência significativa do *internetês* na escrita padrão dos alunos de determinada instituição, mesmo que, ocasionalmente, alguns alunos façam uso de palavras oriundas do *internetês*. Destarte, o professor não as considera como *internetês* e sim deslizes.

Também pretendíamos averiguar se as alterações influenciam positiva ou negativamente na escrita padrão dos alunos. Logo, ao analisarmos os dados, constatamos que não há influência significativa, pois, ao chegar no ano final do ensino médio, os alunos já têm plena consciência de quando e onde devem usar recursos gráficos do código da língua escrita utilizadas para compor mensagens de texto enviadas virtualmente.

Com base nos levantamentos realizados a partir das afirmações do respondente, o uso de grafias comuns na *Web* não faz parte do cotidiano de seus alunos nas produções escritas em redações de texto dissertativo-argumentativo.

Isso ocorre, segundo o participante deste estudo, devido ao fato que, ao ingressar no ano inicial do ensino médio, a equipe escolar propicia condições adequadas ao nivelamento pedagógico do aluno e, no último ano, este mesmo aluno já consegue por si só distinguir em quais produções textuais ele pode (ou não) usar recursos gráficos do código de escrita utilizado para compor mensagens de texto enviadas por meio virtual, desobedecendo às regras do português padrão.

Para compreender, pois, melhor as proporções da influência da comunicação virtual escrita sobre as produções de textos escolares, muitas podem ser as pesquisas a serem desenvolvidas. Entretanto, no tocante a aspectos somente levantados nessa pesquisa, de acordo com a análise de *corpus*, não se constataram mudanças significativas na escrita padrão escolar, motivadas pelo contato com o *internetês*.

Os desvios cometidos pelos alunos estão relacionados à falta de leitura/revisão do que é escrito por eles, o que reflete diretamente, por exemplo, no uso não correto da pontuação, ortografia e concordância.

Concluindo, é importante frisar que os dados obtidos na presente pesquisa dizem respeito à realidade descrita por um único professor de uma determinada escola, que possui um acompanhamento pedagógico a ser feito durante todo o ensino médio, culminando com discentes do terceiro ano já conscientes do uso das estruturas adequadas para o português padrão. Portanto, para dados mais conclusivos, pesquisas em outras escolas podem e devem ser feitas, com maior abrangência.

Assim, essa pesquisa pode vir a ser de grande importância para que, posteriormente, pesquisadores possam nortear-se e contribuir com outros estudos mais aprofundados sobre as referidas questões de como a linguagem da Internet pode influenciar na escrita grafada de seus usuários.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: por um ensino de língua sem pedra no caminho. São Paulo: Loyola, 2009.

BAGNO, Marcos. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

EISENKRAEMER, Raquel Eloisa. Leitura digital e linguagem cifrada dos internautas. **Revista Texto Digital**, v. 2, n. 2, nov. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/issue/view/488>. Acesso em: 30 nov. 2020.

FRUET, Fabiane Sarmiento Oliveira; WINCH, Paula Gaida; FAGAN, Daiane; ZEMOLIN, Ana Paula. Internetês: Ameaça à ou evolução na língua portuguesa? **Revista da ANPOLL**, v. 1, n. 26: Espaço público e Linguagens, mar. 2009. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/131>. Acesso em: 25 jun. 2021.

JESUS, Dánie Marcelo de. **Reculturação, reestruturação e reorganização temporal de professores no ambiente digital**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2007. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/13910>. Acesso em: 02 dez. 2020.

MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos; DUARTE, Rosália. O Contexto dos Novos Recursos Tecnológicos de Informação e Comunicação e a Escola. **Revista Educ. Soc.**, v. 29, n. 104 - Especial, p. 769-789, out. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Lwjpl4tFjwWHBYrjvSKmFF/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MARCUSCHI, Beth. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Marcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (org.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 59-72.

MARCUSCHI, Luís Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MERCADO, Elisângela Leal de Oliveira. Internetês na Escola: avanço, retrocesso ou diversidade da língua? In: MACHADO, Glaucio José Couri (org.). **Educação e ciberespaço**: estudos, propostas e desafios. Aracaju: Virtus, 2010. p. 80-107.

SANTOS, Juliana Lopes dos. **Entre a Internet e a escola**: a influência do código de escrita virtual sobre a modalidade padrão escrita do português brasileiro em redações escolares. Orientador: Paulo Chagas de Souza. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SOARES, Delfim. A Globalização numa perspectiva sociocibernética. **Revista Contracampo**, n.1. p. 17-44, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/17278>. Acesso em: 01 dez. 2020.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na Cibercultura. **Revista Educ. soc.**, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

THURLOW, Crispin; BROWN, Alex. Generation txt? the sociolinguistics of young people's. **Discourse analysis online**, 2003. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/259258527\\_Generation\\_Txt\\_The\\_sociolinguistics\\_of\\_young\\_people's\\_text-messaging](https://www.researchgate.net/publication/259258527_Generation_Txt_The_sociolinguistics_of_young_people's_text-messaging). Acesso em: 02 fev. 2020.

# Variação linguística nas redes sociais: uma análise de *memes* do *Suricate Seboso*<sup>1</sup>

Andressa Alves de Sousa

Daniel Aguiar e Silva

Fabiana dos Santos Lima

## INTRODUÇÃO

A Língua Portuguesa (LP), desde o latim, passou por diversos processos de transformação fonética até resultar na língua que conhecemos hoje. Esses processos recebem o nome de metaplasmos, os quais não se limitam simplesmente às transformações que a língua sofreu na passagem do latim para o português; mas, sabendo que a língua é um sistema vivo, é possível verificarmos na linguagem atual que estes fenômenos ainda continuam surgindo e agindo.

Para identificarmos essas mudanças fonéticas pelas quais a língua passa, basta observarmos os diálogos cotidianos dos falantes de LP em situações de não monitoramento da fala. Dessa forma, provavelmente será possível percebermos que as palavras sofrem transformações fonéticas e são pronunciadas de modo distinto. Tal fato justifica-se devido à influência de fatores intralinguísticos, dentre eles os fonéticos. Por isso, os metaplasmos surgem com a função de explicar as mudanças linguísticas quando os fonemas de uma palavra passam por tais processos, seja por aumento, supressão, transposição ou transformação, formando assim as variações da língua.

Sendo assim, as mudanças ocorridas foneticamente no vocabulário dos falantes apresentam diferenças e variedades linguísticas de pessoas de diversas localidades. Essas variações fonéticas são facilmente detectadas no gênero textual *meme*, o qual se tornou bastante pertinente em alguns perfis das redes sociais da Internet. Dentre esses perfis, podemos destacar o *Suricate Seboso*, que compõe seus *memes* baseados no falar da região nordestina, reproduzindo variações linguísticas (VL) de ordem fonética. Por isso, a escolha desta pesquisa por esse gênero é devido ao fato dos *memes* serem um importante instrumento de estudo para a Sociolinguística Variacionista (SV).

Neste estudo, então, buscamos discutir quais metaplasmos/fenômenos ocorrem em alguns *memes* na Internet, além de

<sup>1</sup> Este artigo corresponde a uma versão adaptada do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado *Variação Linguística nas redes sociais: uma análise de memes do Suricate Seboso* apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal do Ceará, Campus Tianguá, por Andressa Alves de Sousa.



buscar justificar estes fenômenos com base em um respaldo teórico de estudos da variação fonética, a fim de comprovar quais as causas para a ocorrência destas variações do falar nordestino apresentadas neste gênero.

Formulamos, então, as seguintes questões investigativas: Quais os tipos de transformações fonéticas ocorrem nas falas expressas nos *memes* selecionados? Quais as motivações para estas transformações fonéticas? Quais as contribuições dos *memes* do *Suricate Seboso* para os estudos da VL? A fim de encontrarmos respostas para essas perguntas, traçamos como objetivo geral analisar os aspectos fonéticos variáveis em *memes* do perfil *Suricate Seboso*, sob a perspectiva da Sociolinguística Variacionista. Para tanto, buscamos, mais especificamente: i) discutir teoricamente como se constituem os fenômenos fonéticos da LP; ii) identificar as ocorrências dos metaplasmos por supressão, transformação, acréscimo e transposição nas variantes fonéticas dos *memes* do referido perfil; e iii) realizar uma descrição e justificar a ocorrência dos fenômenos no falar nordestino dos *memes* selecionados.

Assim, esta pesquisa torna-se relevante por contribuir para os estudos acadêmicos relacionados à SV e que descrevem a linguagem regional nordestina falada e representada através do gênero textual *memes*. Destacamos, também, o papel relevante de pesquisas na área da Linguística, que têm por finalidade estudar a LP e suas variedades da língua, no sentido de colaborar para a definição do que de fato é a língua que constitui o português do Brasil.

## A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

As teorias que concebem a concepção de linguagem neste trabalho estão voltadas para o campo da Sociolinguística, em sua vertente relacionada à Variação Linguística, que diz respeito à relação entre língua e sociedade, fundamental dentro do sistema linguístico, de acordo com o pensamento de Labov (2008), Cezário e Votre (2011), Bagno (2007; 2012), Tarallo (1997) e dentre outros autores, aos quais tratam dos estudos da língua como sistema heterogêneo.

### História das teorias até o variacionismo

Alguns estudos sobre a linguagem surgiram, mais especificamente no século XX, tendo como principais responsáveis os linguistas Ferdinand de Saussure, Chomsky e Labov. O linguista Saussure criou as bases da escola teórica que seria chamada de Estruturalismo. Nos Estados Unidos, a partir da década de 1960, o linguista Noam Chomsky fundou uma escola teórica através de uma visão formal da língua, com a corrente denominada Gerativismo ou Gramática Gerativa-transformacional. Tanto a abordagem Estruturalista como a Gerativista desconsideram o sujeito, ou seja, o falante, como ser historicamente pertencente a uma sociedade e que é membro de uma cultura.

Nesse contexto, surge a Sociolinguística Variacionista (SV) com o sociolinguista William Labov, o qual realizou algumas pesquisas que tiveram como ponto fundamental de abordagem a presença do componente social na análise linguística. Com efeito, a Sociolinguística se ocupa da relação entre língua e sociedade e do estudo da estrutura e



da evolução da linguagem dentro do contexto social da comunidade de fala. Os trabalhos de Labov, por sua vez, trouxeram grandes contribuições para a chamada SV que está ligada diretamente à noção de heterogeneidade, ou seja, que as línguas são sistemas heterogêneos, diferentemente de Saussure e Chomsky, que postulavam a língua como homogênea.

## A Sociolinguística Variacionista e suas contribuições aos estudos da linguagem

O variacionismo linguístico, preconizado por Labov, é o campo de análise linguística que ressalta que os estudos da língua não podem ocorrer dissociados do contexto social. Nessa perspectiva, a SV classifica as variações da língua em diversos níveis de uma estrutura linguística. Essas variações são influenciadas por fatores intralinguísticos (variação lexical, fonética, fonológica, morfológica, sintática e a variação discursiva), ou seja, os da própria língua, e os fatores extralinguísticos (variação regional ou geográfica, variação social, variação estilística e a variação diamésica), que estão associadas a classe social, faixa etária, gênero, grau de escolaridade, origem geográfica, entre outros. Como afirmam Sá e Sobreira (2014, p. 1773-1774),

[...] a língua portuguesa não se apresenta de maneira homogênea. Ela, além de variar nos níveis fonético, fonológico, morfológico, sintático e lexical, também recebe a influência de outros fatores como região, idade, classe social, religião, escolaridade, profissão, entre outros. Esses fatores contribuem para o surgimento de variações ou falares com identidade própria e características peculiares.

Para este trabalho, será levado em consideração as variações linguísticas da região nordestina, influenciadas por fatores intralinguísticos de aspectos fonéticos. Conforme o pensamento de Sá e Sobreira (2014), as variações de nível fonético fonológico são aquelas relativas à pronúncia de alguns fonemas. Para esses processos de transformação, pelos quais a língua passou e ainda passa, recebem o nome de metaplasmos e são descritos como:

[...] as modificações fonéticas que os vocábulos sofreram ao longo da sua evolução. Essas modificações podem ser de quatro espécies [...] assim sendo, dividem-se os metaplasmos em: a) metaplasmo por permuta; b) metaplasmo por aumento; c) metaplasmo por subtração; d) metaplasmo por transposição (Coutinho, 1977, p. 142).

Assim os metaplasmos são definidos pelo estudo das variações linguísticas através de fenômenos pelos quais a língua sofre transformações parciais de ordem fonética, de forma a constituir novos significantes para os mesmos significados.

## **Memes: a representatividade de variedades linguísticas em *Suricate Seboso***

A Língua Portuguesa (LP) de cada região possui algumas particularidades, as quais passaram por influências de nível cultural. No que se refere ao vocabulário próprio da região do Nordeste, é possível constatar a existência de uma infinidade de variações linguísticas, nas quais é possível encontrar de forma transcrita em *memes* de Internet, com a finalidade de representar essa infinidade de variações. Os *memes* desempenham um importante papel nos veículos de comunicação por carregarem consigo uma mensagem

com a intenção de atingir determinado público, por isso sabe-se que *memes* são: “uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação” (Dawkins, 2007, p. 330).

Sabendo que os *memes* estão presentes no meio digital, foi possível fazermos um levantamento de perfis que trazem a representatividade dos falantes nordestinos. Dentre esses perfis, encontramos o *Suricate Seboso*, vinculado à rede social *Instagram*. O perfil trata de um personagem que faz o uso de expressões comuns à região, a começar pelo seu nome “Seboso” o qual, segundo o criador, veio da mania do cearense de chamar por alguém que estivesse “frescando” ou “fazendo brincadeiras”.

O uso das expressões linguísticas regionais aplicadas nos *memes* são marcas de identidade da comunidade nordestina por representar uma “marca local” ou cultural da região. Sendo assim, com a finalidade de criar uma “voz” de expressão popular em meio a um contexto das novas tecnologias de informação, surgem os *memes* do *Suricate Seboso*.

A criação da *fanpage* iniciou-se no *Facebook* em 12 de dezembro de 2012, pelo fortalezense Diego Jovino. A estratégia do criador foi criar memes que representassem de forma bem-humorada a cultura do povo cearense. Atualmente o perfil é uma referência no *Instagram*, dentre outros perfis que abordam a mesma temática, como o “Bode Gaiato”, e até o momento acumula 1,9 milhões de seguidores.

O principal elemento observado nos *memes* é a linguagem que é empregada, manifestando principalmente as variações de ordem fonética, a qual representa uma área da Sociolinguística que apresenta, como função principal, a análise, a observação, a descrição e a transcrição de fenômenos fonéticos encontrados em um determinado sistema linguístico (Silva, 2005). A representação da oralidade de forma escrita nos *memes* pode ser explicada pelos processos dos fenômenos fonéticos que tentam justificar o porquê da ocorrência dessas variações que são consequências de fatores como a economia linguística.

Desta forma, partindo desse levantamento acerca da linguagem empregada nesses *memes* como uma maneira peculiar de expressão oral do nordestino, apresentando as marcas fonéticas da oralidade, os *memes* tornam-se um importante instrumento de análise e estudo acerca de quais fenômenos fonéticos a linguagem nordestina está sujeita, como veremos a seguir.

## ESTUDO DOS FENÔMENOS FONÉTICOS ENCONTRADOS NA LÍNGUA

### Variação fonética envolvendo vogais

Os fenômenos de variação fonética envolvendo vogais possuem uma premissa importante, a saber: a vogal tônica tende a não variar, enquanto as vogais átonas, quer em posição pré- ou pós-tônica, são extremamente suscetíveis à variação (Bagno, 2012, p. 316). Assim as vogais átonas, por serem as mais fracas, favorecem o aparecimento de diversos processos fonológicos, tais como assimilação, neutralização, despalatalização, dissimilação, entre outros. De um modo geral, as vogais tônicas apresentam pouquíssimas alterações. Isso significa que, até mesmo do ponto de vista diacrônico, se pegarmos uma palavra em seu trajeto histórico, observaremos que a vogal tônica tem um caráter de permanência,

não estando vulnerável, por exemplo, ao desaparecimento ou à transformação em outro segmento fonético.

Algo interessante a se mencionar neste ponto é que, se tomamos, por exemplo, o caso de “vossa mercê”, que hoje, na fala menos monitorada e, talvez, até na fala monitorada, se expressa como “cê”, ou seja, desapareceram três vogais: [o] de “vos”, [a] de “sa”, [e] de “mer”; a vogal tônica [e] de “cê”, porém, foi a única que permaneceu. Essa premissa pode ser comprovada por Coutinho (1977, p. 103) ao afirmar que: “As vogais tônicas quase não sofreram mudanças, devido ao acento que obriga a maior pausa de voz, fazendo com que elas resistam e se mantenham”.

Ainda no que se refere às vogais tônicas, apesar de sua tendência à permanência e imutabilidade, é possível observar que a principal variação a que elas estão submetidas diz respeito ao preenchimento ou esvaziamento da coda silábica<sup>2</sup>, de modo que o pico silábico permanece o mesmo; em outras palavras, trata-se apenas da transformação de uma vogal monotonga numa vogal ditongada ou vice-versa; fala-se em vogal ditongo, porque não são duas vogais: “ditongo é uma vogal que apresenta mudanças de qualidade continuamente dentro de um percurso na área vocálica. As vogais que não apresentam mudança de qualidade são chamadas monotongos” (Silva, 2011, p. 73-74).

As vogais tônicas finais, quando trazem [s] na coda silábica, tendem a se ditongarem; são os casos de “nós”, pronunciado “nóis”; “rapaz” que corresponde a “rapaiz”; “fez” para “feiz”, neste último o monotongo [e] transformou-se em um ditongo [ei]. Essas grafias não-convencionais, conforme afirma Silva (2011, p. 93), estão relacionadas ao processo variável denominado de ditongação, que ocorre por ser um:

[...] fenômeno fonológico de inserção de um glide após uma vogal ou transformação de um monotongo em um ditongo. No português brasileiro, a ditongação ocorre, em alguns dialetos, geralmente, em vogais tônicas em final de palavra, como, por exemplo, em português.

Após tratarmos das vogais tônicas finais, também chamamos atenção para as vogais tônicas mediais, as quais tendem, em determinados contextos fonéticos, a se ditongar. Outro processo que também se realiza nas vogais é o de monotongação, ao qual corresponde a um “fenômeno fonológico em que um ditongo passa a ser produzido como uma única vogal” (Silva, 2011, p. 153). É o caso das palavras “caixa” e “caxa”, “inteiro” e “intero”. O fenômeno ocorre nessas palavras devido à redução dos ditongos [ai] de “caixa” e [ei] de “inteiro”, transformando-as em apenas uma vogal: [i] e [e].

No que diz respeito às vogais pré-tônicas iniciais, elas podem sofrer aférese, do latim para o português, por exemplo, a palavra *acume* passou por esse processo, transformando-se em “gume”, com o desaparecimento da vogal inicial [a]. A aférese é o nome que caracteriza o fenômeno de supressão de um segmento fonético (ou uma sílaba) no início de um vocábulo (Silva, 2011, p. 46). Esse também não é um fenômeno que está restrito a um passado da língua, pelo contrário, ele continua muito recorrente nas variedades do português brasileiro (PB); podemos exemplificar isso com os seguintes casos, a saber: ainda ~ inda, a pretônica [a] é eliminada; “obrigada” ~ “brigada”, a vogal [o], média-baixa,

<sup>2</sup> Coda silábica é um termo adotado pela Fonologia Autosegmental para indicar a parte pós-vocálica da sílaba que é ocupada por um som consonantal (Silva, 2019, p. 75). No português brasileiro apenas o [s], [r] e [l] ocupam posição de coda silábica que pode ocorrer tanto no meio quanto no final da palavra. Ex.: porta/mar.

em posição pré-tônica inicial, deixa foneticamente de ser reproduzida.

No português brasileiro (PB) é muito comum ocorrer o alçamento das vogais médias para vogais altas, como no caso de “boneca”, que se converte em “buneca”, ou “melhor”, pronunciada como “milhor”. Este fenômeno também está presente na história de diversas palavras do português brasileiro, tais como “tudo”, que em latim era *totu*: [o] passou por um alçamento, tornando-se [u], acrescido de um processo de sonorização de [t] na segunda sílaba, que tornou-se [d]. Geralmente para esse tipo de alteração vocálica dá-se o nome de metafonia, “fenômeno fonológico de alteração da qualidade da vogal em condições específicas” (Silva, 2011, p. 151).

Em muitos casos, o alçamento da vogal pretônica ou postônica é provocado pela assimilação da vogal tônica, isto é, com o objetivo de que a primeira se torne semelhante ou idêntica à segunda ou que a última vogal se torne semelhante à segunda vogal. Um exemplo de assimilação que gera semelhança pode ser encontrado em “fortuna”, que concorre com “furtuna”: [o] torna-se vogal oral alta arredondada, semelhante à vogal tônica medial, que também é alta e arredondada, todavia nasal; exemplo de assimilação que resulta em vogal idêntica está em “medida”, que varia para “midida”, ou “gordura”, pronunciada “gurdura”.

A língua, por ser um sistema vivo, ainda está sujeita aos fenômenos das variações, por essa razão é que esse fenômeno da nasalização envolvendo o grupo [ex] se faz presente também na linguagem de muitos falantes do PB, ao pronunciarem “exame” como “inzami” ou “exigente” como “inxigenti”. Esse fenômeno pode ser explicado devido à produção do [i], vogal alta e fechada, próxima do palato, que favorece a nasalização. Por isso, segundo Castro (2008), as vogais altas são suscetíveis a fornecer alterações nos ambientes que a cercam.

No que se refere à vogal postônica no PB, especificamente as nasais, é extremamente pertinente mencionar que, em variedades utilizadas em contextos de interação menos monitorados, ocorre o metaplasmo brasileiro denominado de desnasalização, em que um segmento nasal passa a ser oral (Bagno, 2007). Em diversas variedades do PB, é possível observar este processo; observe-se a palavra “homem” que, a depender da situação de interação social, é pronunciada como “homi”, em que o ditongo nasal pós-tônico é substituído por uma vogal oral alta anterior.

O seguinte fenômeno analisado, chamado de prótese, ocorre de forma pertinente, principalmente em se tratando da vogal [a]. É possível fazer uma análise acerca desse acontecimento quando voltamos ao latim. Tomemos como exemplo as palavras: *stare* ~ “estar” e *scribere* – *scribere* ~ “escrever”, são palavras que sofreram um processo de acréscimo do fonema [e] no início do vocábulo. Já no PB, em algumas regiões, é pertinente encontrarmos a ocorrência desse processo fonológico por acréscimo com a vogal [a], basta observarmos a pronúncia de “levantar” e “alevantar” em regiões do Nordeste brasileiro para constatar a presença desse fenômeno.

Ainda tratando-se dos fenômenos pertinentes entre as vogais, destacamos a ocorrência do metaplasmo por supressão denominado de crase que, segundo Bagno (2012, p. 296), “refere-se à fusão de duas vogais iguais numa só”. O autor apresenta as mudanças sofridas na língua pelo latim por esse fenômeno, é o caso de *colore* ~ *coor* ~ “cor”. É um

recurso de eliminação do hiato, pois devido à síncope, ou seja, supressão da consoante [l] intervocálica em *colore*, formando o hiato [o] em *coor*, com o passar das mudanças sofridas pela língua, a vogal [o] foi eliminada pelo fenômeno da crase e formou o que hoje chamamos de “cor”.

O Sândi é um termo de origem sânscrita que significa ligação ou colocar junto. Este fenômeno fonológico pode ser interno ou externo. Assim sendo, pode-se afirmar que o sândi é um fenômeno fonológico que consiste na transformação de estruturas silábicas causada, em geral, pela queda de vogais. Uma vogal átona final de palavra é eliminada, quando a palavra que a segue é iniciada, de igual modo, por uma vogal.

Sobre a ocorrência do sândi externo, Viana (2019, p. 22), com base em Bisol (2015), afirma que, quando o sândi ocorre entre dois elementos de um grupo clítico, a reestruturação silábica os converte em uma só palavra fonológica. Então é, neste caso, que o clítico perde totalmente sua independência para tornar-se uma só unidade com a palavra anterior. Sendo assim, esse fenômeno explica a formação de uma variante sob o ponto de vista da fonética em que as palavras estão sujeitas aos fatores regionais e sociais.

### Variação fonética envolvendo consoantes

No tópico anterior sobre as mudanças fonéticas que ocorrem com as vogais, ficou evidente, através de uma exemplificação de palavras do latim, que as palavras passaram por mudanças fonéticas e morfológicas (concernentes à forma), as quais ocorrem segundo as influências de cada geração e só se estabilizam após a passagem de um certo tempo, permitindo que, entre essa passagem de um estágio ao outro, seja perceptível as semelhanças e diferenças. É o caso, por exemplo, da palavra *leer*, no português arcaico, e “ler”, no português moderno. Esses fenômenos que ocorrem na língua podem ser explicados por uma lei tida pelos velhos gramáticos como “lei do menor esforço”, na qual é possível perceber de forma clara sua atuação sobre a transformação dos metaplasmos.

Essa lei pode ser explicada por diversas razões como o não monitoramento da fala, diferentemente da escrita, que é mais monitorada. Deste modo, na fala tendemos a economizar esforço no ato de nos comunicarmos, é o que ocorre também, por exemplo, quando coloquialmente usa-se a variação “magina” ao invés de “imagina”, em que ocorre o processo de subtração do [i] inicial, ou “padinho” ao invés de “padrinho”, eliminando o [r], ambos exemplos de metaplasmos por vocalização e consonantização.

Esse fenômeno, denominado de aférese, ocorre por ser um metaplasmo por supressão, que acontece quando um fonema é apagado ou retirado do vocábulo. Os metaplasmos por supressão podem acontecer em três formas: aférese, síncope e apócope. O fenômeno da síncope pode ocorrer devido ao caráter não monitorado, característico da língua falada informal, que normalmente indica a perda de fonema no interior da palavra, seja ele vocálico ou consonântico.

Já a síncope é responsável por explicar a passagem das palavras proparoxítonas latinas a paroxítonas em português, como a síncope vocálica: “árvore” por “arvre” ou “xícara” por “xicra”, demonstrando que “a lei do menor esforço”, embora não seja a única, continua a ser um norte na linguagem do povo, que conserva o núcleo semântico da palavra enquanto



desfaz os proparoxítonos por meio da síncope da vogal postônica.

A partir disso, é possível perceber que a síncope é um fenômeno recorrente nas vogais, mas também é um fenômeno pertinente nas consoantes sonoras intervocálicas, as quais se configuram como as consoantes que se articulam com vibração das cordas vocais, como [d] e [b]. No PB falado, é notável, por exemplo, a queda do [d] do grupo *-nd* no gerúndio: “pulando” por “pulano”, e “torcendo” por “torceno”. São exemplos de palavras que sofrem o fenômeno da síncope, por terem uma queda de fonema no meio da palavra.

No latim, as consoantes finais sofreram o fenômeno da apócope, “supressão de um segmento sonoro no fim da palavra” (Bagno, 2007, p. 9); já no PB é bastante comum a ocorrência desse fenômeno com o fonema [r] em final de palavra, sobretudo nos verbos no infinitivo. Esses casos apresentam ligeira diferença na comparação com os anteriores, uma vez que a consoante eliminada não é intervocálica, mas é sonora e da sílaba postônica, portanto temos uma espécie de cruzamento de duas tendências que convergem no sentido da economia. Ao fazer a supressão do [r], a tendência é alongar a vogal final, dando maior ênfase a ela (Bortoni-Ricardo, 2004).

No latim, os verbos no infinitivo já haviam passado por esse processo de mudança da língua, por exemplo, o verbo *cantare* ~ cantar, é um caso que traz a ocorrência da queda da vogal [e] ao final da palavra. O mesmo acontece no português falado na atualidade, pois, tomando o verbo “amar” como exemplo para esse processo de transformação da língua, tem-se *cantare* ~ cantar ~ cantá, ou seja, é um exemplo que faz um recorte da tendência natural na qual a língua pode se transformar. É um fenômeno que pode ser explicado devido a nossa língua ser propícia a ter a vogal como centro da sílaba, por isso ser tão natural a queda do fonema [r] no infinitivo, afinal, o centro da sílaba passa a ser a vogal que antecede o som suprimido (Castro, 2008).

No que diz respeito ao fenômeno da apócope e sua realização com consoantes, o exemplo a seguir ilustra esse fenômeno, como também outra situação fonética na qual essa palavra passa por transformação fonética. É o caso da palavra “mulher”, que no PB pode ser reproduzida como “muié”. Essa variação justifica-se pela aplicação de duas regras: a vocalização da consoante lateral palatal [lh] e a perda do [r] final (explorado anteriormente apócope). O caso do [lh], escrito foneticamente [ʎ], ocorre o fenômeno chamado de despalatização, no qual o dígrafo é reduzido à semivogal palatal [i]. Bagno (2007) refere-se a este fenômeno como vocalização, porém alguns linguistas a definem como despalatização, que significa a:

[...] perda da palatal de um fonema. O fato não é raro em linguagem descuidada de alguns, que mudam o NH ou LH por N ou L antes do E ou I: companhia (por companhia), muler (por mulher). Em camadas rurais é comum [véyu] (velho), [muyé] (mulher) etc. Fato, para nós, apenas fonético (Jota, 1981, p. 38).

Em resumo, língua é possuidora de variações no ato de comunicação, as quais podem se dar por vários fatores condicionantes como: o discurso (in)formal, o grau de escolaridade, o sexo, o nível socioeconômico e a faixa etária, tudo isso são fatores preponderantes para as variantes dos falantes.



## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objeto de estudo desta pesquisa é analisar o comportamento dos principais fenômenos através dos metaplasmos de acréscimo, transformação e supressão em variantes nordestinas representadas nos *memes* da página *Suricate Seboso*, sob a luz das teorias da variação linguística.

Partindo desse objeto de estudo, procuramos desenvolver uma abordagem de análise qualitativa identificando os fenômenos fonéticos linguísticos em 4 *memes* selecionados. Ressaltamos que podem ser constatados nos *memes* a ocorrência de variações de outras classificações como a morfológica, sintática e lexical, porém, esta pesquisa limitou-se a analisar principalmente os fenômenos de nível fonético.

Para tanto, a coleta e geração dos dados ocorreu em duas etapas. A primeira deu-se a partir da seleção dos dados no perfil do *Suricate Seboso*, por meio de captura de tela (ou *print screen*). A segunda etapa aconteceu através da análise descritiva interpretativa das transformações fonéticas identificadas nos *memes* coletados, apresentando a análise dessas transformações através de estudos bibliográficos acerca da fonética, por meio da caracterização dos metaplasmos por transformação, supressão/apagamento e acréscimo. Assim, através da consulta a obras consagradas sobre a língua do Nordeste, bem como artigos científicos de teóricos reconhecidos desse campo de estudo, e paralelo a essas obras, debruçamo-nos sobre teses, dissertações e artigos científicos de estudiosos da área da linguística.

## ANALISANDO OS FENÔMENOS FONÉTICOS ENCONTRADOS EM MEMES DO SURICATE SEBOSO

A análise foi feita de modo que, se tal fenômeno se repetir em alguma outra variante no *meme* seguinte, não será necessária uma reanálise, devido ao mesmo fenômeno ter sido analisado anteriormente.

Com isso, tomou-se como base o questionamento: Quais os tipos de transformações fonéticas ocorrem nas falas expressas nos *memes* selecionados? Conforme explicitamos anteriormente, selecionamos um total de quatro *memes* do *Suricate Seboso* para análise. O primeiro deles está devidamente representado na Figura 1 que se segue:

Figura 1 - Meme “Briga de vizinhos”.



Fonte: Perfil do *Suricate Seboso* no Instagram<sup>3</sup>

No *meme* apresentado na Figura 1, chama a atenção o uso de diversas palavras variantes, são elas: “miserávi”, “arrespeite”, “bixo réi”, “dur”, “rô” e “mode”. O primeiro caso de variação é o vocábulo “miserávi” por “miserável”. É possível verificar nesta variante a ocorrência de dois fenômenos. No primeiro, a palavra sofre o metaplasmo por transformação do tipo metafonia, devido à troca do fonema [e] por [i]. Como discutido anteriormente, as variações podem acontecer a depender do meio conversacional, no caso do *meme* acima, é retratada uma situação informal na qual o criador busca apresentar, no meio virtual, a fala oral de forma escrita. Deste modo, a variante “miserávi” apresenta o fenômeno da metafonia, o qual ocorre devido ao processo de aproximação fonética entre os fonemas, a partir do alçamento da vogal postônica [e] ao sofrer um alteamento pela vogal [i].

Segundo Bençal e Altino (2015, p. 76), esse processo de alçamento, também chamado de alteamento, é um processo de redução ou neutralização vocálica comum no PB, que alterna o traço [-alto] para [+alto] nas vogais médias altas [e] e [o] em direção às altas [i] e [u], que pode acontecer tanto em posição pré-tônica, pós-tônica não final ou pós-tônica final. No caso da variante analisada em situação de pós-tônica final, temos o alteamento da vogal média alta miseráv[e]l que vai em direção a uma vogal alta miseráv[i]. Segundo Silva (2011), esse fenômeno corresponde a uma alteração da qualidade da vogal.

O segundo fenômeno que a expressão “miserávi” apresenta é a perda da consoante [l] que é reproduzido como fonema [u], configurando-se como um metaplasmo por supressão do tipo apócope. Este fenômeno é muito recorrente no falar nordestino devido às tendências fonéticas naturais da língua que “se pautam na lei do menor esforço, isto é, no favorecimento da simplificação articulatória” (Simões, 2006, p. 72). Para alguns estudiosos como Elia (1979, p. 213), a apócope no PB é oriunda de um processo de valorização das vogais por parte dos falantes africanos e indígenas, que tendiam a uma “estrutura fonética

<sup>3</sup> Disponível em: [https://www.instagram.com/p/Caxl7RmlQzG/?utm\\_source=ig\\_web\\_button\\_share\\_sheet](https://www.instagram.com/p/Caxl7RmlQzG/?utm_source=ig_web_button_share_sheet). Acesso em: 20 mar. 2022.

de sílabas abertas”. Para o autor, esse fato acabou por influenciar a queda das consoantes pós-vocálicas.

No *meme* da Figura 1, é possível identificar também uma alteração caracterizada pelo acréscimo do fonema [a] no início da palavra “respeite”, resultando em “arrespeite”. Em linhas gerais, esse fenômeno é denominado de prótese e consiste, justamente, no acréscimo de um segmento sonoro no início da palavra. Para Marroquim (2008, p. 75), a prótese é o fenômeno oposto à aférese, sendo muito comum entre os nordestinos. É o caso da variação “pois” ~ “apois”, em que ocorre um acréscimo da vogal [a]. Não sendo um traço característico apenas da variante nordestina, mas que é comum em outros falares do PB, Amaral (1982), na observação dos falares paulistas caipiras, também encontrou os registros: “alembiar” ~ “lembrar”, “avoá” ~ “voar” e “arripitir” ~ “repetir”. Nos estudos sobre os traços fonéticos remanescentes dos falares africanos, o autor Raimundo (1933, p. 70 *apud* Lima, 2014, p. 54) elenca algumas palavras como “alamber” ~ “lamber” e “assossego” ~ “sossego”, indicando que a prótese da vogal [a] é comum em palavras começadas pelas consoantes [l], [n], [r], [s] e [g], depois de aferizadas.

Inicialmente temos a representação da variante “bixo” em vez de “bicho”. Essa variante refere-se a uma tentativa de representar a produção fonética que é causada pelo fonema [S]. Em seguida, partindo para uma análise semântica na expressão “bixo réi”, o sentido dessa variante sugere fazer referência a alguém ou algo que é velho: “bicho velho”; é uma expressão conhecida na região do Nordeste e que pode causar estranheza para pessoas de outras regiões por não ser utilizada para fazer referência a alguém mais velho, mas sim utilizada geralmente para se referir a alguém como forma de ofensa. Em estudos sobre a estilística da linguagem, Martins (2012, p. 58) afirma que o poeta Olavo Bilac, em seus poemas, “se vale de verbos com [r] inicial para exprimir sentimentos fortes, de ódio e desespero”. Deste modo, é possível subentender, dentro do contexto do *meme* analisado, que o [r] da variante “réi” em vez de “velho” carrega a expressividade do menosprezo, raiva ou ofensa.

Após a análise do aspecto da significação da expressão “bixo réi”, partimos para a análise da variação fonética na variante “réi”. Diante dos estudos abordados nas sessões anteriores, foi possível verificar a ocorrência do metaplasmo por transformação, ao ser constatado o fenômeno da despalatização na palavra “velho”, em que o dígrafo [lh], escrito foneticamente [ʎ], é reduzido à semivogal palatal [i], resultando em “réi”. Segundo alguns autores, a justificativa para a ocorrência desse fenômeno pode ser explicada por duas vertentes. A primeira de influência africana, na qual o autor Amaral (1982), em seus estudos sobre o falar caipira de São Paulo, ressalta a colaboração do negro nas alterações de fenômenos fonéticos observados principalmente em áreas rurais, justificando que a despalatização do fonema [ʎ], como em “mulher” e “muié”, é a mesma que se verifica na pronúncia dos crioulos de Cabo Verde e Guiné, e nas Ilhas de Príncipe e São Tomé.

A outra vertente, que não considera de procedência africana o fenômeno da despalatização, é defendida pelo autor Marroquim (2008), que entende esse fenômeno como decorrente das modificações sofridas pelo português na América, como consequência do mesmo impulso natural de evolução que orientou as transformações do português falado em Portugal no século XVI. O autor justifica que “enquanto em Portugal se modificava num

sentido, no Brasil, envolvido por fatores mesológicos, étnicos e geográficos radicalmente diversos, orientou diferentemente a sua evolução” (Marroquim, 2008, p. 68). Ainda segundo o autor, essa evolução seria responsável pela perda do som molhado [lh] que deixa de ser vibrante e despalatiza-se, como pode ser observado nas palavras: “mio”, “fio”, “atrapaia”, “imbruiá” e “teia”. Geralmente esse fenômeno pode ser observado na classe não-escolarizada e pobre (Marroquim, 2008, p. 68).

No *meme*, é possível apontar nas variantes “réi” ~ “velho”, “dur” ~ “dos” e “rô” ~ “vou” a ocorrência, nesses três casos, de enfraquecimento das fricativas [v] e [s]. Muitos autores referem-se a esse enfraquecimento de aspiração na glotal [h] que geralmente associamos ao rotacismo.

Sobre essa transformação no linguajar do PB, é possível encontrar vários estudos sociolinguísticos acerca da ocorrência desse fenômeno em diferentes localidades do Brasil. Tendo em vista o objeto desta pesquisa ser os memes do *Suricate Seboso*, que buscam retratar traços linguísticos do linguajar de algumas regiões nordestinas, destacamos como referência Alencar (2007) que, em sua tese de doutorado, ao fazer um estudo sócio-dialetal sobre a realização dos róticos na língua falada em Fortaleza, observa e descreve, em seus dados, a ocorrência da reificação nas fricativas vozeadas [v, z, ʒ] em determinados contextos.

A sua análise conclui que: (i) a aspiração de [v] ocorre de forma sistemática em posição inicial e medial, tanto em nomes como em verbos, sendo mais frequente com a vogal [a], e apresentando o maior número de ocorrências diante da desinência -ava do imperfeito do indicativo (brinca[h]am) e com as formas verbais de -ir (“vamos” ~ “[h]amos”); (ii) a aspiração do fonema [z] ocorre em posição medial, antes de consoante vozeada, por exemplo: me[h]mo, de[h]de, e em posição final, seguida de vogal ou de consoante vozeada, exemplo: “fai[h] muita”, é o caso da variante do *meme* “du[h]”; e (iii) a aspiração de [ʒ] se dá em posição inicial, sendo mais frequente com as vogais [a] e [ẽ], por exemplo: “já” ~ “[h]á” e “gente” ~ “[h]ênte”.

Essa explicação justifica a ocorrência das transformações fonéticas nas variantes “réi”, “dur” e “rô”. Alguns anos depois, Aragão (2009) complementa esses estudos de Alencar (2007), no qual discute sobre a neutralização dos fonemas [v, z, ʒ], utilizando o *corpus* do “Projeto Dialetos Sociais Cearenses”, e apresenta uma visão sobre os fatores extralinguísticos que corroboram para a realização desse fenômeno com a variante aspirada [h]. Segundo a autora, os fatores que mais marcaram a realização desse fenômeno foram o aspecto diastráticos que comprovam que “tanto os jovens como os mais idosos, homens e mulheres, com pouca ou muita escolaridade neutralizam a oposição entre fonemas [v, z, ʒ] e usam a variante [h]” (Aragão, 2009, p. 198). Por fim, a autora conclui que os fatores diatópicos colaboram para esse enfraquecimento:

[...] uma vez que está relacionado não apenas ao grau de pouca escolaridade do falante, mas ao contexto situacional de informalidade de falantes mais escolarizados [...] é marca muito forte em determinados estados do Brasil como o Ceará, passando a ser também, diatópico ou geográfico (Aragão, 2009, p. 198).

Concluimos, assim, que o enfraquecimento dos fonemas [v, z, ʒ] e sua realização sob as variantes “rei”, “dur” e “ro”, representadas no *meme*, têm como fator principal a

estrutura fonética interna e se constituem como marcas regionais nordestinas, principalmente de regiões do Ceará por estarem presentes em todos os segmentos sociais analisados (Aragão, 2009).

Ainda no *meme* da Figura 1, a variante “rô” em vez de “vou” passa por mais um processo de transformação, que é a redução do ditongo [ou] para a vogal [o]. Sabe-se que o ditongo é uma sequência de segmentos vocálicos no interior de uma sílaba, em que um dos segmentos é entendido como uma vogal e o outro é interpretado como semivogal ou glide representada pelos símbolos [y] e [w] (Silva, 2011). Esse fenômeno de redução dos ditongos é denominado de monotongação, segundo o autor Marroquim (2008), assim como o ditongo “ei” de “queijo” ~ “quêjo” e “bandeira” ~ “bandêra” perdem a semivogal na oralidade, até mesmo entre as pessoas letradas, é comum ser observado também no ditongo [ou] a perda da semivogal que se reduz a [o]: ôtro, lôco, pôco, frôxo, môco, ôro.

Para Amaral (1982, p. 25), a tendência da redução dos ditongos é “puramente fonética”. O autor chama a atenção para o apagamento da glide [w] diante de sons r, v, k e x (lôco, bassôra, frôxo, lavôra) e para a permanência da glide [y] diante de s, c, z, t (biscoito, foice, coisa, noite). É o caso da variante fonética “vou”, que perde sua vogal “u” representada pela glide [w] diante do som da consoante [v].

Uma vez comentados os fenômenos variáveis presentes no *meme* da Figura 1, passemos a analisar o *meme* representado na Figura 2:

Figura 2 - Meme “Os aperrei da vida”.



Fonte: Perfil do *Suricate Seboso* no Instagram<sup>4</sup>

Neste *meme*, é possível verificarmos a presença do fenômeno da ditongação na palavra “nois”. Isso ocorre devido à transformação da vogal [o] de “nós” em um ditongo [oi]. Estes casos demonstram uma tendência do português brasileiro falado, como aparece em vocábulos como “fez” que foneticamente é reproduzido como “feiz”.

Esta variação é um caso muito comum no PB. Conforme afirma Silva (2011, p.

<sup>4</sup> Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CTVIMcZn8Nk/?utm\\_source=ig\\_web\\_button\\_share\\_sheet](https://www.instagram.com/p/CTVIMcZn8Nk/?utm_source=ig_web_button_share_sheet). Acesso em: 20 mar. 2022.



93), a ditongação ocorre com a inserção de uma glide [y] após as vogais tônicas finais; na variante “nois” em vez de “nós”, temos a inserção da vogal alta [i] após a vogal tônica [ó]. Esse fenômeno ocorre devido às vogais tônicas, seguidas de [s], possuir a tendência de se realizarem em forma de ditongo. Sobre a realização desse fenômeno como variante, Amaral (1982, p. 48) destaca que o único fato importante a assinalar com relação ao fenômeno da ditongação “é que, quando seguidas de sibilantes (s ou z), no final das palavras, ditongam-se pela geração de [y]: rapáiz, mêis, péis, nós, luiz”.

Verifica-se também o uso da variante “marré” e não “mais é”. Essa variante configura-se como o fenômeno de sândi externo, no qual ocorre quando temos uma “modificação fonológica de formas gramaticais que ficaram justapostas” (Crystal, 1988, p. 231), ou seja, esse fenômeno ocorre devido à junção fonológica de palavras. O sândi ocorre em diferentes níveis, para a análise da variante “marré”, consideramos o nível de grupo clítico. Compreende-se por grupo clítico o vocábulo átono de um enunciado que se integra fonologicamente a um anterior ou posterior. É o que ocorre na variante, o vocábulo átono “é” se integrar foneticamente à palavra anterior “mais”, formando o que se chama de grupo clítico, composto por uma só sílaba: “marré”.

A outra variante encontrada no *meme* é a expressão “aperrêi” em vez de “aperreio”, que vem da palavra “aperriar”. Esta segunda forma, segundo o *Dicionário Dialeto Cearense*, por Vasconcelos (2011, p. 9), sugere: “Pressa. Impaciência. Angústia. Vexame. Assédio moral. Instigação. Cobrança. Falta de dinheiro. Aborrecimento e inquietação causados às mães pelas instâncias infantis e pela danação dos filhos maiores”. Já a forma “aperriar” vem a ser uma opção mais “formal”, sendo encontrada nos dicionários sob o significado: “Sujeitar alguém a um aborrecimento constante ou ser alvo desse aborrecimento; atormentar” (Aperrear, 2022).

A expressão “aperrêi” é uma variação lexical ou um dialeto nordestino que, quando empregado em um certo contexto, vem a significar uma situação na qual alguém se encontra impaciente ou agoniado. No contexto do *meme* analisado, essa variante sugere os vexames que o Sebosinho – nome do personagem principal que aparece nos memes desse perfil – vem passando; além disso, essa expressão carrega consigo um conjunto de sentimentos, que pode soar com um tom mais leve, como “Não me aperreie, menino!”, ou pode soar com um tom mais sério, como “Não fique aperreado não, rapaz. Vai dar tudo certo!”.

Deste modo, partindo para uma análise da expressão sob o ponto de vista da forma falada, é possível observar que o fenômeno que ocorre nesta variante é a apócope, por haver uma eliminação da vogal postônica final [o] de “aperreio”, resultando em um encurtamento na pronúncia da palavra que se transforma apenas em “aperrêi”. A incidência desse fenômeno é perceptível também em palavras como “meio” ~ “mei” e “feito” ~ “fei”.

Por fim, temos a ocorrência do fenômeno da síncope da consoante [d] na variante “passano”, como abordado na seção 3.2, que trata dos fenômenos das consoantes. Esse acontecimento se dá devido ao apagamento de um fonema no interior de um vocábulo, sendo um fenômeno pertinente nas consoantes vozeadas oclusivas, nas quais configuram-se como as consoantes que se articulam com vibração das cordas vocais, como [d] e [b], é o caso da variante “passano” em que ocorre um apagamento da oclusiva [d] no morfema de gerúndio [ndo] de “passando”.



Esse fenômeno pode ser justificado a partir do estudo de Nascimento, Araújo e Carvalho (2013), sobre a redução do gerúndio no falar popular de Fortaleza, através da constatação de que a vogal [e] e a vogal baixa [a], quando anteriores ao morfema [ndo], favorecem, mesmo que de forma moderada, o apagamento da oclusiva. Este estudo, com base na análise de dados do falar popular de Fortaleza, colabora para a comprovação do que ocorre na variante “passano”, comum ao linguajar nordestino como representa o *meme*, sendo possível afirmar que a vogal baixa [a], que antecede o morfema indicativo do gerúndio [ndo], favorece o apagamento da oclusiva [d].

Figura 3 - Meme “A cultura junina”.



Fonte: Perfil do *Suricate Seboso* no Instagram<sup>5</sup>

No *meme* da Figura 3, destacamos a ocorrência de duas variantes. Na primeira, é possível analisar o metaplasmo por transformação do tipo desnasalização na palavra “coragi”. Esses fenômenos, que se realizam com as consoantes, já existiam desde o latim com, por exemplo, a desnasalização de *legumen* ~ legume, em que a vogal alta arredondada se desnasaliza. Hoje essas modificações da língua ainda continuam acontecendo, como no caso da variante “coragi”, a qual sofre a perda do sufixo [em], com o objetivo de desconstruir o som nasal para que seja construído um som oral.

Tendo em vista que os metaplasmos representam os processos que a língua sofreu na passagem do latim para o português, é possível ainda verificar que esses fenômenos continuam agindo e transformando a Língua Portuguesa. Por isso, essa retomada da história da língua mostra que a queda da nasalidade vocálica em posição final de palavra é marcada desde a passagem do latim vulgar para o português.

Desta forma, podemos verificar que o surgimento da desnasalização em vogais pós-tônicas é algo que faz parte da língua desde seus primórdios e é verificada até hoje. Portanto, verificamos que essa manifestação de variações da língua, que ocorre através da queda da nasalidade, possui tendências provenientes da linguagem arcaica, podendo-se

<sup>5</sup> Disponível em: [https://www.instagram.com/p/Cemn4BtIHxW/?utm\\_source=ig\\_web\\_button\\_share\\_sheet](https://www.instagram.com/p/Cemn4BtIHxW/?utm_source=ig_web_button_share_sheet). Acesso em: 20 mar. 2022.

concluir que a mesma condicionou o fenômeno da desnasalização. De acordo com Nunes (1969, p. 45-46, *apud* Chaves, 2021, p. 46):

As vogais nasais procedem em geral de vogais puras que tomaram [...] a nasalidade de m ou n, desaparecendo a articulação destas consoantes. Observa-se o fenômeno nos monossílabos [...] *cum* (com), *sum* (som), mas não se verifica na maior parte dos vocábulos que na língua-mãe se escreviam com m terminal, porquanto, para tais casos já se havia dado a redução da pronúncia da consoante final.

A seguinte variante é denominada de apócope. Analisando o *meme* é possível perceber que “dizê” ~ “dizer”, ocorre devido ao apagamento do [r] em posição pós-vocálica final. Esse fenômeno, recebe o nome de apócope, por estar relacionado ao apagamento ou à supressão de um fonema em posição final de uma palavra. Nos estudos de Messias (2019, p. 15), acerca da apócope do [r] em verbos, foi possível constatar que:

O que se tem descoberto, a partir de estudos na área da Sociolinguística Variacionista sobre a apócope do /R/ é que o português brasileiro possui na fala uma forte tendência de eliminação da vibrante final em posição de coda silábica, algo que se manifesta com frequência distinta nas diferentes regiões do Brasil.

Tendo em vista que este estudo tem como foco as variações do Nordeste, foi possível evidenciar alguns estudos sobre a tendência do apagamento do [r] no dialeto nordestino. Merecem destaques os pesquisadores linguísticos Callou, Serra e Cunha (2015), ao analisar o fenômeno do apagamento do [r] em posição de coda medial e final em verbos e não-verbos, nas capitais nordestinas a partir de amostras de fala culta extraídas do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (Projeto ALiB)<sup>6</sup>. Por estarmos analisando no *meme* o apagamento do [r] em posição pós-vocálica, limitamos a observar apenas os resultados do estudo que apontam para um percentual de apagamento do [r] em posição final. Sendo assim, foi possível constatar, com base na pesquisa, que na região Nordeste o índice de apagamento do [r] em sete cidades é superior a 90% e apenas em Aracaju e Sergipe é superior a 80%; podendo ser concluído, com base nos dados, que a maior ocorrência desse apagamento na região Nordeste ocorre em posição pós-vocálica final e em verbos.

Dessa forma, podemos justificar o fenômeno que ocorre na variante “dizê” que, diante de um verbo, perde o [r] em coda final, ou seja, em posição pós-vocálica. Porém, como abordado no início da análise dessa variante, a apócope do [r] não representa mais demarcador de classe nem de regionalidade, visto que o fenômeno pode ser observado por todas as regiões do país. É possível ainda afirmar, segundo Oliveira (2018, p. 29), que “essa tendência, além de estar associada ao processo de enfraquecimento e posteriorização do segmento, revela uma preferência pela sílaba CV, ou seja, a sílaba aberta”.

Através da análise deste *meme*, foi possível levantarmos duas discussões: a primeira diz respeito ao falar nordestino que condiciona alguns fenômenos, como a nasalização, provenientes da linguagem arcaica.

Na segunda discussão constatamos, com base em estudos linguísticos, que a ocorrência do fenômeno de apagamento do [r] é comum em grande parte de regiões do Nordeste. Sendo assim, após as considerações acerca dos fenômenos de variação

<sup>6</sup> O Projeto Atlas Linguístico do Brasil (Projeto ALiB) tem por meta a realização de um atlas geral do Brasil no que diz respeito à Língua Portuguesa. O Projeto ALiB fundamenta-se nos princípios gerais da Geolinguística contemporânea, priorizando a variação espacial ou diatópica e atento às implicações de natureza social. Disponível em: <https://alib.ufba.br/>. Acesso em maio de 2022.

localizados no *meme* da Figura 3, passamos agora o *meme* na Figura 4, seguindo com a análise e levantando considerações acerca dos fenômenos encontrados:

Figura 4 - Meme “Conversa de calçada”.



Fonte: Perfil do *Suricate Seboso* no Instagram<sup>7</sup>

A primeira variação fonética que encontramos é a palavra “mermo”, que sofre o processo de enfraquecimento do fonema [z], analisado no *meme* da Figura 1. Constatamos que o enfraquecimento da fricativa [z], segundo os estudos de Alencar (2007) sobre o falar fortalezense, resulta da aspiração do fonema [z] em posição medial. Em seguida, Aragão (2009) complementa os estudos acerca desse fenômeno, afirmando que também está ligado a fatores extralinguísticos diastráticos, “está relacionado não apenas com a pouca escolaridade do falante, mas com o contexto situacional de informalidade de falantes mais escolarizados, sendo, portanto, uma marca diastrática ou social, muito forte em todo o Estado do Ceará” (p. 198).

Por fim, faremos a análise da última variante presente no *meme*, a qual, na escrita ou fala formal, seria reproduzida como “com os amigos”; porém, no *meme*, por estar representando uma linguagem caracterizada por ser informal, a reprodução fica “cum zamigo”. Nesta expressão é possível observar diversos fenômenos de manifestação fonética. O primeiro ocorre na expressão “cum”, que sofre o fenômeno de apagamento denominado crase; isso ocorre devido haver uma fusão do fonema nasal [u] de “com” mais o fonema nasal [u] de “os”, formando a variação “cum”. Como abordado na seção sobre os fenômenos vocálicos, a crase no campo fonético ocorre sempre que uma palavra termina por um som que coincida com o som da palavra que a segue, gerando apenas uma realização sonora.

Por ser um fenômeno ainda pouco estudado no falar de regiões do Nordeste brasileiro, buscamos estudos que oferecessem uma compreensão mais aprofundada da língua portuguesa acerca da crase que, assim como Azeredo (2008, p. 531, *apud* Camargo, 2019, p. 20) afirma, “aplica-se especificamente à enunciação, em uma única vogal simples, de duas vogais iguais postas em contato, seja no interior da palavra (*leer* [forma arcaica]

<sup>7</sup> Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CWEr-v4s\\_MN/?utm\\_source=ig\\_web\\_button\\_share\\_sheet](https://www.instagram.com/p/CWEr-v4s_MN/?utm_source=ig_web_button_share_sheet). Acesso em: 04 maio 2022.

> ler [forma moderna]), seja na fronteira de duas palavras (Ela mora aqui > Ela moraquí)".

Deste modo, o autor mostra a ocorrência da crase em dois planos, o primeiro momento de ocorrência da crase se deu no período sincrônico com o latim, e a segunda ocorrência da crase agora dá-se de forma mais moderna, isso se justifica devido à língua ser um sistema vivo e estar sujeita a fenômenos fonéticos de variações.

O fenômeno seguinte é chamado de sândi e ocorre na variante "zamigo". Esse fenômeno ocorre devido, na escrita formal "com os amigos", ocorrer a junção de "os" com "amigos" surgindo a variante "zamigo". Isso se dá devido à consoante fricativa surda [s] final de "os", em contato com a vogal inicial [a] de "amigo", adquirir a sonoridade dessa vogal, passando a ser pronunciada como a consoante sonora [z]. Deste modo, essa proximidade do [s] com a vogal provoca a reprodução do som vozeado, conseqüentemente o "os" desaparece e forma a expressão "cum zamigo".

Esse fenômeno pode ser melhor explicitado por Bagno (2012, p. 300), ao explicar o fenômeno de sândi: "o artigo 'os' apresenta, na sua forma básica, um [s] final; mas, quando combinado na sintaxe com um vocábulo iniciado por vogal ou consoante sonora, esse [s] se transforma em [z]: os carros [us'kaxus], os amores [usa'moris]".

Marcato (2013, p. 79), em sua dissertação sobre a análise do sândi externo, constatou que "Esse processo é caracterizado pela assimilação do traço [+ vozeado] pela consoante fricativa que deixa de preencher a posição de coda silábica e passa a ocupar a de ataque, após a reestruturação silábica com a vogal da sílaba seguinte". A pesquisadora mostra que esse processo é comum nas línguas do mundo, conforme foi possível constatar em dados da sua pesquisa ao observar a seguinte ocorrência desse fenômeno em "as ideias devem sê(r) apresentadas ao[za]lunos".

Assim encerramos a análise fonética-fonológica das variantes presentes nos *memes* selecionados, totalizando a ocorrência de quinze fenômenos. Neste sentido, o estudo das variantes fonéticas permitiram enxergar a dinamicidade a que a língua está sujeita, comprovando o fato de que a língua é um sistema heterogêneo; sendo, assim, constituída de variações as quais, segundo a análise, podem ser influenciadas por diversos fatores que dizem respeito a modificações intralinguísticas como a fonética, como também relacionadas a fatores extralinguísticos que dizem respeito a classe social, escolaridade, entre outros fatores que motivam a transformação da língua. Por isso, essas variantes podem ser responsáveis por criarem formas do léxico brasileiro, mas que não complicam negativamente no processo de comunicação por haver compreensão entre os falantes; sendo assim, a língua cumpre com a sua principal função que é a de comunicar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, sobre o estudo dos metaplasmos por aumento, supressão, transposição ou transformação no português brasileiro, buscou-se identificar, analisar e descrever os fatores de modificação fonética do falar nordestino, a partir de quatro *memes* pertencentes ao perfil *Suricate Seboso* da rede social *Instagram*.

Mediante à análise, constatamos que, nos *memes* de *Suricate Seboso*, é possível



encontrar casos de vários processos de modificações fonéticas, tais como a metafonia, a apócope, a prótese, a despalatização, o rotacismo, a monotongação, a sinalefa, a ditongação, o sândi externo, a síncope, a desnasalização e a crase. Portanto, esses fenômenos justificam a ocorrência das modificações a que a língua sempre esteve sujeita, em especial, as modificações que ocorrem no falar nordestino. Com isso, respondeu-se o primeiro questionamento levantado, no qual buscou evidenciar quais os tipos de transformações fonéticas ocorrem nos *memes* selecionados.

Os fatores para que essas transformações fonéticas ocorram se dá devido diversos fatores. Por isso, ao ser questionado sobre “Quais as motivações para estas transformações fonéticas?”, a pesquisa evidenciou, de acordo com o *corpus* analisado, que as ocorrências desses fenômenos nas variantes dos *memes* dão-se devido à língua sofrer influências e modificações resultantes da interação entre língua e sociedade, fazendo com que a língua apresente essas variações tanto na ordem interna (fatores fonéticos) quanto na diatópica, ou seja, na origem geográfica dos falantes que influencia na ocorrência das variantes analisadas; visto que os *memes* do perfil *Suricate Seboso* representam o falar dos nordestinos e, conseqüentemente, são variantes que acontecem com maior recorrência em lugares do Nordeste.

Através da análise realizada, também pudemos responder ao terceiro questionamento sobre quais contribuições os *memes* do *Suricate Seboso* trariam para os estudos da VL e, em resposta a esse questionamento, concluímos que os *memes* do *Suricate Seboso* partem da necessidade de se criar uma voz de expressão da região nordestina no contexto do meio tecnológico digital, sendo notório que o aspecto regional mais visível nos *memes* é justamente a representação do aspecto da linguagem falada, ou seja, a que utilizamos para uma comunicação informal. Sendo assim, é uma linguagem que caracteriza a identidade nordestina adicionada aos fenômenos linguísticos.

Por isso, a forma como as palavras são apresentadas nos diálogos reforça a ideia de que esses *memes* tornaram-se representantes da cultura do Nordeste dentro das redes sociais, além de tornarem-se atualmente um recurso que contribui para que pesquisadores possam se aprofundar nos estudos da linguística, tendo em vista que nos *memes* há uma representação das variantes que fazem parte da linguagem de um povo.

Sendo assim, os questionamentos da pesquisa foram respondidos, uma vez que os objetivos foram alcançados por meio da apresentação da discussão teórica sobre como se constituem os fenômenos fonéticos do português brasileiro e como passou e passa por diversas transformações, pois qualquer língua está sujeita a mudanças no decorrer do tempo. Assim, como foi possível identificar a ocorrência destas várias transformações fonéticas que o falar nordestino apresentado nos *memes* passa, foi viável realizar um trabalho de descrição e análise destes fenômenos identificados.

Por fim, esperamos, com esta pesquisa, colaborar com o fomento de outros debates, pois somos conscientes de que a temática desta pesquisa não se apresenta como uma discussão concluída devido à complexidade que abrange a temática, uma vez que toda ciência é incompleta, necessitando de outros olhares e posições concordantes ou discordantes, mas que se mostrem interessados em aprofundar e aperfeiçoar posições.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Maria Silvana Militão de. **Aspectos sócio-dialetais da língua falada em Fortaleza: As relações dos fonemas /r/ e /r/.** Orientadora: Maria Socorro Silva de Aragão. 2007. 185 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- AMARAL, Amadeu. **O dialeto caipira.** 4 ed. São Paulo: Hucitec/Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1982.
- APERREAR. In: DICIO, Dicionário Online de Português. 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aperrear/>. Acesso em: 9 jun. 2022.
- ARAGÃO, Maria do Socorro Silva. A neutralização dos fonemas /v, z, ʒ/ no falar de Fortaleza. In: RIBEIRO, Silvana Soares Costas *et al.* (orgs). **Dos sons às palavras: nas trilhas da língua portuguesa.** Salvador: EDUFBA, 2009. p. 188-200.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ENÇAL, Dayme Rosane; ALTINO, Fabiane Cristina. Manuscritos Novecentistas da Cidade de Castro-PR: o caso dos alçamentos. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 18, n. 1, p. 70-101, jun. 2015.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2004.
- CALLOU, Dinah; SERRA, Carolina; CUNHA, Cláudia. Mudança em curso no português brasileiro: o apagamento do R no dialeto nordestino. **Revista da Abralín**, v. 14, n. 1, p. 195-219, jan/jun. 2015.
- CAMARGO, Marcus Vinicius Santos. **Crase Metaplasática: uma abordagem diacrônica da variação entre hiatos e formas craseadas de vogais mediais em palavras do período arcaico da língua portuguesa.** Orientadora: Juliana Soledade Barbosa Coelho. 2019. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- CASTRO, Maria Célia Dias de. **Descrição histórica das vogais na fala do sertanejo da região de Balsas-MA.** Orientadora: Maria Sueli de Aguiar. 2008. 186 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.
- CHAVES, Raquel Gomes. Ditongos nasais átonos finais: ontem e hoje. **LaborHistórico – Estudos em fonética e fonologia: quando múltiplos olhares se entrecruzam**, v. 7, n. 2, ago. 2021.
- COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática histórica: linguística e filosofia.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977.
- CRYSTAL, David. **Dicionário de linguística e fonética.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- DAWKINS, Richard. **O Gene Egoísta.** Tradução de Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.



- ELIA, Sílvio. **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Padrão, 1987.
- JOTA, Zélio dos Santos. **Dicionário de Lingüística**. Rio de Janeiro: Presença, 1981.
- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução: Marcos Bagno; Maria Marta Pereira Scherre; Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LIMA, Aline Barboza de. **Mapa de Caiana dos Crioulos - Alagoa Grande**. Paraíba: 2014.
- MRACATO, Fernanda. **Análise prosódica de preposições monossilábicas**. Orientadora: Luciani Ester Tenani. 2013. 160 f. Dissertação (Mestre em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2013.
- MARROQUIM, Mário. **A língua do nordeste (Alagoas e Pernambuco)**. 4. ed. Maceió: UFAL, 2008.
- MARTINS, Nilce Sant'Anna. **Introdução à Estilística: a expressividade na língua portuguesa**. 4.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.
- MESSIAS, Eveline Souza. **O apagamento do /R/ em formas verbais infinitas em textos escolares: uma proposta de intervenção**. Orientadora: Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda. 2019. 220 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Federal de Feira de Santana, Feira de Santana. 2019.
- NASCIMENTO, Katiene Rozy Santos do; ARAÚJO, Aluiza Alves de; CARVALHO, Wilson Júnior de Araújo. A redução do gerúndio no falar popular de Fortaleza: um olhar variacionista. **Veredas** – Revista de Estudos Linguísticos, v. 17, n. 2, 2013.
- OLIVEIRA, Aline de Jesus Farias. **O apagamento do rótico na (re)organização silábica**. Orientado: Dinah Maria Insensee Callou. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- SÁ, Marcelo da Silva; SOBREIRA, Maria Francisca Moreira. O falar sertanejo presente na música nordestina. **Revista Philologus**, p. 1772-1781, set./dez. 2014.
- SILVA, Thais Cristófaru. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.
- SILVA, Thais Cristófaru. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- SIMÕES, Darcilia Marindir Pinto. **Considerações sobre a fala e a escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1997.
- VASCONCELOS, Reginaldo. **Dicionário Dialeto Cearense**. 2011. Disponível em: [https://issuu.com/joaohc/docs/dialeto\\_cearense\\_com\\_introdu\\_o](https://issuu.com/joaohc/docs/dialeto_cearense_com_introdu_o). Acesso em: 13 de jun. 2022.
- VIANNA, Paula. **Sândi Vocálico externo: o processo e a variação na cidade de Florianópolis- SC**. Porto Alegre, 2009.

# “Farmando” neologismo: a implementação do inglês no vocabulário português em uma comunidade de jogos online<sup>1</sup>

**Julyanne Gonçalves de Mesquita**

*Licenciada em Letras pelo Instituto Federal do Ceará*

**Daniel Aguiar e Silva**

*Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)*

**Paulo Henrique Calixto Moreira Monteiro**

*Mestre em Estudos de Tradução pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)*

## INTRODUÇÃO

A neologia, de acordo com o Dicionário *online* Oxford Language (2022), é o processo de formação, caracterização e emprego de novas unidades léxicas, e o neologismo é o resultado desse processo (Silva; Maia, 2021). O neologismo, em uma visão mais aprofundada, ocorre em nosso país desde a época da colonização com a entrada de várias culturas e línguas diferentes das que estavam presentes, o resultado de hoje é um enorme campo neológico a ser estudado.

Com o avanço da internet, veio também a expansão de plataformas de comunicação e dos jogos eletrônicos, que, com a tecnologia, permitiu e permite formas de diálogos, tanto oral como escrita, entre diferentes comunidades e culturas pelo mundo. A difusão de línguas e culturas diferentes da materna permitiu que novos signos e significantes adentrassem a língua de chegada causando mudanças, fazendo com que, assim, essas pudessem ser estudadas pela neologia.

No mundo dos jogos eletrônicos, é possível observar o comportamento de alguns jogadores que utilizam palavras oriundas de Língua Inglesa, durante as partidas e fora delas, para substituir algumas em português. Ao notarmos esse comportamento, buscamos investigar o porquê de isso ocorrer e quais palavras estão sofrendo dessa “substituição” do português para o inglês. Assim, esta pesquisa trabalhou com o neologismo importado e os seus dois processos, empréstimo e estrangeirismo, e, a partir deles, foi possível analisar como os neologismos, ao saírem da língua de origem, se comportam na língua de chegada.

---

<sup>1</sup> Este artigo corresponde a uma versão adaptada do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Farmando” neologismo: a implementação do inglês no vocabulário português em uma comunidade de jogos online, apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal do Ceará, Campus Tianguá, por. Julyanne Gonçalves de Mesquita.



Nossa pesquisa avalia e mostra uma área de estudo que possui uma vasta possibilidade para pesquisas, tanto na área linguística como na área pedagógica, que é o comportamento e a linguagem no âmbito digital, em específico em uma comunidade de jogos *online*. A variação da língua ocorre de uma maneira rápida no meio digital. Isso decorre por meio das várias possibilidades de conhecer, falar e interagir com uma outra cultura e língua, principalmente após um cenário pandêmico, em que tudo se resolve com facilidade por meio da Internet.

Com isso, a pesquisa tem como objetivo principal mostrar, por meio dos estudos do neologismo, a extensão do uso de palavras oriundas da Língua Inglesa, que é usada quase de forma universal, em uma comunidade de jogos *online*. A partir disso, será analisado, de acordo com os estudos do neologismo importado, com abordagem dos processos empréstimo e estrangeirismo, como ocorre o empréstimo de palavras estrangeiras em uma língua. Objetiva-se ainda, especificamente, identificar quais palavras estão sofrendo esta extensão da língua de origem à língua de chegada por meio de comunidades *online* dos jogos, *Valorant* e *League of Legends* (LOL), e comparar dados de pesquisa realizada em questionário, de forma *online*, com jogadores de ambos os jogos, focando na resolução se essas palavras surgiram por necessidade dos falantes.

A pesquisa segue sendo estruturada com a introdução ao presente artigo, seguido de dois capítulos de fundamentação teórica, no primeiro na qual um breve resumo sobre neologia, e as suas definições, com um aprofundamento no neologismo importado e com os seus dois processos. O segundo capítulo discute sobre o impacto cultural dos jogos, a linguagem gamer, que vem se destacando no mercado, e os jogos eletrônicos que servirão como objetos de pesquisa. A metodologia vem após prontamente com a coleta de dados com os resultados obtidos e as considerações finais desta pesquisa

## O ESTUDO DA NEOLOGIA E O NEOLOGISMO IMPORTADO

A neologia, de acordo com Correia e Almeida (2012), é o estudo de tudo aquilo que é novo e não foi definido ainda em alguma espécie de dicionário. Como a língua se encontra em constante mudança, sempre há algo novo ou uma palavra nova. A implementação de palavras estrangeiras em nosso vocabulário não é uma novidade, o brasileiro tem por “mania” usar e abusar de palavras estrangeiras quando quer causar algum impacto ou demonstrar importância, seja em sua fala ou produtos. Esta seção tem como objetivo apresentar ao leitor um aprofundamento de forma resumida sobre as definições da neologia, o campo da morfologia lexical e o neologismo importado que foi usado como base para esta pesquisa.

### As definições de neologia

No campo de estudos da Neologia, temos definições que nos ajudam a entender melhor como essa palavra entrou no vocabulário ou qual a sua função, o seu sentido, como usar e o contexto na qual está sendo inserida. A definição do neologismo tem várias versões dadas por diferentes estudiosos da área, mas que sempre apresentam o mesmo sentido no final.

Para definir o que é neologia, primeiramente é preciso introduzir sua forma

etimológica. De acordo com Silva e Maia (2021, p. 6081), “o processo responsável pela ampliação lexical é chamado de neologia (neo ‘novo’ + logia ‘palavra’). A unidade lexical resultante desse processo é denominada de neologismo”. Para Alves (1990), a neologia é o processo de criação lexical e o neologismo será o resultado.

Já nos campos dos estudos linguísticos, mais precisamente na morfologia, existe a morfologia lexical e a morfologia flexional. Segundo Borba (2008, p. 160), o “conjunto dos morfemas de uma língua mais seus processos combinatórios cumprem uma dupla finalidade: (i) estruturar e enriquecer o léxico e (ii) possibilitar a indicação de valores gramaticais”. Por essas duas finalidades, temos delas a morfologia lexical, que é a derivação na qual se consegue novas unidades, e a segunda finalidade é a morfologia flexional, que é a variação mórfica para indicar categorias gramaticais. A partir da morfologia lexical, que, de forma concisa, é a formação de novas palavras por meio da derivação que existe na língua, surgirá o campo da neologia.

O neologismo importado é muito presente no vocabulário do brasileiro desde a sua criação por ter sofrido uma colonização de vários países, não somente de Portugal. O Brasil é um país que possui uma vasta riqueza em culturas e línguas estrangeiras, tornando-se um país multicultural e miscigenado. É até de conhecimento popular que o brasileiro tem sempre o seu jeitinho de conseguir realizar e construir tudo o que quer, com a língua não é diferente.

Hauy (1989, p. 44-47) diz que, na fase arcaica da língua, o léxico português é enriquecido com vários estrangeirismos (galicismos, provençalismos e grecismos) e com formações vernáculas, sobretudo de caráter nominal. Alves (1996, p. 12) relata que, com a expansão navegadora dos portugueses no processo de colonização, não apenas difundiu-se o português, mas também o tornou suscetível a mudanças e a influências de outras línguas, principalmente do Oriente Médio, fazendo com que muitas palavras do estrangeiro acabem por permanecer em nossa língua mesmo não sendo originárias do português.

Não se mantendo apenas no português, a língua vai mudando e assim as novas palavras vão entrando no nosso vocabulário, como: *delivery*, que é entrega, e *shampoo* que é o xampu. Entretanto, temos palavras que vem do inglês e não possuem o mesmo significado em nossa língua, como: *outdoor*, que em português é uma grande placa usada para divulgação, mas em inglês a palavra com essa ideia é *billboard*. Também palavras de língua inglesa que já ficaram no vocabulário como português mesmo: *delete*, *baby doll*, *feedback* etc.

Em pandemia mundial por causa da SARS-CoV-2 (Covid-19), o acesso à internet se tornou maior e inevitável, com isso muitas palavras como *home office*, *lockdown*, *covid*, *fake news*, *live* e outras adentraram de vez em nossa língua e se tornaram parte dela. O brasileiro hoje já não fala “trabalho em casa”, optando por *home office* e se comunicando assim.

## Neologismo Importado

Assim como apresentado por Balestero, Clempi e Costa (2020, p. 86), o neologismo é um campo de estudo muito amplo e por ser grande e com uma vasta possibilidade de

estudos, existem três mecanismos mais comuns dentro desse campo. Alves (1990) e Correia e Almeida (2012) apresentam esses três mecanismos como:

1. Neologismo formal: construção de palavras por meio de regras já ligadas ao sistema da língua. Processos desse neologismo são: derivação e composição;
2. Neologismo semântico: a atribuição de novos sentidos a palavras já existentes. Processos desse neologismo são: metáfora e metonímia;
3. Neologismo importado: importação de outras palavras pertencentes a outras línguas. Processos desse neologismo são: empréstimo e estrangeirismo.

Uma vez que essa pesquisa visava investigar como esses neologismos entravam na Língua Portuguesa por meio dos jogos *online*, o melhor mecanismo que se encaixava na investigação era o do neologismo importado. Sendo assim, para Ferraz (2018), o neologismo importado é quando uma palavra de uma língua estrangeira passa a ser utilizada em outra e não se inteirar à língua receptora. Essa palavra é vista como uma novidade aos falantes, e, portanto, acaba se tornando um neologismo importado, podendo ser como um processo de empréstimo ou estrangeirismo.

Esses processos categorizam as formas de como as palavras são acrescentadas em nosso vocabulário ou em nosso cotidiano. Conforme Balestero, Clempi e Costa (2020, p. 88), “Novas palavras são criadas a partir da necessidade do falante em se expressar cotidianamente em novas realidades e novos contextos” e, de acordo com essa necessidade, as palavras podem se adaptar e terem um, dois ou mais fonemas emprestados de outras línguas ou não pertencem de forma alguma a elas.

Para alguns linguistas, o empréstimo e o estrangeirismo são processos parecidos, eles consideram que na verdade são termos que designam do mesmo conceito (Garcia, 2014). Isso ocorre pelo fato de ambos serem difíceis de definir e diferenciar, têm definições parecidas, podendo ser notadas pequenas formas de diferenciação entre eles. Um desses linguistas é Bloomfield, que não diferencia o empréstimo do estrangeirismo e, em suas obras, acaba por falar apenas sobre o empréstimo, pois, segundo o autor, os empréstimos devem ser submetidos à gramática da língua de partida e da língua de chegada (Garcia, 2014). O empréstimo, de acordo com Bloomfield (1970 p. 420 *apud* Garcia, 2014, p. 11), é o “elemento que provém do acervo lexical de um idioma e que passa a ser usado em outro nível linguístico”.

## Empréstimo

O empréstimo, conforme Alves (1990) e Camara Jr. (2002 *apud* Balestero; Clempi; Costa, 2020, p. 88), é quando uma unidade lexical de outro sistema linguístico incorpora-se ao léxico da língua de chegada, como em *delete* - deleta. Silva e Maia (2021, p. 6083) afirmam que o empréstimo é uma adoção, por uma determinada língua, de uma unidade proveniente de outra língua. Segundo os autores, existem cinco tipos de empréstimos.

Quadro 1 - Cinco tipos básico de empréstimos.

Empréstimo não adaptado graficamente	Empréstimo adaptado graficamente	Empréstimo traduzido	Empréstimo semi adaptado graficamente	Empréstimo de sentido
Quando a língua receptora usa forma original da língua importada sem adaptação gráfica. Ex: best-seller, check-up.	Quando a forma estrangeira sofre alteração para se adaptar à ortografia da língua receptora. Ex: estresse (inglês: stress).	Tradução literal de forma estrangeira. Ex: cachorro-quente (inglês: hot-dog).	Quando numa mesma palavra aparecem morfemas estrangeiros e vernáculos. Ex: piz-zaria (italiano: pizza + sufixo -aria).	Emprestar sentido usado em forma estrangeira. Ex: o verbo “salvar” no sentido “gravar” (inglês: save= gravar). “Vamos salvar o arquivo na pasta”.

Fonte: Elaborado pelos autores baseado em Silva e Maia (2021, p. 6082).

O estrangeirismo, segundo Camara Jr. (2002), vai conservar tudo da língua de origem, o fonema, a flexão e a grafia. Não vai haver uma mudança no significante, ele se manterá o mesmo da língua materna até a língua de chegada, por exemplo: *pole dance*. De acordo com Neves (2003, p. 3-4 *apud* Garcia, 2014, p. 12), o estrangeirismo se caracteriza com “ausência de um termo ou expressão em uma língua, que se vê obrigada a fazer um ‘empréstimo’ de uma outra língua”, como em *backup*.

### Estrangeirismo

Garcia (2014) apresenta uma visão mais aprofundada de Carvalho (1984) em relação a uma possibilidade de diferenciação do estrangeirismo e o do empréstimo relacionados à dicotomia da *langue/parole* de Ferdinand de Saussure. O estrangeirismo vai ser integrante da *parole*, de uso individual e não de caráter social, já que para os linguistas o estrangeirismo ocorre quando há uma necessidade de uma expressão ou palavra em uma língua em que há ausência dela. O empréstimo será a *langue* já que ela é de caráter social e não de uso individual, usado no dia a dia sem muita dificuldade, com mudanças no léxico ou na pronúncia.

Apesar de serem bastante parecidos, como apresentado, esses processos podem ser diferenciados a partir de definições e conceitos mais aprofundados como os olhos de quem observa e analisa. Como a maioria das palavras têm um caráter e uma necessidade social, o empréstimo acaba sendo escolhido e visto como o único processo do neologismo importado por ser prático e ter várias subdefinições dentro do processo. A partir das pesquisas e análises, o estrangeirismo também vai ganhando espaço, ganhando novas definições e análises.

## A LINGUAGEM DOS JOGOS DIGITAIS E SUAS COMUNIDADES

O acervo lexical de todas as línguas vivas se renova, algumas palavras deixam de ser utilizadas e se tornam arcaicas, mas uma grande quantidade de unidades léxicas é criada pelos falantes de uma comunidade linguística (Alves, 1990). Isso ocorre nas comunidades de jogos *online*, as quais todos os dias ganham novos adeptos de acordo com o avanço tecnológico e do mercado de trabalho nessa área.

Com a globalização e o avanço da internet, de uma forma quase obrigatória por



causa do surto de coronavírus, o nível de usuários *online* aumentou consideravelmente nas comunidades de jogos eletrônicos.

## A linguagem *gamer*

Paredes, Ferreira e Gomes (2016) afirmam que, junto com esses jogos, veio um conjunto de palavras oriundas da Língua Inglesa, usadas para ações e para instrumentos dentro dos jogos. Essas palavras são rapidamente assimiladas pelos jogadores, assim como cada uma delas vai ter um significado específico naquele contexto.

De acordo com os autores, é apresentado que a siglagem é algo muito utilizado pela linguagem *gamer* (jogos eletrônicos), dando o exemplo do jogo *online World of Warcraft*, que, em siglagem, significa WoW. Lima (2019) diz que o grupo *gamer* é um ótimo exemplo de observação sobre as diferenças linguísticas. Esse grupo tem uma linguagem bastante diferenciada, já que ela foge da “língua padrão”, tendo suas expressões e palavras próprias. A maior parte dessas palavras se encontra no inglês por ser uma língua usada mundialmente, principalmente na Internet, em que o acesso à língua é mais fácil e há vários meios de tradução. Além disso, o jogador não precisa ter um nível fluente em inglês e sim saber apenas se comunicar dentro do jogo.

Dessa forma, muitas palavras e expressões da Língua Inglesa predominam no vocabulário *gamer* para facilitar a comunicação entre os jogadores de diferentes partes do planeta, já que esta é uma língua de fácil compreensão mundialmente. Porém, o constante uso dessas palavras estrangeiras tem influenciado modificações quando a comunicação se dá entre falantes da Língua Portuguesa, que passam a incorporar a estrutura dessas palavras, modificando-as e sendo utilizadas como palavras desse idioma.

Exemplificando as afirmações anteriores, temos a palavra “base”, que, em um determinado jogo, significa voltar para o local onde o seu personagem nasceu, sendo com o objetivo de recuperar energia ou vida. O personagem pode voltar para a base por vontade própria ou quando acaba morrendo.

Além desse significado, a palavra acabou se tornando uma expressão popular entre os jogadores, quando algum personagem morre ou se encontra morrendo; a comunicação com os seus aliados acaba se tornando “indo de base”, em que todos já compreendem que o personagem morreu ou se encontra morrendo e que, em alguns casos, a ajuda ao personagem é inútil. Muitos neologismos surgem nos jogos dessa forma, principalmente em jogos nos quais há uma interação *multiplayer* (com vários jogadores) quando a comunicação ocorre de forma rápida e precisa.

## As comunidades de jogos *online*

Os jogos usados como base para encontrar esses neologismos nessa pesquisa foram o *League of Legends* (LOL), que está há mais de uma década no mercado de jogos eletrônicos, e o *Valorant*, que é um jogo relativamente novo. Ambos têm uma dinâmica em comum - são *multiplayer*, mas têm jogabilidades distintas - enquanto um é um *multiplayer online battle royale* (MOBA), o outro é um *First-Person Shooter* (FPS).

O LOL é um jogo de estratégia - MOBA - no qual duas equipes de cinco poderosos

campeões se enfrentam para destruir a base do adversário. O jogo foi lançado no ano de 2009 para Microsoft Windows e hoje é desenvolvido e distribuído pela Riot Games. Desde o seu lançamento, o jogo é gratuito, tornando-o acessível para muitos e popularmente conhecido.

O jogo tem como objetivo principal destruir o Nexus da base inimiga e, para chegar ao Nexus, a equipe precisa avançar por pelo menos uma rota, que tem estruturas defensivas chamadas de torres e inibidores. Cada rota tem três torres e um inibidor, e cada Nexus é protegido por duas torres. As torres causam danos às tropas e aos campeões inimigos; para destruir uma torre inimiga é preciso atacá-la com tropas à frente do campeão para evitar sofrer o dano.

Cada inibidor é protegido por uma torre, quando destruído, super tropas surgem naquela rota por alguns minutos e só param quando os inibidores aparecem novamente. Além disso, os campeões precisam melhorar as suas habilidades ao conseguir ouro e experiência ao abater tropas ou campeões inimigos. No ano de 2020, a Riot Games lançou a versão para mobile do LoL, chamada de *Wild Rift*. O jogo mantém a dinâmica que o jogo no computador, mas, por ser um jogo mobile, o alcance foi maior que o planejado, segundo Carbone (2021), em matéria para o site GE Globo: “Wild Rift ultrapassou a marca dos 10 milhões de downloads apenas para dispositivos com sistema operacional Android no dia do seu lançamento”.

A comunicação no jogo ocorre por digitação. No computador o jogador pode apertar a tecla *enter* e assim ter acesso ao *chat* onde pode orientar a equipe. Na versão *mobile* isso ocorre no campo superior da tela, e pode ocorrer por áudio.

Já o *Valorant* é um jogo de FPS lançado em 2020 pela Riot Games, a mesma desenvolvedora do jogo citado acima. O jogo foi conhecido inicialmente como *Project A* e ele é um jogo 5v5 tático que mistura elementos dos jogos *Counter Striker: Global Defensive* (CS:GO) e *Overwatch*. O jogo, assim como o LOL, é de título gratuito, podendo ser baixado apenas para computador pelo *site* do jogo ou da Riot Games.

O objetivo principal do jogo é invadir a base inimiga, implantar o Spike, que é um dispositivo explosivo, e impedir que desarmem ou destruam o dispositivo. Outra forma de ganhar o jogo também é derrotar a equipe inimiga. O jogo possui sete mapas e cada um traz uma forma diferente de colocar o seu estilo de jogo em prática. Por ser desenvolvido pela Riot Games, os desenvolvedores se inspiraram no próprio mapa do LOL para criar o *design* dos mapas. Antes de começar uma partida, o jogador deverá escolher um personagem, dentre um grupo de Agentes, e cada um tem a sua própria função e habilidades especiais que se complementam e ajudam a vencer a partida.

Dentre eles tem o Duelista, que tem o foco em atacar; o Iniciador, que ajuda a invadir as áreas inimigas e lidera o avanço da equipe; o Sentinela, que reforça o controle territorial da equipe para finalizar o serviço e, por fim, o Controlador, que irá moldar o campo de batalha conforme os planos da equipe. Selecionados os Agentes, a equipe é enviada para um mapa aleatório e o jogo começa.

A comunicação no jogo funciona tanto com o áudio como via *chat*. Por áudio o jogador tem duas opções, ele pode se comunicar com o grupo, que são as pessoas que

ele chamou para as rodadas, ou com a equipe, que são os jogadores que entram de forma aleatória na partida. Ao apertar e pressionar a tecla U, o jogador pode se comunicar com o seu grupo, e, ao apertar e pressionar a tecla V, o jogador pode se comunicar com a equipe.

A comunicação por via *chat* ocorre da mesma forma que o LOL, o jogador aperta a tecla *enter* e pode digitar para o grupo, além de digitar vários comandos no *chat*, sendo um deles o “party” que serve para falar com um determinado jogador no privado. Os Agentes Iniciadores também fazem a função de comunicação entre jogadores quando o áudio não é possível. Esses agentes acabam por identificar e revelar a posição dos inimigos no mapa comentando: “Inimigos no meio” ou “Inimigos na base atacante”.

Assim como o LOL, muitos jogadores, que jogam em grupo já fechado, acabam por adotar o *Discord* como meio de comunicação entre eles. Pela comunicação ser mais limpa e não depender estar em uma partida ou no jogo para poderem conversar.

A seguir, detalharemos como se deu a pesquisa e a análise dos dados.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nosso trabalho apresenta uma pesquisa de campo descritiva com uma abordagem qualitativa, sendo realizada a coleta de dados de forma *online* com a plataforma de comunicação *Discord*. A coleta de dados foi realizada dentro de grupos encontrados dentro dessa plataforma onde os jogadores responderam um questionário, disponibilizado pela pesquisadora, por meio do *Google Forms*.

A amostra foi composta por um total de 17 indivíduos que voluntariamente responderam à pesquisa, por meio do questionário, e de forma aleatória em grupos do *Discord*. Os 17 participantes serão chamados de P1, P2, P3 etc. A maioria dos indivíduos são jogadores, também chamados de *players*, que jogam apenas por diversão. Já a minoria dedica-se quase que todos os dias a crescer no meio profissional dos jogos eletrônicos, que se chama *streamer*.

Os dados foram coletados através de um questionário de dezessete perguntas, usando a ferramenta Google Forms, sendo elas cinco de caráter pessoal e doze envolvendo a pesquisa. A aplicação do questionário foi realizada no cenário de pesquisa de cada participante, perante a disponibilidade de tempo do envolvido e após a assinatura do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE). Foi realizada uma breve explicação de como seria aplicado o questionário. Os indivíduos tiveram o tempo que consideraram necessário para responder às perguntas, tendo apenas que responder individualmente.

Os resultados foram analisados de forma descritiva, apresentando as perguntas que foram disponibilizadas aos respondentes com análise e explanação das respostas com base na fundamentação teórica desta pesquisa.

## ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Inicialmente, é necessária uma breve explicação de como funcionam os grupos

de *Discord*. Os grupos possuíam mais de 1000 membros como participantes, sendo que somente 400-500 eram membros ativos dos grupos e na faixa de 100-150 pessoas participavam no grupo de *chat*. Grupos no *Discord* possuem espécies de subgrupos ou os chamados canais, em que cada um tem uma função específica, por exemplo: canal de *chat*, canal de divulgação, canal de solução de problemas, canal de *bot*, canal para entrar em contato com os administradores etc. Os grupos de *chat* são divididos entre o *chat*, que é um grupo de bate-papo, e os canais de voz e vídeo, onde os participantes entram para realizarem chamadas de voz ou vídeo. O *Discord* tem a sua funcionalidade tanto para computadores, como para telefones celulares e *tablets*.

Essa análise foi feita pergunta por pergunta, e as perguntas foram agrupadas de acordo com a temática.

As primeiras perguntas tinham como objetivo identificar o perfil do jogador. Sendo a primeira pergunta – 01. Sua idade?. Dos 17 participantes, 2 responderam que possuem 4 anos, 2 responderam que têm 16 e 17 anos, 3 responderam que têm 18 anos, 3 responderam que têm 21 anos, 3 responderam que têm 22 anos e 4 responderam, respectivamente, que possuem 23, 25, 27 e 28 anos.

A segunda pergunta – 02. Você é: – tem como objetivo identificar qual tipo de jogador o participante está localizado: se ele é um *player*, um jogador que apenas joga por diversão, ou se ele é um jogador profissional, que trabalha na área como desenvolvedor ou *streamer*. Das 17 respostas obtidas, 13 participantes se identificam como *players* e 4 participantes revelaram que são jogadores profissionais.

A terceira pergunta – 03. Quando você começou a jogar? – foi feita com o objetivo de ter uma noção de em qual momento, ou há quanto tempo, os participantes têm contato com os jogos eletrônicos. Das respostas obtidas, no total de 17, 2 participantes jogam desde 2013, 2 participantes jogam desde 2015 e 2 participantes jogam desde 2018. As respostas também apresentaram que um participante joga desde os 13-14 anos, já outro revela que tem esse contato com os jogos desde os seus 4 anos, e o último revelou que joga há cerca de 12 anos. Os demais participantes, em torno de 8, revelam que começaram a jogar entre 2019 e 2022, sendo 6 deles tiveram interesse durante a pandemia, 2020 e 2021, e os outros 2 no ano de 2019 e 2022.

Por fim, a última pergunta de caráter pessoal – 04. Com qual frequência você joga? – tem como objetivo verificar se os participantes têm um contato constante com a linguagem *gamer*, se usam e usufruem dela de forma constante. De acordo com as 17 respostas obtidas, 8 participantes jogam todos os dias, 6 participantes jogam de quatro a cinco dias por semana, 2 participantes jogam de um a dois dias na semana e 1 participante joga somente aos finais de semana.

A segunda seção do questionário, Jogos *Online*, é voltada especificamente à coleta de dados da pesquisa. A seção inicia-se com a pergunta: 01. Qual desses jogos você costuma jogar? – que tem como objetivo descobrir quais jogos e quantos dos participantes têm o hábito, costume, de jogar regularmente. A pergunta tem como respostas três alternativas, sendo elas: *Valorant*, *League of Legends/Wild Rift* e *Outro*. Sendo assim, por se tratar de uma questão de múltipla escolha, cerca de 4 participantes revelaram que jogam

*Valorant* e 14 revelaram que jogam *League of Legends/Wild Rift*. Em relação em saber se jogam outros, cerca de 4 participantes revelaram que, individualmente, têm o hábito de jogar outros jogos. Dos outros jogos, 2 participantes responderam o mesmo jogo, sendo eles: CS:GO e *Fall Guys*.

Por ser uma questão de múltipla escolha, mais de um participante optou por mais de uma resposta. O P5 marcou as duas alternativas de jogos e em outro respondeu “Over, dbd, deceit, ARK, mine, fall, bral, etc...”. O P8 escolheu a alternativa “*League of Legends/Wild Rift*” e em outro respondeu “CS:GO”. Já P9 respondeu a alternativa “*Valorant*” e em outro “*Dota 2 / CS:GO / Yu-Gi-Oh Master Duel / Fall Guys / vários jogos single player*”.

As seguintes perguntas, tanto da segunda à quarta questão, estão relacionadas entre si, tendo como objetivo apenas complementar o perfil dos jogadores. A segunda pergunta se deve ao meio de comunicação utilizado durante o jogo, sendo: 02. Quais formas de comunicação você usa enquanto está jogando?. Esta pergunta tem como objetivo descobrir por onde ocorre a comunicação dos jogadores, se é por alguma plataforma específica ou pelo próprio jogo.

11 participantes se comunicam pelo *Discord*, no qual há uma maior facilidade de comunicação por via chamada em grupo e tem uma qualidade de áudio superior a outros. 4 participantes se comunicam pelo próprio serviço de comunicação do jogo, que, dependendo de cada jogo, pode ser tanto por chamada e *chat*, ou somente por *chat*. Apenas 1 participante revelou que usa o *Whatsapp* como meio de comunicação e somente 1 participante revelou que usa outro meio de comunicação.

Complementando a segunda pergunta, na terceira questão consta: 03. Caso tenha selecionado Outros na questão anterior, especifique essa forma de comunicação? Caso contrário, digite NÃO SE APLICA. Dos 17 participantes, 15 responderam ‘não se aplica’, já 2 participantes deram outras alternativas. Dos dois participantes, P6 respondeu “além do discord utilizo a própria comunicação do jogo ou chats de mensagem” e P14 respondeu “Comunicação pessoalmente”.

Na quarta pergunta, ainda na temática de comunicação dos jogadores, consta: 04. Em relação à comunicação do jogo, quais dessas línguas você costuma usar enquanto joga?. Essa pergunta tem como objetivo saber qual língua o jogador usa enquanto está jogando, se é a língua materna ou alguma língua estrangeira. 15 participantes responderam que usa a língua materna, o português, e apenas um participante respondeu que usa o inglês durante as partidas.

Com o intuito de descobrir quais neologismos são comuns e mais usados entre os jogadores, a quinta, a sexta e a sétima pergunta foram analisadas em conjunto, já que cada uma complementa a outra. Sendo assim, na quinta questão consta: 05. Marque quais dessas palavras oriundas (de origem) inglesa você costuma usar durante a comunicação do jogo?. Essa pergunta foi feita com o objetivo de instruir o jogador em relação a quais neologismos, palavras estrangeiras, que ele tem o costume de usar durante a ação do jogo.

Das alternativas dadas, das 17 respostas, 14 participantes escolheram, respectivamente 7 participantes cada, os neologismos *Tanke Gank*; 6 participantes escolheram o neologismo *Pingar*; 5 participantes escolheram *Ward*; 8 participantes no total escolheram,



cada 4 participantes, os neologismos Tilt e Baitar; 6 participantes no total escolheram, respectivamente 3 participantes cada, os neologismos *Bangar* e *Defusar*; por fim, 4 participantes no total escolheram, 2 participantes cada, *Boost* e *Tradar*. Das 17 respostas, apenas 4 participantes escolheram mais de uma opção na questão.

A análise e as descrições dos neologismos foram feitas de acordo com o quadro 1 “Cinco tipos básicos de empréstimos”, adaptado de Silva e Maia (2021), no qual os autores afirmam que o empréstimo é uma adoção, por uma determinada língua, de uma unidade proveniente de outra língua.

Na sexta questão se pergunta ao respondente: 06. Você utiliza algumas palavras além dessas listagens acima? Caso contrário digite NÃO SE APLICA. A questão tem como objetivo pedir ao participante sugestões de neologismos usados por eles durante o jogo, para que assim se possa criar uma listagem adicional de palavras que acabam por ser usadas diariamente. Com isso, dos 17 respondentes, apenas 3 participantes responderam ‘não se aplica’ enquanto o restante dos participantes respondeu o total de 67 neologismos, sendo 43 palavras vindas apenas do P14.

Dentre os 67 neologismos dados, foram selecionadas apenas 8 palavras para serem apresentadas nesta análise. Esses 8 neologismos foram escolhidos com base no fato de eles acabarem sendo repetidos em diferentes respostas dos respondentes e pelo seu uso constante dentro dos jogos. Sendo assim, os neologismos escolhidos foram: *lane*, TF (*team fight*), *quitar*, *rushar*, *farmar*, *gg* (*good game*), *easy* e *noob*.

**Quadro 2 – Os 8 neologismos dados pelos respondentes.**

Lane	Lane são as rotas presentes nos jogos. O neologismo mantém o significante da língua de origem, sendo categorizada no tipo empréstimo não adaptado graficamente.
TF (team fight)	TF é quando ocorre o embate, o encontro, entre os dois times inimigos. O neologismo mantém o significante da língua de origem, sendo categorizada no tipo Empréstimo não adaptado graficamente.
Quitar	Quitar é quando um participante sai da partida ou se desconecta por vontade própria. Quitar vem da palavra quit que mantém o significado - sair. Esse neologismo se categoriza no tipo Empréstimo semi adaptado graficamente, tendo o acréscimo do sufixo - ar.
Rushar	Rushar é a expressão para quando o jogador entra ou deve entrar em embate com o inimigo. Esse neologismo se categoriza no tipo Empréstimo semi adaptado graficamente, possuindo o acréscimo do sufixo – ar.
Farmar	Farmar é uma expressão que não possui um significado próprio no português, possuindo apenas sinônimos que são entre eles produzindo ou coletando experiência (XP), dependendo do jogo. Esse neologismo como apresentado por Neves (2003, p. 3-4 apud Garcia 2014, p. 12) pode ser categorizado como um Estrangeirismo, que vai ocorrer na ausência de um termo ou de uma expressão de uma língua e ela se vê obrigada a fazer um “empréstimo” de uma outra língua.
GG (good game) e Easy	GG é uma expressão simples que pode ser usada quando uma partida estiver no fim ou já finalizada, que significa bom jogo ou simplesmente ganhamos. Easy é uma outra expressão muito simples, usada no jogo para sinalizar que vai ser ou foi uma partida fácil. Esses neologismos se categorizam como um Empréstimo traduzido, já que mantém a tradução literal da língua de origem.
Noob	Noob, assim como Farmar, é um adjetivo que não possui um significado próprio no português, sendo usado no jogo quando se quer dar uma característica para algum jogador. Os sinônimos para essa palavra são: ruim, péssimo, novato, iniciante etc. Assim como Farmar, esse neologismo se categoriza como um Estrangeirismo, conservando tudo da língua de origem, o fonema, a flexão, a grafia e o significante (Camara Jr., 2002).

Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa.



Em complemento à questão anterior, na sétima questão consta: 07. Essas palavras mantêm o significado da sua língua de origem ou acaba tendo um novo significado no português? Exemplifique. Tendo o objetivo de que, baseado no que informaram nas questões anteriores, os respondentes explicassem se esses neologismos, tanto dado por eles como no próprio questionário, possui um significado novo no português. Sendo assim, das 17 respostas foram usadas apenas 13, já que 3 participantes apenas responderam que a palavra não mantém significado e não deram uma justificativa na sua resposta e apenas 1, sendo ele o respondente P15, deu uma resposta distinta.

O P15 respondeu que “Acabam tendo novos significados no português. Exemplo *tilt*, que se refere a uma pessoa que está tiltada (estressada, puta, pistola) e assim vai”. Sua resposta se refere ao fato de que muitas vezes adotamos palavras estrangeiras sem motivo algum, apenas pela conveniência social ou pelo fato dela já estar inserida no nosso vocabulário, como por exemplo *outdoor* (tradução: ao ar livre). Em português essa palavra tem como significado uma enorme placa para anúncios, mas em inglês essa palavra seria *billboard*.

Lima (2019) explica que a apropriação de algumas palavras estrangeiras, usando-as como parte do nosso vocabulário, se dá pela participação de atividades humanas em jogos *online*. Essas atividades humanas, que podem ocorrer tanto na comunidade *gamer* como na ciência e política, estão ligadas diretamente à criação de novos neologismos na língua portuguesa.

Dos 13 respondentes, ao afirmarem que mantêm o significado, alguns deles, 04, responderam que esses neologismos apresentados possuem ramificações ou variações do significado da língua de origem para a língua de chegada. P10 respondeu “É atribuído parcialmente um novo significado, como “suportar” e “aguentar”, se referindo ao neologismo *Tank*.

Sabendo-se que neologismos são criados a partir da necessidade do falante em se expressar no dia a dia, podemos justificar que essa sensação de estar atribuindo um novo significado, ou ser uma variação, se dá conforme a necessidade do falante. Essas palavras de Língua Inglesa, ao entrarem no vocabulário português, acabam por se adaptar e terem o acréscimo de um ou dois morfemas e fonemas, que não lhe pertencem, ao se estabelecerem no vocabulário da língua de chegada (Balestero; Clempi; Costa, 2020).

Com isso, passamos para as últimas perguntas do questionário. As últimas questões foram analisadas em conjunto, por serem bastante semelhantes e também possuírem a mesma quantidade de resposta. Na oitava questão consta: 08. Você acha que essas palavras acabaram influenciando o seu vocabulário? e na décima questão: 10. Você usa alguma(s) dessas palavras no seu dia a dia? Essas perguntas têm como objetivo descobrir se esses neologismos apresentados influenciaram, de alguma forma, no vocabulário do jogador, se esses neologismos são usados apenas dentro do jogo ou também têm alguma função fora da comunidade *gamer*.

Das 17 respostas, para ambas as perguntas, 12 respondentes responderam que sim, acabam por influenciar e por usá-las no seu cotidiano. 5 respondentes responderam que não, esses neologismos não influenciam o seu vocabulário e não são usados no seu dia a dia, fora da comunidade.

Com isso, a nona e a décima primeira questão, complementando as questões anteriores, são: 09. Se a sua resposta na questão anterior foi Sim, de que forma influencia? Caso contrário, responda NÃO SE APLICA, e 11. Se sim, em qual situação? Apenas de forma *online* ou no cotidiano? Caso contrário, responda NÃO SE APLICA. Tendo como objetivo descobrir se, ao influenciar o vocabulário do jogador, essa mudança ocorre apenas de forma *online*, sendo por meio de conversas tanto dentro do jogo como fora, ou o cotidiano.

Em relação à nona questão, sobre a influência desses neologismos sobre a fala, vocabulário do jogador, P15 explica como ocorre “influencia em determinadas situações do dia a dia. Em uma conversa com conhecidos, passa despercebido o uso dos termos para exemplificar uma ação, quando não me recordo de uma palavra em português, recorro ao termo do jogo pois na minha cabeça faz sentido o uso dele kk”. De todos os participantes, 11 responderam que os neologismos acabam por influenciar pelo costume, sendo apenas em conversas informais.

Na décima primeira questão, dos 11 participantes restantes, 4 responderam que usam em ambas as situações. P4 exemplifica “rushar é algo falado com frequência, tanto no *online* quanto no cotidiano Ex.: A professora rushou o conteúdo. Gosto de rushar os episódios todos em um dia”. 5 participantes responderam que usam apenas no cotidiano, como P14 diz “Ex: tô fazendo algo difícil ou o dia tá difícil, falo não tô conseguindo tankar. Quando termino uma tarefa ou estou explicando como fazer algo, no final falo gg. Uso no cotidiano”. 2 participantes responderam que influencia apenas de forma *online*, como de acordo com P3 “Apenas quando estou jogando ou dialogando com pessoas que também jogam”.

Paredes, Ferreira e Gomes (2016) explicam que essa influência ocorre tanto no comportamento social do jogador como no psicológico, já que devido ao uso constante dos jogos eletrônicos, principalmente após o aumento de 75,8% durante a pandemia (Raphael, 2021), muitos acabam por não saber separar os jogos da vida pessoal.

A décima segunda questão tem como objetivo descobrir se esses neologismos apresentados e analisados surgiram por alguma necessidade do participante no ambiente do jogo: 12. Em sua opinião, essas palavras surgiram por necessidade de usá-las no ambiente do jogo?. Dos 17 respondentes, 15 responderam que sim, que esses neologismos surgiram por necessidade, já o restante, 2 participantes responderam que não.

Complementando a pergunta anterior, a última questão do questionário tem como objetivo descobrir se esses neologismos surgiram de alguma necessidade do ambiente, seja por falta de palavra, conceito, expressão ou contexto que esteja em falta na língua portuguesa: 13. Se a sua resposta na questão anterior foi Sim, a necessidade surgiu por não existir a palavra, conceito ou contexto na língua portuguesa? Caso contrário, responda NÃO SE APLICA.

Como resposta, dos 17 participantes, três responderam não se aplica e um respondeu apenas sim, não fornecendo maiores informações. 6 dos 13 participantes que responderam sim revelaram que os neologismos surgiram por uma necessidade, como mencionado por P6: “Sim, tipo seria difícil de encontrar outra palavra pra explicar aquilo que está acontecendo ou coisa do tipo, por exemplo *gank* seria difícil arrumar outra palavra pra se referi ao *gank*”.

Essa necessidade mencionada de buscar palavras ou expressões em outras línguas, é categorizada como um estrangeirismo linguístico, como visto anteriormente com os exemplos do quadro 2, noob e farmar. Neves (2003, p. 3-4, *apud* Garcia, 2014, p. 12) caracteriza esse processo como uma “ausência de um termo ou expressão em uma língua, que se vê obrigada a fazer um ‘empréstimo’ de uma outra língua”. No caso dos jogadores, gírias e expressões da Língua Inglesa por não existir nenhuma palavra de contexto parecida no português.

Porém, 7 respondentes responderam que esses neologismos não surgiram pela necessidade em si, e sim pela língua estrangeira ser mais econômica e menos limitada que a língua de chegada. P16 diz que “O inglês na minha visão é uma língua mais econômica que o português, ou seja, as palavras podem carregar um sentido maior. Por exemplo Dive = ‘mergulhar’ nas defesas inimigas, já Mergulho é visto apenas como mergulho no mar”, assim como o P5 diz “Acho q a língua portuguesa é muito limitada em muitos aspectos, mas vou dar um exemplo de vários, questão de pronomes, noob pode ser mulher ou homem, *beautiful* na língua inglesa pode ser bonito ou bonita, entende? Eles n se prendem a uma coisa só”.

Isso ocorre pelo fato de que a maioria desses jogos não possuem uma acessibilidade maior em relação à tradução em português. Muitos desses jogos, no jogo já traduzido, trouxeram em seu vocabulário muitas palavras oriundas da Língua Inglesa, usadas como ações e para instrumentos dentro dos jogos. Essas palavras são de rápida assimilação para os jogadores assim como cada uma delas vai significar naquele contexto (Paredes; Ferreira; Gomes, 2016). Esse processo é nomeado como siglagem, que é bastante utilizado pela comunidade *gamer*.

Muito utilizado na linguagem dos *gamers*, a formação de unidades neológicas por meio de siglas é o resultado da lei da economia discursiva, que torna o processo de comunicação mais rápido, simples e eficaz. A siglagem compreende os acrônimos e os alfabetismos. (Paredes; Ferreira; Gomes, 2016, p. 19).

Outros participantes complementam a cerca desse processo dizendo que “Geralmente em jogos competitivo, vc tem que se comunicar na maneira mais rápida e prática possível, tanto jogando a voz ou no chat, então usar algumas palavras em inglês, acaba repassando uma ideia mais rápida, do que usar uma palavra do nosso idioma” (P9) e “Acredito que não, eu sinto que é mais utilizado por ser uma forma mais curta e rápida de dizer” (P17).

Na próxima seção, tecemos as considerações sobre os achados nessa pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a globalização, a expansão da Internet e o salto no uso de aplicativos, redes sociais e jogos *online* durante e pós-pandemia, houve um aumento considerável de novas palavras adentrando ao nosso vocabulário e que ainda não se encontram com uma definição própria nos dicionários. Essas palavras são consideradas neologismos que ganham cada vez mais espaço por meio das gírias e da expansão da Internet.

Desse modo, a nossa pesquisa propôs apresentar uma extensão do uso de palavras da língua inglesa no vocabulário português em uma comunidade de jogos *online*, em específico em duas comunidades. A pesquisa se deu primeiramente com uma análise de como ocorre os empréstimos linguísticos de uma língua para outra e em seguida a identificação de palavras que estavam sofrendo uma extensão de uso da língua de origem, do inglês, para a língua de chegada, o português.

Sendo assim, por meio da pesquisa e da análise dos dados obtidos, os resultados alcançados foram que os falantes de comunidades *gamer*, tanto do LOL como *Valorant*, fazem o uso dessas palavras, tanto pela necessidade de usarem-nas em uma determinada situação tanto pela facilidade que a Língua Inglesa impõe dentro do vocábulo dos jogos por meio do convívio diário com a língua.

A preferência pelo uso da Língua Inglesa durante as partidas implica em palavras que determinam ações, personagens ou objetos dentro do jogo, por mais que a maioria já tenha uma definição própria na Língua Portuguesa. Essa preferência pela língua estrangeira ocorre pela comodidade e facilidade da Língua Inglesa que já se encontra inserida no vocabulário dos jogos, e conseqüentemente, dos jogadores. Em alguns casos, essas palavras acabam por sofrer mudanças em seus léxicos e ficam ‘aportuguesadas’ ao chegarem aos falantes, como, por exemplo, *farm* – farmando. Já a necessidade de usar palavras de origem estrangeira se dá pelo fato de que o falante não possui uma palavra semelhante ou igual na língua materna para definir algum objeto ou situação no jogo. O jogador se vê obrigado a usar a palavra que o jogo dá, não tendo outra para substituí-la.

Perante os resultados dos dados de pesquisa, consideramos que a influência dos jogos eletrônicos vai além do psicológico e do social do jogador, tendo uma importância na construção do vocabulário da linguagem informal dos jogadores, que acabam por sofrer de um grande domínio da Língua Inglesa que se encontra presente tanto nos jogos como nas comunidades *gamer*.

Apesar dos resultados positivos e satisfatórios alcançados neste trabalho, é possível a construção de uma extensão desta pesquisa com a possibilidade de obter novos resultados e justificativas além das apresentadas, já que a presente pesquisa apenas teve como objeto de estudo duas comunidades de jogos com estilos bastante semelhantes e apresentou uma pequena extensão do uso de palavras estrangeiras, com ênfase no inglês, no vocabulário português.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Ieda Maria. **Neologismo**: criação lexical. Ática: São Paulo, 1990.

BALESTERO, Mirella de Souza.; CLEMPI, Camila Bordonal; COSTA, Daniel Soares da. Processos de formação de neologismo no Instagram. **Revista da Anpoll**, v. 51, n. 1, p. 83-95, jan./mai. 2020.

BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos estudos linguísticos**. 16. ed. Pontes: São Paulo, 2008.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARBONE, Filipe. Wild Rift: jogo ultrapassa os 10 milhões de downloads no lançamento. **GE Globo**, 29 mar. 2021. Esports. Disponível em: <https://ge.globo.com/esports/lol/noticia/wild-rift-jogo-ultrapassa-os-10-milhoes-de-downloads-no-lancamento.ghtml>. Acesso em: 06 set. 2022.

CORREIA, Margarita.; ALMEIDA, Gladis Maria de Barcellos. **Neologia em português**. Editora Parábola: São Paulo, 2012.

FERRAZ, Aderlande Pereira. Neologismos no português brasileiro contemporâneo: aplicação ao ensino de português para estrangeiros. **Colóquio Diálogos com a Lusofonia**, p. 114-132, 2008.

GARCIA, Lucas Henrique. **Empréstimos, Estrangeirismo e Neologismos**: uma análise terminológica. Orientador: Marcos de Campos Carneiro. 2014. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

HAUY, Amini Boainain. **História da língua portuguesa I**: séculos XII, XIII e XIV. Ática: São Paulo, 1989.

LIMA, Diego Luciano Leonardo de. “**Neologismos decolando na velocidade da**”: diferenças na fala dos jogadores brasileiros de *Pokémon Go*. Orientador: Rafael Bezerra de Lima. 2019. 79 f. Monografia (Licenciando de Letras) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, 2019.

NEOLOGIA. *In*: **Oxford language dicionário**. Google, 2022. Disponível em: <https://languages.oup.com/portuguese-dictionary-content>. Acesso em: 14 set. 2022.

NEOLOGISMO. *In*: **DICIO**, Dicionário online de português. 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/neologismo>. Acesso em: 16 jul. 2022.

PAREDES, Luciene Cristina.; FERREIRA, Giselle Vasconcellos dos Santos; GOMES, Nataniel dos Santos. A Linguagem dos Jogos de Vídeo Game e a sua Influência na Formação de Neologismos: reflexões preliminares sob a perspectiva da linguística. **Revista Philologus**, v. 22, p. 191-200, set./dez. 2016.

RAPHAEL, Pablo. 75,8% dos gamers brasileiros jogaram mais durante a pandemia. **The Enemy**, 07 abr. 2021. Disponível em: <https://www.theenemy.com.br/mobile/pgb-2021-gamers-brasileiros-pandemia>. Acesso em: 05 set. 2022.

RIOT GAMES. **League of Legends** [S.l.]: Riot Games, 2019. Jogo eletrônico.

RIOT GAMES. **Valorant**. [S.l.]: Riot Games, 2020. Jogo eletrônico.

SILVA, Fernando Moreno da.; MAIA, Jorge Sobral da Silva. Neologismos na Mídia em Meio à Pandemia da COVID-19. **Forum Linguistic**, v. 18, n. 2, p. 6079-6100, abr./ jun. 2021.

# Um olhar crítico sobre o livro didático de língua inglesa do ensino médio<sup>1</sup>

**Marcella Régia de Vasconcelos Braga**

*Licenciada em Letras pelo Instituto Federal do Ceará*

**Daniel Aguiar e Silva**

*Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)*

**Bill Bob Adonis Arinos Lima e Sousa**

*Doutor em Linguística. Professor do Instituto Federal do Ceará*

## INTRODUÇÃO

A adoção de materiais didáticos no exercício do magistério tem notável relevância no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais, tendo em vista que eles, conforme Fernández (2014 *apud* Andrade, 2019), conseguem englobar diversos modelos de ferramentas capazes de auxiliar a atividade docente, como artigos, manuais, dicionários, vídeos, imagens. Professores dispõem deles como aliados importantes para construção e disseminação de saberes.

Os livros didáticos figuram, também, como um dos vários tipos de materiais didáticos existentes, representando ferramentas importantes para construção de saberes específicos. Ademais, entende-se que uma boa didática para o ensino de línguas adicionais requer uma considerável preocupação em otimizar as técnicas e os materiais em aplicação.

Assim, mesmo em meio a uma realidade em que as tecnologias vêm tomando cada vez mais espaço, o livro didático (LD) ainda ocupa uma posição muito importante na área de ensino; e para os docentes e estudiosos preocupados com a qualidade de ensino, resta a tarefa de avaliação dessas ferramentas, bem como a utilização delas ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

O presente trabalho, portanto, buscou, a partir da análise documental do primeiro capítulo do volume 1 de um livro didático do Sistema Bernoulli (Salomão; Assumpção, 2023), utilizado em uma disciplina de Língua Inglesa do Ensino Médio, averiguar a disposição de conteúdos e temas, como também a abordagem desses quanto a questões gramaticais do referido idioma com base nos postulados teóricos encontrados em Tomlinson (2014). Mais especificamente, esse estudo buscou (i) examinar as atividades presentes no primeiro capítulo do LD;

*1 Este artigo corresponde a uma versão adaptada do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado Um olhar crítico sobre o material didático de língua inglesa no ensino médio: uma análise exploratória apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal do Ceará, Campus Tianguá, por Marcella Régia de Vasconcelos Braga.*





(ii) explorar os aspectos ilustrativos e de *layout*; e, por fim, (iii) discutir como o conteúdo abordado se adequa ao estudo da Língua Inglesa no segmento educacional em questão.

Esta pesquisa torna-se relevante ao passo que é o primeiro estudo a descrever e discutir o LD de Língua Inglesa (LI), adotando-se como base teórica Tomlinson (2014). Ademais, do ponto vista social, este estudo poderá auxiliar futuros educadores da área a compreender os materiais didáticos, embasando suas análises, de forma mais esclarecida, na escolha de LDs.

## O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL, TRAJETÓRIA E INFLUÊNCIA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documentos criados pelo Governo Federal que orientam os educadores a fim de normatizar conteúdos fundamentais em cada disciplina, sugerem que “a importância do inglês no mundo contemporâneo, pelos motivos de natureza político-econômica, não deixa dúvida sobre a necessidade de aprendê-lo” (Brasil, 1998, p. 50).

Ao longo de décadas, não somente o ensino da LE, mas o LD desempenhou um papel fundamental no ensino e na aprendizagem de idiomas no Brasil. Nos anos de 1960 e 70, a oferta desses materiais era limitada e era possível considerá-la escassa. Com o aumento do acesso à educação básica, mesmo que de forma restrita a classes sociais específicas, o contingente de pessoas que passariam a usar livros também aumentou. Acerca disso, de acordo com Munakata (2012, p. 59), conforme citado por Amendola (2017, p. 41):

O livro didático e a escola mantêm uma relação simbiótica. A expansão da escolarização amplia o público leitor de livros, e a existência destes – em particular, os destinados especialmente à escola – possibilita a própria escolarização da sociedade. No decorrer do século XVIII e, principalmente, no século XIX, esse processo se acentuou com a emergência, a consolidação e o fortalecimento dos Estados nacionais: a educação escolar tornou-se direito do cidadão e obrigação do Estado; estabeleceram-se os princípios de ensino público, gratuito, laico e obrigatório; e formularam-se, em certos países, os programas curriculares unificados em âmbito nacional.

Ainda assim, os materiais produzidos no país buscavam principalmente a formação moral dos jovens e seguiam padrões estabelecidos pelo governo, sendo submetidos a análises, e, portanto, continham um caráter político muito forte. Além disso, tais livros eram destinados basicamente aos professores, e eram balizadores para os docentes que, em sua maioria, eram amadores e/ou sem formação específica, que aprendiam por conta própria o que ensinavam.

No entanto, com o advento tecnológico, o avanço da globalização, juntamente com a popularização da Internet e a crescente demanda por proficiência em inglês, surgiu a necessidade de ferramentas educacionais que fossem renovadas, em formatos mais chamativos e que estivessem completas para auxiliar as práticas de ensino.

Nesse sentido, importantes mudanças no mercado foram aparecendo, e, com o tempo, diversos recursos digitais, interativos e dinâmicos passaram a compor os materiais impressos. Além de plataformas *online*, aplicativos específicos e ferramentas variadas foram e são constantemente incorporadas e aperfeiçoadas, tornando a experiência de alunos e

professores cada vez mais repleta de possibilidades.

Atualmente, é possível encontrar no LD de Língua Inglesa (LI) no Brasil uma abordagem mais comunicativa e contextualizada. Um dos documentos oficiais do país, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua alteração de 2017, passou a tratar a LI como uma língua franca, o que significa que vê no idioma uma porta de acesso para o mundo, abrindo possibilidades de comunicação com várias pessoas e diferentes culturas, já que a língua é incorporada por indivíduos em contextos variados:

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (Brasil, 2018, p. 241).

Os livros têm se voltado para situações de uso real da língua, as habilidades de oralidade, leitura e escrita, assim como conhecimentos linguísticos e interculturais, estão cada vez mais incorporadas dentro desses materiais, a fim de capacitar os alunos para uma comunicação global. Algo semelhante pode ser observado nos PCN, que mesmo não especificando o inglês como idioma, cita por vezes sua relevância, afirmando que:

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a auto percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social (Brasil, 1998, p. 15).

Assim, podemos perceber que o LD de LI já passou e ainda passa por diversas mudanças no contexto nacional. Além disso, toda essa trajetória é necessária para que possamos compreender de maneira mais profunda a importância dessa ferramenta para o ensino e a aprendizagem do idioma.

## O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE INGLÊS

Para Bandeira (2009, p. 14), material didático (MD) pode ser definido como “produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática”. Quanto a isso, Fernández (2014, *apud* Andrade, 2019) adiciona ainda que o termo “material” se trata de algo bem amplo, já que dentro desse simples vocábulo entram: dicionários, livros diversos (inclusive os livros didáticos), gramáticas, áudios, vídeos, mapas, objetos manuais etc.

Em acréscimo, Harwood (2010, p. 3) pontua:

Pautando-nos em Brown (1995) e Mishan (2005), material é um termo usado aqui que compreende tantos textos e atividades de aprendizagem de línguas apresentados ao aluno de forma impressa, auditiva ou visual, e/ou exercícios e atividades construídas em torno desses textos. Essa definição é intencionalmente ampla para incluir handouts que o professor usa em uma única aula, assim como os livros didáticos produzidos por grandes editoriais e distribuídos mundialmente.

Após entendermos isso, é importante ainda termos conhecimento de que há uma subdivisão entre os materiais didáticos, fundamentada através dos estudos de Tomlinson

(2014). O autor afirma que existem os materiais didáticos globais, também chamados de internacionais, e os locais ou localizados. Esta diferenciação dá-se ao compreendermos como MD global aquele que não é produzido focado para um grupo de alunos de nível, idade ou cultura específicos.

Em oposição, MD localizado é aquele elaborado visando determinado local de utilização, que segue um padrão/currículo balizador e que leva em consideração a realidade, a cultura e a personalidade daqueles que o utilizarão, onde ele será aplicado.

Iremos, portanto, neste estudo, ater-nos ao modelo de material didático, impresso, mais especificamente, o livro didático. Antes disso, devemos compreender que, ao falarmos de materiais didáticos impressos, podemos estar nos referindo a uma série de opções, por exemplo, “caderno de atividades, guia do aluno, guia do professor, livro-texto, livro didático, livro paradidático, pranchas ilustrativas, mapas etc” (Bandeira, 2009, p. 15).

No que concerne à utilização do LD para o ensino de Língua Inglesa, é necessário salientar que o LD não deve se sobrepôr em relação ao professor e/ou ao estudante, mas sim auxiliar para a obtenção dos objetivos destes que o utilizam.

Demir (2014, p. 1) corrobora o que Tomlinson (2014) diz sobre os livros didáticos, ao afirmar que eles ajudam a fornecer um roteiro e torna possível aos professores e alunos perceberem o que já foi e o que será feito em sala de aula. O que, no contexto de ensino de uma língua adicional, não é diferente. Demir (2014, p. 1) destaca ainda a fala de Cunningsworth (1995) em relação aos livros didáticos voltados para o ensino de inglês, ao afirmar que acredita que estes:

[...] livros didáticos de ensino de língua inglesa têm múltiplas funções, como ajudar a apresentar os materiais escritos e falados, promover a interação, serve como referência de vocabulário e gramática, atua como fonte de atividades para a sala de aula e oferece acesso para um trabalho autônomo, bem como aprendizagem de forma autodidata.

Para que o LD tenha, então, eficácia no processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional, a escolha é um dos pontos principais a serem levados em consideração. Em consonância a isso, políticas nacionais como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tornam-se importantes por contribuírem com a avaliação e seleção dessas obras.

Além disso, acabam exercendo certa propensão ao aumento da utilização dos LD em sala por parte de escolas de ensino público por todo o país, principalmente porque, a partir de 2011, o idioma estrangeiro passou a ter espaço no documento que é responsável por tais ações. Isso mostra que a inserção da Língua Inglesa tem sido repensada e, de certa forma, vem ganhando espaço.

Ademais, Almeida Filho (1993) traz a escolha e a produção dos materiais como uma das funções essenciais de professores qualificados. Ele considera esta etapa como a mais complexa e mais pesada, por exigir muitos conhecimentos desses profissionais. Conhecimentos esses que, segundo o autor, podem até iniciar em suas formações acadêmicas, mas que vão para muito além disso.

Por isso, além de uma boa e precisa análise dos materiais utilizados, documentos que regem a produção, a escolha e a distribuição de LD mostram-se importantes aliados

àqueles que analisam os currículos das disciplinas. No Brasil, exemplos desses documentos são o Plano Nacional de Educação (PNE), que é responsável por determinar diretrizes, metas e estratégias para a política educacional nacional; a LDB, que define e regulamenta o sistema educacional do Brasil; e o PNLD, um programa nacional responsável pela compra e distribuição de livros e materiais didáticos por todo o país e que será abordado de forma um pouco mais detalhada a seguir neste trabalho.

Por conseguinte, ao tratarmos dos livros didáticos de língua adicional, especificamente de LI, Silva, Parreiras e Fernandes (2015) ressaltam o valor desses para o processo pedagógico ao afirmarem que, em algumas circunstâncias, o LD se torna o próprio currículo da disciplina, que determina atividades e até mesmo avaliações.

Assim sendo, nota-se que a tarefa de análise e escolha desses materiais requer atenção minuciosa e uma base teórica e de entendimento de funcionamento de uma aula de inglês e da realidade na qual o LD será inserido.

## CARACTERÍSTICAS DE UM LIVRO DIDÁTICO

Segundo Tomlinson (2014), a função de um livro didático (LD) é fornecer suporte aos professores e aos alunos em relação ao que está sendo ensinado, servindo também como um suporte para o ensino e a aprendizagem. Para ele, o LD deve ser um recurso que facilite a vida do professor, que forneça informações, atividades e materiais capazes de serem utilizados em sala de aula, além de ser um recurso de clara compreensão para o aluno, que o auxilie nos estudos dos conteúdos e na realização dos exercícios propostos.

Em concordância, o primeiro PNLD que trouxe os livros de línguas estrangeiras em seu edital de 2011 ressalta que:

É preciso que o livro didático contribua com o trabalho do professor no sentido de propiciar aos alunos oportunidades de desenvolver ativamente as habilidades envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, e, além disso, buscar a formação dos alunos como cidadãos de modo que possam estabelecer julgamentos, tomar decisões e atuar criticamente frente às questões que a sociedade, a ciência, a tecnologia, a cultura e a economia têm colocado ao presente e, certamente, colocarão ao futuro (Brasil, 2016, p. 40).

Isso reitera a função do LD como ferramenta de apoio ao trabalho do docente que o utiliza, e o traz como objeto capaz de proporcionar desenvolvimento para os discentes. Do mesmo modo, os editais dos anos seguintes do PNLD trazem definições muito semelhantes, com pequenos acréscimos e atualizações.

Há algumas características importantes a serem consideradas para que possamos considerar um livro didático de língua adicional efetivo, capaz de auxiliar os estudantes, possibilitando-os alcançarem os objetivos na aprendizagem de uma língua. Tomlinson (2014) retrata o LD eficaz como aquele que se adequa ao nível dos estudantes, como um material motivador que foca em atividades originais e em habilidades comunicativas.

Esse autor considera a estruturação e organização como pontos de extrema relevância. Para Tomlinson (2014), o livro deve ter uma sequência clara de atividades e conteúdos e deve ser de fácil manuseio para os estudantes, com instruções precisas

e um *layout* chamativo, fácil de ser compreendido, além de possuir materiais autênticos que possam ajudar com o fator da familiarização do estudante com a língua em estudo. A exemplo disso, podemos citar textos, vídeos e áudios.

Para tanto, deve haver uma ampla variedade de atividades, as quais foquem em diferentes pontos de estudo do idioma e que trabalhem todas as habilidades linguísticas - leitura, escrita, fala, audição - sem deixar de lado o desafio de manter determinada evolução quanto ao nível desses exercícios.

É importante que tais tarefas se mantenham instigantes para aqueles que as farão, ou seja, não devem estar abaixo do nível dos alunos a ponto de serem consideradas muito fáceis, mas também não podem estar muito acima para que eles não as encarem como algo impossível de ser resolvido, mantendo sempre esse equilíbrio.

Tomlinson (2014) reforça essa ideia ao afirmar que um LD deve despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes e estimulá-los a continuar aprendendo, ou seja, deve ter o aluno como foco, precisa levar em consideração as necessidades assim como os interesses de cada estudante nas tarefas propostas.

Para isso, uma opção apresentada pelo autor é que o livro contenha atividades lúdicas, interativas e que sejam relevantes para os alunos. Segundo ele, o livro deve ajudar os estudantes a desenvolver habilidades comunicativas reais e a usar a língua de forma autêntica, ou seja, deve estar fundamentado em acontecimentos cotidianos e inserir, através de discussões, dramatizações, situações como compras, viagens, reuniões e encontros, levando a uma aprendizagem significativa.

A seguir, trataremos do processo metodológico utilizado para aplicação e desenvolvimento desse estudo, explicaremos sobre a abordagem da pesquisa, a descrição do objeto pesquisado e como se deu a análise dos dados.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: DESVENDANDO A ESSÊNCIA DO LIVRO DIDÁTICO**

Esta pesquisa trata-se de uma análise de livro didático (LD), com base no aporte teórico de autores que utilizam o LD como objeto de estudo. Dessa forma, podemos considerar nossa abordagem como qualitativa, uma vez que não utilizamos uma representatividade numérica para medir os fatores estudados. Soma-se a isto o fato de, por se tratar de um estudo qualitativo, podemos inferir que há diversas formas para que a análise de informações seja feita em um trabalho, a depender do objetivo que se pretende atingir, e a análise documental, sendo uma delas, foi a escolhida para este trabalho.

Essa análise documental consiste, portanto, em identificação, verificação e avaliação de documentos com uma finalidade específica. Nesse caso, é sugerida a utilização de uma fonte complementar para que assim possa haver uma contextualização dos dados presentes nos documentos, além de descrever e representar o teor dos documentos de uma forma diferente da precedente, sem a perda da essência, mas apenas facilitando a consulta e referência das informações neles contidas.

No tocante ao método de pesquisa, o presente estudo é tido como descritivo, visto que descreve determinada realidade conforme os fatos e casos, por meio de uma reunião de um montante de informações a respeito do que se é estudado, para que assim possa relatar os atributos dos dados em estudo.

Nesta pesquisa, analisamos o volume 1 do livro 1 da Coleção Movimento, do Sistema de Ensino Bernoulli, destinado aos alunos do 1º ano do ensino médio, com o intuito de investigar a disposição dos conteúdos gramaticais e como tais tópicos estão sendo abordados, levando em consideração a realidade dos alunos daquela série. Essa coleção é adotada em todas as séries de uma escola da rede pública de ensino localizada no município de Tianguá, no estado do Ceará. Para a disciplina de Língua Inglesa, nas séries de ensino médio, e nos dois primeiros anos desse segmento, são utilizados dois volumes por ano, cada volume com seis capítulos, sendo analisado, nesta pesquisa, o primeiro deles. O livro é de autoria de Juliana Salomão e Sergio d'Assumpção, e conta com uma parceria de um núcleo pedagógico ampla.

A editora Bernoulli (2023) afirma que a coleção visa o desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos, seguindo as solicitações encontradas na BNCC. Cada série dessa coleção de livros, destinada ao ensino médio, é dividida em dois volumes. Cada volume é composto por seções que trazem diferentes perspectivas de cada assunto tratado nos capítulos: I - Texto introdutório; II - Reading the World; III - Listening; IV - Grammar Matters; V - Exercícios de aprendizagem; VI - Proposed Exercises; VII - Thinking about it; VIII - Enem Connection; IX - On the Media; X - More about it e XI - Bernoulli Play.

Ao todo, cada livro da Coleção Movimento é dividido em doze unidades temáticas, mas é segmentado por semestre letivo. Sendo assim, há duas versões impressas, uma que alunos e professor recebem e utilizam até o meio do ano, objeto de estudo dessa pesquisa, e a outra parte impressa é recebida e utilizada a partir do segundo semestre.

Nossa análise é focada no primeiro capítulo do LD, tendo em vista que a coleção no todo segue o mesmo padrão e, portanto, possui as mesmas seções e mesmas características, independente de unidade, volume ou mesmo de série.

A escolha desse LD como objeto de estudo dessa pesquisa se deu devido à experiência da pesquisadora que já usava o material há pouco mais de 2 anos, e que sentiu ali a necessidade de estudar a respeito das características essenciais de um LD, para entender, portanto, o porquê de determinados pontos estarem presentes no material e o motivo de tais assuntos serem cobrados da maneira em que estavam sendo cobrados. Dessa forma, o material elucidaria não somente para as aulas dela, mas para quem assim vier a precisar, na utilização e/ou adaptações, para significar a natureza mediadora do LD, proporcionando uma melhor interlocução entre aspectos linguísticos, culturais e sociais.

À vista disso, essa investigação tem o intuito de contribuir com os debates acerca da importância dos livros didáticos para o ensino de língua estrangeira, em questão o inglês, na perspectiva dos professores e como a organização de um material tem sua relevância nos resultados obtidos.



## A ANÁLISE: QUAIS CARACTERÍSTICAS ESSENCIAIS DE UM LIVRO DIDÁTICO PODEMOS ENCONTRAR NO LIVRO DO SISTEMA BERNOULLI?

Inicialmente analisamos as propriedades físicas do LD pois, de acordo com Tomlinson (2014), aspectos como *layout*, organização visual, *design*, fácil compreensão do texto exposto, cores, qualidade das ilustrações e acessibilidade são elementos fundamentais para o desempenho no uso e eficácia do material didático. Tomlinson (2014, p. 51) afirma que:

Este conjunto de critérios, portanto, relaciona-se com a visão geral que o redator do livro didático mantém, ou deseja projetar, sobre a natureza da linguagem, a natureza da aprendizagem de línguas e sua filosofia educacional em geral. Também se relaciona com a maneira como esses pontos de vista são transferidos para as tarefas e atividades que os alunos devem realizar e a natureza dessas atividades em termos de clareza e coerência de apresentação, suficiência, acessibilidade e adequação.

Com isso, o autor ressalta que a característica visual pode influenciar no interesse e ainda motivar os alunos em seus estudos. Podemos perceber então a preocupação presente no livro analisado, Bernoulli Sistema de Ensino (2023), quanto a esse critério, pois, desde o sumário, título e subtítulo, juntamente com a imagem de abertura, e demais disposições ao longo do capítulo, é possível notar a disposição do *layout*, cores, tamanhos entre outros pontos.

Como podemos ver na Figura 1, há essa preocupação já na página de abertura do Capítulo 1. Com um título chamativo, que gera debate em sala, imagens de boa qualidade e atraentes para um público adolescente que está constantemente ligado ao campo tecnológico, é possível constatar essa característica ao longo de todo o objeto de estudo.

Figura 1 – Página de abertura do Capítulo 1.



Fonte: Bernoulli Sistema de Ensino (2023).

Ao abordarmos o tema organização do LD, Zemach (*apud* Tomlinson, 2014, p. 317) lembra que “o layout deve sempre ser cuidadosamente considerado; um texto e uma atividade excelentes podem ser arruinados simplesmente por uma apresentação mal projetada na página”.

Tomlinson (2014) reitera isso ao destacar a importância de uma estrutura clara e

que seja de fácil compreensão, estabelecida de forma sequencial e de maneira progressiva, que promova participação ativa dos alunos, com atividades comunicativas e colaborativas. Isso fica evidente ao longo do capítulo do LD, com seções bem delimitadas, mas que ainda assim conseguem estar interligadas pelo tópico principal abordado.

Sendo o tema do capítulo “*English: The World’s Language - Reasons to learn the global language of today*”, é possível observar ainda a atenção dada a uma ideia tão presente no dia a dia dos alunos da faixa etária que utiliza esse material: a tecnologia; além de não esquecer de apresentar questionamentos motivadores para o estudo da disciplina e dos conteúdos ali presentes.

Encontramos, portanto, em diversos pontos dessa obra tal característica. Destacamos aqui as seções *Listening* e *More about it*. A primeira (Figura 2) abre espaço para uma discussão quanto à disseminação do inglês por todo o mundo, exemplificando isso com um vídeo, que pode ser acessado via *QR Code*, o qual aborda diversos países que utilizam o idioma, assim como motivos de utilização do idioma ao redor do globo. Já a seção *More about it* traz um texto informativo sobre o inglês como língua franca, e mostra também locais em que este é utilizado, como é utilizado, além de trazer dados sobre quem é contra tal difusão linguística. Em ambas as seções, após as informações repassadas, são atividades propostas com a finalidade de promover discussões e avaliar a compreensão do que foi exposto. As figuras a seguir ilustram como uma dessas seções está disposta no material.

Figura 2 – Seção *Listening* Parte 1.

**LISTENING**

Warming up

You are going to watch a video that discusses the importance of learning English nowadays. The following items are mentioned in the video. What do you think they refer to? How are they related to the topic?

- Manias
- China and Chinese students
- The largest English-speaking country
- Language of problem-solving

**Instruction:** Scan the QR Code to watch the video and answer the following questions.

**01** What is the new mania the speaker mentions in the video?  
\_\_\_\_\_

**02** How many people are trying to learn English worldwide?  
\_\_\_\_\_

Bernoulli Sistema de Ensino 7

Fonte: Bernoulli Sistema de Ensino (2023).

Ademais, a coleção do volume analisado mostra que segue as orientações do MEC no que se refere à BNCC, e abrange, portanto, as habilidades apresentadas a seguir:

**Figura 3 – Quadro exposto na parte destinada aos professores, que aponta as principais habilidades a serem desenvolvidas por capítulo.**

PRINCIPAIS HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. (BNCC-EM13LGG401)</li> <li>• Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais). (BNCC-EM13LGG103)</li> <li>• Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos. (BNCC-EM13LGG701)</li> <li>• Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo. (BNCC-EM13LGG403)</li> <li>• Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação. (BNCC-EM13LGG302)</li> <li>• Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social. (BNCC-EM13LGG104)</li> </ul>

Fonte: Bernoulli Sistema de Ensino (2023).

A editora deixa claro, na parte do livro destinada aos professores, que se preocupa em cumprir o que é estabelecido pela Lei 13.415/17, que instituiu a BNCC, ao afirmar que toda a estrutura e a organização dessa coleção é pautada nos princípios previstos por esses documentos (Brasil, 2017). Portanto, há uma maior multidisciplinaridade, bem como apresentações que buscam romper concepções preexistentes, exigindo maior grau de criticidade e busca pelo novo conhecimento, junto à necessidade de um protagonismo estudantil.

Quanto aos conteúdos, adicionando a isso a sequência e o nível desses, concluímos que o LD corresponde ao que é proposto, levando em consideração o que consta nos PCN, que prevê um grau progressivo de dificuldade na apresentação dos temas/tópicos (Brasil, 2002).

Sendo os primeiros temas encontrados nas seções *Grammar Matters I e II*, *Definite and Indefinite Articles* e *Pronouns*, respectivamente, e na lista apresentada pelo documento oficial, esses assuntos encontram-se nas posições iniciais. É importante ressaltar ainda que o nível dos textos e questões seguem esta proposta, assim como as sugestões do referido documento quanto à aquisição do repertório vocabular presentes em todas as seções, mas daremos destaque as de *Reading the world I, II* e *Daily Life*. Considerando para isso, a seguir, um recorte dos PCN quanto a esse tópico, o qual afirma que:

A forma mais adequada de propiciar a aquisição e a ampliação do repertório vocabular nesse ciclo é por meio da leitura e da exploração de textos de diversas naturezas, apoiadas em atividades temáticas e de associação de vocábulos que partem de um determinado contexto e remetem a outros, por analogia ou antagonismo (Brasil, 2002, p. 105).

Ao analisarmos a linguagem, constatamos que a utilizada nesse LD é simples, clara e que consegue alcançar o público-alvo, uma vez que não faz uso de termos rebuscados, sendo direta e abordando temáticas do campo de conhecimento da faixa etária dos alunos, seguindo ainda o padrão anteriormente citado de nível.

Em vista disso, observamos que as explicações das seções gramaticais são as únicas que estão na língua materna dos estudantes, e que, por vezes, fazem a conexão língua estrangeira – língua materna, como é possível ver na Figura 4.

Percebemos, porém, em relação à contextualização dos conteúdos gramaticais abordados, que essa não acontece de maneira muito clara, o que encontramos são textos

variados relacionados ao tema principal do capítulo antes da apresentação do tópico e a utilização do tema nas questões.

Figura 4 – Grammar Matters II Parte 1.

### Grammar Matters II

#### Pronouns

	Subject Pronouns	Object Pronouns	Possessive Adjectives	Possessive Pronouns	Reflexive
Singular	I	me	my	mine	myself
	you	you	your	yours	yourself
	he	him	his	his	himself
	she	her	her	hers	herself
	it	it	its	its	itself
Plural	we	us	our	ours	ourselves
	you	you	your	yours	yourselves
	they	them	their	theirs	themselves

Os pronomes acompanham ou substituem um substantivo ou outro pronome, ajudando a evitar repetições desnecessárias na fala e na escrita. Eles podem ser:

A. *Personal pronouns* – substituem substantivos próprios e comuns em frases e subdividem-se em *subject pronouns* (substituem o sujeito de uma sentença) e *object pronouns* (substituem o objeto de uma sentença). Observe que os *object pronouns* aparecem sempre após o verbo, enquanto os *subject pronouns* aparecem antes do verbo, pois exercem o papel de sujeito.

#### Exemplo:

- *Rachel goes to the park every day. She is American. I like her.*

Bernoulli Sistema de Ensino 11

Fonte: Bernoulli Sistema de Ensino (2023).

Por exemplo, o assunto tratado no capítulo é voltado para as razões do inglês ser um idioma utilizado por todo o mundo. Antes do conteúdo gramatical ser exposto, há um texto sobre esse assunto (seções *Reading the world I e II*) e, logo em seguida, a apresentação da parte gramatical, de maneira isolada, indutiva.

Já as questões dos exercícios de fixação utilizam o tema do capítulo, porém de maneira solta. Importante ressaltar ainda que, no capítulo analisado, os exemplos utilizados na explicação não têm relação alguma com o tema do capítulo.

O léxico é algo que não pode deixar de ser mencionado. Tomlinson (2014) destaca que um LD deve vir repleto de vocabulário, com palavras e expressões que sejam de fato importantes para os alunos para que torne possível a comunicação, ou seja, devem ser contextualizadas e significativas.

Ele resalta também que essa abordagem deve ser encorajada de diferentes maneiras e pode ser relacionada às demais habilidades linguísticas. Considerando, assim, o que já foi exposto com relação à temática do capítulo que se estende por toda sua composição, e relacionando isso a quão atraente o tema pode ser para o público-alvo, inferimos que tal postura é adotada pelo LD.

Com relação aos textos presentes no material, percebemos a presença de diferentes gêneros textuais: charges, infográficos, artigos de jornais etc; além de trazer também diferentes formatos, como vídeos e áudios, sempre com abordagens criativas e motivadoras. Outro exemplo de formato está disposto na seção *On the media*, onde os alunos encontram um *QR Code* que os direcionam para a plataforma *Lyrics Training*. Podemos notar que o livro estimula os estudantes a aprimorar as habilidades no idioma utilizando letras de músicas de que eles gostam.

Essa disposição de hipertexto vai ao encontro do que Tomlinson (2014) afirma a respeito da exposição a diversos gêneros textuais e como isso é importante para a formação das habilidades de compreensão, produção e, conseqüentemente, leva ao aprimoramento

do vocabulário e da análise textual como um todo. O texto alinhado com a tecnologia ajuda o estudante a ser um aluno menos passivo durante o processo de ensino e aprendizagem, algo reiterado na Competência Específica 1 da BNCC:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (Brasil, 2018, p. 483).

Ainda trabalhando as competências da BNCC que focam na criticidade, análise e interpretação de textos e usos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no idioma, podemos listar mais algumas presentes no capítulo: EM13LGG401 (Competência 4 da BNCC) – analisar textos de modo a caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso - e EM13LGG701 (Competência 7 da BNCC) – explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.

Quanto às ilustrações, as imagens em sua maioria são de representação real, algumas contam com edições que utilizam recursos gráficos que deixam um visual mais despojado, jovem e tecnológico. Sobre tais elementos, concordamos com Tonelli e Quevedo-Camargo (2010, p. 4) que dizem:

[...] entendemos as imagens dos LDs não apenas como complementos textuais, mas como recursos visuais ou [...] recursos paratextuais que podem contribuir para a construção da relação com a palavra e com o leitor, orientando-o na compreensão do texto e auxiliando-o na construção de sentidos.

Podemos, a partir disso, estabelecer uma relação das figuras utilizadas com a ideia de multiletramento, que, segundo Rojo e Moura (2012, p. 13), tem uma característica essencial para o ensino na atualidade, que são “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”.

Os referidos autores chamam a atenção ainda para a importância de um trabalho que desenvolva alunos criadores de sentido, e ressaltam que para isso ocorrer “é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar, como vimos, os discursos e significações, seja na recepção ou na produção” (Rojo; Moura, 2012, p. 29). Para tanto, o *design* presente nas páginas do LD em análise desperta uma familiaridade com os alunos, conseqüentemente, uma melhor recepção e a provocação à produção. Assim sendo, Rojo e Moura (2012, p. 30) explicam que:

Nesse momento é que se dá a introdução do que chamamos critérios de análise crítica, ou seja, de uma metalinguagem e dos conceitos requeridos pela tarefa analítica e crítica dos diferentes modos de significação e das diferentes “coleções culturais” e seus valores.

Em adição a isso, Tomlinson (2014) enfatiza o papel das ilustrações para o engajamento dos alunos, atestando como ferramenta que pode auxiliá-los no processo de compreensão e destaca que elas ajudam a despertar o interesse. Entretanto, o autor



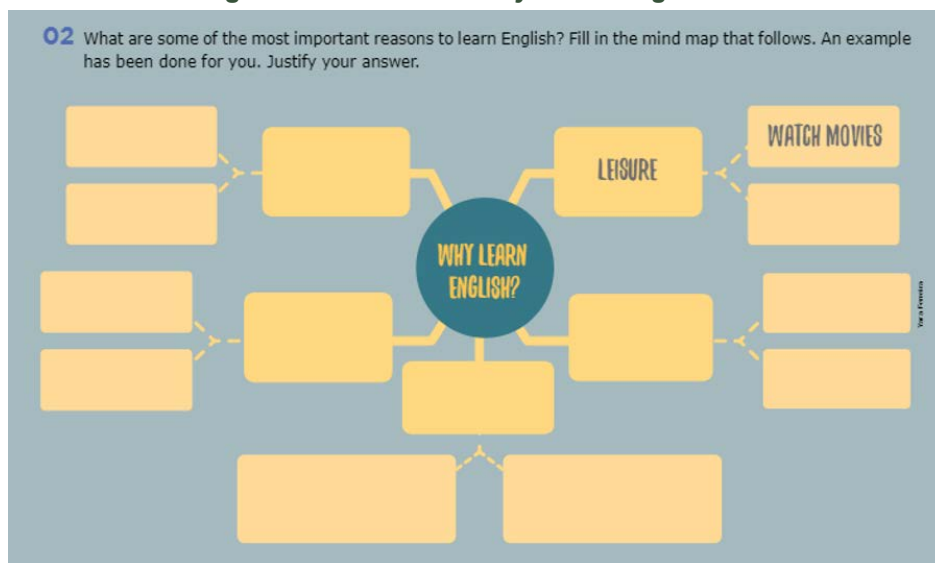
reitera que as imagens devem ser minuciosamente escolhidas, levando em consideração aspectos culturais e pedagógicos, ressaltando que elas podem ser responsáveis por um grande enriquecimento do conteúdo trabalhado.

A próxima característica a ser observada é em relação às atividades. Para tanto, relembramos que nessa análise estamos considerando apenas o primeiro capítulo do LD. Logo, somente as atividades presentes nele estão aqui sendo retratadas. Quanto a isso, verificamos que o LD possui uma quantidade considerável de exercícios, tendo em vista que todas as subdivisões do capítulo contêm tarefas com diferentes abordagens e objetivos. Nesse sentido, corroboramos o recorte de Tomlinson (2014, p. 47), que diz:

Uma vez que isso envolve não apenas a comunicação dentro da sala de aula, mas, em última análise, no mundo real lá fora, os materiais também devem levar em consideração os objetivos de longo prazo dos alunos. Aumentando a conscientização sobre diferentes estilos e estratégias, mas também permitindo que aproveitem qualquer oportunidade de aprender fora da sala de aula. Em termos de materiais, isso significa que a experiência de trabalhar com as atividades neles contidas deve proporcionar aos alunos confiança em sua capacidade de se comunicar, apesar das dificuldades.

É o que podemos observar nas imagens a seguir. Na atividade exposta na Figura 5, é possível percebermos a preocupação em colocar o aluno em uma posição de protagonismo, na qual este é quem vai escolher e opinar quais são suas razões para aprender inglês, assim como o deixa confortável para justificar sua resposta, além de tornar possível uma discussão a respeito do tema, sendo esse bem atual.

Figura 5 – Atividade “Why Learn English?”.



Fonte: Bernoulli Sistema de Ensino (2023).

Reiterando a respeito da importância das atividades para o ensino e aprendizagem, Bolitho (*apud* Tomlinson, 2014, p. 422) adverte sobre a necessidade de que essas tragam uma independência para os alunos, e que aumentem a consciência linguística deles, ao afirmar que:



[...] poucos livros didáticos modernos incorporam atividades para aumentar a consciência linguística, apesar do reconhecimento generalizado de que as tarefas de conscientização encorajam os alunos a descobrir e compreender a língua por si mesmos, e que os alunos, mesmo no nível iniciante, já adquiriram uma estrutura linguística e conceitual que permitir-lhes abordar uma nova língua a partir de uma posição de força, em vez de desamparo forçado e dependência do professor.

Quanto à interação presente nos exercícios desse LD, podemos inferir que é algo constantemente solicitado, por vezes em formato que estimule a prática da escrita, ou até mesmo da oralidade.

Ao final do capítulo, há uma seção chamada *Answer Key* (Figura 6), destinada às respostas e possíveis respostas de todas as atividades, sendo elas objetivas ou subjetivas, reiterando a possibilidade de deixar o aluno mais independente. Ressaltamos, porém, que, para isso, é importante que haja um certo grau de responsabilidade do aluno e confiança por parte do professor.

Essa ferramenta possibilita o processo de autoavaliação, que inclusive é o que podemos entender como a proposta do livro, já que em cada questão há um espaço destinado para que o aluno possa marcar se obteve sucesso ou não em sua resposta, sendo capaz até de no final fazer um balanço e tirar a porcentagem do que obteve de acerto.

Figura 6 – Answer Key.

**ANSWER KEY**

**CHAPTER 1**

English: The World's Language

**Reading the World I**

- 01 Resposta pessoal.
- 02 Resposta pessoal.
- 03 Resposta pessoal.

**Listening**

- 01 Learning English.
- 02 Two billion people.
- 03 The opportunity for a better life, a job, to be able to pay for school, or put better food on the table.
- 04 The United States did not impose English as a global language – the world chose to use English as the language for international communication to discuss global problems, like climate change, poverty, hunger and diseases. Therefore, without mastering English, one can't follow the main issues being discussed nowadays.

**Grammar Matters I**

- 01 a - a - the - the - the - an - the - the - a - a - a - a - the - the - a - the - the - the - the - the - the - the - the - the - o - o

**Reading the World II**

- 01 A. A partir do momento em que os britânicos estabelecem comércio com outros continentes, como África e Ásia, e colonizam diversas regiões ao redor do mundo.
- B. Após as duas Grandes Guerras, os Estados Unidos ampliaram sua atuação comercial internacional e passaram a exportar sua cultura, incluindo a Língua Inglesa, para o resto do mundo.
- C. A expressão está associada ao estilo de vida estadunidense representado pelo sucesso e pelo entretenimento. Algumas vezes também faz referência à qualidade britânica.
- D. Toda a linguagem criada para o uso de computadores e da própria tecnologia está diretamente ligada à Língua Inglesa.
- 02 Resposta pessoal.

Fonte: Bernoulli Sistema de Ensino (2023).

Ainda no tópico referente às atividades, há uma diferença entre o estilo de questões nas três últimas seções do capítulo. Mesmo que retratem, em sua maioria, os temas abordados até ali, seguem o modelo de vestibulares tradicionais e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), principalmente objetivas, com quatro ou cinco alternativas, com enunciados e opções de respostas em português. São as seções *Proposed exercises* (Figura 7), *ENEM connection* e *Further practice*.

Figura 7 – Proposed Exercises

**PROPOSED EXERCISES**

**01** (Unicamp-SP-2022) A palavra *cringe* viralizou nas redes sociais no Brasil em 2021. Observe sua definição, em português, apontada pelo "Dicionário Informal" *online*:

Vergonha alheia;  
Exemplo de uso da palavra *cringe*:  
A cena que presenciamos ontem foi muito *cringe*.  
É cada situação *cringe* que presenciamos.  
Não consigo nem ver, de tão *cringe*.

Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/diferenca-entre/criunge/ingles/>. Acesso em: 5 Jul. 2021.

Veja, agora, a definição da mesma palavra pelo "Cambridge Dictionary", também em versão *online*:

*to suddenly move away from someone or something because you are frightened*  
*to feel very embarrassed:*

- *I cringed at the sight of my dad dancing.*

Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/criunge>. Acesso em: 5 Jul. 2021.

Com base nessas duas definições, pode-se dizer que, em português, a palavra *cringe*

- A. é empregada numa classe gramatical diferente da empregada em inglês, apesar de os sentidos serem semelhantes nas duas línguas.
- B. figura no mesmo tempo verbal que figura em inglês, apesar de assumir sentidos diferentes nas duas línguas.
- C. é empregada na mesma classe gramatical em que é empregada em inglês, apesar de assumir sentidos diferentes nas duas línguas.
- D. figura em um gênero textual diferente do gênero em que figura em inglês, apesar de os sentidos serem semelhantes nas duas línguas.

**Fonte: Bernoulli Sistema de Ensino (2023).**

Em seguida, no que concerne à questão das habilidades que podem ser desenvolvidas ao utilizar o LD em análise, devemos lembrar que uma das principais características da BNCC é estabelecer conhecimentos, características e habilidades básicas a serem desenvolvidas ao longo da vida escolar de todos os estudantes. Nela, temos as sete competências específicas (no caso da área de Linguagens) elencadas, e posteriormente aprofundadas dentro das habilidades, sendo as competências:

1 – Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

2 – Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

3 – Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

4 – Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

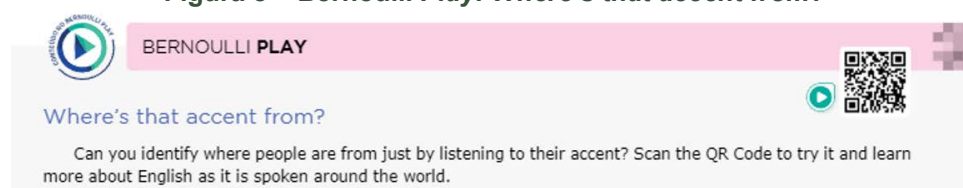
5 – Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

6 – Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

7 – Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 481-482).

Anteriormente, falamos sobre a abordagem da competência 1 em determinada atividade, e suas respectivas habilidades. Para seguirmos, agora especificamente detalhando sobre tópico, daremos mais um exemplo de exercício (Figura 8) no qual é possível notar que o LD em análise buscou seguir tais propostas.

**Figura 8 – Bernoulli Play: *Where's that accent from?***



**Fonte: Bernoulli Sistema de Ensino (2023).**

Na Figura 8, temos uma proposta que, além de explorar o uso das TDIC, com a presença de um vídeo acessado por *QR Code*, temos também o enfoque no inglês como uma língua universal, trabalhando as diferenças que podem ser encontradas na mesma língua tendo em vista diversos fatores culturais, geográficos, sociais etc.

Portanto, é identificável a abordagem da competência específica 4 e das seguintes habilidades: EM13LGG401 – analisar textos de modo a caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso; EM13LGG402 – empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e combatendo situações de preconceito linguístico; EM13LGG403 – fazer uso do inglês como língua do mundo global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.

Em boa quantidade e coerentes, o uso dessas habilidades ratifica o que Mares (*apud* Tomlinson, 2014, p. 88) já falava quanto à importância de haver uma “balança de habilidades”, sempre buscando utilizar mais de uma sem se ater sempre à(s) mesma(s).

Nessa questão, por exemplo, ao falar de variedade linguística, podemos adicionar o tópico cultural, e destacar Pulverness (2013, *apud* Tomlinson, 2014, p. 428), ao considerar a cultura como uma quinta habilidade, já que, segundo ele, cultura e linguagem são “inextricavelmente interligadas”.


Para mais, Tomlinson (2014) defende a ideia de explorar diversas habilidades, com atividades que promovam o aperfeiçoamento para além das linguísticas, mas que também englobem e aprimorem a criticidade, a argumentação, a criatividade e a interação. O que nos leva ao último ponto de nossa análise, a interdisciplinaridade. Cavalcante, Pinho e Andrade (2015, p. 221) lembram que ela está:

Presente como orientação e princípio nos mais significativos documentos oficiais, a interdisciplinaridade se apresenta como instrumento facilitador da formação integral dos alunos mediante os desafios de um mundo global e complexo.

Os PCN sustentam essa mesma ideia ao declararem que, “na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema” (Brasil, 2000, p. 21).

Com isso, evidenciamos aqui na Figura 9 uma questão presente no LD em que podemos observar tal característica, já que muito mais do que conhecimentos linguísticos para respondê-la, o aluno também precisa dispor do seu conhecimento de mundo, juntamente com fatores que não estão diretamente ligados à disciplina.

Figura 9 – Questão 4 ENEM Connection.



Implementar políticas adequadas de alimentação e nutrição é uma meta prioritária em vários países do mundo. A partir da campanha *If you can't read it, why eat it?*, os leitores são alertados para o perigo de

- acessarem informações equivocadas sobre a formulação química de alimentos empacotados.
- consumirem alimentos industrializados sem o interesse em conhecer a sua composição.
- desenvolverem problemas de saúde pela falta de conhecimento a respeito do teor dos alimentos.
- incentivarem crianças a ingerirem grande quantidade de alimentos processados e com conservantes.
- ignorarem o aumento constante da obesidade causada pela má alimentação na fase de desenvolvimento da criança.

Fonte: Bernoulli Sistema de Ensino (2023).

A questão acima explora uma situação crítica de política alimentícia e nutricional, além de princípios relacionados à saúde. Há a necessidade da interpretação do enunciado e as alternativas encontram-se em Língua Portuguesa. O texto suporte, por sua vez, encontra-se em língua inglesa, exemplificando assim a temática em análise.

Assim, dada a finalização de apresentação da análise e dados da presente pesquisa, seguem as considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos os materiais didáticos como ferramentas importantes e que auxiliam o processo de disseminação de saberes, é necessário que haja a compreensão de todo o seu percurso histórico feito até os dias atuais, com evoluções nas metodologias, abordagens, leis etc. Ao entendermos que livro didático (LD) como um aliado em sala de aula, faz necessária que a escolha e o uso dele sejam feitos de forma crítica.

Ainda, é possível constatar que, mesmo após um longo percurso para a utilização dos LDs em território nacional, atualmente entende-se que se tratam de um grande e comum amparo para a transmissão de conhecimento e desenvolvimento de habilidades. Tal relevância, inclusive, é encontrada nos PCN que, sem deixar de lado a importância de haver uma análise desses materiais, retratam os LDs como uma forte influência nas práticas educacionais brasileiras.

A presente pesquisa teve como principal objetivo analisar um livro do primeiro ano do Ensino Médio da disciplina de Língua Inglesa, utilizado na rede particular em uma cidade no interior do Estado do Ceará, levando em consideração os aspectos estruturais do livro com base nas características apresentadas por Tomlinson (2014) e como é feita a abordagem em relação aos documentos balizadores da educação nacional.

Como nossa análise apontou, o referido livro dispõe de ferramentas e contribuições relevantes para professores e alunos que o utilizam. Foi possível notar as características listadas durante o decorrer da análise do objeto de estudo. Dito isso, o material possui diversos elementos que, segundo o referencial teórico, são importantes e essenciais para um LD.

É notória a presença desses componentes, porém mudanças, bem como naturais alterações sociais e educacionais, podem vir a ocorrer, no uso e no ensino de inglês, enquanto língua franca. As reflexões aqui feitas podem servir de base para futuras análises, sem se esquecer de considerar contextos e individualidades e que, por isso, transformações podem e devem ser sempre feitas no livro didático.LD.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Editora Pontes, 1993.

ANDRADE, Erika Chiarello. **Análise de Material Didático em Língua Inglesa: foco no Ensino de Gramática**. Orientadora: Sandra Mari Kaneko Marques. 2019. 129 f. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

AMENDOLA, Roberta. **Livro Arbítrio: um estudo sobre as funções e os usos do livro didático de espanhol no ensino médio**. Orientadora: Isabel Gretel María Eres Fernández. 2017. 257 f.



Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BANDEIRA, Denise. **Materiais Didáticos**. Curitiba, PR: IESDE, 2009.

BRASIL. **Lei Nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2017, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília, 2000.

BRASIL. **PCN + Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático**. Brasília: FNDE/MEC, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTE, Márcia Suany Dias; PINHO, Maria José de; ANDRADE, Karylleila dos Santos. Interdisciplinariedade e Livro Didático: interfaces (im)possíveis? **Revista do GELNE**, v. 7, n. 1/2, p. 213-234, 2015.

DEMIR, Yusuf; ERTAS, Abdullah. A Suggested Eclectic Checklist for ELT Coursebook Evaluation. **The Reading Matrix**, v. 14, n. 2, 2014.

HARWOOD, N. **Issues in Materials Development and Design**. Cambridge University Press, 2010.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.

SALOMÃO, Juliana; ASSUMPÇÃO, Sergio da. **Coleção do Ensino Médio 1ª Série**: Manual do Professor. Belo Horizonte: Bernoulli Sistema de Ensino, 2023.

SILVA, Renato Caixeta da Silva; PARREIRAS, Vicente Aguiar; FERNANDES, Gláucio G. Moura. Avaliação e escolha de livros didáticos de inglês a partir do PNLD: uma proposta para guiar a análise. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 18, n. 2, 2015.

TOMLINSON, Brian. **Developing Materials for Language Teaching**. Nova Iorque, NY, USA: Continuum Publishing Corporation, 2014.

TONELLI, Juliana R.A.; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. As Imagens no Livro Didático de Inglês: uma análise funcional. **Travessias**, v. 2, n. 3, 2010.



# Análise do livro didático *English File* sob a perspectiva teórico-metodológica da abordagem de ensino de línguas baseada em tarefas<sup>1</sup>

Deborah Sousa Silva

Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Bill Bob Adonis Arinos Lima e Sousa

Doutor em Linguística. Professor do Instituto Federal do Ceará

## INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras<sup>2</sup> (LE) é comumente permeado pelo uso de variados materiais didáticos que buscam (ou deveriam) incorporar os avanços mais atuais das áreas tecnológicas e científicas, no que tange aos estudos da aquisição de idiomas. Apesar da ampla diversidade desses materiais, sabe-se que o livro didático (LD) segue como o recurso principal nas salas de aulas de LE (Rojo, 2013).

Nesse contexto, a presente pesquisa utiliza como objeto de análise um LD de Língua Inglesa (LI) adotado em diversas instituições de ensino brasileiras<sup>3</sup>, *English File Fourth Edition, Pre-Intermediate (Student's Book e Teacher's Guide)*, da editora Oxford (Latham-Koenig *et al.*, 2019a). Verificou-se, no campo de análise de LDs, a carência de pesquisas que discutam, cientificamente, esse objeto, em suas edições mais recentes, frente a abordagens de ensino de línguas.

Ao considerar abordagens em evidência no cenário de aquisição de LEs, a abordagem de Ensino de Línguas Baseada em Tarefas (ELBT) apresenta-se como uma proposta para o trabalho em aulas de idiomas que, apesar de gerar alguma resistência por seu distanciamento ao ensino tradicional, pode ser um meio de ensino-aprendizagem bastante eficaz, dado o seu foco no processo de aprendizagem/aquisição<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Este artigo corresponde a uma versão adaptada do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado *Análise do livro didático English File sob a perspectiva teórico-metodológica da abordagem de ensino de línguas baseada em tarefas, apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal do Ceará, Campus Baturité, por Débora Sousa Silva.*

<sup>2</sup> Usa-se, aqui, o termo "língua estrangeira" (LE) como um hiperônimo, ou seja, sempre que se estiver falando de línguas que não representam a primeira língua (L1) adquirida por um indivíduo, abrangendo assim, também, a noção de segunda língua (L2) e de línguas adicionais. Portanto, permuta-se, também, o uso de expressões como aquisição de segunda língua (ASL) e aquisição/aprendizagem de LE.

<sup>3</sup> À guisa de exemplo, menciona-se a Casa de Cultura Britânica da Universidade Federal do Ceará (UFC) e cursos do Instituto Federal do Ceará (IFCE). Sabe-se que em outros estados brasileiros o LD é bastante usado.

<sup>4</sup> Usa-se, aqui, aprendizagem de LE e aquisição de LE de forma intercambiável. Ao passo que



Dave Willis e Jane Willis (2007) justificam a opção pelo ELBT por meio de duas razões principais: (1) promover atividades significativas na sala de aula e (2) aumentar o engajamento e o interesse dos aprendizes. Além disso, tem sido apontado que o ELBT pode propiciar o tipo de processo de aprendizagem que tem potencial facilitador na aquisição de uma LE por intermédio do recurso de tarefas que fazem uso pragmático do idioma (Ellis, 2009; Ellis; Shintani, 2013). Entende-se, aqui, o ELBT enquanto uma extensão da abordagem comunicativa (*cf.* Nunan, 2004; Brown, 2007).

Assim sendo, o objetivo principal deste estudo é analisar o LD anteriormente mencionado sob a perspectiva teórico-metodológica da abordagem de ELBT, sublinhando-se a relevância do uso dessa abordagem na aprendizagem de LEs. Para alcançar esse objetivo, elaboraram-se as seguintes perguntas norteadoras deste trabalho: (1) Quais traços do livro didático *English File Pre-Intermediate A2-B1 (Fourth Edition)* podem ser relacionados à perspectiva da abordagem de ELBT?; (2) Qual a relevância do uso da abordagem de ELBT nos LDs de ensino de idiomas? Para tanto, esta análise está delimitada a um capítulo do LD, que serve como amostra para esta pesquisa, tendo em vista que a estrutura dos capítulos segue um modelo bastante similar.

Não se parte do pressuposto que o LD *English File* utilize noções da abordagem de tarefas (ELBT) em sentido estrito, contudo busca-se refletir em que medida esse material didático alinha-se a esse perspectiva teórico-metodológica. A palavra “tarefa” é registrada no paratexto do manual do professor em um sentido amplo do termo (Latham-Koenig *et al.*, 2019b); já a palavra “comunicativa”, em referência à abordagem de ensino, tem o seu sentido estrito, alinhado ao Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas - QECR (Conselho da Europa, 2001). Esta discussão é produtiva à medida que descreve e analisa a composição das lições contida no LD frente a estudos recentes na seara da aquisição de segunda língua.

Para o desenvolvimento deste trabalho, selecionou-se o primeiro capítulo do LD em questão. O conteúdo do capítulo escolhido foi descrito e analisado quanto aos seus aspectos comunicativos no ensino da Língua Inglesa; sua adequação às características específicas da abordagem comunicativa em contraste com as orientações didáticas presentes no manual do professor; e possíveis semelhanças entre as tarefas presentes no LD e as noções de tarefa do ELBT. Busca-se, também, analisar esse material didático enquanto um instrumento de ensino passível de adaptações às especificidades dos resultados que se pretende alcançar em sala de aula.

Nas seções seguintes, discutem-se traços da abordagem comunicativa e da abordagem de ELBT; fazem-se a descrição e análise do *corpus* deste estudo (primeiro capítulo do LD); e propõe-se a manipulação de parte do material constante no LD, a fim de torná-lo mais comunicativo e interativo, modelando-se uma tarefa, conforme noções advindas do ELBT. Finalmente, retomam-se nossas perguntas de pesquisa.

---

*reconhecemos, na literatura, diferenças entre os conceitos, percebemos, contudo, o contínuo que parece existir entre os polos (aparentemente não tão distantes) em que esses conceitos se encontram.*

## ABORDAGEM COMUNICATIVA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS E O ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM TAREFAS (ELBT)

Sobre o termo abordagem aqui utilizado, cabe destacar que

[...] uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é a linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua alvo (que orienta o processo de ensino aprendizagem) (Almeida Filho, 2013, p. 30).

A abordagem comunicativa surge, mais destacadamente, na década de 1970, com o objetivo de suprir as demandas do ensino de línguas na Europa. Nascida para atender às necessidades linguísticas de aprendizagem de públicos heterogêneos, essa abordagem tem suas raízes nos trabalhos de David Wilkins, Coste e seus colaboradores, Van Ek e Alexander. Para além de aspectos como o ensino da gramática e de vocabulário, essa perspectiva compreende conceitos fundamentados em diferentes áreas de estudos, como a sociolinguística, a etnografia e a etnometodologia (Martinez, 2009).

Assim, tal abordagem prioriza a comunicação criativa, visto que evita o efeito de mecanização da língua que pode ocorrer, por exemplo, no tipo de ensino que faz uso de repetição de diálogos presentes no material didático.

Na abordagem comunicativa, a unidade básica da língua, que requer atenção, é o ato comunicativo, ao invés da frase. A função se sobrepõe à forma, e significado e situações é que inspiram a planificação didática e a confecção de materiais. Competência comunicativa passa ser o objetivo em vez do acúmulo de conhecimento gramatical ou da estocagem de formas memorizadas (Schütz, 2007, n.p.).

Desse modo, a abordagem comunicativa busca distanciar seus preceitos e sua aplicação em sala de aula das abordagens mais tradicionais fundamentadas no ensino da competência gramatical, no decorar e repetir. Em vez disso, trabalhos que promovam a interação entre os falantes, em pares ou grupos, dramatizações de situações comunicativas e projetos fazem parte da práxis dessa abordagem (Richards, 2006). A abordagem de Ensino de Línguas Baseada em Tarefas (ELBT) surge no seio da Abordagem Comunicativa para o ensino de línguas (ECL) compartilhando desta muitos de seus princípios teóricos e metodológicos.

O ECL é uma abordagem filosófica ampla utilizada em programas de línguas; ela se baseia em teorias e pesquisas da linguística, antropologia, psicologia e sociologia. [...] O ensino de línguas baseado em tarefas representa uma manifestação dessa filosofia naquilo que se relaciona a programas de estudo e procedimentos metodológicos<sup>5</sup> (Nunan, 2004, p. 10, tradução nossa<sup>6</sup>).

O ELBT, ou TBLT (*Task-Based Language Teaching*), termo usado na literatura de Língua Inglesa, trata-se de uma abordagem relativamente recente que tem suas primeiras formulações na década de 1980 (Hismanoglu, M.; Hismanoglu, S., 2011) e que tem inspirado e instigado inovações pedagógicas ao redor do mundo, bem como pesquisas sobre ensino e aquisição de LE. Essa abordagem tem como fundamento o uso de tarefas no planejamento e ensino de LE, que pode ser relacionada à abordagem comunicativa, dado o seu caráter pragmático de aplicação comunicativa da língua-alvo por parte dos aprendizes (Castro, 2017).

<sup>5</sup> CLT is a broad, philosophical approach to the language curriculum that draws on theory and research in linguistics, anthropology, psychology and sociology. [...] Task-based language teaching represents a realization of this philosophy at the levels of syllabus design and methodology.

<sup>6</sup> As traduções contidas neste trabalho são de nossa autoria e servem para fins meramente didáticos.

De acordo com o ELBT, a aprendizagem da língua-alvo é direcionada através de uma série de tarefas que visam propiciar situações interativas, com o uso autêntico e contextualizado da língua (Ellis, 2009) centrado no sentido. Há, contudo, diferentes versões dessa abordagem, no que se refere ao que é considerado uma “tarefa” ou “exercício”, bem como aos variados tipos de tarefas (Ellis, 2009).

Segundo o QECR (Conselho da Europa, 2001), é nítido que as tarefas, no sentido amplo da palavra, estão relacionadas à ação e esta, por seu turno, requer a formulação de estratégias para que o desempenho comunicativo satisfatório seja alcançado. Essas estratégias envolvem competências comunicativas e perceptivas por parte do estudante quanto à situação proposta pela tarefa, mas que nem sempre necessitam estarem atreladas a uma atividade linguística.

A comunicação e a aprendizagem envolvem a realização de tarefas que não são unicamente linguísticas, mesmo se implicam atividades linguísticas e fazem apelo à competência comunicativa do sujeito. Dado que não são nem rotineiras nem automatizadas, estas tarefas exigem, por parte do sujeito, o uso de estratégias na comunicação e na aprendizagem. Na medida em que a sua realização envolve atividades linguísticas, estas tarefas requerem o processamento (pela recepção, produção, interação, mediação) de textos orais e escritos (Conselho da Europa, 2001, p. 37).

Em sentido estrito, a abordagem de ELBT surge como resposta aos resultados de pesquisas relativamente recentes sobre aquisição de LEs, através da verificação, por parte de pesquisadores e de docentes, que um meio bastante efetivo para envolver os estudantes de LEs é proporcionar-lhes possibilidades de uso autêntico da língua na sala de aula. Com efeito, as tarefas podem viabilizar estruturas que comportam muitos dos elementos-chave compreendidos para aperfeiçoar o processo de aquisição da linguagem e facilitar uma instrução eficaz com negociação de significado, produção (*output*) e autonomia do aluno (Shehadeh; Coombe, 2010).

Quanto ao conceito de tarefa, não há um consenso estabelecido na abordagem de ELBT, contudo as definições se assemelham. Segundo Ellis (2013, p.1-2), “Tarefas são planos de trabalho que fornecem aos alunos os materiais que precisam para alcançar um resultado comunicativo, e não exatamente linguístico”<sup>7</sup>. A tarefa deve promover situações comunicativas que os usuários da língua podem vivenciar, de forma autêntica, fora do âmbito educacional, instigando a comunicação focada na construção de sentido. A autenticidade interacional do uso da língua é fundamental no ELBT (Ellis, 2009).

Segundo Dave Willis e Jane Willis (2007, p. 21), o “ensino baseado em tarefas tende a não se resumir em apenas uma tarefa, mas em uma sequência de tarefas”<sup>8</sup>. Há diversos modelos que sugerem sequências para a aplicação da tarefa no ELBT (Willis, 1996; Willis, D.; Willis, J., 2007; Nunan, 2004; Ellis, 2009; Long, 1998, 2015).

Em relação ao sequenciamento da tarefa, enquanto unidade, Ellis (2009, p. 6), destaca três fases de execução comuns a esses modelos propostos:

[...] a primeira fase é ‘pré-tarefa’ e diz respeito às várias atividades que professores e alunos podem realizar antes de eles iniciarem a tarefa, por exemplo, se os alunos têm tempo para planejar o desempenho da tarefa. A segunda fase, a fase ‘durante a tarefa’, centra-se na própria tarefa e permite várias opções de instrução, incluindo

<sup>7</sup> *Tasks are workplans that provide learners with the materials they need to achieve an outcome specified in communicative rather than linguistic terms.*

<sup>8</sup> [...] *a task-based lesson would probably involve not a single task, but a sequence of tasks.*

se os alunos são obrigados a operar sob pressão do tempo ou não. A fase final é 'pós-tarefa' e envolve procedimentos de acompanhamento do desempenho da tarefa. Apenas a fase 'durante a tarefa' é obrigatória em um ensino baseado em tarefas.<sup>9</sup>

O ensino de LE, pelo viés do ELBT, preconiza o uso comunicativo da língua-alvo na aprendizagem, ainda que o aprendiz esteja em nível inicial, distanciando-se, desse modo, do tradicional ensino gramatical e gradual da língua, no qual o foco está centrado em estruturas específicas (Castro, 2017), no sistema linguístico e no sentido produzido pelo uso adequado dessas regras gramaticais enfatizadas pelo professor.

Por se tratar de uma abordagem bastante centrada no aprendiz, as necessidades comunicativas dos alunos e seu conhecimento linguístico e não linguístico da língua devem ser considerados pelo docente ao formular a tarefa a ser executada (Long, 2015). Assim, é importante atentar para o nível de dificuldade: tarefas fáceis em demasia podem se tornar desinteressantes devido ao baixo desafio contido nelas; o contrário, por sua vez, pode intimidar o aprendiz diminuindo sua confiança em realizar tal tarefa devido à dificuldade apresentada, gerando uma atitude negativa diante do processo (Lin, 2009). Vejamos, pela descrição e análise do *corpus* deste estudo, como são propostas as atividades no livro didático *English File*.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DESCRIÇÃO DO LD

O *corpus* da presente pesquisa é parte integrante da coleção *English File*, que disponibiliza livros em oito níveis (*beginner, elementary, pre-intermediate, intermediate, intermediate plus, upper-intermediate, advanced e advanced plus*), de acordo com o nível de aprendizagem no idioma. A coleção é voltada para o ensino do idioma inglês para o público jovem e adulto e, segundo os autores, o material é alinhado às recomendações do QECR (Conselho da Europa, 2001). A coleção dispõe de atividades *online*, CDs, DVDs e vídeos interativos disponíveis no *site* da editora<sup>10</sup>. O LD *English File* é apresentado pelos autores como sendo um material que:

[...] inclui uma série de estratégias comunicativas e tarefas que se concentram em como os alunos trabalham juntos de forma colaborativa, extraem e compartilham significados a partir de textos e desenvolvem uma melhor compreensão individualmente e coletivamente. O *English File* promove e desenvolve habilidades de mediação de várias maneiras em cada lição. [...] As tarefas de mediação no *English File* ajudarão seus alunos a desenvolver as habilidades de comunicação que constroem suas "habilidades do século 21" (Latham-Koenig *et al.*, 2019b, p. 9).<sup>11</sup>

O capítulo analisado neste trabalho é parte do LD *English File Fourth Edition, Pre-Intermediate* (quarta edição da coleção *English File*, nível pré-intermediário) de autoria de Christina Latham-Koenig, Clive Oxenden, Jerry Lambert e Paul Seligson, publicado pela editora Oxford University Press no ano de 2019. A opção pelo referido LD enquanto objeto de pesquisa se justifica pelo seu amplo uso no contexto brasileiro e pela carência de pesquisas

<sup>9</sup> "[...] the first phase is 'pre-task' and concerns the various activities that teachers and students can undertake before they start the task, such as whether students are given time to plan the performance of the task. The second phase, the 'during task' phase, centres around the task itself and affords various instructional options, including whether students are required to operate under time-pressure or not. The final phase is 'post-task' and involves procedures for following up on the task performance. Only the 'during task' phase is obligatory in task-based teaching".

<sup>10</sup> <https://elt.oup.com>

<sup>11</sup> [...] includes a range of communicative strategies and tasks that focus on how learners work together collaboratively, extract and share meaning from texts and develop better understanding among themselves and others. *English File* promotes and develops mediation skills in a variety of ways in every file. [...] The mediation tasks in *English File* will help your learners develop the communication skills that build their '21st century skills'.



que discutam, cientificamente, esse objeto frente a abordagens de ensino de línguas.

O *English File* é um material didático importado composto pelo *Student's Book* e pelo *Workbook* para estudantes, acrescido do *Teacher's Guide* para os docentes. Analisam-se, aqui, o *Student's Book* e o *Teacher's Guide*. Tal decisão se dá pela limitação desta pesquisa e pelo fato de o único material dessa edição que fica de fora desta análise, o *Workbook*, corresponder a um material de revisão, suporte e prática do estudante fora da sala de aula, como o apresentam os autores no *Teacher's Guide* (Latham-Koenig et al., 2019b). O capítulo escolhido para esta análise é o *File 1* (lições 1A, 1B, 1C) e suas subseções: *Grammar, Vocabulary, Pronunciation* (Latham-Koenig et al., 2019a, p. 6-11) e *Practical English, Episode 1* (Latham-Koenig et al., 2019a, p. 12-13).

Ressalta-se que consideramos, nesse LD, o termo “tarefa” em sentido lato, porque os autores não fazem menção ao ELBT. Entretanto, a presente investigação se pauta nas características de uma tarefa em sentido estrito, pois analisam-se elementos do livro que possam corresponder a elementos teórico-metodológicos dessa abordagem. Já a palavra “comunicativo” é tomada em sentido estrito, uma vez que o LD faz referência ao uso desse termo no QECR, documento que se alinha a vários postulados filosóficos e metodológicos da abordagem comunicativa. Ademais, é importante destacar que, no manual do professor, o vocábulo “*task*”, em português “tarefa”, aparece em cada paratexto referente às quatro habilidades linguísticas a serem trabalhadas no LD (Latham-Koenig et al., 2019b, p. 9). Apesar disso, os autores não elucidam o conceito de tarefa por eles citado.

A primeira lição, *File 1A*, intitulada “*Are you? Can you? Do you? Did you?*” trata do tópico referente à revisão sobre a ordem gramatical das palavras em perguntas (*word order in questions*). Quanto ao vocabulário, abordam-se sintagmas verbais comuns (*common verb phrases*) e, quanto à pronúncia, o tema é o alfabeto (*the alphabet*). As atividades consistem em ouvir e repetir enunciados, preencher lacunas com verbos, entrevistar colegas por meio de questionários e responder a eles, escutar e agrupar as letras do alfabeto com sons vocálicos semelhantes, escutar e identificar informações contidas em conversações e preencher formulário com elas.

Na lição 1B, “*The Perfect Date?*”, o tempo verbal *presente simples* faz parte do conteúdo gramatical. O tópico vocabular trata da descrição de pessoas, aparência e personalidade; o tópico referente à pronúncia aborda os sons das letras “s” e “es” nos finais dos verbos e substantivos. Vocabulário e leitura são tratados no início da seção e o conteúdo sobre descrição de aparência e personalidade são revisados. Quanto à habilidade de compreensão oral, os alunos devem responder questões acerca de um áudio presente na lição.

Na unidade 1C, “*The Remake Project*”, o conteúdo gramatical a ser trabalhado é o tempo verbal *presente contínuo* e as preposições de lugar; na seção de vocabulário, o assunto é relacionado a roupas; no tópico que explora a pronúncia, têm-se os fonemas /ə/ e /ɜ:/.

Por fim, na seção *Practical English, Episode 1, Calling Reception*, é apresentada a história dos personagens Jenny, de Nova Iorque, e Rob, de Londres, que contracenam situações como problemas em um hotel, em um restaurante e em uma loja. A diferença entre



as localizações dos personagens visa proporcionar aos alunos a percepção de distintas formas de pronúncias; além disso, o foco da seção também está relacionado ao inglês usado no cotidiano e nas diversas situações sociais por meio de frases frequentemente presentes nessas interações (Latham-Koenig *et al.*, 2019b). Passa-se, a seguir, à análise do delineamento metodológico referente ao ensino dessas lições.

## ANÁLISE DAS ATIVIDADES

No capítulo 1 do livro *English File Fourth Edition A2-B1 Pre-Intermediate, Student's Book*, na lição 1A, referente a vocabulário e habilidade de fala, apresentam-se atividades de revisão que pressupõem que os alunos já tenham determinado nível de conhecimento sobre o conteúdo, pois o LD é direcionado a estudantes da língua que se encontrem nos níveis A2-B1 de acordo com o QECR (Conselho da Europa, 2001). Dessa forma, a condução dos exercícios é mais direta. A prática da habilidade de compreensão oral através de áudio disponível no material adicional do LD está relacionada à correção de respostas das atividades iniciais.

Além disso, a conversação em dupla é guiada por um questionário que consta no LD, sendo, de certa forma, um pouco rígido o padrão de formulação de perguntas, o que pode não favorecer a criatividade comunicativa dos estudantes envolvidos (*cf.* Ellis, 2009). Porém tais questionários não inviabilizam a criatividade na elaboração de respostas por parte dos estudantes. Segue, abaixo, a atividade.

**d** Stand up and ask different students the first question until somebody says Yes. Then ask the second question. Continue with the other questions, asking different students.

Do you drink a lot of tea or coffee?

Yes, I drink a lot of coffee.

How many cups do you drink a day?

Three or four. (Latham-Koenig *et al.*, 2019a, p. 7).

Quanto ao conteúdo gramatical dessa seção, as atividades são direcionadas à identificação de erros ou ao preenchimento de lacunas em frases que buscam revisar a ordem gramatical da formação de perguntas, utilizando-se os tempos verbais *presente simples* e *presente contínuo*. Tratam-se de atividades de fixação com foco nas formas linguísticas (*cf.* Long, 2015), pois evidenciam a estrutura das frases interrogativas. Ao final, a atividade de interação entre os alunos segue os moldes do exercício comunicativo da seção anterior, ao apresentar frases interrogativas prontas para serem usadas em forma de entrevista.

A lição 1B, “*The Perfect Date?*”, é introduzida pelos tópicos de vocabulário e de leitura com o conteúdo de descrição de características pessoais. A atividade começa com a escuta de um áudio no qual três mulheres descrevem seus pais. O estudante deve focar nos adjetivos utilizados na descrição e, em seguida, identificar qual dessas mulheres é a personagem Charlotte, que está na imagem com seu pai. O manual do professor sugere, para esta atividade, que haja mais atenção nas instruções.

As atividades são desenvolvidas em um contexto no qual a aprendizagem se concentra em elementos linguísticos como pré-requisito para o desenvolvimento das atividades comunicativas seguintes. Na mesma lição, o conteúdo gramatical aborda o tempo verbal *presente simples* por meio de atividades nas quais os alunos devem preencher frases com os pronomes pessoais adequados e marcar as frases nas quais o uso de advérbios de frequência estão postos na posição gramatical correta. Novamente, o enfoque encontra-se nos aspectos gramaticais trabalhados.

A lição 1C, que tem como título “*The Remake Project*”, é introduzida pelo tópico de vocabulário, que trata do tema relacionado a artigos de vestuário. O LD contextualiza o conteúdo com a sugestão de uma discussão baseada na análise de uma pintura e de uma foto, um *remake* da primeira obra, presentes nas primeiras páginas dessa lição.

Com o intuito de evitarmos uma repetição, haja vista que é perceptível um padrão na disposição e condução dos conteúdos desse LD, destaca-se que as atividades presentes nessa lição seguem um esquema similar de estruturação dos conteúdos constante nas lições anteriores. As atividades visam a prática de identificação de informações, erros gramaticais, pronúncias de frases ou de letras do alfabeto; perguntar e responder questões existentes no LD em duplas; preencher lacunas com conteúdos gramaticais; ouvir áudios para então responder sobre o conteúdo deles e, em seguida, escutá-los novamente, com a finalidade de correção das respostas; atividades de descrição; e, ao final do capítulo, uma seção com foco nas habilidades comunicativas, as quais são conduzidas através de questionários a serem respondidos em equipes.

As atividades até aqui apresentadas não podem ser consideradas tarefas em sentido estrito, de acordo com a abordagem de ELBT, pois a espontaneidade comunicativa dos alunos se encontra, de certa forma, limitada, uma vez que se espera uma determinada resposta para que seja dada continuidade ao exercício comunicativo com as perguntas já estabelecidas pelo LD. Além disso, a resolução das atividades contidas no LD propõe cumprir o objetivo de alcançar a adequação de regras fundamentalmente gramaticais, ou seja, os recursos linguísticos não representam um meio para a realização da tarefa como postula o ELBT, mas são o principal objetivo (Willis, 1996; Nunan, 2004; Willis, D.; Willis, J., 2007; Ellis, 2009; Long, 1998, 2015; Castro, 2017).

Por fim, a seção *Practical English* que, segundo os autores, concentra a apresentação e prática de funções comunicativas por meio da conversação, apresenta a atividade que mais se aproxima do que se define como tarefa no ELBT. Nela, um aluno é o recepcionista enquanto um colega de turma desempenha o papel de visitante que precisa resolver dois problemas relacionados ao quarto no qual está hospedado. Após a execução da atividade, os aprendizes devem trocar de papéis.

A solução desses contratempos fica a critério da formulação linguística e comunicativa do estudante, o que propicia a ativação de processos cognitivos como a organização de ideias acerca do tema, a seleção do que melhor se adequa à situação, o raciocínio sobre as informações e a esquematização delas para a prática comunicativa, o que constitui a aprendizagem por meio da realização (Ellis, 2009). A referida atividade está transcrita abaixo:

**e** In pairs, role-play the conversation.

**A** (book open) You are the receptionist.

**B** (book closed) You are a guest. You have two problems with your room (think about what they are).

**A** Offer to do something about **B**'s problems. You begin with *Hello, reception*.

**f** Swap roles.

(Latham-Koenig *et al.*, 2019a, p. 13).

Apesar de declarar que o material se fundamenta em estratégias comunicativas, verifica-se, nesse LD, um forte apelo estruturalista em seus aspectos constitutivos e metodológicos, seguindo um modelo do tipo *apresentação, prática, produção* (Richards, 2006). Quanto à relação entre LD e o ELBT, pôde-se perceber que são poucas as evidências que aproximam o material aos pressupostos de uma tarefa (em sentido estrito). Ao longo do capítulo, apenas na última atividade voltada explicitamente para aspectos comunicativos de uso da língua, percebeu-se a presença mais significativa de alguns elementos de uma tarefa, como apresentou-se acima. Propõe-se, a seguir, algo que consideramos essencial no trabalho docente: a manipulação dos recursos presentes nos LDs.

## PROPOSIÇÃO DE UMA TAREFA

O fazer docente se faz práxis transformadora (Freire, 2018a; 2018b) quando ultrapassa o ensino/transmissão de algo que se recebe pronto, abrindo-se espaço para inserção de metodologias contextualizadas às necessidades mais prementes dos estudantes. Assim, concebe-se, aqui, o livro didático (LD) como um recurso acessível e aberto, não como um guia estruturador de programas de ensino e/ou de práticas de sala de aula (*cf.* Rojo, 2013). É nesse sentido que se propõe a manipulação desse material.

A proposta de tarefa apresentada, a seguir, sustenta-se na fundamentação teórica e metodológica do ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT). Esta proposta segue o modelo estruturado em pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa. A tarefa trata-se da reformulação de uma atividade pertencente ao capítulo 1 do LD, objeto deste trabalho, de modo que a adaptação possa incorporar elementos metodológicos compatíveis com o ELBT, capazes de promover uma aprendizagem mais significativa, comunicativa e com foco principal no sentido pragmático.

A atividade selecionada, a ser reformulada, encontra-se na lição 1B, “*The Perfect Date?*” (Latham-Koenig *et al.*, 2019a, p. 9), na questão 5, *Speaking & Writing*. Essa questão se resume a descrever uma pessoa e, em dupla, pensar em alguém que poderia ser um bom “*match*” (um bom parceiro) para a pessoa descrita. Apesar de ser uma atividade com bom potencial comunicativo, entendemos que a nossa reformulação traga mais ganhos linguísticos e comunicativos.

Nossa proposta de tarefa consiste em inserir os estudantes em um contexto no qual a interação comunicativa – a partir da interpretação de texto, da identificação e seleção de informações e da habilidade de argumentação – possa ser trabalhada em uma situação que “espelha” a “vida real”.

Pensou-se esta tarefa para um público-alvo de estudantes brasileiros adultos cursando o ensino superior, em nível A2-B1 (QECR). Os objetivos desta adaptação são o desenvolvimento de estratégias de comunicação oral, da expressão argumentativa (ainda que em uma conversação simplificada inserida em uma situação possível no contexto de estudantes), da seleção e reformulação de estruturas linguísticas de conhecimento prévio dos aprendizes e da cooperação na aprendizagem em grupo com o respeito às diferentes opiniões.

Assim, o objetivo principal desta tarefa é oportunizar aos alunos situações relacionadas ao seu contexto para que possam, com liberdade comunicativa, construir seu discurso, em seus pormenores, a fim de chegarem a um produto final: solução de uma situação-problema. Espera-se, dessa forma, também, alcançar o desenvolvimento de altas habilidades como aquelas relacionadas a situações de liderança e de tomadas de decisão. Passa-se a sua descrição metodológica.

Na pré-tarefa deve-se explicar aos alunos a situação-problema a ser resolvida: uma determinada empresa da região oferta três vagas de emprego para estagiários, porém cada vaga demanda um perfil profissional específico. Os estudantes devem ler três textos contendo os perfis de três pessoas que podem ser selecionadas para as vagas; em seguida, devem argumentar em equipes como distribuir cada candidato para cada vaga e apresentar as justificativas dessa conclusão.

Procedimento metodológico da pré-tarefa consiste em inserir a turma no tema através de questionamentos como *“What does it take to be a good shop assistant/waiter/supermarket cashier?”*; *“What people’s attributes are more related to the occupations listed in the box”*(Quadro 1, abaixo); *“What is most relevant when it comes to the service provided by each of these professionals?”* e escrever no quadro as palavras principais que surgirem nas respostas dadas pelos estudantes. É importante destacar o uso da língua alvo desde este momento inicial; para tanto, perguntas e respostas devem ser em inglês (respostas contendo apenas uma palavra também são consideradas para o desenvolvimento da fluência). Em seguida, os estudantes devem trabalhar em equipes. No quadro abaixo, está esquematizado o material de leitura que, além de preparar os estudantes para a realização da tarefa, serve para auxiliar no suporte vocabular.

**Quadro 1 – Textos componentes da pré-tarefa.**

Jobs	Candidate 1	Candidate 2	Candidate 3
Shop assistant	My name is Marcos and I am 18 years old. I'm tall and I have an athlete's physique. I am a creative person; I am able to do many kinds of manual work with agility and care. Besides, I'm quite sociable and I love to learn.	My name is Bruna, I'm 16 years old and I live with my family. I am communicative, cheerful and skilled person. Most of the time I am patient and I know how to solve problems in a friendly way.	My name is Pedro and I am 18 years old. I find it easy to work in a team because I am able to negotiate. I'm also very good at math, which helps me think quickly in calculations. I like to help people and I am very communicative.
Waiter			
Supermarket cashier			

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para a tarefa, após a leitura, cada equipe deve discutir entre seus integrantes para então dar continuidade ao ponto central da tarefa. As equipes devem discutir acerca de suas escolhas para o preenchimento das vagas. O foco deve estar centrado em dar atenção ao processo de produção comunicativa e no elemento motivador da tarefa que se encontra na proximidade da situação didática com a possibilidade real, bem como na liberdade de escolha do aluno em formular argumentos para justificar suas soluções para a questão apresentada.

O professor, neste momento de resolução da tarefa, deve percorrer a sala de aula e acompanhar os alunos em suas conversações. Esta fase oportuniza ao professor ouvir e anotar exemplos, dirimir dúvidas e mal-entendidos relacionados à compreensão dos textos lidos pelos estudantes, bem como auxiliar em casos de dificuldades no uso de estruturas do idioma.

Já no pós-tarefa: após a conclusão da tarefa, os alunos devem apresentar pelo menos uma razão pela qual a equipe optou alocar os candidatos nas vagas decididas por eles. Ainda que seja apenas uma frase em LE, mas todos os grupos devem explicar, da sua própria maneira, o porquê da decisão final.

Nesta etapa, o docente tem a oportunidade de revisar e/ou explicar conteúdos estruturais e lexicais que possam ter gerado dúvidas ou que não foram usados adequadamente durante a realização da tarefa, bem como sanar questionamentos que os alunos venham a externar. Embora o foco da tarefa seja o significado comunicativo gerado na interação social com o uso da língua alvo, pode-se dar um retorno aos alunos em relação às formas linguísticas proeminentes (cf. Long, 1998, 2015 – para uma distinção entre *foco na forma* e *foco nas formas*).

Desse modo, a proposta apresentada procura atender aos seguintes critérios definidores do termo *tarefa*, segundo o ELBT: foco no significado das mensagens, resultado comunicativo, nível de dificuldade regulado com base no nível prévio de conhecimento da língua, potencial para interação comunicativa significativa, temática semelhante às situações possíveis de ocorrer fora da sala de aula (cf. Nunan, 2004; Ellis, 2009; Ellis; Shintani, 2013; Lin, 2009; Long, 2015; Castro, 2017).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A coleção *English File* tem uma trajetória de amplo uso no território brasileiro, nas últimas décadas, fato que, de alguma forma, atesta a qualidade desse material didático. O objetivo do presente estudo não foi divulgar esse livro didático (LD) descrevendo os seus pontos positivos, tampouco foi nosso objetivo fazer críticas que pudessem desqualificar a obra. A reflexão aqui traçada se limitou a refletir sobre aspectos comunicativos do LD e acerca do seu alinhamento às noções do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT). Embora o *English File* não se proponha a ser uma obra alinhada aos princípios teóricos e metodológicos do ELBT, esta discussão é relevante ao passo que joga luz sobre a constituição metodológica de um material de didático bastante utilizado no ensino do idioma inglês.

Por meio da análise, pôde-se verificar no LD *English File Fourth Edition A2-B1 Pre-Intermediate* que, apesar de ser salientado o uso de fundamentos comunicativos de ensino no material, há um volume considerável de atividades que enfocam o ensino de aspectos formais da língua inglesa para, então, conduzir o aluno a atividades que abordam aspectos de uso comunicativo do idioma por meio do uso das estruturas aprendidas. Percebeu-se a necessidade de atividades que viabilizem o desenvolvimento de habilidades relacionadas a aspectos espontâneos de uso da língua através de estratégias diversificadas relacionadas a um objetivo comunicativo. Notou-se, também, que há uma escassez de conteúdos pautados nos elementos socioculturais da língua.

É sabido que há diversas possibilidades de uso do LD na prática docente, porém há tendências teóricas e metodológicas que se fazem mais evidentes no material e, por conseguinte, em sala de aula. Há uma certa predisposição, por parte dos docentes, a reproduzir o programa de ensino apresentado pelo LD (Rojo, 2013). Por isso, análises de LDs de idiomas se fazem relevantes, já que esse tipo de material é elaborado, ou assim deveria ser, com base nos estudos constantes dos processos de ensino e aprendizagem/aquisição de línguas.

Este trabalho se concentrou na investigação de elementos compatíveis com o conceito de tarefa proposto pelo ELBT que pudessem estar presentes na amostra do LD analisado. Considerou-se, também, que o referido objeto de análise, por ser atualizado (publicado em 2019), pudesse se apropriar de abordagens que não fossem muito apoiadas no modelo tradicional do ensino de línguas: *apresentação, prática, produção* (Richards, 2006). Contudo, este trabalho não objetivou discutir a maior importância de uma abordagem em detrimento de outras, mas a viabilidade do uso do ELBT em LDs como uma opção que possa ser efetiva ao ensino comunicativo de LE. Além disso, este estudo limita-se ao campo teórico de análise documental, uma vez que, por sua limitação, não foi possível a aplicação da proposta da tarefa apresentada (seção 5) com estudantes e, por conseguinte, o aprofundamento da pesquisa.

Retoma-se, neste ponto, a primeira pergunta norteadora deste estudo: (1) Quais traços do livro didático *English File Pre-Intermediate A2-B1 (Fourth Edition)* podem ser relacionados à perspectiva da abordagem de ELBT? Vale pontuar que há elementos no LD mais próximos aos preceitos da abordagem comunicativa do que ao ELBT, como atividades



que favorecem o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas de modo integrado; o suporte de imagens ilustrativas a fim de auxiliar a compreensão de textos orais; a promoção da prática do idioma em atividades coletivas. Quanto à relação entre o LD e o ELBT, pôde-se perceber que são poucas as evidências que aproximam o material aos pressupostos de uma tarefa em sentido estrito. Em relação à presença de princípios fundamentais do ELBT no LD, pôde-se observar maior proximidade entre aspectos dessa abordagem com os recursos explorados na seção *Practical English*. Verificou-se, nessa parte do LD, atividades de produção comunicativa que buscam promover a prática oral criativa e interativa, tendo como foco principal os significados das mensagens atrelados à resolução de uma situação provável na “vida real”.

Com relação à segunda pergunta norteadora (2) Qual a relevância do uso da abordagem de ELBT nos LDs de ensino de idiomas?, concluímos que o ELBT se configura em uma perspectiva que se propõe ir além do ensino tradicional de LE baseado no eixo gramatical-vocabular, uma vez que apresenta a comunicação e a aprendizagem de idiomas como um processo no qual a língua é entendida como um meio de expressão e não apenas um conjunto sistematizado de regras. A inserção dos princípios teóricos-metodológicos dessa abordagem nos LDs pode trazer ganhos consideráveis à aquisição de LE. Quando se tem como ponto de partida uma situação-problema ou a construção de um objeto real, potencializa-se o engajamento estudantil, possibilitando-se aulas de LE mais interativas e mais comunicativas, focando-se nos significados das mensagens, sem prejuízo do foco na forma, o qual pode surgir de modo mais natural durante o processo (cf. Long, 2015). Compreende-se, neste estudo, que um LD como o *English File* poderia contemplar, em maior medida, a inserção das premissas advindas do ELBT. Entende-se também que, dadas as condições necessárias de tempo de planejamento e de elaboração de material didático, os docentes podem manipular os recursos do LD, a fim de torná-los mais comunicativos, como se fez na seção 5 do presente trabalho.

Como contribuição deste estudo, almeja-se que esta pesquisa possa fomentar reflexões sobre a prática da análise do LD de LE sob a perspectiva investigativa da aplicação de abordagens que estejam alinhadas a estudos no âmbito da aprendizagem/aquisição de línguas. Assim, espera-se que outros LDs de idiomas possam ser analisados a partir de recortes teóricos que possibilitem a problematização da adequabilidade dos LDs ao desenvolvimento de habilidades linguístico-comunicativas de aprendizes de LEs.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2013.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. 3 ed. New York: Pearson Education, 2007.

CASTRO, Catarina. **Ensino de Línguas Baseado em Tarefas: da teoria à prática**. Lisboa: Lidel Edições Técnicas, 2017.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referências para as línguas**. Tradução: Maria Joana Pimentel do Rosário. Porto/Portugal: Edições ASA, 2001. Disponível em: [https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf). Acesso em: 22 jul. 2022.

ELLIS, Rod. Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 19, n. 3, p. 221-246, 2009.

ELLIS, Rod; SHINTANI, Natsuko. **Exploring language pedagogy through second language acquisition research**. Oxon: Routledge, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018a. 143 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018b. 256 p.

HISMANOGLU, Murat; HISMANOGLU, Sibel. Task-based language teaching: What every EFL teacher should do. **Procedia Social and Behavioral Science**, v. 15, p. 46-52, 2011. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281100228X>. Acesso em: 12 abr. 2022

LATHAM-KOENIG, Christina *et al.* **English File: Pre-Intermediate. Student's Book**. 4 ed. UK: Oxford University Press, 2019a. *E-book* (168 p.).

LATHAM-KOENIG, Christina *et al.* **English File: Pre-Intermediate. Teacher's Guide**. 4 ed. UK: Oxford University Press, 2019b. 168 p.

LIN, Zhu. **Task-based Approach in Foreign Language Teaching in China**. University of Wisconsin-Platteville, 2009. Disponível em: <http://minds.wisconsin.edu/bitstream/handle/1793/34571/Zhu,%20Lin.pdf.txt?sequence=3>. Acesso em: 11 abr. 2022.

LONG, Michael H. **Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching**. 1 ed. West Sussex: Wiley Blackwell, 2015.

LONG, Michael H. Focus on Form in Task-Based Language Teaching. **University of Hawai'i Working Papers in ESL**, v. 16, n. 2, p. 35-49, 1998. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/77238837.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. Tradução: Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

NUNAN, David. **Task-Based Language Teaching**. 1 ed. New York: Cambridge University Press, 2004.

RICHARDS, Jack C. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. São Paulo: Special Books Services Livraria, 2006.

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. *In*: LOPES, Luiz Paulo da Moita. (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial/Cultura Inglesa, 2013. p. 163-195.

SCHÜTZ, Ricardo E. Communicative Approach: Abordagem Comunicativa. **English Made in Brazil**, 02 jul. 2007. Disponível em: <https://www.sk.com.br/sk-comm.html>. Acesso em: 18 abr. 2022.

SHEHADEH, Ali; COOMBE, Christine. **Applications of task-based learning in TESOL**. Alexandria, VA: TESOL Inc, 2010.

WILLIS, Jane. **A Framework for Task-Based Learning**. Harlow: Longman, 1996.

WILLIS, Dave; WILLIS, Jane. **Doing task-based teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

# Bilinguismo na educação infantil: um estudo de caso<sup>1</sup>

**Isabelly Kathleen Gonçalves Farrapo**

*Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)*

**Daniel Aguiar e Silva**

*Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)*

**Marina Cavalcanti Tavares Clemente**

*Doutora e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)*

## INTRODUÇÃO

A educação bilíngue é o envolvimento de duas línguas – a materna e a adicional – no ensino de um conteúdo, sendo variável o uso de cada língua de acordo com o programa. Nas escolas que têm educação bilíngue, o bilinguismo é uma parte integrada do currículo escolar, fazendo o uso da língua adicional como meio de aprendizado e não como um objeto de ensino. Ao abordar a educação bilíngue, este trabalho tem como foco instituições em que se trabalha com Língua Portuguesa como a língua materna e Língua Inglesa como segunda língua.

No presente, esse domínio de dois idiomas vem crescendo rapidamente, sendo um assunto bastante discutido no âmbito escolar, tanto no âmbito de sua definição quanto de seus benefícios e desvantagens. Segundo a Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (ABEBI), o Brasil possui aproximadamente 40 mil escolas privadas, tendo um aumento de 6% a 10% no segmento de escolas bilíngues no país nos últimos cinco anos.

O conceito de bilinguismo é algo amplo, vários autores o definem de diferentes formas. Adiante, essa conceituação será abordada de maneira mais profunda. Para Bloomfield (1935), por exemplo, bilíngue é a pessoa que tem domínio em três habilidades de um idioma. Já, para outros autores, este termo não é definido como a competência em quatro habilidades e sim somente em uma.

Nesta pesquisa, temos como objetivo geral relatar o processo de aquisição de uma língua adicional em estudantes da educação bilíngue na educação infantil, apresentando uma descrição geral do avanço de estudantes bilíngues por meio de um relato de experiência. Para tanto, tratamos como objetivos específicos: (i) apresentar uma descrição geral

<sup>1</sup> Este artigo corresponde a uma versão adaptada do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado *Bilinguismo na educação infantil: um estudo de caso*, apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal do Ceará, Campus Tianguá, por Isabelly Kathleen Gonçalves Farrapo.



do ensino bilíngue; (ii) relatar, pela visão do professor, o processo de implementação do programa bilíngue na escola regular e (iii) descrever aulas bilíngues da educação infantil por meio da visão do professor.

Através de uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, apresentamos esse estudo de caso no qual uma docente fornece uma visão prática acerca do bilinguismo na educação infantil. A docente em questão está inserida no contexto do ensino bilíngue em uma escola particular de ensino infantil em um município cearense. Os resultados foram analisados de forma descritiva, demonstrando qual pergunta foi realizada na entrevista e logo em seguida a resposta analisada com base no que fora exposto como fundamentação teórica nesta pesquisa.

## O QUE É SER BILÍNGUE

O conceito de bilinguismo não é absoluto (Spinassé, 2011) e tornou-se cada vez mais difícil de ser conceituado a partir do século XX. Como já apresentado anteriormente, Bloomfield (1935), por exemplo, define o bilinguismo como o controle nativo de duas línguas, ou seja, ser bilíngue é o domínio de ambos os idiomas em três habilidades: fala, escrita e leitura. Por outro lado, Macnamara (1967) afirma que a pessoa bilíngue deve ter competência em uma das quatro habilidades – fala, escrita, leitura e auditiva – em uma língua diferente do seu idioma materno.

De acordo com Titone (1972 *apud* Harmers; Blanc, 2000, p. 7), o ser bilíngue é “aquele que tem a capacidade de falar uma segunda língua seguindo os conceitos e estruturas desta língua e não apenas reproduzindo a língua materna”.

A definição de bilíngue como indivíduo que domina duas línguas é complexa. Megale (2005, p. 2) comenta sobre essa complexidade:

[...] a definição de bilíngüe (*sic*) é o indivíduo que fala duas línguas. Entretanto, como se define então, um indivíduo que entende perfeitamente uma segunda língua (doravante L2), mas não possui habilidade suficiente para nela se expressar oralmente? E um indivíduo que fala essa L2, mas não escreve? Devem-se considerar estes indivíduos bilíngües? Devem-se levar em conta auto-avaliação e auto-regulação ao definir quem é bilíngüe? Existem graus diferentes de bilingüismo que podem variar de acordo com o tempo e a circunstância? O bilingüismo deve ser considerado, então, um termo relativo?

Nesse sentido, um dos significados mais comuns é que uma pessoa bilíngue é um indivíduo que tem a capacidade de falar duas línguas distintas e sua classificação pode variar de acordo com diversos fatores. Mackey (2000 *apud* Megale, 2005) afirma que existem algumas condições para considerarmos uma pessoa bilíngue: o primeiro fator é o grau de proficiência na segunda língua, ela não precisa ser compatível em todos os níveis linguísticos, um estudante pode ter um vocabulário extenso em inglês, mas não saber como são pronunciadas estas palavras. Outra condição é o uso da língua adicional em diversos contextos, podendo ser em casa, escola ou trabalho. A última condição é com qual frequência o indivíduo alterna entre a língua materna e a língua adicional; por exemplo, quando o professor de uma escola bilíngue fala em sala de aula na língua adicional, e fora dela se comunica por meio da língua materna.

Existe uma diversidade de definições que podemos encontrar sobre o que é o indivíduo bilíngue, discutida por inúmeros autores que estudam essa área apontando conceitos, definindo critérios e localizando áreas para ser observado esse fenômeno.

Nos últimos anos, os estudos sobre bilinguismo foram crescendo e criando outras definições, categorizando como definir uma pessoa bilíngue. Ainda assim, pais, professores e profissionais da educação não entendem muito bem o que é a educação bilíngue e criam opiniões a favor ou contra sem conhecê-la ao certo. Na prática, pais e alunos não têm clareza sobre seus objetivos e sua eficácia.

Até a década de 1960, acreditava-se que a aquisição de uma língua adicional não era benéfica para o desenvolvimento de uma criança. Então, Peal e Lambert (1962) realizaram uma pesquisa com crianças bilíngues, falantes de francês e inglês, essas crianças ultrapassaram as que eram monolíngues, obtendo maior sucesso em testes que mediam as inteligências verbais e não verbais delas.

Sobre o cognitivo da criança bilíngue, Bialystok (2001, p. 215) discorre que

Crianças bilíngues têm uma habilidade aprimorada de controle do uso de seu conhecimento em desempenho, [...] essa experiência nos processos de controle as fazem mais eficientes para outros usos, mesmo usos não linguísticos.

Bialystok (2006) também comenta que o bilinguismo nunca terá uma desvantagem para as crianças. Se o bilinguismo, com suas múltiplas vantagens, merece ser promovido, um dos locais privilegiados em que deve haver esta promoção é a escola, através da educação bilíngue.

## EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A educação bilíngue é o envolvimento de duas línguas, a língua materna e a língua adicional, no ensino de um conteúdo, sendo variável o uso de cada língua de acordo com o programa.

Nas escolas que ofertam essa modalidade de ensino, o bilinguismo é uma parte integrada ao currículo escolar, fazendo o uso da língua adicional como meio de aprendizado e não como um objeto de ensino. De acordo com Moura (2009, p. 49):

O produto final do processo de aquisição é o conhecimento linguístico – o conhecimento fonológico, lexical, gramatical e sociolinguístico que pode permitir que os aprendizes falem e compreendam a nova língua em uma grande variedade de situações sociais e comunicativas. O que é necessário para adquirir esse tipo de conhecimento é a exposição às informações linguísticas na forma de discursos situados produzidos por falantes da língua em contextos de interação social que coloca o aprendiz de uma forma ou outra.

O termo educação bilíngue é utilizado para designar diferentes experiências educacionais que utilizam no ambiente escolar duas ou mais línguas como meio de ensino.

Abello-Contesse (2013) define a educação bilíngue como um campo dinâmico no domínio multidisciplinar da Linguística Aplicada, sendo utilizado como um termo guarda-chuva para uso de duas línguas ou mais com o objetivo de ensino e aprendizagem nas escolas.



Por sua vez, Harmers e Blanc (2000, p. 189) a conceituam como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”, ou seja, quando há o ensino das disciplinas regulares em dois idiomas, e não quando a escola insere a língua adicional como matéria ou língua estrangeira. A escola bilíngue aborda a língua adicional como um meio de ensino e aprendizagem das matérias regulares, fazendo com que os alunos tenham contato diariamente com o idioma e a sua cultura. Então as escolas que aplicam o idioma como uma disciplina, mesmo ela sendo ampliada, não podem dizer que há educação bilíngue.

Além disso, a educação bilíngue, conforme Garcia (2009, p. 25), coloca os alunos em contato com novas culturas e diversidade:

Mais do que qualquer outra coisa, a educação bilíngue é um meio de providenciar uma educação significativa e equitativa, bem como uma educação capaz de construir tolerância para com outros grupos linguísticos e culturais. Ao fazer isso, programas de educação bilíngue proveem uma educação geral, ensinam em duas ou mais línguas, desenvolvem compreensão a respeito da multiplicidade de línguas e culturas e incentivam apreço pela diversidade humana.

O conceito de educação bilíngue é muito abrangente e ainda é usado para definir diferentes modos de ensino nos quais os alunos assistem aula ou parte da aula em uma língua diferente da materna (Mello, 2010). Os modelos de educação bilíngue são variados, diferindo apenas as metodologias, as práticas pedagógicas, o tempo utilizado, a língua utilizada, entre outras características variando de acordo com o contexto que estão inseridos (Mello, 2010). Mesmo utilizando o termo educação bilíngue que se refere a duas línguas, a maior parte dos programas que se denominam bilíngue possibilitam apenas aulas em uma língua.

Segundo Harmers e Blanc (2000), o elemento principal de uma educação bilíngue é que ambas as línguas devem ser valorizadas e utilizadas igualmente. A escola não pode desprezar a língua materna, visto que é peça fundamental no aprendizado, dado que o programa bilíngue não é a substituição da língua materna, e sim o acréscimo de outra língua como meio de ensino e aprendizado.

Existe um número considerável de modelos de ensino bilíngue a ser seguido. O que diferencia, conforme Mello (2002, p. 112) explica, é:

[...] quanto aos objetivos, às características dos alunos participantes, à distribuição do tempo de instrução nas línguas envolvidas, às abordagens e práticas pedagógicas, entre outros aspectos do uso das línguas e do contexto em que estão inseridos.

Em relação ao currículo, as escolas que adotam o método bilíngue muitas vezes fecham contrato com empresas terceirizadas, que se tornam responsáveis em aplicar e acompanhar a prática do programa. Por isso os modelos de ensino bilíngue são bastante variados, como os tipos extracurricular ou curricular, o início podendo ser no ensino fundamental ou infantil, entre outras particularidades. Portanto, o bilíngue no Brasil necessita de embasamento local como colocado por Mello (2010, p. 118-119):

As questões que permeiam a educação bilíngue são complexas; os conceitos e pressupostos difusos e variados, muitos dos quais se sobrepõem ou não apresentam contornos claramente definidos. Na prática, nem sempre pais de alunos e corpo docente têm clareza sobre o que vem a ser educação bilíngue de fato, sobre seus objetivos e orientações, modelos e tipos de programas adequados às diferentes populações de alunos e, principalmente, sobre sua eficácia.

Na educação bilíngue, a língua materna e a língua adicional são os meios para a aprendizagem. As áreas dos conhecimentos ensinados nas escolas regulares são ensinadas também por meio da língua adicional. French (2007) afirma que uma das características cruciais para diferenciar uma escola tradicional de uma escola bilíngue é que, nesta, as disciplinas do currículo regular são ensinadas pela língua adicional, enquanto, naquela, os estudantes aprendem o idioma.

Myers-Scotton (2006) comenta que, quando os alunos são crianças e são expostos a duas línguas, o seu aprendizado será espontâneo visto que não exige muito esforço da criança e nenhuma instrução formal de adultos, elas aprenderão o idioma de forma natural. Pesquisas apontam que o processo de aquisição da língua funciona de forma inversa ao desenvolvimento biológico do ser humano, quanto mais envelhecemos, mais se torna difícil o processo de aquisição de uma segunda língua (Fortes, 2013). Por isso, a infância é a fase na qual a pessoa está mais apta a se tornar proficiente em uma outra língua.

Baker (2006) salienta que as crianças que fazem parte deste programa não são obrigadas a se comunicarem em sala de aula por meio da língua adicional, eles podem utilizar a língua materna. O foco principal é a utilização da língua adicional pelos professores, que são bilíngues, como meio de instrução dos conteúdos curriculares. Assim, o aprendizado da língua adicional se torna subconsciente e acidental. Baker (2006) também comenta que os professores falantes da língua adicional servem como modelo de pronúncia, estilo e estrutura para os estudantes. Conseqüentemente, o professor precisa ser qualificado para que consiga ser compreendido pelos alunos, utilizando uma comunicação autêntica e real.

## ESCOLA BILÍNGUE

A proposta de uma escola bilíngue é que a língua adicional faça parte do próprio currículo e cotidiano de seus estudantes, e não que aprendam inglês como uma disciplina, que as aulas sejam ministradas por meio da língua adicional com a mesma importância que seria na língua materna.

O conceito de escola bilíngue está relacionado ao ensino de dois idiomas, sendo que o ensino da língua adicional é por meio da instrução e não como disciplina eletiva ou curricular. Conforme Harmers e Blanc (2000 *apud* Megale, 2005, p. 9),

A educação bilíngue é um sistema no qual a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas, seja simultânea ou consecutivamente. Além disso, quando a escola bilíngue privilegia o inglês, o ambiente é geralmente repleto de indícios, tais como placas, recados, murais, e avisos da língua inglesa, com o intento de propiciar um ambiente de semi-imersão na língua.

Um dos pontos importantes a ser ressaltado é o papel do professor em uma escola bilíngue. Segundo Silva, Almeida e Gatti (2016), uma das maiores preocupações é a atuação do docente que não possui formação na área. Como os autores mencionam, mesmo os

docentes que são formados na área da Licenciatura ou nas demais áreas da educação possuem dificuldades na prática das aulas bilíngues. A educação é um processo complexo que tem como objetivo a formação moral, cognitiva, social e afetiva em um contexto social, histórico e institucional. Outra característica de uma escola bilíngue é a presença da língua adicional nos ambientes das escolas. Precisa haver uma caracterização da escola de acordo com a língua adicional, tanto a presença de recados, *banners* e outros itens que compõem a escola na língua adicional, como também o oferecimento de materiais tanto de estudo como de lazer. Moura (2009, p. 53) afirma:

[...] que a escola se organize em todos os aspectos para promover bilinguagem [...], bem como promover aos alunos acesso a componentes culturais relacionados às línguas, ampliando suas competências comunicativas e sua visão de mundo. O currículo deve prever uma carga horária dedicada ao ensino de cada língua, presente como meio de instrução nas áreas do conhecimento. O ambiente deve promover o contato com ambas as línguas por meio do oferecimento de materiais e oportunidades de interação.

Outro ponto a ressaltar é o tempo e o espaço que serão utilizados para cada língua ao longo das aulas, o que, para Moura (2009), é variável de acordo com cada programa bilíngue. Em alguns deles, na educação infantil — crianças de 2 e 3 anos —, a língua adicional está presente nas quatro horas do período escolar; já em outros, a duração é um pouco menor, alternando entre a língua materna e a língua adicional. Programas que utilizam as quatro horas do período escolar para a língua adicional fazem isso porque o contato da língua materna será com os pais em casa. Além da questão do tempo, Moura (2009) também comenta em relação ao espaço que cada idioma ocupa, em quais ambientes e contextos cada idioma será utilizado, já que os espaços utilizados pelas crianças são as áreas comuns das escolas: sala de aula, pátio, refeitório e os demais espaços que serão utilizados pelas crianças para prática de cada língua.

Krashen (1981 *apud* Moura, 2009) comenta que a língua adicional deve ser adquirida gradativamente por meio das situações de uso, e não em forma de matéria aprendida. O aprendizado do idioma é visto como um processo consciente que está relacionado à reflexão sobre o sistema e a aquisição, é um processo inconsciente de apropriação da língua, semelhante ao processo que ocorre com a língua materna. Moura (2009) também ressalta que a aquisição requer interação significativa na língua adicional, ou seja, a comunicação natural em que os falantes estão preocupados não com a forma de suas falas, mas com as mensagens que estão expressando e compreendendo.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Uma vez que este estudo tem como objetivo descrever a experiência de uma professora na educação bilíngue, proporcionando assim uma visão prática acerca do bilinguismo na educação infantil, pretendemos apresentar, por meio de uma abordagem qualitativa, uma análise do ensino bilíngue em uma escola particular de Ensino Infantil na perspectiva do professor, relatar sua visão sobre a educação bilíngue e a implantação do programa na escola em que trabalha.

Dessa forma, realizamos esta pesquisa com uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, através de um estudo de caso e, para tanto, usamos como

instrumento de coleta de dados a entrevista, investigando a educação bilíngue na educação infantil do ponto de vista de uma professora inserida nesse contexto educacional e, após a entrevista, passamos à análise das respostas, relacionando-as com o referencial teórico apresentado nesta pesquisa.

Helena (nome fictício criado para preservar a identidade da participante) possui experiência em cursos livres de inglês e na área do bilinguismo. Atualmente trabalha como professora e coordenadora de ensino bilíngue em duas escolas particulares. Por sua experiência na área, a participante teve a oportunidade de acompanhar crianças que iniciaram o contato com o ensino bilíngue desde a educação infantil, e hoje continua no programa, mas somente no ensino fundamental. Com essa oportunidade, pôde acompanhar o desenvolvimento do programa e dos alunos.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi uma entrevista realizada por meio de uma plataforma de videochamada online (Google Meet), pois a professora estava viajando. Houve o planejamento prévio das perguntas, sendo organizadas em eixos investigativos que ajudaram a chegar nos objetivos traçados, a saber: desenvolvimento dos alunos, descrição geral da escola com foco no programa bilíngue e os obstáculos encontrados. No desenvolvimento do aluno, foi descrita a trajetória do progresso dos alunos desde o início da educação bilíngue nesta escola. Na descrição geral da escola, foram apresentados a estrutura e o público da escola, o programa bilíngue, a aula e os alunos do programa.

Após essas perguntas voltadas ao perfil da respondente, iniciamos a segunda parte da entrevista que teve como foco o ensino. Organizamos essa parte em quatro divisões: a primeira, com perguntas sobre a escola atual em que ela trabalha como coordenadora bilíngue; a segunda, sobre o material; em seguida, realizamos questionamentos sobre as aulas; e, por último, sobre o uso da língua pelos alunos.

Os resultados foram analisados de forma descritiva, demonstrando qual pergunta foi realizada na entrevistada e logo em seguida a resposta analisada com base em pressupostos teóricos.

## **A VISÃO DE QUEM ESTÁ INSERIDO NESSE CONTEXTO EDUCACIONAL**

Para que tivéssemos uma noção das características profissionais e das experiências da professora, inicialmente indagamos sobre sua formação, com o intuito de conhecermos um pouco sobre sua jornada acadêmica. Logo após, perguntamos sobre o tempo de profissão e se trabalhou somente com educação infantil no ensino regular.

Helena é licenciada em inglês por uma faculdade privada, com especialização em ensino de Língua Inglesa e especialização em educação bilíngue. Quando iniciou sua carreira, Helena não tinha nenhuma formação na área, sabia apenas o inglês, mas logo viu que ser professora de línguas é mais do que saber o idioma, então começou imediatamente sua formação mais específica. Um ponto a ser ressaltado é que a professora dedicou sua formação à área em que atua, indo ao encontro do que Silva, Almeida e Gatti

(2016) comentam sobre a importância da formação de professores na área de atuação, ao falar que a profissão não pode ser considerada uma ocupação secundária, a pessoa que exerce a função de professor não deve somente saber a língua, e sim estar preparada para atuar em sala de aula. O professor precisa preencher outros requisitos para estar apto a ser professor, por exemplo, possuir boa docência, fluência, noções sobre metodologias do ensino, didática, fonologia, fonética e outros elementos que são importantes para sua carreira.

Continuando com a entrevista, passamos a saber que a professora possui 18 anos de experiência de atuação em sala de aula, sendo 8 anos em sala de aula de ensino regular. Ela comenta que iniciou sua carreira em uma escola regular particular, atuava no ensino fundamental II e, logo em seguida, iniciou em cursos livres de línguas; depois de alguns anos, retornou para a escola regular no programa bilíngue e não como professora da disciplina de inglês.

Em relação, mais especificamente, à sua experiência com o ensino bilíngue, a professora conta que, no curso livre de idiomas onde trabalhava, surgiu uma oportunidade de criar um programa bilíngue para ser implantado em uma escola regular particular da cidade, mas apenas na educação infantil. Ela estruturou o programa juntamente com outros professores, mas, como era algo novo na região e em sua vida profissional, Helena comenta que esse programa não foi um dos melhores e não seguia muito bem os programas bilíngues que conhecemos hoje. Em sua opinião, as aulas deste programa eram classificadas como uma aula de inglês, existindo o uso desta língua durante todos os momentos, mas com conteúdos geralmente usados nas aulas de inglês como disciplina. Todavia, Helena afirma que o programa, iniciado em 2017, serviu como aprendizado, incentivando-a a iniciar uma pós-graduação. Tal ponto abordado pela docente nos remete ao fato de que as escolas bilíngues, segundo Mello (2002), são complexas, muitas se autodenominam dessa forma, mas, na verdade, não são, apenas têm disciplina de inglês comum.

O primeiro questionamento – Como a escola se preparou para receber esse programa? Como se preparou estruturalmente? – teve como objetivo descobrir se a escola realizou alguma preparação para receber o programa bilíngue. Helena comenta que a escola contratou uma instituição que trabalha com bilinguismo, e a empresa repassa todo material, planos de aulas e treinamento para os professores. Mello (2010) discorre sobre essa prática comum, na qual as escolas contratam instituições terceirizadas que se tornam responsáveis em acompanhar o ensino bilíngue e suas práticas.

Ainda nesta resposta, a professora comenta que a escola mudou para torna-se bilíngue; a todas as placas, todos os textos e enfeites que estavam na língua materna, nesse caso, o português, foi acrescentada a língua adicional. Ao acervo da biblioteca, que antes contava somente com livros em português, foram adicionadas edições em inglês, para o incentivo da leitura em outro idioma. Tais mudanças citadas vão ao encontro do que Moura (2009) preconiza em relação ao ambiente escolar, onde a língua adicional deve estar presente. Para essa autora, a escola precisa promover a bilinguagem, dando assim acesso ao aluno à cultura da língua adicional.

Helena comenta também que foram introduzidas questões culturais na rotina deles, na qual, além das datas comemorativas do Brasil, foram adicionadas datas comemorativas

de países falantes da língua adicional, como o Dia de Ação de Graças (*Thanksgiving*), quando realizam uma refeição com os alunos e explanam sobre o surgimento dessa data, seu objetivo, comidas típicas e tradições. O dia de São Patrício (*St. Patrick's Day*) também é comemorado, com caça ao tesouro e outras atividades referentes à data. Helena destaca que, como a escola tem uma filosofia cristã, eles não comemoram o *Halloween*. A entrevistada retoma o tópico explicando que, mesmo nas datas comemorativas da língua materna, tais como o Dia das Mães, quando é costume, nas escolas de educação infantil, realizarem apresentações de músicas ou pequenas peças teatrais para as mães, foi introduzida a língua adicional, assim os alunos realizam estas exposições em inglês.

Megale (2005) acrescenta que a razão pela qual as escolas devem fazer essa imersão na língua adicional é que os alunos, durante seu dia a dia, já têm bastante contato com a língua materna. Logo, a escola possibilitar um ambiente que possui características da língua adicional é uma estratégia para que os estudantes tenham maior contato com o idioma.

É importante que a escola disponibilize esses contatos com a cultura da língua adicional, tendo a caracterização da escola no outro idioma, oferecendo materiais de estudo e lazer, ampliando as competências comunicativas e a visão de mundo das crianças. Com a oferta de eventos na língua adicional, há a possibilidade de aproximação dos estudantes com características culturais de outros lugares, mostrando respeito por elas e a diversidade existente no mundo em que vivem (Moura, 2009).

Na pergunta – Em relação aos professores, você passou por algum treinamento/ curso de capacitação direcionado a esse ensino? E para trabalhar o material? –, trouxemos a discussão sobre o treinamento dos professores, para compreendermos se houve algum momento de capacitação, como foi realizado, se este treinamento foi apenas para o uso do material ou também para o cotidiano na sala de aula. Como resposta, a professora Helena informou que a escola ofertou treinamentos para conhecer o programa bilíngue; o planejamento das aulas; o material, seja os livros ou o material extra que é disponibilizado; e a plataforma digital a que, tanto professores como pais e alunos têm acesso. Ela ainda complementa que há cursos e dias de treinamento anualmente para os professores sobre o ensino bilíngue, ou seja, há uma formação continuada dos profissionais. Quando falamos de formação continuada, falamos de um processo contínuo, um processo que valoriza as experiências docentes de construção de saberes e aprendizagens. Barreto e Salgado (2009) ainda complementam sobre a importância do treinamento e da formação do professor bilíngue, afirmando que seja tanto na língua adicional como nas práticas metodológicas da sala de aula.

Como mencionado acima, dividimos a entrevista em quatro partes, nesta última, as perguntas tinham um direcionamento mais voltado para as aulas bilíngues realizadas na escola, com foco na educação infantil, no intuito de conhecermos as turmas. Dessa forma, ao perguntarmos: Como são as turmas? E os tamanhos delas?, a professora aponta que atualmente a escola trabalha com o bilinguismo da Educação Infantil IV até o Ensino Fundamental II (9º ano), tendo turmas com média de 35 alunos, dependendo da série. As turmas são divididas em dois tipos: as que fazem parte do ensino bilíngue e as que não fazem. Por exemplo, no Infantil IV, existe uma sala bilíngue e outra que tem o inglês como disciplina curricular.



Dando continuidade às perguntas, para compreendermos o nível linguístico da língua adicional dos alunos, indagamos: Como é o nível de inglês da turma? Helena nos informou que o nível de inglês da turma varia, pois há alunos que já fizeram curso ou já têm conhecimento prévio da língua, já outros, estão tendo o primeiro contato com o idioma nas aulas bilíngues. Portanto, nas salas, existe um equilíbrio para não ser muito complexo, tornando-se acessível para todos. Nas aulas, é trabalhada mais a questão de vocabulário já visto nas outras disciplinas para que facilite o aprendizado dos alunos e a absorção do conteúdo.

É válido destacar que utilizar a língua adicional como meio de ensino para assuntos de outras disciplinas está em consonância com o que French (2007) afirma sobre o que é educação bilíngue. O autor comenta que educação bilíngue é o uso da língua adicional como instrumento de ensino e não como disciplina.

A professora englobou na próxima explicação a resposta às duas perguntas — Como são as aulas? Em relação ao uso da língua adicional, as aulas são ministradas somente em inglês? — portanto, elas serão analisadas em conjunto. Pela resposta da participante, podemos saber que as aulas são ministradas todos os dias com duração de 50 minutos, tempo esse no qual os alunos têm mais contato com a língua adicional, e quando os professores tentam usar ao máximo essa língua, deixando o uso da língua materna quase inexistente. Quando os alunos não conseguem entender o que o professor está falando, ele usa recursos visuais ou mímicos para que os discentes tenham uma melhor compreensão e, em último caso, usa a língua materna ou apresenta o conteúdo de forma diferente, sanando as dúvidas dos estudantes.

Levando-se em conta a classificação de Harmers e Blanc (2000), este tipo de aula se classifica como Imersão Inicial Parcial, na qual a língua materna e a língua adicional são utilizadas como meio de instrução desde o infantil, tendo o uso das línguas relativo variando de programa para programa. Neste caso, os alunos diariamente têm contato com os dois idiomas. Vale ressaltar que, no caso da escola em que a professora trabalha, os únicos professores falantes da língua adicional são aqueles que ministram as aulas durante os 50 minutos destinados ao bilíngue, reduzindo assim o tempo de contato dos estudantes com a língua.

No que diz respeito à aula bilíngue, Moura (2009) define que é aquela que faz a criança emergir em outro universo que é a língua adicional. Então, os alunos irão receber os estímulos desse novo idioma e, do mesmo jeito que imitam os gestos e sons dos adultos ao seu redor, eles irão reproduzir os sons que ouvem em sala.

Moura (2009) comenta também sobre o tempo, que não há consenso sobre a duração do contato dos estudantes com cada língua e que varia de escola para escola. Em algumas instituições de ensino, as crianças têm contato com a língua adicional durante todo horário de aula; já outras, como é o caso da escola em que a professora participante desta pesquisa trabalha, há uma duração menor do contato com a língua adicional, tendo assim esta alternância entre as duas línguas.

Desta forma, é importante que a apresentação dos conteúdos seja feita por meio de leituras, músicas, brincadeiras, ou seja, as crianças vejam e aprendam o assunto de maneiras diferentes (Baker; Jones, 1998).

Complementando a pergunta anterior, continuamos a tentar compreender como é a dinâmica das aulas, como são desenvolvidas, então fizemos o seguinte questionamento: Como é a rotina da aula? Há um padrão de atividades? A professora Helena relatou que há uma rotina para cada turma. Geralmente, nas salas de educação infantil, os professores iniciam as aulas com uma oração em inglês, seguindo a religiosidade existente na escola. Atualmente, as crianças já conseguem fazer as orações sozinhas, são curtas, mas usam o vocabulário aprendido. Logo após, os professores colocam uma música – usualmente essas músicas trabalham o vocabulário de saudações, sendo assim uma ferramenta de revisão e de prática do vocabulário. Depois, os professores realizam perguntas que já foram trabalhadas em outras aulas para que os alunos respondam e revisem, utilizando a língua adicional, por exemplo, *How are you?* (Como você está?) ou *What's the weather like today?* (Como está o clima hoje?), depois desses momentos, iniciam o conteúdo novo.

O professor precisa estar atento ao nível de vocabulário e de conhecimento gramatical do aluno, já que, na sala de aula, o vocabulário deve ser limitado e repetitivo para garantir a compreensão e apropriação por parte do aluno. Assim, o aluno é capaz de entender os conteúdos vistos e, conseqüentemente, consegue colocar em prática o que foi aprendido e ouvido pelo professor (Baker; Jones, 1998).

Pensando na metodologia de ensino de línguas utilizada, e se/como são abordadas as habilidades fala, escrita, compreensão leitora e auditiva, fizemos outras perguntas — Quais as metodologias utilizadas? Há o uso das quatro habilidades? —, sobre elas a professora Helena informa que o programa utilizado é o *Educate Bilingual Program by Richmond*, tendo como metodologia o *Content and Language Integrated Learning* (Ensino Integrado de Conteúdo e Língua, tradução nossa), na qual o inglês não é estudado de forma isolada, atuando na aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas.

Há o uso das quatro habilidades, mas em níveis diferentes. Primeiro, os alunos desenvolvem melhor a compreensão auditiva (*listening*), pela rotina de ouvirem o professor falando em inglês quase todos os dias, o que torna o progresso desta habilidade mais acentuado. A leitura e a escrita são trabalhadas depois que os alunos já tiverem desenvolvido essas habilidades na língua materna. Não há muito progresso na habilidade de fala (*speaking*) no primeiro momento, só é notado um maior desenvolvimento e uso desta habilidade depois de alguns anos de contato com a língua adicional. Claro que, para os alunos que têm contato com a língua adicional em outros momentos fora da escola, esse uso da fala é mais rápido.

Segundo Dale e Tanner (2012), na metodologia Ensino Integrado de Conteúdo e Língua, o conteúdo das aulas é ensinado ao mesmo tempo que a língua adicional, tendo a língua adicional como instrumento de ensino. Todavia, a professora participante desta pesquisa comentou que o conteúdo é ensinado no horário determinado para a aula bilíngue, pois, nessa escola, as aulas são realizadas todos os dias durante 50 minutos.

As crianças, de acordo com Myers-Scotton (2006), quando expostas a dois idiomas, terão um aprendizado natural, não exigindo muito delas. Crianças que fazem parte do programa bilíngue não são forçadas a se comunicarem na língua adicional ou utilizá-la. O foco é a língua adicional como meio de instrução, conseqüentemente os alunos irão aprendê-la, pois os professores servirão como modelo de fala e pronúncia para os alunos (Baker, 2006).

Ademais, foi feita uma pergunta para analisarmos o conteúdo das aulas – Eles veem todas as matérias/assuntos do currículo das escolas regulares em inglês ou os assuntos são outros?. A respondente afirmou que alguns assuntos ministrados foram vistos em outra disciplina, já outros, eles aprendem primeiro em Língua Inglesa para depois aprenderem na língua materna em outra disciplina. Como a aula do bilíngue só dura 50 minutos, eles não conseguem ver tudo que aprendem nas outras disciplinas em inglês, mas grande parte dos assuntos aprendem nos dois idiomas.

O tipo de educação bilíngue utilizada nesta escola está em consonância com a definição de Harmers e Blanc (2000), pois, para eles, a educação bilíngue é qualquer sistema educacional que, em um período simultâneo ou consecutivo, há a instrução de conteúdo por pelo menos dois idiomas. Sendo, de acordo com a classificação de Garcia (2009), uma educação bilíngue heteroglóssica, existindo assim uma relação entre os dois idiomas falados.

Harmers e Blanc (2000) falam ainda que deve existir a valorização dos dois idiomas, não podendo menosprezar a língua materna, uma vez que é fundamental para o aprendizado dos alunos.

Com a pergunta seguinte: Em relação aos conteúdos das aulas, já são predefinidos? Você tem a liberdade de colocar novos temas?, procuramos saber se os professores deste programa podem modificar ou acrescentar os assuntos vistos em sala de aula, ou o planejamento da aula é engessado e que nenhuma modificação ou adaptação pode ser feita. A professora respondeu que os conteúdos das aulas já são predefinidos pelo programa de acordo com os assuntos já vistos nas outras disciplinas, porém os professores realizam reuniões para checarem o planejamento e fazerem as mudanças necessárias de acordo com a realidade e os objetivos em sala de aula.

Moura (2010) comenta que a criação do currículo de uma escola bilíngue se dá por meio de vários fatores, por exemplo, o dia a dia da escola, alunos, professores etc.

Para conhecermos sobre as avaliações realizadas em sala de aula, perguntamos à professora: Existem avaliações? Como são? Ao responder essa pergunta, a participante dessa pesquisa informou que há avaliações por meio de provas que são feitas e aplicadas como outras provas, sobre os conteúdos vistos em sala de aula só que na língua adicional, o inglês. A professora falou que existem também as notas qualitativas, nas quais o professor avalia os outros aspectos em sala de aula, como a aprendizagem do conteúdo, o uso da língua adicional, a participação, dentre outros pontos.

Finalmente, na última parte da entrevista, que tem como objetivo averiguar o uso da língua adicional pelos alunos, a primeira indagação feita foi com o propósito de sabermos sobre o uso da língua adicional pelos alunos – Como é o uso do idioma?. Helena conclui que o uso da língua adicional é algo gradativo, um processo lento, pois, mesmo os alunos tendo contato com o idioma cinco dias por semana, são apenas 50 minutos por dia. Ela compara os alunos a bebês, visto que estes demoram um ano para balbuciar as primeiras palavras em português mesmo tendo contato 24 horas por dia; assim, os discentes nas aulas bilíngues irão demorar para falarem e usarem o idioma. Alguns pais acham que o filho só aprende se estiver falando fluentemente a língua em algumas aulas, mas não veem

que os alunos já entendem os professores falando na língua adicional, reconhecem quando pergunta-se *What is a ball?* (O que é uma bola?) e vão indicar o que é. Para a participante, o aprendizado existe e não é de uma hora para outra, assim como o desenvolvimento das habilidades vai no tempo do aluno e em níveis diferentes.

Baker e Jones (1998) comentam que uma das maneiras para verificar o aprendizado dos alunos são perguntas e solicitações durante a aula. A criança responderá às perguntas e às solicitações usando o vocabulário em conjunto do conteúdo ensinado. Os autores também falam que, no início, a comunicação dos estudantes será interlingual, ou seja, irão usar elementos da língua materna e da língua adicional na fala, demonstrando o processo de apropriação do idioma e suas tentativas de entender as convenções dele.

Krashen (1981 *apud* Moura, 2009) comenta que a língua adicional é adquirida gradativamente, sendo um processo consciente de reflexão sobre o sistema da língua e um processo inconsciente de apropriação da língua, parecido com o que acontece com a língua materna.

Na pergunta seguinte, nosso foco foi nos pontos positivos e negativos do bilinguismo – Quais são as vantagens do ensino bilíngue? E as desvantagens?. A professora nos conta que, durante esses anos de contato com este tipo de ensino, só observou vantagem em relação a ele. Crianças que têm contato com dois idiomas desde cedo têm facilidade em aprender as duas línguas e outros conteúdos, ampliando sua visão de mundo e a curiosidade em aprender outros idiomas e conhecer novos lugares.

Bialystok (2006) comenta que crianças bilíngues possuem habilidade melhorada de controlar o uso de seus conhecimentos, tornando-as mais eficientes no controle de outros usos, mesmo não linguísticos. Ele ainda afirma que o bilinguismo nunca terá desvantagens ou malefícios, pois conhecimento é uma vantagem.

Também em relação aos benefícios do bilinguismo, Nobre e Hodges (2010) acrescentam que o ensino bilíngue é melhor para o relacionamento pessoal, com família, amigos e pais. Além de ajudar na comunicação com pessoas de diferentes nacionalidades e etnias, produz sensibilidade para outros idiomas e comunicação, assim como maior conhecimento cultural e maior visão de mundo.

Sobre a criança ter mais facilidade em aprender uma nova língua, Fortes (2013) afirma que a infância é a fase na qual o ser humano tem mais facilidade em se tornar proficiente em outro idioma, haja vista que o processo de aquisição de uma língua é inverso ao processo biológico: quanto mais velho somos, mais difícil se torna este processo de aquisição de um novo idioma.

A penúltima pergunta da entrevista foi referente aos obstáculos encontrados durante as aulas bilíngues: Quais tipos de problemas enfrentados? E as soluções?. A professora Helena relata que os obstáculos enfrentados são o equilíbrio dos assuntos em sala de aula. Uma vez que há alunos de diferentes níveis em relação ao idioma, o professor tem que saber equilibrar para que não seja tão difícil para os que estão iniciando o contato com a língua agora, nem tão fácil para os que já possuem um conhecimento prévio. Dessa forma, Helena diz que tenta, de acordo com a turma e o aluno, mesclar os níveis para abranger a maioria dos estudantes.

Como Baker e Jones (1998) comentam, o professor tem que estar atento em relação ao nível de cada aluno, para que consigam desafiar o discente que já conhece o idioma, mas que não acanhe o que não sabe.

Finalizando a entrevista, perguntamos: Referente aos alunos que participaram do programa bilíngue desde o infantil, houve evolução? Quais? Em relação à segunda língua houve alguma evolução?. A respondente comentou que os alunos que tiveram contato com o bilíngue desde o início têm uma evolução mais rápida, e é possível perceber o desenvolvimento da fala mais afluído, como também há facilidade em desenvolver a escrita e a leitura, além de ter o vocabulário mais amplo, tendo, assim, mais facilidade em aprender novos conteúdos. De acordo com a entrevistada, a evolução da segunda língua é perceptível quando já estão no fundamental e, desde o infantil, tiveram o contato com o idioma.

Vemos, portanto, que o aprendizado do aluno que, desde criança é exposto a dois idiomas ou mais, será gradual e espontâneo, aprendendo a língua adicional de forma natural (Myers-Scotton, 2006). Quando o aluno, desde a educação infantil, tem o aprendizado da língua adicional equivalente ao da língua materna, o aprendizado da língua adicional é eficaz, ainda mais se estão inseridos em contextos estimulantes (Harmers; Blanc, 2000).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise dos dados fornecidos por este estudo de caso, expomos como são realizadas as aulas bilíngues de uma escola particular do interior do Ceará, mostrando suas metodologias, programas utilizados e algumas características do ensino de uma língua adicional.

Nossa análise também apontou que as quatro habilidades (leitura, escrita, fala e audição) não são utilizadas de forma balanceada e igualitária, sendo a habilidade da fala a que apresenta uma delonga a ser utilizada, ao contrário da compreensão auditiva que é uma das primeiras a serem usadas e aperfeiçoadas.

Com isso, apresentamos uma descrição geral do ensino bilíngue, relatamos o processo de implementação do programa bilíngue na escola por meio da visão do professor e descrevemos as aulas bilíngues na educação infantil, atingindo assim todos os objetivos propostos no início desse estudo.

Independentemente dos resultados positivos obtidos neste trabalho, é possível haver uma continuação desse estudo, com ênfase no tempo de uso e contato dos estudantes com a língua adicional, visto que algumas escolas introduzem o bilíngue em aulas de apenas 50 minutos de duração semanalmente, tendo somente um professor falante da língua nesse determinado tempo. Acreditamos também que o bilinguismo deva ser mais discutido na Licenciatura em Letras ou, até mesmo, em cursos de formação continuada, para que, assim, o profissional não chegue tão despreparado nesse nicho do mercado de trabalho que está em crescente expansão.

## REFERÊNCIAS

- ABELLO-CONTESSA, Christian. Bilingual and Multilingual Education: An Overview of the Field. *In: ABELLO-CONTESSA, Christian et al. (ed.). **Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century**: Lessons from Accumulated Experience in Bilingual and Multilingual Education*. Reino Unido: Multilingual Matters, 2013.
- BAKER, Colin; JONES, Sylvia Prys. **Encyclopedia of bilingualism and bilingual education**. Clevedon: Multilingual Matters, 1998.
- BAKER, Colin. Bilingualism: definitions and distinctions. *In: BAKER, Colin (org.). **Foundations of bilingual education and bilingualism***. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2006. p. 2-19.
- BARRETO, Mônica Maria Guimarães Savedra; SALGADO, Ana Claudia Peters. **Sociolinguística no Brasil**: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.
- BIALYSTOK, Ellen. **Bilingualism in development**: language, literacy and cognition. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- BIALYSTOK, Ellen. The impact of bilingualism on language and literacy development. *In: BHATIA, Tej K.; RITCHIE, William C. (ed.). **The handbook of bilingualism***. New York: Blackwell, 2006. p. 577-601.
- BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. London, 1935.
- DALE, Liz; TANNER, Rosie. **CLIL Activities**: a resource for subject and language teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- FORTES, Laura. **A língua inglesa no acontecimento do “ensino bilíngue”**: memória, currículo e políticas de línguas. *In: VI SEAD - SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO*, 2013, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre. 2013.
- FRENCH, Lyle Gordon. **Brazilian Bilingual Education Another Language, Another Soul**. New Routes, 2007.
- GARCIA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century**: a global perspective. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.
- HARMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H. A. **Bilinguality and bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- MACNAMARA, John. The bilingual's linguistic performance: a psychological overview. **Journal of Social Issues**, v. 23, n. 2, 1967.
- MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngue: discutindo conceitos. *In: **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL***. São Paulo, v. 3, n. 5, 2005.
- MELLO, Heloísa Augusta Brito de. **O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês**: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma “escola bilíngue”. Orientador: John Robert Schmitz. 2022. 333 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.



MELLO, Heloísa Augusta Brito de. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010.

MOURA, Selma de Assis. **Com quantas línguas se faz um país?** Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. Orientadora: Glaucia Dolim Marote Ferro. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MOURA, Selma de Assis. Educação bilíngue e currículo: de uma coleção de conteúdos a uma integração de conhecimentos. *In*: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SILVA, Kleber Aparecido da (org.). **Língua Estrangeira para Crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 269-295.

MYERS-SCOTTON, Carol. **Multiple voices: An introduction to bilingualism**. Wiley-Blackwell, 2006.

NOBRE, Alena Pimentel Mello Cabral; HODGES, Luciana Vasconcelos dos Santos Dantas. A relação bilinguismo-cognição no processo de alfabetização e letramento. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 3, p. 180-191, dez. 2010.

PEAL, Elizabeth; LAMBERT, Wallace E. **The Relation of Bilingualism to Intelligence**. Psychology Monograph: General and Applied, 1962. p. 1-23.

SILVA, Vandrê Gomes da; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; GATTI, Bernardete Angelina. Referentes e critérios para ação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 160, p. 286-311, abr./jun. 2016.

SPINASSÉ, Karen Pupp. O ensino de línguas em contextos multilíngues. *In*: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo; RASO, Tommaso (org.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

## Organizador

### **Daniel Aguiar e Silva**



Graduado em Letras, com habilitação em Línguas Portuguesa e Inglesa, pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com Especialização em Linguística Aplicada pela Faculdade Sete de Setembro (Fa7/Fortaleza-CE) e Mestrado pelo Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (Posla) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutorando no Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Atua em estudos relacionados à Linguística Aplicada ao ensino de línguas, Tradução Áudio Visual (TAV), Legendagem para Surdos e Ensurdidos (LSE), Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística de Corpus, Formação de Professores. Atualmente professor efetivo no curso de Licenciatura em Letras, com dupla habilitação (Língua Portuguesa, Inglesa, e respectivas literaturas) do Instituto Federal do Ceará (IFCE). Atua junto com a comunidade estudantil seja em formação docente, com experiência em programas como o Residência Pedagógica, ou em cursos de extensão voltados ao ensino de inglês. Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Política Educacional e Desigualdade Social (FORPED) e do Grupo de Pesquisa Estudos em Linguística Aplicada (GPEELA).

# Índice Remissivo

## A

abordagem 11, 51, 54, 56, 57, 58, 66, 77, 79, 84, 106, 113, 124, 127, 133, 142, 144, 147, 152, 157, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 172, 173  
alfabetização 13  
ambiente escolar 37, 39, 71  
âmbito escolar 64, 176  
análise linguística 106, 107  
aprendizagem 22, 30, 33, 35, 37, 40, 41, 43, 45, 46, 48, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 79, 80, 81, 82, 85

## B

bilíngue 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191

## C

características linguísticas 73  
colonização 126, 128  
comunicação global 144  
conhecimento técnico 13

## D

desenvolvimento 22, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 37, 38, 40, 41, 42, 46, 50, 51  
desenvolvimento biológico 180

## E

economia linguística 108  
educação básica 12, 13, 15, 22, 36, 37, 63, 67, 71, 72, 73, 74, 86  
educação infantil 11, 176, 177, 181, 182, 183, 184, 186, 189  
ensino 10, 11, 12, 14, 15, 19, 21, 22, 23, 24, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48,

---

49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62,  
64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77,  
78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86  
ensino da gramática 10, 33, 43, 48, 54, 55, 56, 57, 60,  
61, 62, 66, 67, 70, 71, 72, 80, 81, 86  
ensino de gramática 10, 32, 33, 34, 40, 46, 50, 53, 54,  
55, 56, 57, 59, 60, 61, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72,  
74, 75, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86  
ensino e na aprendizagem 53, 143  
escrita acadêmica 10, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 22,  
23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31  
estrangeirismo 126, 127, 129, 130, 139

## F

fenômenos 79, 82, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 113,  
114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123  
fenômenos fonéticos 106, 108, 113, 115, 122, 123  
ferramentas 29, 38, 79, 91, 142, 143, 159

## G

gramática 10, 21, 32, 33, 34, 35, 36, 40, 41, 42, 43, 44,  
45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59,  
60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68

## H

habilidades 18, 22, 23, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 38, 41, 42,  
49, 50, 51, 52, 54, 85, 132, 144, 146, 147, 148, 150,  
151, 152, 156, 157, 159  
habilidades linguísticas 35, 36, 38, 41, 52

## I

inovações tecnológicas 87  
instrumento de investigação 77  
intralinguísticos 105, 107

## L

- letramento 13, 14, 15, 16, 23, 31  
linguagem 11, 13, 14, 16, 23, 25, 26, 27, 34, 40, 41, 45, 50, 52, 53, 56, 57, 62, 67, 70, 71, 72, 74, 76, 77, 79, 83, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103  
língua materna 39, 62, 65, 92, 130, 135, 140, 151, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189  
língua portuguesa 10, 22, 30, 39, 40, 51, 55, 59, 61, 63, 68, 70, 73, 75, 83, 86  
linguísticas 35, 36, 38, 39, 41, 44, 52, 56, 64, 65, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 84, 85, 86, 92, 94, 95, 105, 107, 108, 131, 147, 152, 157, 163, 164, 166, 167, 170, 171, 173  
logísticos 47

## M

- materiais educativos 15  
mudanças linguísticas 105

## N

- neologismo 11, 126, 127, 128, 129, 130, 135, 136, 137, 140, 141  
normativa 10, 21, 34, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 62, 63, 65, 66, 69, 70, 71, 74, 75, 76, 82, 84, 85  
novas estratégias 32

## P

- palavras estrangeiras 127, 131, 135, 137, 140  
pedagógica 36, 38, 39  
processo 12, 13, 14, 16, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 33, 36, 37, 40, 42, 43, 47, 54, 57, 62, 64, 66, 70, 71, 75, 76, 79, 80, 81, 84, 85, 88, 97, 98, 99, 100, 101, 109, 110, 111, 112, 114, 117, 120, 121, 122, 125, 126, 128, 129, 130, 139  
processo de ensino 40, 43, 54, 57, 62, 66, 70, 71, 79, 84, 85, 88, 142, 145, 146, 153

---

processo fonológico 110  
processos 18, 23, 29, 38, 91, 105, 107, 108, 119, 123,  
126, 127, 128, 129, 130

## S

sala de aula 10, 35, 36, 37, 38, 46, 47, 49, 54, 55, 57,  
58, 62, 64, 65, 67, 69, 70, 73, 74, 78, 83, 84  
sistema 5  
sistema linguístico 56, 106, 108  
sociocomunicativas 69

## V

variação da língua 75, 127  
variação fonética 106, 108, 115, 121  
variação linguística 66, 67, 68, 70, 71, 72, 76, 77, 78,  
79, 84, 85, 86  
variações linguísticas 36, 70, 71, 74, 76, 84, 85, 86





