

Libros de **Cátedra**

# Graduação em Português na UNLP

## Perspectivas na formação de professores de PLCE

Caroline Kirsch Pfeifer

Giselle Nunes de Castro (coordenadoras)

FACULTAD DE  
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**S**  
sociales

 **EduLP**  
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

# GRADUAÇÃO EM PORTUGUÊS NA UNLP

PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLCE

Caroline Kirsch Pfeifer  
Giselle Nunes de Castro  
(coordenadoras)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

  
EDITORIAL DE LA UNLP

# Índice

<b>Esclarecimento sobre a linguagem inclusiva</b>	<b>4</b>
<b>Apresentação</b>	<b>5</b>
<i>Caroline Kirsch Pfeifer</i>	
<i>Giselle Nunes de Castro</i>	
<b>Capítulo 1</b>	
Que concepção de língua e cultura postulamos na formação de professores de PLCE? _____	<b>8</b>
<i>Giselle Nunes de Castro</i>	
<b>Capítulo 2</b>	
A gramática através do conto: variação e sintaxe da língua portuguesa _____	<b>26</b>
<i>Barbara da Silva Santana Lopes</i>	
<b>Capítulo 3</b>	
O estudo da língua com base na análise do(s) discurso(s) na formação de professores PLCE _____	<b>38</b>
<i>Daniela Peez Klein</i>	
<b>Capítulo 4</b>	
Produção de material didático: da tinta e do papel ao teclado e à tela na era digital _____	<b>51</b>
<i>Luiz Roos</i>	
<b>Capítulo 5</b>	
O ensino de literatura na formação de professores/as de PLCE _____	<b>64</b>
<i>Caroline Kirsch Pfeifer</i>	
<b>Autoras e autor</b>	<b>77</b>

## Esclarecimento sobre a linguagem inclusiva

Entendemos que através da língua as corporalidades se expressam e se conformam socialmente. Em um contexto em que se questionam as relações de gênero, a linguagem inclusiva é um possível instrumento de transformação social. Por isso, neste livro, cada docente escolheu, de maneira individual, como se expressar em seu respectivo texto.

# Apresentação

*Ensinar exige compreender que a educação  
é uma forma de intervenção no mundo.*  
Paulo Freire, PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Este material tem um duplo objetivo: visibilizar a graduação em português da UNLP a toda comunidade acadêmica, assim como proporcionar materiais que possam ser utilizados em sala de aula para ampliar as discussões teórico-metodológicas de cada disciplina representada neste livro. Neste sentido, priorizamos redigir todo o conteúdo em língua portuguesa, dado que as disciplinas aqui apresentadas são ministradas na língua-alvo.

O que une estas disciplinas é o foco na prática docente, especificamente na formação do professor de língua cultura estrangeira. Sob uma perspectiva pluralista e crítica da educação linguística, concebemos um modelo de ensino cujo professor desempenha o papel de mediador cultural para orientar os processos de produção-compreensão do discurso. O professor de línguas como interculturalista realiza práticas de mediação sociocultural, posicionando-se diante dos conflitos identitários e das contradições sociais para que o aprendiz de língua cultura estrangeira perceba os aspectos ideológicos inerentes aos enunciados (Serrani, 2010). Desta forma, os textos que compõem este livro buscam ampliar a formação crítica intercultural, tomando como ponto de partida teorias, conceitos, procedimentos e experiências desenvolvidos pelas perspectivas dos professores-autores de cada capítulo.

No capítulo 1, Giselle Nunes de Castro pondera sobre as concepções de língua e cultura que revestem o ensino de PLCE na formação docente. Preliminarmente, contrasta duas concepções de cultura para reforçar a necessidade de respeitar a alteridade e de construir pontes culturais. A primeira concepção de cultura é entendida como um bloco monolítico por tratar-se de um ensino convencionalizado, reduzido a eventos comunicativos roteirizados; já a segunda concepção é entendida como conceito dinâmico, por valorizar a cultura de origem do aluno e encorajá-lo a mobilizar experiências novas na língua-cultura alvo. Posteriormente, são contrastadas duas concepções de língua para reforçar a necessidade de apresentar amostras de língua que contemplem diferentes variedades linguísticas e realidades socioculturais brasileiras. A primeira concepção corresponde a um falar modular, pautado por regras prescritivas; enquanto que a segunda corresponde às variações que ocorrem na língua.

No capítulo 2, Barbara Lopes estabelece um paralelo entre a confecção de uma tecelagem com a construção das orações em língua portuguesa, a fim de explicar alguns conceitos de variação e sintaxe. A autora se serve do conto “As formigas”, de Lygia Fagundes Telles com

vistas a apresentar algumas estratégias de ensino da análise sintática, utilizadas nas aulas práticas da disciplina Língua e Gramática Portuguesa 2. Desta forma, objetiva-se incentivar a incorporação da metalinguagem sobre o tema, assim como proporcionar uma reflexão sobre a inter-relação estabelecida por diferentes termos. A autora destaca que sua intenção é apresentar uma forma possível de descrever e explicar os termos essenciais da oração, dando prioridade ao sujeito da ação verbal. Para este fim, recorre aos estudos variacionistas, que permitem ampliar o sentido das formas linguísticas.

No capítulo 3, intitulado *O estudo da língua com base na análise do(s) discurso(s) na formação de professores PLCE*, Daniela Peez Klein apresenta noções sobre a área da Análise do Discurso. Na primeira parte, desenvolve conceitos básicos sobre este campo de estudos, passando pelos principais teóricos europeus e dialogando com teorias brasileiras para fundamentar os estudos discursivos na formação docente de PLCE. Além disso, ela desenvolve conceitos da linguística saussureana, indagando questões não contempladas por Saussure, e amplia a discussão para a problemática sobre o sujeito no(s) discurso(s). Na segunda parte, questiona-se sobre como esta abordagem orienta o trabalho com a língua na formação docente e fomenta o desempenho da mediação cultural. A autora também indaga como a Análise do Discurso possibilita um olhar intercultural, crítico e construtivo sobre como entendemos a língua.

No capítulo 4, Luiz Roos apresenta o texto *Produção de material didático: da tinta e do papel ao teclado e à tela na era digital*. Nele, o autor propõe um relato de experiência dividido em 4 partes sobre a produção de materiais didáticos no ensino de PLCE. Na primeira parte, apresenta a sua cátedra de Recursos de Materiales y Nuevas Tecnologías na Formação Docente. Na segunda parte, salienta as principais funções dos materiais didáticos e como esta disciplina se baseia em uma aprendizagem significativa que coloca os estudantes como atores sociais e produtores de conhecimento. Na terceira parte, o autor destaca os principais procedimentos metodológicos que são utilizados para auxiliar na elaboração de materiais didáticos. Na quarta e última parte, exemplifica os resultados com um material discente elaborado na graduação.

No capítulo 5, Caroline Kirsch Pfeifer propõe uma reflexão sobre *O ensino de literatura na formação de professores/as de PLCE*. Este capítulo está dedicado a uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem da literatura, os desafios e as estratégias encontradas para incentivar, fomentar e problematizar a literatura na formação docente. Na primeira parte, dedica-se a desenvolver 5 estratégias que utiliza em sala de aula. Estratégias essas que não são mecânicas, mas que ocorrem de maneira natural e envolvem não só o processo de ensino-aprendizagem de estudantes, mas da própria docente. Dentre estas estratégias, salienta a importância do trabalho com a mediação de leitura e como este trabalho incentiva a mediação intercultural. Na segunda parte, desenvolve conceitos básicos sobre interculturalidade e decolonialidade. Também argumenta que esta abordagem visibiliza, problematiza e questiona estruturas de uma matriz colonial que seguimos reproduzindo. Ainda, neste capítulo, apresenta algumas propostas de abordagem intercultural e decolonial no ensino de literatura.

Finalmente, gostaríamos de salientar que os textos apresentados neste livro buscam sistematizar parte dos trabalhos de pesquisa e de docência desenvolvidos especialmente na graduação de Português Língua Cultura Estrangeira da Universidade Nacional de La Plata, mas também refletem as experiências obtidas pela passagem por outras instituições de ensino na

Argentina. Agradecemos a colaboração de cada docente pela pré-disposição em transformar suas experiências em material de leitura, bem como a Editora Edulp por materializar estes textos em um livro acessível a toda comunidade acadêmica.

Caroline Kirsch Pfeifer  
Giselle Nunes de Castro

## Referências

- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Serrani, S. (2010). O professor de língua como mediador cultural. En \_\_\_\_\_. *Discurso e Cultura na Aula de Língua / currículo – leitura – escrita*. 2. ed. (pp. 15-27). Campinas, SP: Pontes Editores.

# CAPÍTULO 1

## Que concepção de língua e cultura postulamos na formação de professores de PLCE?

*Giselle Nunes de Castro*

Na Formação de Professores de Português Língua Cultura Estrangeira (PLCE), fomentamos uma perspectiva de ensino plural em que os docentes em formação reconheçam e valorizem as variedades do Português Brasileiro, bem como as culturas (também plurais) que coexistem no país. Os docentes em formação são apresentados a alguns conceitos norteadores, que devem ser problematizados para que sejam críticos ante os fenômenos heterogêneos que constituem a docência de uma língua-cultura estrangeira.

Ao longo deste texto, apresentaremos duas concepções opostas de cultura e de língua no contexto do ensino de português língua cultura estrangeira. Uma vez que cada concepção tenha sido caracterizada, reforçaremos a necessidade de preparar os docentes em formação para conceber o ensino a partir da perspectiva da diversidade linguística e da cultura como conceito dinâmico.

### **Concepção de cultura no ensino de PLCE: fundamentos teóricos**

*As pessoas se decolonizam em comunhão. A ideia é que a decolonialidade seja promovida coletivamente e não ensinada ou imposta. A linha é muito tênue, a fronteira é muito sutil. Atravessamos com rapidez, porque somos formadas/os nessa trajetória colonialista/autoritária.*

Tânia Rezende, POR UMA POSTURA DECOLONIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE E NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Para iniciar nossas considerações, apresentaremos duas concepções antagônicas sobre como o componente cultural é percebido e promovido no ensino de línguas, especialmente no contexto de PLCE. Preliminarmente, será apresentada a noção de cultura como bloco monolítico, a fim de tecer considerações sobre como sua aplicação em sala de aula não favorece a formação de falantes sensíveis aos processos culturais. Posteriormente, exporemos a noção de cultura como conceito dinâmico e salientaremos como o docente como mediador cultural pode potencializar a formação de alunos abertos e respeitosos às variedades da língua.

## Cultura como bloco monolítico

Através da língua, como sistema de significação de ideias, concebemos quem somos e o mundo que nos rodeia, construímos nossas identidades individuais e coletivas. Ao decodificar o código linguístico e adequar-nos às regras do convívio social, produzimos interações dialógicas significativas. Isso quer dizer que a língua e a cultura andam de mãos dadas e não podem ser consideradas separadamente.

Nesta linha de reflexões, Salomão (2017, p. 6) propôs investigar como as concepções de cultura no ensino e aprendizagem de línguas eram encaradas por professores de LE (língua estrangeira) da rede pública do interior de São Paulo em um curso de formação continuada. Em seu texto, a autora revela falas de docentes ao fazerem referência à cultura. Uma das perspectivas predicadas por eles faz referência a que “a cultura é vista como informação, na medida em que se apresenta como produtos culturais passíveis de ‘consumo’ por outros povos (expressões artísticas, comidas)”.

Entretanto, esta postura não parece ser problematizada, já que desconsidera que estar exposto a bens culturais diversos (materiais e imateriais), não significa necessariamente captar seus sentidos e valores. Em outras palavras, uma obra de arte ou uma vestimenta habitual do país da língua-alvo podem ser levadas para a sala de aula, mas se não houver um trabalho de captação dos sentidos em observância ao contexto no qual tais obras foram concebidas, elas serão meramente ilustrativas na aula de LE.

Outro aspecto observado por Salomão (2017) diz respeito ao fato de os professores negligenciarem a necessária reflexão e retomada da cultura de origem dos estudantes:

O foco está no ensino da cultura-alvo sem estabelecer contato com a cultura do aprendiz ou de outros países, sendo as atitudes caracterizadas por admiração da cultura estrangeira e encorajamento de estereótipos positivos, o que a autora denomina de etnocentrismo secundário, ou seja, a crença da superioridade de um grupo étnico tomada como a de outro grupo que não o do indivíduo. O objetivo da aprendizagem de cultura é desenvolver uma competência comunicativa que se aproxime daquela do falante nativo (Salomão, 2017, p.3).

Nesta perspectiva, o caráter etnocentrista é inverso: o objetivo é assimilar-se à cultura-alvo, despojando-se dos valores da cultura própria. Aqui, o perigo é traçar uma meta inalcançável: o aprendiz estrangeiro nunca será um nativo, porque sua realidade é outra e o simples fato de falar uma língua de forma proficiente não o converterá em nativo.

Sobre esta questão, Busnardo (2010, p.128) acrescenta que ao reduzir o ensino a normas e convenções, a produção esperada pelo docente é a de um “clone do falante nativo” e essa tentativa acarretará indubitavelmente na frustração dos aprendizes. Tomemos como exemplo o aluno estrangeiro que aprende que o brasileiro tenta substituir o “não” por outras formas que em sua percepção são menos conflitivas de recusar ou negar algo. Ao ser encorajado a assumir a

mesma postura por um ensino ancorado nos estereótipos positivos, este aluno é privado de expressar sua voz e de estabelecer a comparação e o contraste de discursos.

É interessante observar também o papel dos materiais didáticos no processo de aprendizagem da LE. Contemporaneamente, há uma tendência de condenar materiais calcados no estruturalismo, suplantando estes por outros que sejam comunicativos e que priorizem situações reais de comunicação. Entretanto, Busnardo (2010, p.134) considera que alguns materiais com uma visão comunicativa se restringem a atos de fala simples e convencionais e, por isso, acabam sendo mais nefastos que os materiais estruturalistas. E isso ocorre porque as tarefas que se propõem comunicativas, na verdade, não passam de reprodução de situações convencionalizadas. Podemos encontrar exemplos de atividades sob esta perspectiva em avaliações e em livros didáticos. Pede-se ao aluno estrangeiro para produzir gêneros que ele não costuma produzir nem no contexto familiar ou profissional de sua própria língua materna. Assim, o perfil dos estudantes é desconsiderado, bem como seus interesses, conhecimentos e domínio discursivo. Atividades como estas acabam por gerar o que Busnardo (2010, p.134) em referência a William Littlewood designou como “ansiedade comunicativa” que “é resultado direto da adoção do conceito sociolinguístico de cultura, sobretudo quando isso engloba maneiras de expressão ou fórmulas para a realização de atos de fala que são manifestações de discursos que normalmente seriam rejeitados pelo aprendiz”.

Outro ponto saliente em relação à cultura monolítica é que em sua tentativa de homogeneizar os discursos, os conflitos lhe são alheios. Neste modo de conceber o ensino de línguas, questões como racismo, desigualdade de gênero, lutas sociais, entre outras consideradas espinhosas são apartadas do cotidiano de ensino, mesmo que sejam tópicos em voga no país da língua-alvo e que despertem o interesse dos aprendizes. A intenção é fazer com que a sala de aula seja um lugar quase imaculado, excluindo, assim, temas que poderiam gerar pontos de vista dissonantes.

Cabe esclarecer que não propomos reduzir o ensino de línguas à panfletagem na sala de aula, mas queremos elucidar que toda produção humana deixa marcas da ideologia de quem a produz, seja em um texto verbal ou não verbal, escrito ou oral. Ignorar essas marcas ou concebê-las como independentes de interpretação seria assumir uma atitude ingênua e avessa a de um falante crítico e consciente da complexidade existente nas questões identitárias.

Ao discorrer sobre tal problemática, Byram, Gribkova & Starkey (2002, p.12) afirmam que as identidades e valores sociais de todos estão em constante desenvolvimento; cada indivíduo adquire novas identidades e novos valores ao longo da vida, e essas identidades, valores e comportamentos tornam-se profundamente enraizados em todos. Os autores também indicam que descobrir comportamentos, valores e crenças diferentes pode acarretar em um choque, independentemente do nível de abertura e tolerância que se tenha em relação à vontade de aceitar e entender o outro.

Soma-se a isso o fato de um país não ser um território com uma cultura única e uniforme, mas sim um lugar onde coexistem culturas diversas. Nesta perspectiva, o ensino de LE que parte do falante nativo como modelo a ser imitado - tomando como arquétipo o falante de zonas urbanas que gozam de maior prestígio econômico e social - ignora outras realidades linguístico-culturais desse território.

Para exemplificar esta questão, considere-se uma aula de português língua-cultura estrangeira que restrinja a seleção textual à variedade de língua produzida em uma grande metrópole. Os estudantes, privados de conhecer outras realidades linguísticas brasileiras que merecem ser igualmente consideradas e respeitadas, terão uma formação parcializada sobre a realidade brasileira, pois nem mesmo os nativos da língua-alvo conhecem intuitivamente todas as culturas que coexistem em seu país, menos ainda em um território como o brasileiro que possui proporções continentais.

Tendo em vista as proposições acima apresentadas, e, ainda, na ânsia de elucidar como a concepção de cultura monolítica é concebida, exporemos duas perspectivas sobre interculturalidade, que são problematizadas por Walsh (2010, p.77-78).

A primeira é cunhada de relacional porque se dá no intercâmbio entre culturas, seja em condições de igualdade ou de desigualdade. Desta forma, a autora explica que na América Latina sempre houve interculturalidade, visto que sempre existiu uma troca entre povos indígenas e afrodescendentes com a sociedade branca. Entretanto, o problema com esta perspectiva é que ela minimiza os conflitos advindos da relação de poder e dominação e encobre ou deixa de lado as estruturas da sociedade que perpetuam a diferença cultural em matéria de superioridade e inferioridade. Partindo da perspectiva da interculturalidade relacional, o ensino de língua tenderia a assumir a noção de cultura como isenta de conflitos e perpetuaria as condições de desigualdade e exclusão existentes.

Um exemplo desta perspectiva na aula de PLCE seria conceber a colonização da América como um processo de “descobrimento”, silenciando os conflitos oriundos deste momento: a exploração e o acultramento dos indígenas. Considerar como “descoberta” esse processo é partilhar de uma visão etnocêntrica europeia e também é minimizar o despojamento das línguas e culturas indígenas a partir da catequização imposta pelos jesuítas.

A segunda perspectiva é tida como funcional, pois há o reconhecimento das diferenças culturais e a proposição da tolerância entre aqueles que excluem e os que são excluídos. O problema desta perspectiva é que ela é funcional à estrutura de poder dominante, porque, como na perspectiva anterior, não se debate nela as causas das assimetrias e desigualdades sociais. Então, o que essa perspectiva propõe é uma nova estratégia de dominação: não viabiliza a construção de uma sociedade equitativa, mas sim o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social. Entende-se, então, que o ensino de língua baseado na interculturalidade funcional apresenta questões culturais conflitivas para, a partir de um posicionamento reducionista, propor a aceitação destas mesmas diferenças. Mas, não há nesse ensino um questionamento sobre as causas dos conflitos com vistas a promover uma sociedade mais igualitária.

Um exemplo desta perspectiva na aula de PLCE seria apresentar aos alunos o sistema de cotas raciais no ingresso às universidades públicas e ao serviço público brasileiro, sem apresentar também as questões históricas referentes à escravidão. Isto é, seria reducionista conceber as cotas raciais como um exemplo da tolerância à diferença, sem explicar as causas desta diferença (a escravidão e suas consequências para a estratificação social no Brasil).

Em linhas gerais, a visão de cultura que não favorece o aprendizado da LE é a monolítica, com caráter homogeneizador, na qual o diferente é apresentado de forma estereotipada ou como

ideal de conduta a que os alunos da língua-alvo devem seguir. Esta postura rejeita a existência de múltiplas identidades nos territórios pelos quais circula a língua-alvo, apregoa uma única cultura nacional sólida e falantes nativos despojados de subjetividade. O ensino de LE sob esta perspectiva é extremamente convencionalizado, reduzido a eventos comunicativos roteirizados, cujas atividades didáticas costumam ancorar-se em repetição do comportamento e repertório linguístico do falante nativo modelo.

## **Cultura como conceito dinâmico**

Uma vez terminadas as considerações sobre como a concepção de uma cultura nacional única é reducionista e idealizada, passaremos a elucidar como concebemos a cultura como conceito dinâmico.

Inicialmente, assumimos a necessidade de pôr em pauta a cultura de origem dos estudantes no contexto de ensino da língua estrangeira. Isso quer dizer que o uso da língua estrangeira não está limitado a conhecer e apropriar-se de aspectos culturais da língua-alvo, de outro modo, a língua estrangeira também é o meio pelo qual os aprendizes podem refletir e conceber a sua própria cultura de partida. Conforme assevera Serrani (2010),

chamo a atenção sobre a importância da opção político-educacional de se partir, sempre, da cultura de origem. Isso, que foi tão bem tratado na pedagogia de Paulo Freire em relação à língua materna, é uma opção válida também para os cursos de línguas estrangeiras. Ao invés de considerar-se exclusivamente lugares, grupos sociais e realizações da sociedade alvo, e segundo percebidos por locutores nativos da língua-alvo (como se indica frequentemente na bibliografia sobre o componente cultural no currículo de línguas), proponho que se parta de conteúdos do contexto de origem. Os materiais podem estar em língua-alvo ou de origem, conforme o nível dos alunos ou outras variáveis. A proposta consiste em que esses conteúdos do contexto cultural de partida se relacionem aos do contexto alvo. (Serrani, 2010, p.22)

Ao partir da exploração do contexto de origem, e como bem esclarece Serrani (2010, p.22) sem a necessidade de utilizar a língua de origem, a aprendizagem se torna mais significativa. O aluno começa a vivenciar a língua-alvo para refletir e expressar ideias sobre temas que lhe são familiares. Essa experiência pode resultar ser mais profunda para os alunos, já que aprendemos quando encontramos sentido para o que nos é ensinado.

Em conformidade com a premissa de partir da cultura de origem dos alunos, Serrani (2010, p.22) propõe reavivar os múltiplos discursos que estão enraizados no sujeito. Para a autora, “as memórias discursivas são aquilo que está inscrito no sujeito juntamente com/nas palavras da língua materna. E é isso que o encontro com novas línguas, novas variedades, discursividades e culturas questionará, perturbará, mobilizará” (p.19).

Assim, as memórias discursivas são frutos das práticas sociais construídas coletivamente. Constantemente, realizamos processos de rememoração e reconstrução de implícitos de forma

a constituir uma memória que se estabelece socialmente. Na aula de LE, pode-se estabelecer um vínculo entre as memórias discursivas concebidas através da língua materna com aquelas que são apercebidas na LE.

Estabelecendo um paralelo com a proposição de resgatar e ativar as memórias discursivas na língua materna e na LE, trazemos a noção de “palavras chaves culturais” (Busnardo, 2010, p. 138). Para a autora, é muito produtivo, do ponto de vista do ensino da cultura em sala de aula, a elaboração de tarefas em torno de certas “palavras chaves culturais” que se encontram “cristalizadas” em certos discursos. Como exemplo, ela cita a palavra “individualista” em português e “individualist” em inglês, que apesar de não serem falsos cognatos, quase chegam a ser, pois ambas palavras têm uma forte carga cultural. Segundo explica, para o brasileiro, “individualista” é quase pejorativo, pois está associado à ideia de “egoísmo”. Entretanto, para o norte-americano, “individualist” pode ser percebido como um elogio, porque remete a alguém que “pensa por sua própria cabeça”.

Então, a ativação das memórias discursivas, através da comparação e contraste de discursos, permitirá aos estudantes conhecer e assenhorar-se das palavras chaves culturais que serão encontradas ao longo de sua aprendizagem. Este espaço de compartilhamento de experiências resultará em algo novo, que muitos autores chamam de terceira cultura ou terceiro lugar. É importante entender que se trata de um conceito dinâmico e não um espaço geográfico propriamente dito. Para Busnardo (2010, p.138), o terceiro lugar não é confortável, mas é necessário. E esse incômodo surge justamente pelo fato de o aprendiz se colocar no lugar do outro e perceber o mundo a partir de outra perspectiva.

Neste sentido, em oposição à ideia anteriormente apresentada de cultura nacional estanque e rígida, o ensino pode “enfocar a língua como prática social por meio da qual o indivíduo constrói sua identidade” (Salomão, 2017, p.2). Afinal de contas, aprender uma LE é construir uma identidade nesta LE; permitir-se, inclusive, a experiências e vivências que não foram exploradas na própria língua-cultura de origem.

Para que isso ocorra, o processo de aprendizagem não pode reforçar estereótipos da língua-alvo, ainda que estes sejam estereótipos positivos. As experiências culturais na LE podem ser apresentadas de forma não-valorativa, em uma perspectiva comparativa com aquelas da língua materna. Desta forma, se evitará alcançar o modelo do falante nativo, porque nesta perspectiva de ensino, o objetivo é formar alunos que sejam falantes interculturais, capazes de expressar suas vozes sem estarem atados às convenções.

Nessa tessitura, Byram, Gribkova & Starkey (2002, p.9) assinalam que ao focar na “dimensão intercultural” do ensino de línguas, o objetivo é tornar os alunos falantes ou mediadores interculturais, capazes de se engajar em uma estrutura complexa e um contexto de múltiplas identidades e evitar os estereótipos que acompanham.

Para ampliar o entendimento de cultura como conceito dinâmico, trazemos a terceira perspectiva proposta por Walsh (2010, p.78) para o termo interculturalidade, que será entendida como crítica. Esta perspectiva não parte do problema da diversidade ou diferença em si, mas do problema estrutural-colonial-racial, reconhecendo que a diferença se constrói dentro de uma matriz colonial de poder. Então, propõe a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, pensar, conhecer, sentir e viver diferentes. A

autora entende que a interculturalidade crítica ainda não existe, pois trata-se de uma estratégia, ação e processo de relação e negociação entre legitimidade, simetria, equidade e igualdade.

Nesta perspectiva, a interculturalidade crítica é um projeto de transformação social, pois não ambiciona manter a ordem estabelecida, mas sim reivindicar uma nova ordem social, abalando o sistema de poder dominante. Levada ao ensino de LE, o docente que comungar com esta posição, transformará a sua aula em uma poderosa ferramenta para pensar e agir conscientemente ante os fenômenos sociais que perpassam a linguagem.

Em entrevista publicada pela revista Gláuks, Tânia Rezende (2020, p.20) partilha da ideia de que a interculturalidade crítica – entendida como decolonialidade – é uma postura e não uma corrente teórica que possa ser dogmatizada: “Para mim, considerando meu lugar de existência, a decolonialidade não é uma teoria; é uma postura de enfrentamento que modifica a interpretação das teorias”.

A autora também alerta para o perigo de, no ensejo de tentar tornar-se e tornar outros decoloniais, acabar assumindo uma postura colonial. A decolonialidade não se trata de mudar a essência do outro por meio da teorização: “Quando falamos em decolonizar qualquer coisa, essa é uma postura colonial. Querer decolonizar é uma postura colonial” (Rezende, 2020, p.20).

Então, no ensino de LE, a decolonialidade não se dá na intenção do docente de transformar seus alunos em algo diferente, porque a sua função não é a de decolonizar (como se se tratara de uma prática equivalente à de colonizar). A decolonização não deve ser imposta, mas deve ser concebida como um compromisso individual para que assim seja uma prática coletiva.

Vimos que Walsh (2010, p.78) afirma que a decolonialidade ainda não existe. Rezende (2020, p.20) faz a mesma afirmação e acrescenta que o trabalho do docente hoje é o de formar gerações que possam ser decoloniais: “ser decolonial não é para a nossa geração. Nós vamos trabalhar e temos de lutar muito para formar pessoas críticas que tenham condições de formar uma geração que seja coletivamente decolonial”.

Diante do exposto, o ensino-aprendizagem da LE, que concebe a cultura como conceito dinâmico, valoriza a cultura de origem do aluno e resgata as memórias discursivas que foram construídas em sua língua materna. Então, materiais didáticos, docentes, alunos e todos os fatores e sujeitos envolvidos no ato de aprender e ensinar a LE convergem a um espaço de terceira cultura, em que todos possam expressar-se com respeito pela cultura alvo e pela própria.

Nesse trajeto, o professor é um mediador cultural, que incentiva seus alunos a conhecerem e respeitarem a alteridade e a construir pontes culturais. O docente é um facilitador de conhecimento, não um detentor do mesmo. A aprendizagem é uma construção coletiva, todos assumem uma postura crítica e aberta em relação a aspectos culturais variados, utilizando o diálogo para superar possíveis desafios que possam surgir nesse processo.

## Concepção de língua no ensino de PLCE: fundamentos teóricos

*As gramáticas também (é bom lembrar) são produtos intelectuais, são livros escritos por seres humanos, sujeitos, portanto, a falhas, imprecisões, esquecimentos, além, é claro, de vinculados a crenças e ideologias. Por isso, não faz sentido reverenciar as gramáticas como se nelas houvesse alguma espécie de verdade absoluta e eterna sobre a língua – são produtos humanos, como outros quaisquer.*

Irândé Antunes, MUITO ALÉM DA GRAMÁTICA

Na seção anterior, contrapomos duas visões sobre o conceito de cultura no ensino de LE. Subsequentemente, apresentaremos duas concepções sobre a língua: a primeira corresponde a um falar modular, pautado por regras que prescrevem a forma correta e incorreta de falar e escrever; a segunda corresponde às variações que ocorrem na língua, orientadas a partir da adequação e da inadequação ao contexto de uso linguístico. Feitas as considerações sobre ambas as noções, refletiremos sobre a conveniência de apresentar nas aulas de PLCE amostras de língua sortidas para dar conta da diversidade linguística existente no Brasil

### A perspectiva da unidade linguística

Em “Preconceito linguístico”, Bagno (2004, p.15) afirma que o maior e o mais sério mito linguístico é a suposta unidade da língua falada no Brasil. O fato de o português ser a língua mais falada no território nacional não significa que ele seja uniforme (como se todos os brasileiros falassem a língua sem variações) e única (como se não houvesse outras línguas minoritárias faladas no país).

Cabe, então, fazer algumas considerações sobre como a ideia de língua única se estabelece e ponderar sobre suas consequências para o ensino de PLCE. Esta concepção toma como base a gramática normativa como legitimante e reguladora: o que segue seus preceitos é considerado “correto” e o que não se encaixa neles é considerado “incorreto”.

A modo ilustrativo, selecionamos três gramáticas cujos autores professam priorizar a norma culta da língua como eixo norteador de suas obras. Ao analisar estas obras, alguns pontos em comum podem ser observados, damos especial ênfase a dois: o uso de literatura como exemplos de língua, como se os falantes contemporâneos devessem espelhar-se em obras (amostras de língua) produzidas em séculos anteriores; a presença do pronome “vós” nos exemplos de conjugação verbal, como se na contemporaneidade, inclusive em contextos altamente formais, o uso deste pronome fosse empregado pelos brasileiros. Na tabela abaixo, indicamos a gramática, o(s) autor(es) e a concepção da língua que afirmam assumir:

**Quadro 1: Gramáticas Normativas**

GRAMÁTICA	AUTOR(ES)	CONCEPÇÃO DA LÍNGUA
Novíssima gramática da língua portuguesa	CEGALLA (1990)	“Este livro pretende ser uma Gramática Normativa da Língua Portuguesa do Brasil, conforme a falam e escrevem as <b>peessoas cultas</b> na época atual.” (p.16)
Nova gramática do português contemporâneo	CUNHA & CINTRA (2001)	“Trata-se de uma tentativa de descrição do português atual na sua <b>forma culta</b> , isto é, da língua como a têm utilizado os escritores portugueses, brasileiros e africanos do Romantismo para cá, dando naturalmente uma situação privilegiada aos autores dos nossos dias.” (p.XXIV)
Gramática normativa da língua portuguesa	ROCHA LIMA (2011)	Fundamentam-se as regras da gramática normativa nas obras dos grandes escritores, em cuja linguagem as classes ilustradas põem o seu ideal de perfeição, porque nela é que se espelha o que o uso idiomático estabilizou e consagrou. Refiro-me, decerto, àqueles escritores de linguagem corrente, estilizada dentro dos padrões da <b>norma culta</b> . (p.38)

Como vemos, todos professam pautar-se na norma culta da língua. Desse modo, ao restringir o ensino de PLCE a obras como estas, fornece-se aos docentes em formação apenas uma única norma, ignorando, assim, todas as outras realizações da língua. Como mencionamos anteriormente, a gramática normativa é taxativa: o que não segue suas regras é “erro”. Assim, o ensino de LE pautado unicamente nesta gramática ignora, ou pior, estigmatiza todas as outras realizações linguísticas. O docente em formação estrangeiro é levado a acreditar que existe uma norma melhor que outra, em outras palavras, que existem grupos sociais no Brasil que por dominarem essa norma são mais cultos que outros. Para ter a real dimensão desse perigo, é necessário refletir sobre dois conceitos: o primeiro, o que é norma linguística; o segundo, o que é norma culta.

Bagno (2012, p.20) afirma que “a norma é, antes de mais nada, um construto teórico que emerge do exame das relações sociais”. Já Faraco (2008, p.42) assevera que “norma é o termo (...) para designar os fatos de língua usuais, comuns, correntes numa determinada comunidade de fala. (...) designa o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade”. Os autores partilham que uma norma linguística se define pelas “relações sociais” que se produzem em “comunidades de fala”. Então, o que caracteriza uma norma não são aspectos intrinsecamente linguísticos, mas sim sociais. Destacamos, ainda, que Faraco (2008, p.42) utiliza o advérbio “normalmente” para explicar que norma designa como normalmente uma comunidade fala.

Voltando às gramáticas anteriormente elencadas, havíamos afirmado que os exemplos/modelo de língua provinham, em sua maioria, de autores do cânone literário. Particularmente, a gramática de Cunha & Cintra (2001) intitulada de “português contemporâneo” afirma trazer exemplos de escritores do “do Romantismo para cá dando naturalmente uma situação privilegiada aos autores dos nossos dias.” A bem da verdade é que nesta gramática são ínfimos os autores contemporâneos e, apesar de prometer autores a partir do Romantismo (século XIX), são apresentados extratos de “Os Lusíadas”, de Camões (século XVI) para exemplificar o uso dos indefinidos “algum e nenhum” (Cunha & Cintra, 2001, p.361) e o emprego do presente do indicativo (Cunha & Cintra, 2001, p.450). Também constatamos que as três gramáticas apresentam modelo de conjugação verbal com o pronome “vós”. Então, resta-nos questionar: o que há de “normalidade” na norma que pretende pautar o português contemporâneo na literatura produzida em séculos anteriores? O que há de “normalidade” na norma que considera como válida a conjugação de um pronome que não é utilizado pela comunidade de falantes do Brasil?

Alguns linguistas vêm apresentando trabalhos em que se posicionam a respeito da noção de norma, fragmentando-a em duas: norma como normalidade e norma como normatividade. Para Antunes (2007, p.86), norma como normalidade é “aquilo que corresponde ao regular, ao usual, ao que mais frequentemente as pessoas usam (...) o que entra na preferência das pessoas. Daí cada grupo ou cada região tem sua norma, seus usos preferenciais e são por eles identificados”. Já a norma como normatividade corresponde ao “uso como deve ser, segundo um parâmetro legitimado, em geral, pelos grupos mais escolarizados e com maior vivência em torno da comunicação escrita”.

Nesta linha de considerações, as gramáticas anteriormente elencadas, ao proporem a norma culta, pautam-se na norma como normatividade, prescrevendo e regulando os usos linguísticos. Então, ao limitar o ensino de PLCE a elas, a formação dos docentes será parcializada, pois a única norma que vão conhecer é a “normativa” e não a “normal”, a que verdadeiramente é utilizada por algumas comunidades linguísticas.

Uma vez esclarecido o conceito de norma, cabe-nos problematizar a noção de norma culta. Para iniciar, salientamos que a denominação “cultura” não é acertada, porque faz pensar que todos aqueles que não dominam essa norma, seriam “incultos”. Como elucidamos na seção deste capítulo dedica ao conceito de cultura, não existe grupo social sem cultura, assim como não existe grupo social que tenha uma cultura superior a outro. O que sim há é a estigmatização daqueles grupos que não usufruem de condições socioeconômicas dignas e que, por esta mesma razão, costumam estar apartados dos contextos escolarizados, onde a dita norma culta é mais utilizada.

Fruto desta noção de que os que não dominam a norma culta são “incultos”, surge outra ideia avessa que se assenta na premissa de que os analfabetos ou as pessoas com baixos processos de letramento não sabem ou não possuem gramática e, por isso, amostras de línguas desses grupos não deveriam ser levadas para a aula de PLCE. Como afirmado anteriormente, essa é uma ideia avessa porque até mesmo aquelas pessoas que jamais passaram por um processo de escolarização formal sabem, por exemplo, que não se pode falar “gostam meninos os ler de”, porque elas respeitam os preceitos da gramática internalizada, distinguindo, assim, o que é

agramatical na língua. Então, essas pessoas sim sabem gramática, o que elas podem não saber é a gramática normativa, a norma culta.

Entretanto, inclusive pessoas com alta formação escolar e trajetória acadêmica podem também desconhecer outras normas. É o caso de falantes urbanos que reproduzem as normas rurais por meio de estereótipos. Há variados textos no Brasil que dão conta desta realidade, desde gibis (por exemplo, na “Turma da Mônica”, em que a personagem Chico Bento corresponde a uma criança de comunidade rural caricaturada) até a novela “O Sétimo Guardião” (em que algumas personagens são caricaturas de falantes de comunidades rurais). No ensino de LE, os docentes em formação mais cedo ou mais tarde acabam deparando-se com estes textos. É necessário que estejam formados para serem sensíveis a esta outra norma, a popular; e assim evitar a propagação de estereótipos.

Retomando a noção de norma culta, Antunes (2007) vai desdobrá-las em duas: a norma culta ideal e a norma culta real:

A norma ideal, como o próprio nome sugere, corresponde àquela norma concebida, pensada, prevista e proposta como a norma representativa dos usos da língua considerados cultos. Trata-se, portanto, de uma idealização, no sentido próprio do termo. Uma espécie de “hipótese” aninhada no imaginário de uma parcela da população. Sendo assim, ela se situa mais no domínio da potencialidade, da expectativa, da coisa imaginada e suposta do que no domínio da experiência efetiva (Antunes, 2007, p.92).

Como vemos, a norma culta ideal corresponde a uma idealização, porque ela não se realiza concretamente. Então, a autora afirma que os parâmetros pelos quais se julga a norma idealizada são os compêndios gramaticais que instituem o “como deve ser” da língua.

Neste sentido, apresentam-se duas problemáticas: a primeira se refere ao fato de a norma culta ditar regras de “como deve ser” a língua, ignorando o fato de algumas dessas regras não serem concretadas em nenhuma manifestação linguística (formal, informal, escrita ou oral). Como, por exemplo, o uso do pronome “vós” em português brasileiro.

A segunda problemática se refere ao fato de haver, mesmo em contextos de formalidade, uma ruptura entre a modalidade oral e a modalidade escrita no que tange à obediência das regras normativas. Em situações de escrita formal, há uma maior predisposição por seguir os preceitos da norma culta, enquanto que, em situações de oralidade formal, algumas regras são dispensadas. Então, pode-se afirmar que a norma culta não se realiza concretamente em todos os contextos de uso formal da língua.

É o caso, por exemplo, do pronome “cujo”, que não se concretiza na oralidade dos brasileiros, inclusive daqueles com alto grau de escolarização, mas ainda pode ser observado na escrita em contexto formal. Outro exemplo, é o uso do futuro do presente do modo indicativo que desapareceu da oralidade, mas ainda existe na escrita.

Então, seguindo estes parâmetros legitimantes, constata-se que a norma culta idealizada proscree usos linguísticos não somente das “classes populares” em contexto de uso distendido da língua, como também da chamada “classe culta”, em contextos formais de uso da língua.

Assim, inexoravelmente, toda a população brasileira está fadada ao “erro”, porque o que a norma culta idealizada considera “erro” corresponde ao real uso da língua falada pelos brasileiros.

Em oposição a norma culta ideal, idealizada, Antunes (2007) propõe a norma culta real:

A norma culta real, no entanto, corresponde aos usos que são de fato, ocorrência; isto é, aqueles que podem ser atestados como concretamente realizados, em diferentes suportes em que se expressam cientistas, escritores, repórteres, cronistas, editorialistas, comentaristas, articulistas, letrados e outros “istas” da comunidade encarregada da informação pública e formal. Os usos que ocorrem nesses contextos é que representam os parâmetros da norma culta real, aquela que deveria constituir a referência de identificação da norma privilegiada, uma vez que corresponde aos falares mais típicos da interação escrita, pública e formal (Antunes, 2007, p.93).

Em vista disso, a definição proposta pela autora para designar a norma culta real corresponde às manifestações linguísticas, orais e escritas, de profissionais, em sua maioria detentores de um diploma universitário, que pertencem aos segmentos com maior prestígio socioeconômico da sociedade brasileira.

Bagno (2012) explica que atualmente os linguistas diferenciam a norma culta ideal, normativa, da norma culta que reflete os usos reais da língua. Entretanto, ele declara preferir abster-se do uso da noção de “norma culta”:

Pessoalmente, temos preferido simplesmente descartar a expressão norma culta, justamente por suas ambiguidades e, sobretudo, por já conter implícito um forte preconceito social: afinal, designar determinado modo de falar como “culto” significa, automaticamente, lançar no porão do “inculto” todas as demais variedades sociolinguísticas. Ora, a cada variedade linguística corresponde uma comunidade de falantes, e não existe comunidade de falantes – isto é, não existe grupo social – desprovido de uma cultura. Ao designar um conjunto de variedades como “cultas”, fica óbvio que o conceito de “cultura” suposto no rótulo se refere a um tipo específico de cultura: a cultura das classes socioeconômicas privilegiadas, urbanas e mais letradas (Bagno, 2012, p.24)

Desta forma, recapitulamos a seguir as diferentes posturas em relação à noção de norma culta, para, na sequência, ver suas implicações no ensino de PLCE.

- Adoção da norma culta baseada nos preceitos da gramática normativa. Nesta perspectiva, o professor de língua consideraria “erro” toda manifestação linguística que não corresponder aos postulados normativos.

- Adoção da norma culta “real”. Sob este prisma, o que faz com que uma manifestação linguística seja válida, em contexto formal de uso da língua, é encontrar correspondência no uso

linguístico de profissionais com formação universitária, pertencentes aos segmentos brasileiros com maior prestígio socioeconômico.

- Rejeição do termo norma culta. Esta postura justifica-se por considerar que a denominação “cultura” pode ser perniciosa e reforçar o preconceito linguístico. Sob este ângulo, também se considera que o que faz com que uma manifestação linguística seja válida, em contexto formal de uso da língua, é encontrar correspondência no uso linguístico de profissionais com formação universitária, pertencentes aos segmentos brasileiros com maior prestígio socioeconômico. A diferença, então, com a postura anterior, corresponde a rejeição do termo “norma culta”.

Optamos pela rejeição do termo “norma culta”, pelas razões anteriormente explicadas, sem com isso pregar um “vale-tudo” para os usos linguísticos. Salientamos que a designação “norma culta” tem uma carga ideológica que fomenta o preconceito. Entretanto, não negamos a importância da educação linguística e seu poder transformador. Da mesma forma, postulamos que a língua deve adequar-se aos contextos reais de uso, com isso queremos dizer que defendemos o respeito às variações e reconhecimento da diversidade linguística.

## **A perspectiva da diversidade linguística**

Faraco (2008, p.40) em referência a Eckert afirma que uma comunidade linguística é composta por várias comunidades de prática, que consiste em um conjunto de pessoas que partilham experiências coletivas pelos espaços onde transitam, destacando que uma mesma pessoa pertence a diferentes comunidades.

Então, cada usuário da língua transita por diferentes grupos sociais, acarretando, assim, na inter-relação entre diferentes normas. Nesta perspectiva, pode-se observar que as normas guardam relação umas com as outras, já que umas deixam resquícios em outras.

Partindo desta premissa (que a língua não apresenta uma única norma, mas sim uma pluralidade de normas), os linguistas formulam gramáticas descritivas que têm o objetivo de descrever (e não normatizar) os usos linguísticos observados em diferentes comunidades. Possenti (1996) explica que:

Na perspectiva da gramática descritiva, só seria erro a ocorrência de formas ou construções que não fazem parte, de maneira sistemática, de nenhuma das variantes de uma língua. Uma sequência como “os menino”, cuja pronúncia sabemos ser variável (uzmininu, ozminino, ozmenino etc.), que seria claramente um erro do ponto de vista da gramática normativa, por desrespeitar a regra de concordância, não é um erro do ponto de vista da gramática descritiva, porque construções como essa ocorrem sistematicamente numa das variedades do português (nessa variedade, a marca de pluralidade ocorre sistematicamente só no primeiro elemento da sequência — compare-se com “esses menino”, “dois menino” etc.). Seriam consideradas erros, ao contrário, sequências como “essas meninos”, “uma menino”, “o meninos”, “tu vou”, que só por engano ocorreriam com falantes nativos,

ou então na fala de estrangeiros com conhecimento extremamente rudimentar da língua portuguesa (Possenti, 1996, p.78).

Desta forma, ao adotar o uso de gramáticas descritivas na formação de professores de PLCE, o professor em formação terá a possibilidade de conhecer diferentes variedades da língua portuguesa e não apenas a “norma culta normatizada”. Esta perspectiva plural de língua coincide com a perspectiva também plural de cultura que foi apresentada anteriormente.

Para contrastar com as gramáticas normativas antes apresentadas, vejamos agora exemplos de três gramáticas descritivas a fim de entender como as mesmas contribuem para o entendimento da diversidade linguística. Na tabela abaixo, indicamos a gramática, o(s) autor(es) e a concepção da língua que afirmam assumir:

**Quadro 2: Gramáticas Descritivas**

GRAMÁTICA	AUTOR(ES)	CONCEPÇÃO DA LÍNGUA
Gramática do Português Brasileiro	PERINI (2010)	O objetivo deste livro é <b>descritivo</b> : ou seja, pretende <b>descrever</b> como é o PB, não prescrever formas certas e proibir formas erradas. (...) Certas pessoas dizem nós vai trabalha, e essa construção é limitada a pessoas de pouca escolaridade. A variedade falada por estas populações é tão digna de estudo quanto qualquer outra, e em seu contexto tem uma validade que nenhuma outra tem. (p.21;44-45)
Gramática Pedagógica do Português Brasileiro	BAGNO (2012)	(...) Características das variedades estigmatizadas vêm sendo investigadas e descritas por muitos pesquisadores. Elas têm uma lógica linguística perfeitamente demonstrável, não surgiram por causa da “ignorância” nem da preguiça de seus usuários (...). Este livro tem a intenção de fazer uma <b>descrição</b> das principais características do vernáculo geral brasileiro (VGB), ou seja, dos usos que ocorrem em todas as variedades (...). (p.106, 108)
Nova Gramática do Português Brasileiro	CASTILHO (2016)	Esta <b>não é uma gramática-lista</b> , cheia de classificações, em que não se vê a língua, mas uma gramática. Em lugar disso, procuro olhar o que se esconde por trás das classificações, identificando os

		<p>processos criativos do português brasileiro que conduziram aos produtos listados. (...) Reconheço que ainda é impossível <b>descrever</b> todos os movimentos mentais envolvidos na atividade linguística. (...) O objetivo das boas gramáticas é desvelar o conhecimento linguístico armazenado na mente dos falantes, desde o cidadão analfabeto até o escritor laureado. (p.31-32)</p>
--	--	--

Como vemos no quadro, em todas as gramáticas citadas há a proposta de descrever a língua, afastando-se da noção de prescrição de normas e usos. Com isso, os autores se posicionam não como predicadores de como deve ser a língua, ao contrário, como observadores de como a língua é.

Todos os três autores coincidem com que as variedades de língua falada por pessoas que não pertencem aos segmentos mais privilegiados da sociedade devem igualmente ser valorizadas e consideradas. Perini afirma que estas variedades são tão dignas de estudo quanto quaisquer outras; já Castilho declara que o objetivo das boas gramáticas (utilizando o adjetivo “boa” para designar as descritivas) é desvelar também o conhecimento linguístico armazenado na mente dos cidadãos analfabetos; por sua vez, Bagno afirma que as variedades estigmatizadas constituem o objeto de estudo de muitos pesquisadores e que elas têm uma lógica demonstrável.

Ainda que nas gramáticas mencionadas no quadro, os autores deem prioridade à descrição da norma padrão, eles reforçam que as variedades sem prestígio são válidas. Nós consideramos que algumas amostras destas variedades sem prestígio deveriam ser apresentadas na formação de docentes estrangeiros de PLCE. Não como modelos de língua (porque também não queremos que nossos alunos sofram preconceito linguístico), mas sim para que reconheçam a realidade linguística do Brasil.

Então, é importante reforçar a distinção entre diferença linguística e erro linguístico. Segundo Possenti (1996), a diferença linguística se trata de construções que divergem de algum padrão, mas nem por isso constituem erro. Ao contrário, o que constitui um erro são as construções que não se amparam em nenhuma variedade da língua.

Desta forma, o docente em formação de PCLE pode ser apresentado a variedades que não são as socialmente prestigiadas e mesmo assim reconhecer como válidas as construções produzidas por estas outras variedades. Como exemplo, podemos citar as construções em que o plural é feito apenas no primeiro elemento da sequência: “os livro ilustrado”, “os carro velho”, “as casa nova”. Considerando que essas construções são utilizadas de forma sistemática por comunidades de fala, elas existem na língua e, portanto, não constituem erro linguístico, mas sim normativo (cabe sempre ressaltar a diferença!). Todavia, construções como “ilustrados livros os”, “velhos carros os”, “novas casas as” seriam consideradas como erro, porque não são produzidas em nenhuma variedade da língua.

Neste sentido, o docente em formação de PCLE que reconhecer a diversidade de variedades na língua-alvo, entenderá que nem todas as realizações nesta língua devem ser regidas pela variedade socialmente prestigiada. Isso permitirá entender que existem outras realidades linguísticas em português, porque existem outros grupos sociais. Então, a linha de raciocínio é clara: se existem diferentes grupos sociais no Brasil, existem também diferentes variedades de língua utilizadas por diferentes grupos sociais.

Vale frisar que um mesmo usuário da língua vai variar a forma como a utiliza dependendo do contexto. Na vida pública, o usuário da língua utilizará o registro formal requerido pela situação de comunicação, como, por exemplo, ao celebrar a assinatura de um contrato de aluguel. O próprio gênero textual contrato requer uma linguagem consolidada na norma padrão.

Em oposição, na vida privada, nosso hipotético usuário da língua preferirá um uso mais espontâneo da mesma ao, por exemplo, avisar a pessoa com quem mora para não o esperar para o jantar. Suponhamos que o gênero escolhido seja o bilhete, por se tratar de um gênero concebido para a cotidianidade e ser normalmente enviado a interlocutores mais familiares. Então, nesta situação de comunicação dada, no texto produzido predominará o registro informal.

Estas conjecturas aliam-se ao fato de que os usuários da língua se identificam com as normas compartilhadas por sua comunidade de fala, isso quer dizer que a identidade individual converge na identidade coletiva. Com isso, cria-se um senso de pertencimento, que está fortemente atrelado a um viés emocional, pois com outros se constrói a noção de totalidade. Na mesma direção, aqueles que não dominarem a norma de determinado grupo social, motivados pela vontade pessoal ou pela pressão social, buscarão a forma de tentar adquiri-la.

Então, como vimos até aqui, não se pode conceber uma total unidade linguística no Brasil nem pensar a língua portuguesa como homogênea. Acrescentamos mais um fator que contribui para reforçar estas considerações e ele se refere ao fato de que a língua portuguesa não é a única falada no país. Segundo dados colhidos no site do Ministério dos Povos Indígenas, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística informou que no Censo de 2010, o Brasil registrou a existência de 274 línguas indígenas no país faladas por indígenas de 305 etnias diferentes.

Em suma, a perspectiva de um ensino plural da língua portuguesa na formação de docentes de PLCE não reduz o ensino da língua a uma única variedade, ainda que esta seja a de maior prestígio social; ao contrário, apresenta amostras de língua que contemplam diferentes variedades linguísticas e realidades socioculturais brasileiras.

## Conclusões

Começamos este trabalho opondo duas concepções de cultura no ensino de LE: aquela que é estanque e rígida contra a que é flexível e móvel. Propomos, assim, que o conceito de cultura aplicado ao ensino de português língua cultura estrangeira contemple os seguintes aspectos essenciais:

- Partir da cultura de origem dos estudantes nas propostas didáticas de aprendizado da língua-cultura alvo, já que consideramos que a língua estrangeira também é o meio pelo qual os aprendizes podem refletir e conceber a sua própria cultura de partida;

- Resgatar as memórias discursivas que estão enraizadas em cada sujeito para mobilizar experiências novas na língua-cultura alvo;
- Utilizar palavras-chaves culturais na elaboração de tarefas a fim de estabelecer a comparação e o contraste de discursos;
- Forjar as condições para que o terceiro lugar ocorra a fim de que possa haver um espaço de compartilhamento de experiências entre todos;
- Substituir a noção de cultura nacional única por culturas diversas, contemplando os diferentes grupos sociais que habitam nos territórios onde a língua-cultura alvo é falada;
- Afastar-se do ideal de ser um clone do falante nativo, incentivando os alunos a serem capazes de expressar suas vozes sem estarem atados às convenções;
- Opor-se aos estereótipos da língua-alvo, ainda que estes sejam estereótipos positivos. As experiências culturais na LE podem ser apresentadas de forma não-valorativa, em uma perspectiva comparativa com aquelas da língua materna;
- Incentivar o entendimento da interculturalidade crítica no ensino de PLCE para pensar e agir conscientemente ante os fenômenos sociais que perpassam a linguagem.

Também apresentamos duas concepções de língua que se opõem: a perspectiva da unidade linguística e a perspectiva da diversidade linguística. Afirmamos que não é possível conceber a língua dissociando-a da cultura. Então, se concebemos o ensino de uma cultura dinâmica, devemos conceber em mão dupla, o ensino de uma língua viva, híbrida e cambiante. Neste sentido, o entendimento da diversidade linguística se justifica por algumas razões, das quais destacaremos três:

- Riqueza de variedades da língua portuguesa. Para além das variedades de prestígio no português falado no Brasil, há as variedades populares, que devem ser apresentadas aos docentes em formação para que sejam conscientes da diversidade da língua portuguesa e respeitosos a todas as variedades existentes;
- Variação da língua a depender do contexto de uso da mesma. Um mesmo usuário da língua vai variar a forma como a utiliza dependendo do contexto. Na vida pública, utilizará o registro formal requerido pela situação de comunicação, enquanto que, na vida privada, dará preferência pelo registro informal.
- Existência de outras línguas no território brasileiro além da língua portuguesa. É importante que o docente em formação seja consciente de que as línguas indígenas são tão válidas quanto a língua portuguesa e são importantes para a preservação das identidades daqueles que as falam.

Em suma, entendemos que não há cultura dinâmica e unidade linguística nem há cultura monolítica e diversidade linguística. No ensino de PLCE que postulamos, a diversidade linguística vai de mãos dadas com a cultura dinâmica.

## Referências

Antunes, Irandé (2007). *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial.

- Bagno, Marcos (2012). *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial.
- \_\_\_\_\_ (2012). *Norma linguística, Hibridismo & Tradução*. *Revista Traduzires*, 19-32.
- \_\_\_\_\_ (2004). *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 34ed. São Paulo: Loyola.
- Byram, Michael; Gribkova, Bella y Starkey, Hugh (2002). *Developper la Dimension Interculturelle dans l'enseignement des Langues: une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Recuperado de [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide\\_dimintercult\\_FR.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_FR.pdf)
- Busnardo, J. (2010). Contextos pedagógicos e conceitos de cultura no ensino de línguas estrangeiras. En Santos, P.; Ortiz Alvarez, M. L. (Orgs.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira* (pp.123-139). Campinas, SP: Pontes Editores.
- Castilho, Ataliba T. de (2016). *Nova gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto.
- Cegalla, Domingos Paschoal (1990). *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 50ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Cunha, Celso y CINTRA, Lindley (2001). *Nova gramática do português contemporâneo*. 3ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Faraco, Carlos Alberto (2008). *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Ministério dos Povos Indígenas. Recuperado de <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/brasil-registra-274-linguas-indigenas-diferentes-faladas-por-305-etnias>
- Perini, Mário A. (2010). *Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Editora Parábola.
- Possenti, Sírio (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Rezende, Tânia F.; Silvestre, Viviane P. V.; Pessoa, Rosane R.; Sabota, Barbra; Rosa da Silva, Valéria y Sousa, Laryssa P. de Q. (2020). Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. *Gláuks: Revista de Letras e Artes*, v. 20, n. 1, 15-27.
- Rocha Lima, Carlos Henrique da (2011). *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 49ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Salomão, A. C. B. (2017). Concepções de cultura no ensino de línguas: reflexões para a formação de professores. *Acta Scientiarum Language and Culture*. v. 39, n. 2, pp. 155-165.
- Serrani, S. (2010). O professor de língua como mediador cultural. En \_\_\_\_\_. *Discurso e Cultura na Aula de Língua / currículo – leitura – escrita*. 2. ed. (pp. 15-27). Campinas, SP: Pontes Editores.
- Walsh, C.(2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J.; Tapia, L.; Walsh, C. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

## CAPÍTULO 2

# A gramática através do conto: variação e sintaxe da língua portuguesa

*Barbara da Silva Santana Lopes*

*Chega mais perto e contempla as palavras  
Cada uma  
tem mil faces secretas sob a face neutra  
e te pergunta, sem interesse pela resposta  
pobre ou terrível que lhe deres:  
Trouxeste a chave?*

Carlos Drummond de Andrade, A ROSA DO POVO

### Considerações iniciais

Nas aulas práticas de Língua e Gramática Portuguesa 2 da graduação em Português, da Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación da Universidad Nacional de La Plata, envolvemos nossos e nossas estudantes na teia da sintaxe da língua portuguesa, em sua variedade brasileira. Esta teia, como toda organização sistemática, é capaz de conformar inumeráveis desenhos. O desenho será diferente dependendo de se dispomos os elementos que o compõe de uma ou de outra maneira. Porém, além de sua disposição, precisamos prestar atenção aos versos de Drummond: as palavras “cada uma têm mil faces secretas sob a face neutra”. Neste sentido, exploraremos as intenções comunicativas por detrás das escolhas nas sentenças que serão analisadas; isso porque, a nosso modo de ver, “la sintaxis, que constituye la materialidad discursiva, es, en tanto motivada semántica y pragmáticamente, traductora de un ordenamiento del mundo” (Martínez, 2015, p.109), ou seja, ela não é arbitrária. A maneira como organizamos o pensamento e traduzimos em palavras está marcada pela intenção comunicativa. Como falantes, exploramos os significados das formas no jogo linguístico, no esforço de oferecer mais informação ao nosso/à nossa ouvinte e leitor/leitora. Esta organização (a sintaxe) não é livre, pelo contrário: cada palavra ocupa um lugar morfossintático específico e a presença ou ausência de um termo (um signo) ou a variação na sua ordem não estará livre de interpretação. Com isso não queremos dizer que exista uma forma correta de dizer; pelo contrário, muitas vezes o que a gramática tradicional considera “incorreto” é o que melhor comunica.

A modo de exemplo, na língua portuguesa uma simples pergunta como a que vemos abaixo pode apresentar no mínimo 3 possibilidades de resposta.

- (a) Você viu o Marcelo?/ Sim/vi
- (b) Você viu o Marcelo?/ Sim, vi ele
- (c) Você viu o Marcelo?/ Sim o vi

Se consideramos que a forma sugerida (ou a esperada) seria a retomada dos termos na nova oração (na resposta) em forma de pronome, diremos que as letras (b) e (c) guardam maior clareza no enunciado. No entanto, a forma proposta pela gramática tradicional que forma parte da norma padrão culta da língua, a (c), pode confundir-se com o verbo ouvir, se esta emissão acontece numa conversa. Uma quarta possibilidade, não descrita acima, seria *Você viu o Marcelo? Sim, eu vi o Marcelo*. Esta possibilidade é frequente na realidade da língua portuguesa brasileira: a repetição do sintagma nominal poucas vezes contemplada nos materiais didáticos de língua portuguesa como língua materna e estrangeira. Já no exemplo (a), a ausência do objeto, ou seja, o pronome anafórico ou nulo, é o recurso mais utilizado por falantes do Brasil segundo estudos realizados (Bagno, 2013, p. 147). Ou seja, a ausência do pronome na retomada garante a clareza do discurso. Isso porque este tipo de emissão, na oralidade, conta com a inferência das pessoas envolvidas na elocução.

Como dissemos, a organização não será livre porque será marcada pela intenção comunicativa: quando inverto a ordem sintática esperada pelo sistema da língua portuguesa, ou seja, sujeito-verbo-predicado, por exemplo, estou oferecendo um traço que pode ser de ênfase, comoção, destaque, etc. O mesmo acontece se omito ou declaro um termo na oração.

O princípio que sugerem os estudiosos da sintaxe, de base gerativista, considera que “A oração constitui a menor unidade de sentido do discurso e encerra um propósito definido” (Bechara, 2014, p. 23). Nós partimos deste entendimento para a conformação da metalinguagem comum com nossos e nossas estudantes, que nos serve também para as análises, mas propomos, também, um outro olhar que parte do morfema como unidade mínima de significado. Tendo como base a maneira de encarar os eventos comunicativos descobrimos que a organização morfossintática não é arbitrária, mas, sim, motivada pelo contexto. Sendo assim, a partir da sintaxe podemos revelar informações não ditas, porém guardadas dentro de um morfema. A modo de exemplo, podemos pensar na reivindicação presentes nos debates atuais sobre o binarismo da língua ao propor um morfema que seja livre da marca de gênero.

Todos	Tod - lexema	os – morfema de gênero masculino
Todas	Tod - lexema	as – morfema de gênero feminino
Todes/todxs	Tod - lexema	es/xs – morfema de gênero não binário

O morfema não binário revela-se, assim, como uma possibilidade não marcada que contempla o gênero humano. Um dos estudos sociolinguísticos que parte deste princípio (morfema como unidade mínima de significado) pertence à corrente variacionista. Tais estudos veem na variação sincrônica as mudanças diacrônicas que ocorrem (ou não) nas línguas. Tanto é assim que não sabemos, ainda, se o morfema não binário prevalecerá em detrimento dos

demais e, em espacial, do masculino genérico. Assim, o que vemos agora é a variação entre todos e todes, principalmente, explicada pragmaticamente: na faculdade, entre amigos e amigas, habitualmente vemos favorecida a marca não binária; em casa, com familiares de outra geração, o gênero masculino como genérico. Portanto, o morfema *e* (pode ser o *x*, o *@*, etc), que é um signo linguístico e como tal contém significante mais significado, inaugura uma referência ao paradigma gênero humano (Martínez, 2019).

Neste capítulo trabalharemos com a análise sintática a partir do conto *As Formigas*, de Lygia Fagundes Telles (2009). Tentaremos ampliar a leitura do conto com base na análise dos termos essenciais e também, por que não, ensinar gramática através da literatura. Para alcançarmos tais objetivos, recorreremos ao já mencionado gramático brasileiro Evanildo Bechara (2017, 2019), e também aos estudos de variação linguística. A pesquisa variacionista é amplamente fomentada na cadeira de Linguística da nossa Faculdade, o que nos permite fazer uma ponte entre Língua e Gramática Portuguesa 2 e Linguística, sendo ambas obrigatórias no programa da graduação em Português (não correlativas).

## Os termos essenciais

Cada língua apresenta uma estrutura, um sistema que organiza as palavras em base a suas funções. Cabe à morfologia, segundo a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) explicar as palavras quanto a sua estrutura e formação. Nesta lógica, cabe à sintaxe explicar sua organização. Os estudos sintáticos de base gerativista giram em torno da oração.

Propomos a lógica da tecelagem para explicar os termos que desdobraremos nesta seção.



*Imagem 1: trama, lã e agulha de tricô*

A relação que se estabelece entre os elementos que compõem a oração é de interdependência: os termos se relacionam entre si por uma lógica ou “necessidade sintática,

ditada pelo jogo das relações recíprocas dos vocábulos na oração ou das orações no discurso” (Bechara, 2014, p. 28).

Na Imagem 1 vemos uma trama composta por fios de lã e as agulhas que as envolvem. Pela maneira como estão dispostos os objetos na curadoria da foto, podemos imaginar que a trama é o texto, os fios as palavras e as agulhas o instrumento que as organizam. Assim temos respectivamente: sintaxe, morfologia e a gramática. Sem organização não há texto. O estudo sintático, livre do compromisso semântico, permite-nos analisar frases ilógicas, isso porque mantêm uma relação conhecida ou esperada por uma determinada língua. Por exemplo:

(1) O gato come com o rabo

A gramática permite que esta frase seja possível, embora desprovida de sentido. Isso porque as classes gramaticais costumam ocupar lugares, paradigmas, fixos (ou quase fixos) na oração. Vemos no exemplo 1 a sequência artigo, substantivo, verbo e complemento.

Ao construir orações conta o falante com a liberdade de escolher os vocábulos com que elas se vão constituir; mas não pode criar a estrutura em que eles se combinam no intercâmbio das ideias. As estruturas oracionais obedecem a certos modelos formais que, como já dissemos, podem não ser coincidentes de uma língua para outra, e que constituem os padrões estruturais (Bechara, 2014, p. 26).

Sem esta sequência — a estrutura—, o que já é confuso do ponto de vista semântico se tornaria impossível (*o com o gato rabo come*, por exemplo) do ponto de vista sintático. Isso acontece, por um lado, porque as palavras se relacionam entre si: o artigo *o* está no masculino singular que concorda com o substantivo *gato* e assim por diante, tecendo a oração, o texto. Por outro lado, temos os termos da oração que desenvolvem uma certa dependência e fazem com que as palavras adquiram valores tais como o de sujeito, predicado, etc.

Os termos *essenciais* da oração são dois: sujeito e predicado. Aquilo que morfologicamente havíamos classificado como substantivo (*número*), se transforma em sujeito na análise sintática, isso porque cumpre uma função na oração. Em linhas gerais, classificam-se como sujeito os termos que praticam uma ação, sofrem uma ação ou sobre o qual/quem declaramos algo. Existem tipos de sujeito e os conheceremos na análise que faremos a seguir. Já o predicado é o que se diz a respeito do sujeito e, assim como o sujeito, existem tipos de predicado. Temos no exemplo (1), portanto: *O gato* como sujeito e *come com o rabo* seu predicado.

## Análise

Como antecipamos, analisaremos fragmentos do conto *As Formigas*, de Lygia Fagundes Telles, publicado no livro *Seminário dos ratos*, que teve sua primeira edição em 1977.

O conto relata a história de duas primas, uma estudante de medicina e outra de direito que alugam um quarto da pensão de uma senhora idosa e bastante sinistra. A senhora avisa que no

quarto há um caixotinho com os ossos de um anão e explica que o antigo inquilino também estudava medicina e o deixou ali. Observemos, nos exemplos abaixo,

- (1) – De um *anão*? é mesmo, a gente vê que já estão formados... Mas que maravilha, é raro à beça esqueleto de *anão*. E tão limpo, olha aí – admirou-se ela. Trouxe na ponta dos dedos um pequeno crânio de uma brancura de cal. – Tão perfeito, todos os dentinhos! (Telles, 2009, p. 7).

No trecho acima (1) podemos observar, quanto à agentividade —característica normalmente atribuída ao sujeito— que são as primas quem assumem os verbos dos predicados verbais no período: a gente *vê* que..., *admirou-se* ela, (ela) *trouxe*. O anão aparece, mas acompanhado da palavra esqueleto, esqueleto de anão, que sugere um aspecto inanimado. Tanto que na oração *é raro à beça esqueleto de anão*, temos *esqueleto de anão* como sujeito, porém de um predicado nominal, ou seja: exprime o que o sujeito é e não o que faz.

- (2) – Eu ia jogar tudo no lixo, mas se você se interessa pode ficar com ele. (Telles, 2009, p. 8)

Este período conta com três orações, na primeira temos *Eu* como sujeito simples da locução verbal *ia jogar*. *la jogar tudo no lixo* é o predicado verbal, e *você se interessa* é a segunda e *pode ficar com ele*, a terceira. O interessante é ver que o anão, neste período, ocupa o lugar de paciente, de quem recebe a ação. É interessante porque podemos perceber que, como ele não está presente como matéria viva (e nem seria possível, dado que o que temos do anão é o seu esqueleto), seu lugar tanto na realidade das personagens como na possibilidade de sua significação no texto, é de quem recebe uma ação, uma apreciação, etc.

O universo da escritora Lygia Fagundes Telles é composto por realidade, amor, morte, loucura e fantasia. Neste conto, ela enlaça dois planos: vigília e sonho. Para tal, recorre à agentividade do anão que aparece como sujeito no seguinte fragmento:

- (3) No sonho, um *anão* louro de colete xadrez e cabelo repartido no meio entrou no quarto fumando charuto. Sentou-se na cama da minha prima, cruzou as perninhas e ali ficou muito sério, vendo-a dormir. Eu quis gritar, tem um anão no quarto! mas acordei antes. A luz estava acesa. Ajoelhada no chão, ainda vestida, minha prima olhava fixamente algum ponto do assoalho. (Telles, 2009, p. 8)

O anão, no sonho, não só adquire agentividade como também recebe características expressadas no adjunto adnominal (não nos estenderemos aqui porque os adjuntos pertencem aos termos *acessório* da oração; na morfologia tratam-se dos artigos, adjetivos, o que se relaciona com o substantivo não sendo o verbo). Sendo assim, entra no quarto, senta-se à cama, cruza as pernas. No sonho, tudo é possível e no texto o que possibilita a criação do impensado é justamente a gramática, é o instrumento (a agulha) que organiza e constrói significado sob a mesma explicação que demos no exemplo (1) da seção anterior.

- (4) Contei-lhe meu pesadelo com o *anão* sentado em sua cama. (Telles, 2009, p. 8)

No fragmento (4), de volta à vigília, o anão novamente aparece no predicado, na posição de objeto.

- (5) Tombei na cama, acho que nem respondi. No topo da escada o *anão* me agarrou pelos pulsos e rodopiou comigo até o quarto, acorda, acorda! Demorei para reconhecer minha prima que me segurava pelos cotovelos. Estava lívida. E vesga. (Telles, 2009, p. 9)

O anão volta a aparecer, pela última vez como agente e, nesta ocasião, sua aparição se mistura com a realidade, já que as formigas montam o esqueleto do anão e ele passa a “existir” também na vigília. No texto, podemos perceber como, a princípio, o anão é quem toma todas as atitudes, agarra, rodopia e, ao parecer, pede que a personagem acorde. No entanto, é sua prima quem a desperta para que, juntas, fujam do quarto. Passamos do plano da ilusão à realidade.

Uma análise desta natureza, que envolve os termos essenciais da oração, é relevante não só para fixar o conhecimento ao redor das categorias gramaticais, mas também para somar argumentos que ajudarão na interpretação do texto, uma vez que revela os papéis dos agentes (personagens) e, no caso deste conto, plasma o delírio que mistura o plano real e o imaterial.

## Contribuição dos estudos de variação

No começo da década de 70 Willian Labov (2008 [1972]), o pai da sociolinguística, se perguntava: por que alguém diz algo? Nesta pergunta, “se ve claramente que el objetivo es muy distinto del de especificar la forma de una gramática que genere todas las oraciones bien formadas de un lenguaje y sólo ellas (Lavandera, 1984, p. 37), pois contempla a realidade que se observa e não a que prediz, ou seja, por que alguém diz algo e não outra coisa? Os primeiros estudos variacionistas, de base sociolinguística, ocupavam-se da variação fonológica ocorrida por diferentes fatores, tais como sociais, estilísticos, migratórios, etc. A pergunta que norteava os estudos de variação fonológica se estendeu para as demais áreas da gramática como a morfologia, a sintaxe, a semântica e contribuiu para entender o funcionamento cognitivo da linguagem humana. Enquanto Drummond diz que cada palavra “tem mil faces secretas sob a face neutra”, a sociolinguística se pergunta: quais são as faces secretas? E as hipóteses que propõem respostas à forma observada costuma encontrar intenções comunicativas guardadas em formas linguísticas. Observemos a imagem abaixo:



Imagem 2: trama vermelha e trama vermelha e branca

Na imagem 2 vemos à esquerda a representação de uma língua sem contato e à direita outra representação, desta vez com uma informação a mais trazida pela outra língua. Entendemos língua como o sistema que organiza os signos linguísticos. É claro que não há uma regularidade na realidade dos e das falantes bilíngues, mas a imagem serve para representar que a “outra” língua sempre está presente e, muitas vezes, aparece como necessidade comunicativa por parte dos e das falantes. Por exemplo: na língua portuguesa é frequente o uso do pronome *Eu* em frases como *Eu escutei a música, eu vi, eu li*, esta opção privilegia o sintagma em detrimento da língua espanhola que privilegia o paradigma do verbo (*Ø escuché, Ø vi, Ø leí*). No entanto, é comum que um brasileiro, uma brasileira continuamente, ao falar espanhol, diga *Yo escuché, yo cambié, yo comí, etc.* Assim vemos que “En efecto, las soluciones sintácticas que encuentran los hablantes a sus necesidades comunicativas no se pueden disociar de los contenidos con que cada comunidad se manifiesta” (Martínez, 2015, p. 109). Não queremos dizer com isso que falantes do rio da prata não possam fazer uso deste recurso sintagmático, mas sim é menos frequente e costuma ter implicação semântica que envolve o destaque (Fanjul, 2014, p. 35), já na língua portuguesa isso não acontece. A variação causada pelo contato linguístico entre o espanhol rio-platense e o quéchua, por exemplo, contribuiu para entender como os/as falantes exploram o significado básico de uma forma ao atribuir um significado novo a formas de uso dos pronomes (Martínez, 2018, 2020), na variação verbal (Speranza, 2014; Alvarez Garriga, 2012), no uso dos possessivos (Risco, 2012), no uso das preposições e na estrutura textual (Bravo de Laguna, 2017). Na imagem 2 fica evidente que o vermelho se diversifica em contato com o branco.

A variação também acontece numa mesma língua, pelo mesmo falante e neste breve estudo veremos a variação das formas que cumprem função de sujeito no conto *As formigas*.

## Análise a partir da variação

Na posição de sujeito simples, a língua portuguesa oferece três recursos para cumprir a função sintática: o sintagma nominal, o pronome pessoal e a anáfora zero (sendo este mais comum para a primeira pessoa do singular, simbolizada aqui pelo  $\emptyset$ ). Se por um lado se observa diacronicamente que o preenchimento da posição de sujeito está se tornando quase obrigatória para a terceira pessoa do singular (Bagno, 2013), vemos que as escolhas dos/das falantes entre o sintagma nominal e o pronome pessoal do caso reto se encontram em variação. Vejamos o exemplo abaixo:

- (1) *A Marisa* telefonou ontem
- (2) *Ela* telefonou ontem

Em (1) temos o sujeito expreso e em (2) o pronome pessoal, ambos cumprindo a função de sujeito. O pronome costuma aparecer para retomar algo já dito, é um elemento dêitico.

A partir da leitura do conto, observamos que a alternância entre uma forma e outra não é livre, mas sim motivada de acordo ao grau de atividade do sujeito. Nossa hipótese, a partir da análise qualitativa, é que *Ela* confere maior relevância do que o sujeito expreso ou anáfora zero. Considerando que na cadeira de Língua e Gramática Portuguesa 2 o objetivo é familiarizar os/as estudantes à sintaxe do português brasileiro e aprofundar seu entendimento gramatical, o estudo variacionista colabora à explicação.

Vejamos os exemplos:

- (3) – Essas formigas. Apareceram de repente, já enturmadas. Tão decididas, está vendo?  
Levantei e dei com as formigas pequenas e ruivas que entravam em trilha espessa pela fresta debaixo da porta, atravessavam o quarto, subiam pela parede do caixotinho de ossos e desembocavam lá dentro, disciplinadas como um exército em marcha exemplar. (Telles, 2009, p. 7)

No exemplo (3) podemos observar como as formigas aparecem no período. Se bem lhes são atribuídos verbos de ação, a incursão das formigas no período se dá pela anáfora zero que, se por um lado não podemos chamar de morfema —uma vez que não se emite som—, por outro podemos sinalizar com um  $\emptyset$ , sinal que indica a essência semântica do paradigma, ou seja, a representação de significante e significado. Deste modo temos  $\emptyset$  *entram*,  $\emptyset$  *atravessavam*,  $\emptyset$  *subiam*,  $\emptyset$  *desembocavam*; sendo sujeito de um mesmo período, as formigas aparecem pela estratégia comunicativa da autora que assim garante a coerência referencial sem atribuir maior destaque.

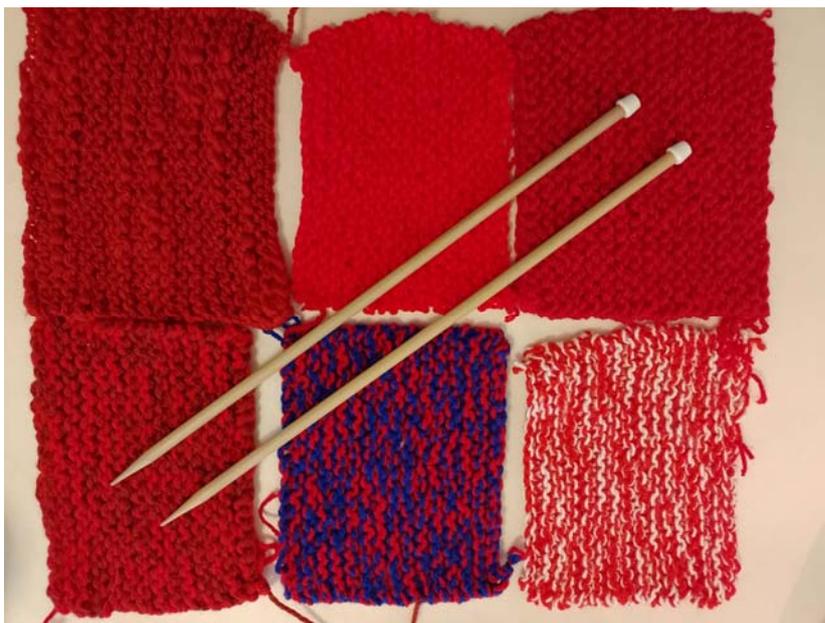
- (4) – Elas voltaram.  
– Quem?  
– As formigas. Só atacam de noite, antes da madrugada. Estão todas aí de novo. (Telles, 2009, p.9)

No exemplo acima, ao contrário do que vimos em (3), a autora evoca *Elas* como sujeito de voltaram, só que desta vez, sem ter feito referência às formigas anteriormente, gera expectativa e acaba focalizando, dando maior relevância, justamente por não nomeá-las, tanto que a interlocutora pergunta: Quem? O suspense é produzido a partir do que não se diz, o que não se espera. A partir deste episódio, as formigas assumem o comando. A inversão dêitica ultrapassa o limite da descrição sintática e pode ser explicada pelo comportamento humano. Desta maneira coincidimos que a sintaxe “constituye el nivel más creativo del lenguaje” (Martínez, 2020, p.16).

No artigo *Estrategias discursivas como parámetros para el análisis lingüístico*, Angelita Martínez começa da seguinte maneira:

“Es ya un hecho aceptado que en la variación sintáctica lo que se halla en juego es la alternancia de formas no<sup>1</sup> equivalentes [Bolinger, 1977, p. 4] que permiten al hablante decir cosas distintas de un mismo referente [García, 1985]” (Martínez, 2004, p. 361).

A seleção de uma forma implicará uma interpretação única, não equivalente a outra. Para esta perspectiva, não existe duas maneiras de dizer o mesmo, portanto os estudos variacionistas não contribuem para o estudo dos sinônimos.



*Imagem 3: seis tramas diferentes feitas com agulhas*

Na imagem 3 podemos ver seis tramas com diferentes variações. Desta maneira pretendemos representar a gramática que se por um lado tem uma estrutura definida, por outro se mostra sempre em construção, em desenvolvimento “afectado por um sin número de factores y, en consecuencia, no susceptible de formalización mediante reglas” (Martínez, 2020, p. 13).

<sup>1</sup> Grifo nosso.

Todas as tramas da imagem foram feitas com as mesmas agulhas (sintaxe), se não considerássemos suas especificidades, diríamos que todas são iguais, o que não o são. Temos diferentes tons de vermelho; vermelho com azul e vermelho com branco. Cada uma vem a atender à escolha do/da tecelã e será apreciada pela sua forma.

## Conclusão

O breve estudo que aqui desenvolvemos pretendeu mostrar uma maneira de descrever e explicar os termos essenciais da oração, em especial o sujeito da ação verbal. Utilizamos a metáfora da tecelagem por permitir visualizar a trama e as cores. No entanto, a relação entre texto e tecido é muito antiga. Texto “vem do latim *texere* (construir, tecer), cujo particípio passado *textus* também era usado como substantivo, e significava 'maneira de tecer', ou 'coisa tecida', e ainda mais tarde, 'estrutura'” (Dicionário etimológico). A frequência de uso de texto para referir-se à composição de palavras levou a lexicalização do termo.

A teia do texto é composta por elementos que se relacionam entre si e, juntos, dão forma e sentido. Os estudos gramaticais nos permitem identificar tais relações e classificá-las. Não cabe à sintaxe, necessariamente, a explicação, o sentido do texto, mas sim a descrição da sua teia. Por isso, recorreremos aos estudos variacionistas para ampliar o sentido das formas linguísticas. Realizamos uma análise muito breve, dado o tamanho do corpus (um conto curto) e nos mantivemos no modelo qualitativo para tentar explicar as formas de sujeito usados pela autora Lygia Fagundes Telles. Acreditamos que um estudo desta natureza pode contribuir para o ensino da língua estrangeira:

En efecto, creemos que una perspectiva de los fenómenos gramaticales que ponga en relación el aporte significativo de las formas lingüísticas y el privilegio contextual que revelan, y que considere la intencionalidad comunicativa del hablante y las posibilidades inferenciales de los interlocutores, facilitará a los estudiantes la adquisición de hábitos lingüísticos comunicativamente apropiados (Martínez, 2015, p. 110)

A sucinta introdução desta perspectiva nas aulas práticas contribui na hora de classificar sintaticamente os termos. A busca pelos agentes, os referências dêiticos e os verbos conduzem os/as estudantes à reflexão linguística necessária aos futuros/as futuras professores/as de português.

O resultado à hipótese não esgota a problemática da variação das formas de sujeito da língua portuguesa. Serviu-nos para responder à pergunta que formulamos a partir do conto *As formigas*. Para um estudo com resultados mais precisos seria necessário adicionar ao estudo qualitativo outro quantitativo para que possamos medir a frequência de uso e a relevância atribuída a um termo.

Tanto o estudo gramatical como o linguístico tem como objeto de estudo a língua. Acreditamos que uma proposta interdisciplinar (mesmo dentro da mesma área) pode oferecer soluções às dificuldades e anseios mútuos: o desejo de conhecer o seu funcionamento.

## Referências

- Álvarez Garriga, Dolores (2012). Estudio sobre la variación perfecto simple y perfecto compuesto en los discursos presidenciales de Evo Morales: marcas del contacto lingüístico. En A. Martínez y A. Speranza (Eds.), *Etnopragmática. Cuadernos de la ALFAL*, 4 (pp.30-44). <https://mundoalfal.org/?q=es/content/cuadernos-de-la-alfal-n%C2%BA4>
- Andrade, Carlos Drummond de (2001). *A rosa do povo*. 23. ed. Rio de Janeiro: Record.
- Bagno, Marcos (2013). *Gramática de bolso do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Bolinger, Dwight (1977). *Meaning and Form*. London: Longman.
- Bechara, Evanildo (2014). *Lições de Português pela análise sintática*. 19ª Edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Bechara, Evanildo (2019). *Moderna Gramática Portuguesa*. 39ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Bravo de Laguna, Gabriela (2017). Variación morfosintáctica: cómo introducen el discurso referido los migrantes bolivianos en la ciudad de la Plata [ponencia]. XVIII Congreso de la ALFAL. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Fanjul, Adrián Pablo e Neide Maia González (Org.) (2014). *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*, São Paulo, Parábola.
- García, Érica (1985). *Shifting variation*. *Lingua* 67: 189-224.
- Lavandera, Beatriz (1984). *Los límites de la variable sociolingüística. Variación y significado. Y discurso*. Argentina: Paidós.
- Labov, William (2008). *Padrões sociolingüísticos*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Martínez, Angelita (2004). *Estrategias discursivas como parámetros para el análisis lingüístico*. In: E. Contini-Morava, RS Kirsner y B. Rodríguez-Bachiller, *Cognitive and Communicative Approaches to Linguistic Analysis*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 361-380.
- \_\_\_\_\_. (2015). *Las escuelas del Mercosur: la trama de las gramáticas y el concepto de identidades dinámicas*. In: E. Narvaja de Arnoux y R. Bein (Eds.). *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos.
- \_\_\_\_\_. (2019). Disidencias en la conformación de la gramática: el lenguaje inclusivo. *Heterotopías*, 2(4), 1–16. Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/heterotopias/article/view/27331>
- \_\_\_\_\_. (2018). El proyecto etnoprágmató en el estudio del contacto de lenguas. En A. Regúnaga, S. Spinelli y M. Orden, (Comp.), *Libro de Actas del IV Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas (ELIA)* (pp. 465-484). Universidad Nacional de La Pampa.

- \_\_\_\_\_ (2020). *Variedades Lingüísticas de Español: cómo la cultura se inscribe en la sintaxis*. Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata, anno XLIX, numero 1, 11-26.
- Risco, Roxana (2012). El doble posesivo en el español andino: un enfoque etno-pragmático. En A. Martínez y A. Speranza (Eds.), *Etnopragmática. Cuadernos de la ALFAL*, 4, (97-111). [www.mundoalfal.org](http://www.mundoalfal.org).
- Speranza, Adriana 2012. Perspectivas culturales en la variación lingüística, en *Cuadernos de la ALFAL*, N° 4: 123-136.
- Telles, Lygia Fagundes (2009). *Seminário dos ratos*. São Paulo: Companhia das Letras.

## Fontes

Fotos do arquivo pessoal.

Dicionário de etimologia: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/tecido/>

## CAPÍTULO 3

# O estudo da língua com base na análise do(s) discurso(s) na formação de professores PLCE

*Daniela Peez Klein*

### Uma abordagem diferente

Uma perspectiva do estudo da língua que abranja tanto sua materialidade quanto às dimensões ligadas a ela enquanto fenômeno social e cultural constitui uma ferramenta essencial aos futuros professorxs de PLCE que desempenharão o papel de mediadorxs culturais. As abordagens mais tradicionais e mais difundidas -e por vezes conservadoras- apresentam pressupostos limitados acerca do conceito de língua como sendo uma entidade estática ou de natureza mutável apenas por motivos intrínsecos à própria constituição. A análise do(s) discurso(s) e a análise do discurso crítica são disciplinas e áreas de pesquisa que entendem as práticas discursivas como agente produtor da vida social e, conseqüentemente, como mutuamente afetadas pela história. Para tais teorias é preciso dar um salto para estudar a linguagem. Por exemplo, faz-se preciso repensar a relação saussuriana entre significado/significante que estabelece uma relação arbitrária, porém inequívoca entre esses dois elementos: sob a ótica da Análise do(s) Discurso(s) (doravante AD) trabalham-se os sentidos que estão sujeitos à contingência. Nesse sentido, a língua apresenta uma ordem própria sem ser totalmente autônoma. A língua é afetada pelo contexto cultural, social, histórico; ela, através do discurso, possibilita modos de significar. A AD leva em consideração as regularidades que a linguística fornece como área comum, contudo incorpora outros elementos que agem na procura dos efeitos de sentido.

O presente texto pretende, em primeiro lugar, apresentar os conceitos fundamentais para enxergar a linguagem com o viés dos estudos discursivos em que história, sentidos e sociedade se relacionam na espessura semântica. Em segundo lugar, ressaltar como tais noções são chave para o trabalho com a língua que precisa fazer x professorx de PLCE. Para tanto, haverá uma articulação de alguns conceitos do arcabouço teórico desenvolvido por Foucault (1987, 2008), Ducrot (1987), Benveniste (1995), Althusser (2011), Authier-Revuz (1990), Maingueneau (2002, 2015) entre outros seguida de uma reflexão em torno da vinculação entre esses olhares da linguagem e o ensino de língua estrangeira para xs professorxs mediadorxs culturais.

## O salto das questões linguísticas para as discursivas

Os estudos discursivos colocam os efeitos de sentido sob os holofotes. Com efeito, o simbólico se relaciona com uma noção de linguagem como metáfora em que a significação se estabelece em uma relação subjetiva não mecânica (Gramsci, 2013) ou na teoria lacaniana a tomada de uma palavra por outra. Escapando a qualquer literalidade, as palavras instalam entre si relações, superposições e transferências produzindo o modo como elas significam. A AD trata do discurso e concebe a linguagem enquanto mediação necessária na vida social dos grupos sociais: linguagem e mundo se refletem no sentido da refração, do efeito do imaginário de um sobre o outro (Orlandi, 2005, p.47). O trabalho simbólico é alicerce da experiência e por isso toda pergunta sobre a produção de sentido é uma pergunta em que a materialidade simbólica deverá ser estudada.

O esquema comunicativo jakobsoniano não serve à AD uma vez que a teoria básica não é a mesma. A AD não trabalha com mensagem, informação, código, referente, emissor nem receptor por várias razões: a língua não é um mero código, os sujeitos envolvidos realizam simultaneamente o processo de significação ao mesmo tempo que se acham afetados pela língua e pela história. Os sentidos inscrevem-se na história constituindo-a e constituindo esses sujeitos. Quanto à língua ser um código, é preciso esclarecer que as intenções e o inconsciente estão agindo nos discursos de modo que a AD trabalha com processos de interpretação e jamais com uma língua transparente. Embora o funcionalismo de Dik estabeleça no seu modelo de interação verbal a informação pragmática entre falante e ouvinte (Neves, 1997, p.96), tal abordagem estaciona na análise dessa interação particular sem dar maior valor na análise aos conceitos de sociedade, relações de poder, hegemonia e história. Quando esses conceitos provindos de outras disciplinas, que não a linguística, entram em cena, compreende-se melhor por que “a linguagem serve para comunicar e para não comunicar” (Orlandi, 2005, p.21).

### Sociedade, poder, ideologia, subjetividade, conflitos/tensões e linguagem

As formas de explicar as relações entre problemáticas discursivas, sociedade e conhecimento vêm trabalhadas diferentemente pelas diferentes disciplinas e/ou pensadores. No intuito de compreender e questionar o modo em que a ordem social de uma dada sociedade se constrói através da comunicação, na pesquisa da AD conjugam-se conceitos advindos das correntes pragmáticas, das teorias da enunciação, da linguística textual, da psicanálise, entre outras. Como veremos mais adiante, a AD constrói seu dispositivo particular de análise para cada pesquisa/objeto. Aqui faremos uma breve apresentação de algumas das contribuições que fazem parte hoje dos estudos do discurso.

Benveniste (1995) em *Problemas de Linguística Geral* descreve a subjetividade da linguagem como a propriedade do locutor para se colocar como “sujeito”, esse conceito implica que a linguagem fundamenta a realidade desse “eu” e assim a pessoa se constitui “sujeito” na e pela linguagem (1995, p.286). A tomada da palavra ocorre como a apropriação da língua em que esse “ego” estabelece nas coordenadas espaço-temporais as instâncias do discurso: eu, tu, ele/isso. A

enunciação significa, para Benveniste (1995), coloca em funcionamento a língua em um ato individual; essa mobilização da língua encarada com as condições concretas da situação não inclui os aspectos que a AD peuchetiana traz à análise mediante o materialismo histórico. Benveniste (1995) propõe, desse modo, abordar a língua enquanto função demonstrativa (Brandão, 2006, p.53) em meio ao período da publicação de *Problemas...* em que tem lugar a chamada virada linguística (Mainueneau, 2015). A proclamação da linguagem como emergência da subjetividade conforma um viés no campo linguístico contrário à visão saussuriana da dicotomia *langue* (língua) e *parole* (fala) ao mesmo tempo que retoma ao menos em parte o conceito bakhtiniano (1997) de dialogismo que considera a base da língua a interação verbal realizada nas enunciações concretas. Orlandi identifica que a pretensa harmonia na troca entre o “eu” e o “tu” acarreta uma concepção idealista de sujeito: o sujeito falante de Benveniste é definido por sua homogeneidade e unicidade (Brandão, 2006, p.58). Contra tal harmonia da linguagem enquanto troca, Pêcheux e Foucault estudaram as tensões, contradições e conflitos.

Segundo Mussalim (2001), a Linguística se torna campo propício para o projeto althusseriano de estudar a ideologia em sua materialidade (Mussalim, 2001, p. 116). Os processos de significação não podem ser explicados apenas no nível do sistema da língua, mas na ordem do discurso. Na década de 60, existia um interesse em estudar o modo em que as ideologias reproduziam as relações de produção, existia um cruzamento do materialismo histórico e o estruturalismo. Para estudar o discurso, Pêcheux realiza uma ruptura epistemológica na linguística com a entrada do campo da ideologia e do sujeito. Quanto à ideologia, ela é compreendida como sendo um sistema de representações não conscientes que conformam práticas materiais e apresentam o poder de reprodução das relações de produção consoante Althusser (2011) em *Aparelhos ideológicos do Estado*. Pêcheux estabelece a analogia entre ideologia e inconsciente. Não havendo realidade sem ideologia, Orlandi esclarece que a ideologia constitui uma prática significativa, ela é efeito da relação necessária entre sujeito, língua e história para que haja sentido (Althusser, 2005, p.48).

Se a linguística saussureana deixou fora o sujeito na ânsia de definir o campo de estudos nos inícios do século XX, uma parte da Linguística a partir da década de 60 precisou recuperar o sujeito, lançando mão de um conceito tomado da Psicologia Lacaniana em voga na época. As contribuições de Lacan para a psicanálise entram também na conformação da AD: o sujeito clivado, sempre atravessado pelo Outro, pelo inconsciente. Sujeito e linguagem não podem ser pensados separadamente. Assim, o sujeito é constituído pela linguagem e concomitantemente “manifesta-se como efeito da linguagem que interpelado pela ideologia como sujeito, resulta como assujeitado” (Ferreira, 2005, p.69). Conforme Orlandi (2005), assujeitamento significa que o sujeito pode tudo dizer desde que se submeta à língua, adiciona-se o fato de que a subjetividade -embora possibilitada por mecanismos linguísticos - não pode ser explicada nem reduzida a estes.

Se Benveniste (1995) já havia feito entrar a subjetividade no campo da Linguística, a partir da incorporação do sujeito clivado lacaniano, Pêcheux faz entrar uma teoria não-subjetiva da subjetividade (Ferreira, 2005). A concepção de sujeito será, portanto, histórica, não existindo sujeito neutro; face ao sujeito cartesiano, o sujeito lacaniano apresenta lacunas, pois ele é submetido a seu próprio inconsciente e às circunstâncias históricas. O sujeito descentrado

manifesta em sua estrutura interna e por meio da linguagem essa heterogeneidade que Authier-Revuz refere como constitutiva. Em “Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)”, a noção de sujeito dos estudos discursivos não apresenta uma delimitação rígida, mas permeável em que o fora o atravessa como condição da própria existência, isto é, como “centro exterior constitutivo” que interpela e determina/influência/constitui o discurso por conta daquele “já dito” (Authier-Revuz, 1990, p.27). Authier-Revuz assinala que a fala dx sujeito dividido é em essência heterogênea, porém existe a ilusão de o próprio sujeito ser autônomo e fonte do sentido das palavras que enuncia. Essa ilusão identificada por Freud é explicada por Orlandi (2005) como esquecimento ideológico: “temos a ilusão de sermos a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existentes” (Orlandi, 2005, p.35).

Existe um outro equívoco em relação à unicidade dx sujeitx falante. Em *O dizer e o dito*, Ducrot (1987) contesta tal pressuposto das pesquisas do comparativismo, do estruturalismo e da gramática gerativa. Ao descrever as imagens da enunciação veiculadas pelo enunciado, Ducrot -que sustenta que o sentido constitui uma descrição da enunciação- diferencia locutorx, sujeitx empíricx e enunciadorex. Esses seres do discurso podem ou não coincidir. Locutorx será a pessoa ou o conjunto de pessoas que se faz responsável do enunciado através da enunciação e que pode ser distintx dx autorx empíricx do enunciado. Um exemplo dessa não coincidência entre autorx empíricx e locutorx são os abaixo-assinados em que a enorme maioria das pessoas que assina não redigiu o texto e, no entanto, sua assinatura mostra uma responsabilização concreta do enunciado. Um mesmo enunciado poderá ter mais de umx locutorx, a saber o chamado relato em estilo indireto explica em parte como uma multiplicidade de personagens do discurso pode habitar um enunciado. Quando alguém cita indiretamente as palavras de outrem, traz umx outrx locutorx que não coincidirá com x sujeitx falante, ou seja, o ser empírico. Por último, xs enunciadorex representam vozes que não pertencem ax locutorx: esses seres expressam por meio da enunciação pontos de vista, posições e atitudes “mas não, no sentido material do termo, suas palavras” (Ducrot, 1987, p. 192).

Continuando com a problemática dx sujeitx do(s) discurso(s), Pêcheux precisa da noção de ideologia para explicar a constituição de sujeitxs particulares ao passo que Foucault aponta o cruzamento entre saber e poder dar conta de explicar a sociedade. O projeto pecheutiano pode ser sintetizado em 3 períodos (Mussalim, 2001) que acabaram definindo os procedimentos de análise e seu objeto. Em um primeiro momento, a AD trabalhou com os mais estabilizados, quer dizer, pouco ou menos polêmicos, pretendendo desvendar “a máquina discursiva” que geraria cada discurso. A segunda fase iniciou com as contribuições de M. Foucault n’*Arqueologia do saber* -publicado em 1969- em que se colocava a pergunta pelas condições de possibilidade de existência e emergência dos discursos. Modificou-se a concepção de discurso da AD ao tomar enunciados mais heterogêneos em sua forma e de diferentes tempos: “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (Foucault, 2008, p.122) e postula que cada discurso cria seu objeto e “o elabora até transformá-lo inteiramente” (Foucault, 2008, p.132). Foucault (2008) questiona a formação do objeto do(s) discurso(s). Recusando a unidade dos discursos na unidade do objeto e na forma/estilo dos enunciados, Foucault (2008) define discurso a partir do conjunto de condições comuns de existência, “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e

para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (Foucault, 2008, p. 133).

O trabalho que o autor desenvolve consiste em fazer “surgir (o discurso) na complexidade que lhe é própria” (Foucault, 2008, p.53), não existindo discurso neutro, pois todo discurso faz parte das práticas sociais e é atravessado por uma série de regras que Foucault analisa na *Ordem do discurso*, sua aula inaugural e posse no Collège de France em dezembro de 1970.

Nessa obra, formula a noção tão cara à AD de formação discursiva que determina uma regularidade própria de processos temporais (Foucault, 2008, p.83). A formação discursiva (FD) é compreendida como sendo um conjunto disperso de enunciados em que existe uma regularidade entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas (Foucault, 2008, p.43). O que significa regularidade para Foucault? Ele se refere a uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações. De acordo com Foucault, em um discurso podem conviver diferentes formações discursivas. É possível compreender os diferentes sentidos no funcionamento discursivo por conta da referência à formação discursiva em que as palavras se inscrevem.

Na terceira fase prima o interdiscurso. De acordo com Mussalim (2001), essa mudança será tão importante para Pêcheux que o objeto de estudo do campo passará a ser o interdiscurso. Orlandi explica que o interdiscurso como sendo o “conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (Orlandi, 2005, p.33). As palavras fazem sentido em grande parte porque elas já foram expressas. Todo enunciado está em relação com o resto -ou pelo menos alguma parte- e nessa relação ele significa. Orlandi (2005) esboça a analogia das formações discursivas com regionalizações ou configurações dos discursos em suas relações. A memória constitutiva pode não ser transparente para x sujeito; nas palavras de Orlandi, “o modo como o sujeito ocupa seu lugar, enquanto posição, não lhe é acessível, ele não tem acesso direto à exterioridade (interdiscurso) que o constitui” (Orlandi, 2005, p. 49).

A relação interdiscursiva configura a identidade das formações discursivas em relação (Mussalim, 2001). Isto explica a necessidade da flexibilidade do dispositivo de análise. Para desenvolver a noção de interdiscurso, Maingueneau (2015) desenvolve a tríade universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo. O universo discursivo constitui a totalidade das formações discursivas operando em uma dada conjuntura. Embora não seja apreensível, ele é um conjunto finito. O conceito de campo discursivo assinala um conjunto de formações discursivas com uma mesma função social, apesar de divergirem em relação ao modo de enxergar tal função. Numa região do universo discursivo elas se delimitam umas às outras ao mesmo tempo que conformam uma rede de trocas. Exemplos de campos discursivos são o campo político, literário, etc. No interior do campo discursivo, toma forma uma FD. Por último, o espaço discursivo corresponde com a zona de pesquisa dx analista, ou seja, um subconjunto de formações discursivas pertinentes à análise particular.

A análise do discurso crítica (ADC), que concebe discurso como uma dimensão da prática social, tem como intuito, segundo Fairclough “mapear relações entre os recursos linguísticos utilizados por atores sociais e grupos de atores sociais e aspectos da rede de práticas em que a interação discursiva se insere” (apud Resende, Ramalho, 2006, p.12). O foco de interesse ultrapassa a interioridade do sistema linguístico, entretanto o conhecimento da gramática é

precioso para pensar as relações entre linguagem, sociedade e poder. Ou seja, os saberes linguísticos são base no estudo de “como estruturas linguísticas são usadas como modo de ação sobre o mundo e sobre as pessoas” (Resende, Ramalho, 2006, p.13). Discurso e Poder são conceitos chave no campo da ADC que salienta a necessidade de desvendar as desigualdades mascaradas. Alguns pensadorxs caracterizam a ADC como uma zona dos estudos do discurso inerentemente engajada. Maingueneau (2015) defende a ideia de que toda análise do(s) discurso(s) é inerentemente crítica.

Tanto a AD quanto a ADC vão examinar as condições de produção que são todas as circunstâncias da enunciação que podem ser identificadas e estudadas: xs sujeitxs envolvixs, a situação, o contexto sócio-histórico e ideológico, a memória discursiva. A memória discursiva, esse saber discursivo que possibilita todo dizer “e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (Orlandi, 2005, p.31). A memória, explica Orlandi, funciona como alteridade discursiva ecoando sempre, traçando-se conseqüentemente filiações históricas que podem se organizar em memórias e as relações sociais, em redes significantes. O efeito da memória nem sempre é evidente, seu funcionamento depende em grande parte de sua possibilidade de trabalhar nas trevas do inconsciente. Com efeito, a memória alicerça a construção de discursos e sujeitxs na história.

## Texto e Discurso

Após a apresentação de princípios gerais comuns a enfoques dos estudos do discurso, é preciso esclarecer a relação entre discurso(s) e texto para os estudos do(s) discurso(s).

Em Foucault (1987) é possível achar dois sentidos para “discurso”: como acontecimento, sendo, portanto, objeto empírico, e como objeto teórico acima definido. Discurso como acontecimento pretende que x analista possa desvendar o que existe de particular em suas condições de produção face a paráfrase e a polissemia que configuram todo funcionamento da linguagem (Orlandi, 2005). Na tensão entre o já dito, esse eco pretérito da paráfrase, e a emergência do novo como ruptura, esse deslocamento decorrente da polissemia, “os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam” (Orlandi, 2005, p.36). O discurso como acontecimento precisa ser captado por meio do princípio da inversão, princípio regulador à análise segundo a proposta de Foucault (1987). O discurso como objeto empírico estará formado por um conjunto de textos. A utilização de textos para aprender e ensinar uma língua -materna ou estrangeira- leva-nos a acreditar que a língua vive em textos ou por meio deles. A Linguística trabalha com textos para a abordagem de tópicos de seu escopo. Já, para abordar a linguagem nas sociedades ocidentais contemporâneas, a AD trabalha com o interdiscurso. Para desenvolver o dispositivo analítico, x analista trabalha com discurso(s) -enquanto objeto teórico- e textos -objetos empíricos-. Essa dupla está presente em toda amostra do funcionamento da linguagem: “a fala se apresenta ao mesmo tempo como uma atividade e como uma configuração de signos a analisar” (Maingueneau, 2015. p. 41)

Maingueneau (2015) elenca os usos do termo texto: texto-estrutura, texto-produto, texto-arquivo. Os três importam à prática da AD. O texto constitui uma unidade na qual x analista se

debruça e da qual faz parte. Os textos remetem a um ou vários discursos delimitáveis a partir de suas regularidades. X analista criará um corpus de acordo com seu interesse de pesquisa, ou seja, um conjunto de textos com características comuns aos efeitos do foco e do dispositivo de análise. Os textos formam, deste modo, “monumentos nos quais se inscrevem as múltiplas possibilidades de leituras” (Orlandi, 2005, p.64). Os textos interessam aos estudos do(s) discurso(s) para fins do estudo do funcionamento do discurso (discurso enquanto objeto teórico). Para quem ainda sente confusa a relação entre textos e discurso(s), saiba que, para piorar as coisas, a própria noção de texto não é estável por ser historicamente determinada (Maingueneau, 2015, p.39). Embora alguns conceitos da disciplina sejam partilhados com outras áreas do conhecimento como a sociologia, antropologia, etnologia, entre outras, o particular trabalho da AD com o corpus tecerá os elementos linguísticos à luz dos efeitos de sentido nas condições de produção específicas.

A seguir, algumas características dos discursos arroladas por Maingueneau (2015).

- O discurso é uma forma de ação. Essa noção já foi esboçada por Austin e Searle, do campo da pragmática. A AD utiliza da pragmática, por exemplo, a teoria dos atos de fala segundo a qual toda enunciação é um ato. A diferença com a AD será que esta disciplina colocará uma pergunta pelos efeitos de sentido em termos sociais e não em uma interação apenas particular. Além disso, a concepção de sujeito da AD inclui falhas, lacunas que dão lugar a equívocos, já a intenção pragmática contempla sujeitos mais sólidos ou pelo menos sem fissuras constitutivas.

- O discurso é sempre contextualizado, sem esse contexto não é possível interpretar. Na frase “O tempo está bom” a significação é representada por Ducrot como um conjunto de frases e instruções que especificam que manobras realizar para associar um sentido a um dado enunciado (Ducrot, 1987, p. 170). Sentido, para este autor, é o conjunto de indicações acerca da enunciação (Ducrot, 1987, p.173).

- O discurso é assumido por um sujeito, pois existe um “eu” situado como fonte de referências temporais, espaciais, subjetivas, etc. Como já mencionado, esse sujeito pode ser desdobrado em locutor, sujeito empírico, enunciator. Ducrot explorou a noção de subjetividade no emprego da língua contestando o postulado da unicidade do sujeito falante que algumas correntes linguísticas na época utilizavam como pressuposto implícito. Consoante o autor, o sistema da língua contém frases que podem ser manifestadas por uma infinidade de enunciados, assim, a gramática da língua será a caracterização das frases “subjacentes aos enunciados realizados através desta língua” (Ducrot, 1987, p. 167). O mais interessante da citação anterior é o fato da imprescindível enunciação. Isto é, a existência, de um lado, de um sistema interno da língua e, de outro, sua utilização e prática concreta. Desse modo, Ducrot se inscreve junto com Benveniste em uma teoria da língua como performatividade. Essa noção de língua abre espaço aos efeitos de sentido, a língua como ação e a língua como prática social e, portanto, sempre assumida por sujeitos. Na perspectiva foucaultiana, o sujeito discursivo, entretanto, é uma posição, um lugar ocupado por toda pessoa para ser sujeito do que diz.

- O discurso é regido por normas que envolvem no exercício da fala um trabalho de legitimação e adaptação de acordo com postulados do discurso de uma dada sociedade.

- O discurso adquire sentido no interdiscurso, ou seja, na relação com todo um conjunto disperso e múltiplo de dizeres.

Por último, o discurso constrói socialmente sentido e cria impacto no mundo discursivo e nas práticas sociais não predominantemente discursivas. Por exemplo, os discursos a respeito dos gêneros das pessoas podem ter impacto na dinâmica das práticas esportivas (quem tem direito de jogar, como jogadorxs devem vestir durante as competições, etc.)

## Interpretação e trabalho docente

Os discursos são o objeto de estudo para os estudos do(s) discurso(s). O discurso é uma noção que compreende e, por vezes, supera o texto. Em uma concepção da língua que exclui a ideologia e a história, a língua apresenta-se apenas em textos falados e escritos como pura materialidade sem eco no resto da dinâmica social. Para a análise do(s) discurso(s), o interdiscurso opera também em qualquer enunciação como se fossem outros instrumentos de uma orquestra em um segundo plano, *parecendo* silenciados. Neste final de bloco das matérias de Língua e Gramática Portuguesa, o estudo da língua estrangeira inclui para seu estudo concepções de sujeito, história e ideologia que entram na análise dos sentidos dos discursos. Participar e compreender como circulam o(s) discurso(s) e que sujeitxs estão envolvidxs em um dado momento e espaço -ou seja se tornar interlocutorx de uma língua dada- faz parte do arcabouço cultural necessário para quem quiser se comunicar com xs membrxs de uma sociedade. A língua-meta apresenta práticas discursivas variadas inscritas na história de cada sociedade; trabalhar com essas práticas abrange o trabalho dx professorx do idioma sob um enfoque intercultural.

As práticas discursivas produzem sentido, é tarefa da AD descobrir como esse sentido é gerado. Ao contrário da hermenêutica, para a AD inexistente um sentido único alvo para x analista. Assim, a AD pretende desvendar e trabalhar com a opacidade da linguagem a fim de problematizar a interpretação. Não temos como não interpretar uma vez que toda prática da linguagem envolve sujeitxs e sentidos conformados historicamente sob a convergência de contradições e conflitos. A interpretação não é decodificação. Aliás, o primado do significante ocorre a partir da inscrição das palavras e expressões no interior de uma formação discursiva, que aberta a saberes contraditórios e a partir dos acontecimentos intervindo nas condições de existência, materializa-se como discursividades e produz conseqüentemente novos “lugares” antes impensados. Em outras palavras, trata-se da proposta foucaultiana de restituir ao discurso o seu caráter de acontecimento.

A interpretação é uma atividade permanente na dimensão social sempre concebida historicamente, isto é, situada e específica. As contribuições de Freire (1981) já assinalavam a necessária imbricação entre texto e contexto para uma leitura (aqui pode-se pensar em interpretação) crítica. Os estudos do discurso possibilitam uma prática interpretativa em relação aos efeitos de sentidos de todo e qualquer material da linguagem concebido em sua forma simbólica. Tal prática envolve a dinâmica da aula na íntegra: as falas, as trocas, a tomada da palavra, os turnos de fala, os materiais de estudo, os comentários em relação aos materiais, inclusive os modos de exprimir e apresentar o posicionamento dx professorx.

Em vista disso, professor de PLCE precisa desenvolver uma capacidade de análise para defrontar e compreender a própria prática do ensino da língua estrangeira: seleção e criação de materiais, recorte e hierarquização/classificação dos próprios materiais, fundamentação das exclusões (por que fica por fora o que não faz parte do curso?), o discurso explicativo na sala de aula (como nós explicamos os conteúdos? quais saberes implícitos e explícitos entram em contato?). A fim de gerar tal capacidade de análise crítica da própria prática da linguagem como profissional da educação, a proposta aqui consiste em trabalhar com a caixa de ferramentas de que os estudos do(s) discurso(s) lançam mão em suas pesquisas. Na tentativa de abordar os enunciados, dizeres e textos presentes no trabalho docente, o espaço de Língua e Gramática Portuguesa 6 se oferece como um campo de descoberta, reflexão e de pesquisa de aspectos da língua em uso frequentemente procrastinados e/ou negligenciados. As contribuições das várias correntes linguísticas abordadas previamente em outras matérias do curso entram em um primeiro momento de análise, porém retomadas à luz de uma concepção da língua que inclui o inconsciente, a memória discursiva das sociedades e a historicidade dos modos sociais de exprimir.

Com base em um método de análise em essência dinâmico e flexível, a prática orientada durante as aulas de Língua e Gramática Portuguesa 6 visa descobrir como os textos enquanto objetos simbólicos produzem sentidos. Longe de tencionar achar o sentido “verdadeiro”, os estudos discursivos procuram relacionar as condições de produção com a memória e o modo em que é dito aquilo que dá a impressão de ter sido expresso da única maneira possível. Contra essa ilusão referencial que sustenta uma relação direta entre pensamento, linguagem e mundo, os estudos discursivos apresentam em seu escopo a singularidade das expressões da língua vinculadas com os contextos específicos.

A abordagem para as análises dos discursos não é um método fixo. A vertente francesa da análise do discurso não tem uma metodologia estabelecida para toda e qualquer pesquisa. Orlandi (2005) diferencia entre o dispositivo geral e o específico. O primeiro é aquele que conforma o embasamento teórico da disciplina: noções como interdiscurso, formação discursiva e condições de produção são caras a qualquer projeto de pesquisa da AD. X analista deverá desenvolver o dispositivo particular para sua análise específica. Já Fairclough, em relação à ADC, apresenta uma metodologia mais pautada: Izabel Magalhães – primeira pesquisadora brasileira com referencial teórico-metodológico da ADC – identifica como uma das principais contribuições de Fairclough para os estudos críticos da linguagem a criação de um método para o estudo do discurso (apud Resende, Ramalho, 2006, p.21)

Em qualquer caso e por conta da diversidade de materiais e complexidade do trabalho com as práticas discursivas, é preciso montar um dispositivo de interpretação que com mediação teórica que propicie a contemplação e deixe em suspenso a interpretação. O dispositivo é construído para examinar a espessura do(s) objeto(s) simbólico(s) (corpus) levando em conta o inconsciente e o não dito. O alvo do dispositivo é atingir a opacidade da linguagem, o equívoco, a falha, a materialidade, o descentramento dx sujeito.

Conforme Foucault (2008), nem tudo é sempre dito apesar de existir uma combinação ilimitada dos elementos linguísticos em uma língua natural. Os enunciados concretos, embora sejam inúmeros, estão sempre em déficit “a partir da gramática e do tesouro vocabular de que

se dispõe em dada época, relativamente poucas coisas são ditas em suma” (Foucault, 2008, p. 135). Desse modo, Foucault se interessa pelo princípio da rarefação ou, pelo menos, “do não-preenchimento do campo das formulações possíveis” que a língua possibilitaria. O que não aparece como dizível no campo da docência em PLCE? Quais dizeres estão silenciados, escondidos? Que dizeres tem proeminência?

A proposta é pensar o material das próprias aulas em relação àquilo que não está nesse recorte e, no entanto, reverbera nele em virtude do interdiscurso. Em outras palavras, os materiais que o futuro professor deseja deixar de fora estão presentes também. Lembra-se que a formação discursiva determina o que pode e deve ser expresso em uma conjuntura sócio-histórica determinada. Logo, a formação discursiva exibe um duplo efeito e funcionamento: como princípio de escansão no emaranhado dos discursos -dando forma- e como princípio de vacuidade no campo da linguagem (Foucault, 1987). Quais formações discursivas atravessam nossa formação? Quais aspectos estão extintos do campo discursivo da docência nas últimas décadas?

O dispositivo de análise não deixa por fora o próprio analista/docente, bem pelo contrário, ele possibilita ao profissional trabalhar no entremeio da descrição com a interpretação graças ao dispositivo teórico que media. A escuta discursiva do dispositivo procura explicitar os gestos de interpretação ligados aos processos de identificação dos sujeitos e as filiações de sentidos. Assim sendo, as fundamentações das escolhas no que diz respeito a conteúdos, materiais e sua organização podem ser mais claras e conscientes.

Quem trabalha como docente de PLCE sabe muito bem que existem poucos materiais - ou que pelo menos eles são escassos se comparados com o que o mercado disponibiliza para outras línguas estrangeiras- e que os princípios de sociologia, antropologia ou outras ciências humanas não costumam definir os parâmetros e os conteúdos dos materiais de ensino. O posicionamento ideológico dos materiais parece sempre como sendo neutro. Esse é um efeito particular da retórica do neutro (Koch, 2011, p.81) que escondendo a ideologia própria parece possível que inexistam um posicionamento, um olhar do mundo. O discurso do campo de ensino de PLCE apresenta -como todo campo disciplinar- os mecanismos internos e externos que Foucault (1987) expôs em *A ordem do discurso*. Nessa aula inaugural no Collège de France em 1970, Foucault (1987) quis explorar como toda sociedade apresenta uma produção do discurso controlada, organizada e selecionada a fim de conjurar os poderes de sua “temível materialidade”. No fim das contas, Foucault anuncia, o discurso não é só aquilo que traduz as lutas, mas aquilo pelo qual se luta, é o próprio poder cobiçado/desejado. Dentre os mecanismos internos achamos a interdição, a partilha da loucura e a vontade de verdade. Estes mecanismos propostos em *A Ordem...* pretendem revelar a naturalização do conhecimento e o controle sobre o(s) discurso(s).

A interdição se relaciona com aquilo que não é simplesmente possível dizer por não estar no horizonte do dizível segundo as circunstâncias ou quem nós somos. Existe o direito de falar dependendo do lugar social e do contexto específico. O que não é possível dizer em sala de aula?

A partilha da loucura se refere a quem tem o direito privilegiado de falar e como suas palavras são consideradas conforme o que verdadeiro e o que é falso. Quem tem direito de falar nas

aulas? Como são consideradas as participações segundo o jogo de imagens (prévio) que x docente tem dxs estudantes?

A divisão entre verdade e mentira - ou entre aquilo que ignoramos e aquilo que sabemos - conforma a vontade de verdade que está na base de como o saber é disposto em uma sociedade. Em razão dessa separação entre o verdadeiro e o falso ou entre o verdadeiro e a ficção, os discursos passam a ser ou não validados. A vontade de saber se apoia em uma base institucional, por esse motivo, o campo educativo precisa de discursos reflexivos em relação às práticas existentes. Além do efeito no interior dos discursos voltados à produção e circulação de conhecimento, a vontade de saber produz um certo constrangimento em discursos e pessoas. Quer dizer que a vontade de saber organiza e expulsa discursos, saberes e pessoas.

Estes mecanismos sucintamente apresentados são sistemas de exclusão: O quanto eles agem na nossa percepção e relação com nossxs estudantes? Com que outros aspectos se relacionam e funcionam como crivo dx professorx e da turma? Como classificamos a todo momento pessoas e dizeres na sala de aula?

Um outro princípio que pode ajudar na reflexão a respeito da própria prática profissional docente é a organização das disciplinas como princípio de limitação do(s) discursos. Ele trata dos quesitos que os enunciados devem cumprir para fazer parte de uma disciplina e ao mesmo tempo, trata da organização estruturada do conhecimento. Como reagimos face a reações, comentários e participações de nossxs estudantes que não encaixam na organização do conhecimento em disciplinas ou se simplesmente encaixam em práticas deslegitimadas na esfera educativa hoje?

Todas estas perguntas procuram examinar o trabalho docente sabendo que cabe ax profx descobrir a dinâmica da própria palavra/discurso. Um elemento chave é o *ethos*, isto é, a apresentação de si que x locutorx realiza em seu discurso (Amossy, 2011). Esta construção da imagem de si por meio da palavra se efetua frequentemente à revelia dxs mesmxx locutorxs. Hoje em dia, o *ethos* tem vários usos em diversas disciplinas, todavia sua origem se encontra na retórica antiga na trilogia aristotélica *logos-ethos-pathos* que não será aqui abordada. Já naquele momento, diferenciavam-se os caracteres oratórios dos reais da pessoa falante, uma vez que a imagem veiculada se relaciona com a finalidade do discurso. Para a AD, a análise envolve a construção especular da imagem dxs interlocutorxs. Vamos pensar no cotidiano na sala de aula: professorxs e estudantes encarnam discursos ao tempo que contam com a representação das outras pessoas envolvidas na interação. Para as teorias baseadas na concepção prama-semântica de enunciação como a pragmática, a retórica contemporânea de Perelman e o funcionalismo de Dik, a interação visa a influenciar x parceirx recorrendo a esse jogo especular. O jogo de representações age, então, diretamente nos efeitos de sentido da linguagem. A dificuldade da análise do *ethos* reside no fato de ele “se imiscuir em qualquer enunciação sem ser explicitamente enunciado” (Maingueneau, 2002, p.13). Sua eficácia resulta de inscrever graças a forma de dizer traços extradiscursivos a umx locutorx inscritx no mundo discursivo. Somos cientes do *ethos* profissional que projetamos com nossas palavras?

O *ethos* efetivo (Maingueneau, 2002) resulta das imagens que na relação discursiva constituem as diferentes posições. Há, então, uma diferença entre lugar (situação empírica) e posição (discursiva). As posições significam no discurso em relação ao contexto sócio-histórico

e à memória discursiva. Portanto, o jogo imaginário faz parte das condições de produção dos discursos. Aliás, as condições de produção estão presentes nos processos de identificação dos sujeitos nos discursos e as identidades resultam desses processos de identificação (Orlandi, 2005).

Os ritmos de fala, os elementos polifônicos, a cadência, a entonação, as perguntas e pedidos de participação, inclusive a *hélix* corporal bourdiana (posturas, relações com o corpo), constituem ingredientes da representação discursiva do professor. Eles como um conjunto falam de nós mesmos e de nosso posicionamento no contato com os estudantes. Que gestos aparecem com os diferentes estudantes? Como exprimimos desgosto ou desaprovação? Nossos gestos são honestos com nossas emoções? Que distância/proximidade física mantemos com a turma? Qual é nosso lugar literal e metafórico na sala de aula?

Todas as perguntas desta seção final visam ao preparo dos futuros professores como profissionais qualificados, comprometidos, sensíveis e reflexivos. O alvo e desejo de desenvolver uma capacidade de análise no que tange à dinâmica na aula de PLCE é potencializar e impulsionar práticas de ensino-aprendizagem plurais, uma vez que o próprio estudo de uma língua estrangeira envolve a relação com o outro em sentido amplo.

Os interrogantes a respeito da própria prática docente precisam ser ampliados e considerados sob um olhar intercultural crítico e construtivo. Os futuros docentes orientarão processos de produção-compreensão do(s) discurso(s) que são base como nós nos constituímos como sujeitos, conforme foi explicado mais acima. Na presente proposta, valoriza-se o impacto do trabalho dos futuros professores enquanto mediadores culturais em um contexto mundial de muita polêmica e raros debates. Na última década, despontaram discursos que assinalam vozes e pontos de vista diferentes acerca de fatos, fenômenos e aspectos que envolvem a sociedade toda e cujo consenso parecia antes possível: direitos humanos, gênero, diversidade, entre outros. Os futuros professores (um pouco mais) cientes das dinâmicas e especificidades do(s) discurso(s) em ambas as línguas culturais terão mais facilidade para tomar e explicar seu posicionamento perante conflitos identitários ou de outro tipo. Em síntese, é importante que os futuros professores possam pensar sua prática profissional articulando os valores da interculturalidade e uma ética que possa ser revisitada quando preciso.

## Referências

- Amossy, R. (2011). Da noção retórica de ethos à análise do discurso. Em R. Amossy (Org.), *Imagens de Si no Discurso: a construção do ethos* (9-28). São Paulo: Contexto.
- Althusser, L. (2011). *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Authier-Revuz, J. (1990). Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 19, 25-42. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes
- Benveniste, E. (1995). Da subjetividade da linguagem. Em *Problemas de linguística geral I* (284-293). Campinas: Pontes.

- Benveniste, E. (1995). O aparelho formal da enunciação. Em *Problemas de lingüística geral II* (81-90). Campinas: Pontes.
- Brandão, H.H.N. (2006). Introdução à análise do discurso. Campinas: Editora da UNICAMP.
- Ducrot, O. (1987). Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. Em *O dizer e o dito* (161-218). Campinas: Pontes.
- Ferreira, M. (junho, 2005). Linguagem, Ideologia e Psicanálise. *Revista Estudos da Língua(gem)*, n. 1, 69-75.
- Foucault, M. (2008). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (1987). *A ordem do discurso: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Loyola.
- Freire, P. (1981). *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gramsci, A. (2013). *Escritos sobre el lenguaje*. Sáenz Peña: EDUNTREF.
- Koch, I. (2011). *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez.
- Maingueneau, D. (2002). A propósito do ethos. Em A. Motta e L. Salgado (Org.), *Ethos discursivo* (11– 29). São Paulo: Contexto.
- Maingueneau, D. (2015). *Discurso e análise do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Mari, H. (2000) Análise do Discurso e ensino. A importância de se repensar o trabalho com a língua. Em H. Mari (Org), *Categorias e práticas de análise do discurso* (12-22). Belo Horizonte: UFMG.
- Neves, M. H. de Moura (1997). *A gramática Funcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Mussalim, F. (2012). Análise do Discurso. Em F. Mussalim e A. Bentes (Orgs), *Introdução à Lingüística vol 3*. São Paulo, Cortez.
- Orlandi, E. P. (2005). *Análise do Discurso. Princípios e Procedimentos*. Campinas: Pontes.
- Resende, V. y Ramalho, V. (2006). *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto.

## CAPÍTULO 4

# Produção de material didático: da tinta e do papel ao teclado e à tela na era digital

*Luiz Roos*

*Ensinar não é transferir conhecimentos,  
mas criar as possibilidades para a  
própria produção ou a sua construção.*  
Paulo Freire, PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

### Palavras prévias

Neste artigo pretendemos divulgar e tecer informações sobre a produção de materiais didáticos para o ensino de português como língua e cultura estrangeira (PLCE) que está sendo elaborado na disciplina *Recursos, materiales y nuevas tecnologías* na nossa faculdade. As tangentes reflexões que serão abordadas aqui discutem questões relacionadas à produção de autênticos materiais didáticos escritos em papel e digitais, a partir da experiência docente, sempre respeitando a visão crítica dos nossos aprendizes, futuros professores de português, agentes emissores e produtores de recursos inéditos para destinatários afins. Com a incorporação de novas tecnologias digitais ao ensino e com o avanço da internet, nosso alvo aponta ao planejamento, produção e aplicação de materiais com fins educacionais, como assinala Filatro (2008):

Design instrucional é a ação intencional e sistemática de ensino que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de promover, a partir de princípios de aprendizagem e instrução conhecidos, a aprendizagem humana. Em outras palavras, definimos design instrucional como o processo (conjunto de atividades) de identificar um problema (uma necessidade) de aprendizagem e desenhar, implementar e avaliar uma solução para esse problema (Filatro, 2008, p.3).

Para Almeida Filho (2012), o uso de tecnologias e suas contribuições ao ensino de línguas e à formação de professores oferece um vasto campo de pesquisa e aprendizagem que pretende auxiliar na ampliação do leque de componentes da competência teórica que cria recursos para o desenvolvimento de uma preciosa competência profissional. A importância desta abordagem inspirou-nos a criar, com nossos estudantes, autênticos materiais didáticos.

Sem dúvida alguma, o uso de materiais didáticos virtuais como recurso no ensino de línguas é cada dia mais constante e veio para auxiliar o professor em seu trabalho. Estamos diante de uma revolução tecnológica que nos obriga a considerar que devemos produzir muito mais materiais virtuais no mundo da internet do que com tinta e papel, adaptando-nos a essa realidade. Atualmente, a sociedade tecnológica vem transformando nossa maneira de pensar, comunicar e viver, expandindo-se em todas as direções, também no processo ensino-aprendizagem. Sendo assim, as elaborações e as formas de apresentação dos materiais didáticos evoluíram e requerem sua produção em meios eletrônicos para acompanhar a nova era em que vivemos, conforme afirmam Bezemer e Kress:

frequentemente, escrever agora não é mais o modo central de reprodução nos materiais de aprendizagem – livros didáticos, recursos baseados na web, materiais produzidos por professores. Imagens estáticas (assim como em movimento) são cada vez mais proeminentes como portadores de significado. Usos e formas de escrita sofreram profundas mudanças nas últimas décadas, o que exige uma explicação social, pedagógica e semiótica. (Bezemer y Kress, 2008, p.116, tradução própria)<sup>2</sup>.

Além destas Palavras prévias, das Considerações (in) finais e das Referências, este capítulo está organizado em quatro partes. Na primeira, contextualizamos os propósitos da disciplina e sua inclusão na grade curricular. Na segunda, o foco será a função desempenhada pelos materiais didáticos (o que é isso, para quê, para quem, como?). Na terceira seção, expomos alguns procedimentos metodológicos específicos que abordam conteúdos que constituem a espinha dorsal do curso. Por fim, na quarta parte, apresentamos resultados e repercussões sobre o desempenho do trabalho final de dois estudantes, como síntese da nossa aposta na formação de produtores de recursos que está sendo desenvolvida na disciplina.

Atualmente, criar e combinar novas propostas pedagógicas com os recursos didáticos digitais, além da tinta e do papel, constitui-se em um desafio que envolve a definição de objetivos educacionais específicos, estratégias de aprendizagem, conteúdos didáticos no ensino de PLCE, formas de apresentação, destinatários, formas de uso, entre outros. Integrar essas especificações e estimular a motivação dos alunos para elaborar suas próprias propostas criativas autônomas e dinâmicas é o foco e nossa meta na prática da docência na era digital que apresentaremos, em tinta e papel, nesta ocasião. Agradecemos seu interesse pela leitura do

---

<sup>2</sup> Frequently writing is now no longer the central mode of representation in learning materials – textbooks, Web-based resources, teacher-produced materials. Still (as well as moving) images are increasingly prominent as carriers of meaning. Uses and forms of writing have undergone profound changes over the last decades, which calls for a social, pedagogical and semiotic explanation.

trabalho que estamos realizando na formação de professores de português na nossa universidade.

## Contextualização e transversalidade

Nos dias de hoje, a sociedade contemporânea mostra que o homem está totalmente cercado pela tecnologia, e a educação é uma das responsáveis por brindar caminhos para o enfrentamento das diversas situações que se apresentam nessa sociedade totalmente envolvida pela tecnologia.

Segundo Araújo e Carvalho (2011), o conceito de aprendizagem que conhecemos tem se modificado ao longo dos anos para ser compatível com as necessidades de cada instância, evidenciando que o modo como aprendemos está diretamente sujeito às mediações e ferramentas da época. De acordo com as autoras, o rápido aparecimento de novidades no campo de “recursos tecnológicos possibilita formas de comunicação e articulação de informações cada vez mais diversificadas, provocando mudanças significativas nos modos de vida em todas as suas dimensões” (Araújo & Carvalho, 2011, p. 177).

Conforme esta perspectiva, Machado (2009, p.1) acrescenta que “a formação docente tem sido cada vez mais questionada e criticada, envolta sempre pelo discurso do fracasso e da necessidade de reformulações do ensino e das práticas pedagógicas”. Neste cenário, visando a importância da formação e a qualificação de futuros profissionais divulgadores da cultura e da língua portuguesa, nossa disciplina se torna um caminho enriquecedor a ser percorrido.

Em suas múltiplas formas e usos, as tecnologias constituem um dos principais agentes poderosos de transformação da sociedade atual, pensando nas profundas influências e modificações que exercem nos meios de produção e por suas consequências no cotidiano dos habitantes deste planeta. Nós, professores, estamos inseridos neste cenário frenético em que vivemos, de constantes e aceleradas mudanças, provocadas pelos avanços científicos e tecnológicos e por transformações políticas, sociais e econômicas. Para não ficarmos obsoletos e distanciados do mundo real, tratamos de repensar a prática docente e postura enquanto transmissores de conhecimentos, descobrindo novos caminhos que provoquem a aproximação entre o ensino tradicional e o contemporâneo. Precisamos entender, sem dúvida alguma, os estudantes na sua era, respeitando suas dimensões e oportunizando os recursos à medida que sejam alcançadas suas necessidades de descobertas e produções, proporcionando inovações. Tanto o professor quanto os estudantes se tornam protagonistas e interlocutores nesta lida atual, socializando e contextualizando suas construções de saberes.

De acordo com as orientações do plano de estudos da graduação em Português da *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación* da UNLP, o curso de Formação de Professores “procura que seus/suas formandos/as atinjam uma formação integral que lhes permita desenvolver-se como agentes educadores responsáveis em todos os níveis, inclusive de formação de formadores; com capacidade reflexiva e autonomia; com flexibilidade para conseguir compreender e responder às demandas de cada contexto educacional, em sua

estrutura linguística, social e cultural; com criatividade e com desejos de continuar com a sua formação profissional”.

Por sua vez, a Lei nº 26.206 de Educação Nacional inclui, entre seus fins e objetivos, o desenvolvimento das competências necessárias para o manejo das novas linguagens produzidas pelas tecnologias da informação e a comunicação. Os recursos e materiais didáticos disponíveis como suporte educacional projetados e elaborados com o intuito de facilitar o processo de ensino e aprendizagem constituem ferramentas indispensáveis que os professores utilizam como estratégias predeterminadas para ajudar o estudante a adquirir novos saberes e conhecimentos em sua perspectiva de futuro e projeção profissional, a fim de conseguir a sua própria inserção no mundo globalizado atual, tão disputado. Saber fazer bom uso destas ferramentas é muito importante para que os estudantes se tornem pessoas envolvidas e comprometidas com a construção e a transmissão das fortalezas e conhecimentos adquiridos. Nesse contexto, é fundamental que o/a formado/a desse Curso de Formação de Professores conte com a autonomia no manejo das novas TIC, ao passo que consiga utilizá-las corretamente com o objetivo de produzir seus próprios materiais e recursos didáticos, e isso influirá positivamente na melhoria da qualidade da educação.

A inclusão da disciplina *Recursos, materiales y nuevas tecnologías* no 4º ano do plano de estudos do curso nesta faculdade responde à necessidade de que os estudantes sejam cientes da importância de serem autônomos e proativos em sua prática cotidiana, em consonância com uma sólida formação acadêmica que o sustente. Portanto, consideramos que é primordial utilizar uma metodologia baseada na ação a partir da aprendizagem significativa, considerando o estudante não só como sujeito, mas como ator social que cumpre ações que se desenrolam em contextos sociais. Além disso, levando em conta que a autonomia e o enriquecimento dos futuros professores são cruciais para a sua formação, uma abordagem interativa, dinamizadora e uma avaliação formativa serão privilegiadas, e a integração dos conhecimentos adquiridos em outras áreas será fomentada. Na perspectiva de Ogalde Careaga (2009),

o professor de hoje em dia pode empregar inúmeras linguagens para transmitir a sua mensagem para o aluno com maior influência que a palavra oral ou impressa, e devido ao desenvolvimento que a ciência e a tecnologia adquiriram ao serviço da comunicação educacional, a importância da tecnologia para o ensino é indiscutível; o sucesso da docência, bem como do prazer dos alunos, a sua atuação e interesse, o seu aproveitamento e aprendizado, dependem dela em grande medida. Portanto, é indispensável que o professor de hoje em dia conheça os materiais de ensino para utilizá-los adequadamente, dando-lhes vida e significação, de modo que forneça ao estudante uma variedade de experiências, e lhe facilite a aplicação de sua aprendizagem na vida real. (Ogalde Careaga, 2009, p. 19).

Concordamos com Ogalde Careaga (2009), quando a autora expressa que o professor deve aproveitar os avanços da tecnologia como uma ferramenta aliada a seu trabalho e conhecer os materiais de ensino, dando-lhes significação e utilidade para que possam proporcionar aos estudantes uma variedade de experiências que favoreçam aprendizagens na vida real.

## Produzir materiais didáticos: o que é isso, para quê, para quem, como?

Nos meus jovens tempos de estudante de letras: Português e Alemão na Unisinos (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, em São Leopoldo - RS - Brasil), um dia um sábio professor de alemão, após a devolução de um trabalho prático que escrevi em sua disciplina, se inclinou e me disse ao ouvido, em segredo: “Pouquíssimo se cria, muito se copia. Parabéns pelo seu trabalho!” Nunca esquecerei essas palavras do meu mestre que me incentivou a criar, construir, voar e voar...

Infelizmente, hoje em dia, deparamo-nos com muitos professores que ensinam português para estrangeiros que mostram total resistência a mudanças e inovações e que ainda continuam presos a currículos e programas ultrapassados, que não conseguem estabelecer relações atuais que aproximam cultura e conteúdo para a vida do estudante que requer motivação para estudar, com conteúdos na era digital e vivências atuais do seu cotidiano, de sua realidade. Refletindo sobre o exposto anteriormente, surgem as perguntas:

- a) O que são materiais didáticos?
- b) Para quê e para quem eles são produzidos?
- c) Qual é a função deles?
- d) Como eles são elaborados?

Ao longo do tempo, o conceito de material didático foi chamado de diversas formas por diferentes autores, por exemplo: apoios didáticos, recursos didáticos, meios educativos e por aí fora. De acordo com a definição de Morales Muñoz (2012),

entende-se por material didático o conjunto de materiais que intervêm e facilitam o processo de ensino-aprendizagem. Estes materiais podem ser tanto físicos quanto virtuais, assumem como condição despertar o interesse dos estudantes, adequar-se às características físicas e psíquicas dos mesmos, além de facilitar a atividade docente ao servir de guia; portanto, eles têm a grande virtude de ajustar-se a qualquer tipo de conteúdo (Morales Muñoz, 2012, p. 12).

Compartilhando a ideia do autor citado acima, as pesquisadoras Lima e Reis (2017) ampliam a definição afirmando que

os materiais didáticos são elementos culturais, de natureza diversa, que podem ser utilizados para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Esse, por sua vez, acontece nos espaços formais de ensino como os conhecemos, ou fora deles, através de um processo de interação de natureza complexa que envolve sujeito-sujeito, sujeito-mundo-sujeito, sujeito-conhecimento-sujeito. A produção de material didático consiste numa prática social, cultural e historicamente situada (Lima y Reis, 2017, p. 199).

Geralmente, quando se fala em material didático, logo pensamos somente no livro didático, talvez, também, indo um pouco mais longe, no livro de exercícios. Como podemos perceber, esse pensamento tradicional exige mais reflexão.

Quando elaboramos materiais didáticos – seja ele da tinta e do papel ou diretamente no teclado, na era digital – sempre devemos levar em consideração a quem nossa produção didática está sendo destinada. Qual é o público-alvo a quem estamos destinando nosso trabalho? Esta é uma questão relevante e que jamais deve ser esquecida na elaboração de qualquer recurso didático, independentemente de seu uso e eficácia posterior.

Entre as diversas funções que os materiais didáticos desempenham (Morales Muñoz, 2012) destacamos as seguintes:

**- Proporcionar informação a uma ou várias pessoas.**

A informação fornecida deve ser de relevância e de fácil compreensão para o destinatário.

**- Cumprir com o objetivo proposto.**

Estabelecer metas para satisfazer os objetivos desejados.

**- Guiar o processo de ensino e aprendizagem.**

Os materiais didáticos delimitam conteúdos e proporcionam que o ensino e aprendizagem não se percam no caminho, confundindo os aprendizes com informações pouco relevantes.

**- Contextualizar os estudantes.**

Imagens, objetos e elementos específicos podem favorecer o estudante a relacionar o conteúdo de estudo proposto.

**- Estabelecer a comunicação entre o professor e os estudantes.**

Os materiais didáticos manifestam mudanças através do tempo em comparação com a educação tradicional. Hoje, eles devem permitir diálogo e troca de ideias entre professor e aluno.

**- Motivar os estudantes a aprender.**

O material didático atual deve despertar curiosidade, interesse, criatividade, entre outras habilidades. Os conteúdos, conforme elaborados, devem captar a atenção dos estudantes. Caso contrário, serão considerados obsoletos.

**- Aproximar ideias com os cinco sentidos.**

Atualmente, os materiais de ensino são tão diversos que podem ser percebidos pelos distintos sentidos (tato, olfato, gosto, visão e audição), fator que possibilita que o aprendiz vincule a informação de forma mais pessoal, relacionando experiências próprias e tornando, assim, a aprendizagem mais significativa.

Esta última função dos materiais didáticos na perspectiva de Morales Muñoz (2012) provoca estranhamento e muita curiosidade por parte dos alunos. Apresentando uma frase-alvo, os

próprios alunos entendem a importância da função da visão na construção de materiais de ensino relacionados com a vida cotidiana: “Olhe para os dois lados antes de atravessar a rua!”

Observe o que o escritor mineiro Bartolomeu Campos de Queirós (2009) tem a dizer sobre a *visão*, num fragmento do poema “Os cinco sentidos”.

Por meio dos sentidos suspeitamos o mundo.  
Com os olhos nós olhamos a vida.  
Olhamos as águas rolando entre pedras, peixes, algas.  
Olhamos as terras generosas onde vivem animais, frutos, sementes.  
Com os ouvidos nós escutamos o silêncio do mundo.  
Com o nariz sentimos os cheiros do mundo.  
Com a boca sentimos o sabor das coisas.  
Quando alguém especial nos olha nós nos sentimos tocados.  
Em cada sentido moram outros sentidos.

Por outro lado, concordamos com a visão de Júdice (2005), quando afirma que

na atualidade, com a disponibilidade para uso no ensino de LEs<sup>3</sup> de materiais didáticos (MDs) elaborados em suporte impresso, sonoro e eletrônico, contendo uma grande variedade de textos autênticos<sup>4</sup>, multiplicaram-se os gêneros com que o estudante, no aprendizado da língua-alvo, pode estabelecer contato, o que requer do professor uma aprofundada reflexão sobre a especificidade de cada um deles, sobre os critérios que utilizará em sua seleção e sobre as abordagens que fará de cada modalidade de texto, objetivando oferecer ao aprendiz oportunidades de ampliar suas possibilidades de compreender e de dizer na língua-alvo. (Júdice, 2005, p.31).

Diante deste cenário sobre o ensino e produção de materiais e recursos, Júdice (2005), Morales Muñoz, (2012) e Bartolomeu Campos de Queirós (2009), advertem-nos que devemos abrir os olhos antes de atravessar a rua e selecionar criteriosamente o caminho que pretendemos percorrer. Após refletir e responder às perguntas sugeridas no início deste subtítulo, passaremos, agora, a apresentar algumas circunstâncias de aprendizagem ao longo da nossa “jovem” matéria *Recursos, materiales y nuevas tecnologías*, integrada ao plano de estudos da graduação em Português em 2014 na UNLP. Esta instância curricular é um diferencial potencialmente positivo e inovador no ciclo de formação de futuros professores de português, escassa em outras unidades acadêmicas no país.

---

<sup>3</sup> Línguas Estrangeiras

<sup>4</sup> Consideramos textos autênticos, da mesma forma que Widdowson (1991, p.113), “uma porção de discurso genuíno”.

## Procedimentos metodológicos

Na primeira aula da disciplina, como motivação inicial, o professor apresenta aos alunos uma série de objetos, destina um deles a cada estudante e propõe a seguinte tarefa: Como posso ensinar português com estes elementos concretos e torná-los recursos didáticos? Cada estudante recebe um “elemento motivador” e é convidado a descrevê-lo, seguindo algumas orientações e sugestões indicadas pelo professor para facilitar a apresentação do “objeto concreto motivador” proposto.

Qual é o seu formato?	De que cor é? Multicolor?	De que material é feito?	Este elemento é leve/pesado?
Tem duas faces? Dois lados?	Cabe na minha mão?	Posso viver sem este objeto?	Atualmente, é muito usado?

**Imagem 1: Elementos provocadores utilizados na primeira aula**



Fonte: <https://www.google.com/imghp?hl=pt-BR>

No quadro abaixo, apresentamos os nomes dos “elementos provocadores” em português e em espanhol, ilustrados anteriormente e utilizados na primeira aula da disciplina, material palpável que originou diversas reflexões por parte dos aprendizes. *“Nunca pensé que un simple objeto pudiera ser un disparador para dar una clase en portugués”*. Pois é! Viu só?

**Quadro 1: Nomes dos elementos provocadores em português e espanhol**

caneta	moeda	isqueiro	canudinho	colherzinha	palito
<i>birome</i>	<i>moneda</i>	<i>encendedor</i>	<i>sorbete</i>	<i>cucharita</i>	<i>escarbadientes</i>

Conforme vimos anteriormente, qualquer elemento pode e deve motivar o professor a realizar suas práticas e inspirar produções didáticas. Entendemos por objeto de aprendizagem qualquer material ou recurso que possa despertar curiosidade e ser utilizado no contexto educacional de maneiras variadas, neste caso, no ensino de português como língua estrangeira.

A utilização da tecnologia – que suporta os materiais didáticos digitais – e a aprendizagem significativa também estão inter-relacionadas. Para Moreno e Mayer (2007), ambientes de aprendizagem interativos bem planejados influenciam positivamente a maneira como as pessoas aprendem.

#### **Rimar com o mar**

Meu nome é Maria e eu gosto de rimar.

Pego o “M” de meu nome e caso com a palavra “ar”

Formei a palavra “mar” onde eu gosto de brincar.

O mar é um lugar em que tem siri e ostra.

Lá tem muitos mariscos e também muita lagosta.

Eu penso que o mar possui bichos bem bonitos.

Mas lá também encontro outros bastante esquisitos.

Fico sempre a pensar que o mar é lindo e engraçado.

Pois nele a gente entra doce e sempre sai dele salgado (Lalau, 2010, p.11)

A partir de um texto “motivador”, os estudantes são convidados a realizar e construir diversas atividades, seguindo os passos indicados pelo professor. Veja no gráfico a seguir os exercícios propostos.

#### **Quadro 2: Sequência de atividades propostas**

1	Apresentar imagem de inspiração	Imagem de motivação
2	Despertar o léxico – Atividade vocabular	Novas palavras
3	Perguntas de compreensão do texto	5 perguntas a partir do texto
4	Elaborar um exercício de fonética/pronúncia	Assim falamos...
5	Elaborar uma atividade gramatical	Verbos - adjetivos
6	Sugerir suporte cultural pertinente	Música - vídeo
7	Ampliar o conteúdo com experiências próprias	O que faço no mar?
8	Propor atividade de produção escrita	Minhas férias no mar

Diante desse cenário, os estudantes realizam diferentes atividades dirigidas pelo professor, com modelos de exercícios apresentados e discutidos pelo grupo durante o curso que refletem parâmetros referenciais para sua própria produção e elaboração futura, apontando ao trabalho final pretendido pela disciplina: realizar uma unidade didática/capítulo “dum livro”, seguindo as orientações exercitadas durante o desenvolvimento teórico e prático da disciplina.

No decorrer das aulas, infelizmente resumidas em um quadrimestre, porém muito proveitosas neste espaço acadêmico destinado à disciplina em referência, realizamos muitas atividades potenciais para a formação de futuros professores de português. Com o intuito de elaborar materiais didáticos próprios, em primeiro lugar apresentamos modelos de construções de diversas propostas de materiais didáticos já elaboradas que servem de estímulo para que o estudante crie seu próprio exercício posteriormente e o apresente aos colegas. Para atingir a meta proposta (realizar uma unidade didática com um conteúdo temático a escolha do estudante) oferecemos um “esqueleto” e as seguintes orientações que devem estar presentes em sua produção final:

**Quadro 3: Aspectos relevantes para a elaboração da unidade didática**

1. Imagem + texto inicial
2. Atividade lexical
3. Perguntas de compreensão do texto
4. Exercícios de pronúncia
5. Atividade gramatical
6. Ortografia
7. Música
8. Vídeo
9. Atividade complementar
10. Produção escrita

**Resultados e repercussões**

Nesta seção, a fim de divulgar nossas atividades e de mostrar um exemplo entre os resultados obtidos, destacamos a imagem de um trabalho relevante realizado com todos os objetivos finais propostos pela disciplina. Cabe destacar que outros trabalhos finais atingiram as metas desejadas e realizaram excelentes produções, no que se refere a produções de recursos, materiais didáticos e com a utilização da tecnologia. A imagem a continuação refere-se a uma unidade didática realizada na disciplina e que foi apresentada em uma jornada mundial no Peru. O estudante Emiliano inspirou-se na cidade do Rio de Janeiro para elaborar sua unidade didática. Todos os tópicos elencados no quadro 2 da seção anterior foram desenvolvidos perfeitamente pelo aluno, que apresentou elaborações e atividades didáticas fantásticas. Este trabalho final, com certeza, representa um modelo visível e com muito impacto como resultado final da nossa disciplina. Este motivo justifica, por si só, o convite recebido para apresentá-lo numa jornada internacional.

**Imagem 2: Trabalho apresentado na IV Jornada Mundial sobre o ensino e aprendizagem do Português. (Peru, 26/11/2021)**



Fonte: Autor do trabalho final - Emiliano Ugolini Julien

**Imagem 3: Construindo reflexões**



Fonte: <https://perasperadalta.blogspot.com/2019/07/quem-sabe-o-que-planta-nao-tem-medo-da.html>

## Considerações (in) finais

No presente artigo, tivemos como objetivo principal mostrar o que estamos realizando e produzindo na jovem disciplina do curso de formação de professores de português na UNLP. Ao analisarmos tudo o que foi exposto anteriormente, comprovamos a importância e a necessidade da inclusão da disciplina *Recursos, materiales y nuevas tecnologías* na grade curricular na formação de professores de PLCE.

Nesta perspectiva, somos cientes de que estamos dando um pontapé inicial, plantando um pequeno grão que deverá germinar e servir de estímulo para futuros trabalhos no vasto campo de produção de materiais didáticos, sendo eles impressos ou digitais, particularmente no que diz respeito à construção de recursos de aprendizagem, independentemente de se eles foram elaborados da tinta ao papel ou diretamente ao teclado, temática da proposta que nos inspirou a escrever este artigo. É claro que os avanços nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) trazem constantemente novos desafios na área da educação e, portanto, a nós professores. Nossa vantagem é que muitos estudantes já nascem imersos no meio digital. Sendo assim, é fundamental estar atentos a novas formas de aprender e ensinar com maior eficiência. Consequentemente, torna-se essencial que o professor de hoje tenha domínio das TICs voltadas à educação e seja um sujeito letrado digital, fazendo com que ocorra efetivamente o processo de aquisição de conhecimento, aliás, nosso alvo.

Somos cientes e estamos convencidos de que não existe uma receita pronta e acabada que dê conta de resolver todas as questões referentes à produção de recursos e materiais didáticos enfrentados diariamente por professores e alunos no processo ensino-aprendizagem. Pensando neste aspecto, vale a pena refletir com o provérbio popular: “Se correr o bicho pega; se parar o bicho come!” E então?

Como metas e trabalhos futuros a que nos propomos, vislumbram-se várias possibilidades para a continuidade da nossa proposta como professores da disciplina em referência. Dentre elas se destacam: (i) criar um acervo digital de todos os trabalhos finais apresentados pelos alunos e que estejam disponíveis para consulta e como modelos inspiradores na biblioteca da FaHCE; (ii) elaborar um quadro ilustrativo, apresentando claramente aos alunos um roteiro/esqueleto com a sequência de atividades didáticas específicas, objetivando as diferentes etapas que serão percorridas na disciplina; (iii) incentivar os alunos para que apresentem suas genuínas produções em jornadas e congressos nacionais e internacionais.

Para finalizar, como modo de conclusão deste capítulo que não se esgota nem termina por aqui, ressaltamos que o professor, gradualmente, deve guiar e mostrar a seus aprendizes novos caminhos e dar-lhes ferramentas e a oportunidade de realizar suas próprias escolhas, suas construções, conforme suas reais necessidades, estilos, preferências e ritmos de aprendizagem. Desta forma, esperamos estar contribuindo para a formação e o aperfeiçoamento dos futuros profissionais, “embaixadores” e responsáveis divulgadores envolvidos no ensino da Língua Portuguesa na Argentina.

## Referências

- Almeida Filho, J. C. P. (2012). *Quatro estações no Ensino de Línguas*. Campinas, SP: Pontes.
- Araújo, M. D. O., & Carvalho, A. B. G. (2011). O sociointeracionismo no contexto da EAD: a experiência da UFRN. En R. P. Sousa, F. M. C. S. C. Miota, & A. B. G. Carvalho (Orgs.), *Tecnologias digitais na educação* [online]. Campina Grande, PB: EDUEPB. Recuperado de <http://books.scielo.org>
- Bezemer, J; Kress, G. (2008). *Writing in multimodal texts: a social semiotic account of designs for learning*. USA: SAGE Publications, p.116 – 195.
- Filatro, A.C. (2008). *Learning design como fundamentação teórico-prática para o design instrucional contextualizado*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Júdice, N. (2005). *Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros: pesquisas e ações*. Niterói, Intertexto.
- Lalau (2010). *Bem-te-vi e outras poesias*. São Paulo: Companhia das Letrinhas – Itaú.
- Lima, I. A. de O. y Reis, L. M. (2017). Princípios teóricos-metodológicos para elaboração de material didático de PLE e a necessidade de inclusão sistemática dessa discussão nos currículos de formação de professores. *Revista a Cor das Letras*, Feira de Santana, v. 18, n. 3, p.194-206, set./dez.
- Machado, A.R. e colaboradores. Abreu-Tardelli, L.S. e Cristovão, V. L. L. (orgs.). (2009). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas, São Paulo: mercado de Letras.
- Morales Muñoz, P.A. (2012). *Elaboración de material didáctico*. México: Red Tercer Milenio.
- Moreno, R y Mayer, R. (2007). Interactive multimodal learning environments special issue on interactive learning environments: contemporary issues and trends. Disponível em: <http://www.springerlink.com/content/v5414u250220511r/fulltext.html>
- Ogalde Careaga, I. (2009). *Los materiales didácticos. Medios y recursos de apoyo a la docencia*. México: Editorial Trillas.
- Queirós, B. C. (2009). *Os cinco sentidos*. São Paulo: Editora Global.
- Widdowson, H.G. (1991). *O ensino de línguas para a comunicação*. São Paulo: Pontes.

## CAPÍTULO 5

# O ensino de literatura na formação de professores/as de PLCE

*Caroline Kirsch Pfeifer*

### **Considerações iniciais**

A literatura é um modo de reflexão da realidade e o texto literário opera, por si só, como um formador e mobilizador de saberes interculturais (Walsh, 2006, p.35). Além do mais, o texto literário é um elo entre a língua e a cultura porque recupera histórias, proporciona novos significados e possibilita reconhecer o que está visível e invisível em cada sociedade (Meyer, 2013). Entretanto, o ensino de literatura na formação docente não é uma prioridade para os/as estudantes, pois a graduação visa formar profissionais de Língua Cultura Estrangeira (PLCE), e há um maior interesse por disciplinas como língua, gramática e fonética. E neste caso, a literatura não ocupa um lugar privilegiado nesta formação, o que gera um lugar de resistências e ausências.

O processo de ensino-aprendizagem de literatura está cheio de espaços vazios, de ausências que vamos preenchendo através do letramento literário dos/das estudantes e de uma mediação de leitura que orienta no desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo. Este processo não é fácil porque temos que romper com diversos paradigmas estabelecidos por uma matriz colonial, e rompê-los é desmontar todo um sistema de conhecimento que os sustentaram e os justificaram (Palermo, 2015) durante anos.

Neste sentido, é de suma urgência e emergência (re)pensar o ensino de literatura na formação de Professores/a de PLCE, a partir de uma abordagem intercultural e decolonial (Lugones, 2008; Walsh 2014). Esta abordagem, permite-nos (re)organizar saberes, desenvolver a sensibilidade intercultural e ampliar subjetividades, estabelecendo um diálogo sobre as desigualdades, as contradições e os conflitos de cada sociedade.

Diante do exposto, este capítulo tem como objetivo apresentar algumas reflexões pessoais sobre o ensino-aprendizagem de literatura na Formação de Professores em Português da *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata*. Para isso, em primeiro lugar, trabalharei com 5 estratégias de ensino-aprendizagem que utilizo nas aulas teóricas da cátedra Literaturas Lusófonas 1 e 2. Estas estratégias visam a formação de docentes como mediadores/as culturais capazes de incorporar, através do discurso literário, princípios básicos para ler criticamente o mundo, além de questionar e

intervir na sua própria prática docente. Em um segundo momento, exporei como, ao longo dos anos, modifiquei o programa da minha disciplina para desenvolver um projeto intercultural e decolonial que permitisse aos/às estudantes outros modos de ler, saber e ser (Walsh, 2005).

## Estratégias de ensino-aprendizagem de Literatura

*Quem me dera  
um mapa de tesouro  
que me leve a um velho baú  
cheio de mapas do tesouro*  
Paulo Leminski, TODA POESIA

A primeira dificuldade que aparece nas aulas de literatura na formação docente de PLCE são as ausências. Estamos em um espaço onde há uma ausência de língua e cultura porque não estamos imersos em uma realidade que use a língua portuguesa de forma permanente. É nestas ausências onde construímos nosso processo de ensino-aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem é “uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender” (Anastasiou, 2010, p. 20). Isto quer dizer que, os/as estudantes também são responsáveis pela sua trajetória de conhecimento e cabe ao/à docente acompanhá-los/las neste caminho.

Como mencionei acima, nas aulas de literatura, encontramos-nos com um lugar de ausências, de espaços vazios que, na medida do possível, vamos preenchendo através da interação, da leitura e discussão de textos literários e/ou outros materiais artísticos. Este processo, em muitos casos, gera um estranhamento porque existe uma idiosincrasia tão grande que gera um estranhamento. Ressalto aqui, por exemplo, a leitura de narrativas de Guimarães Rosa ou de Mia Couto que trabalham com uma cosmovisão tão única que gera um estranhamento nos/nas estudantes. Este estranhamento será a matéria prima para mergulhar na experiência que é ensinar literatura para estudantes estrangeiros/as. Porque é ali, neste lugar de ausências, de estranhamentos, que o trabalho de mediação cultural acontece.

Ao mesmo tempo em que este espaço é interessante para mediar leituras, ele é desafiador porque coloca em questionamento a nossa própria autocompreensão do que entendemos como cultura e literatura em língua portuguesa. Nesse mesmo sentido, aparece a primeira estratégia de ensino-aprendizagem, que é o rompimento de paradigmas da própria docente com aspectos referentes à sua formação acadêmica e à sua relação com literatura.

Em *A Literatura em trânsito ou o Brasil dentro da gente*, a professora Librandi-Rocha (2014) enfatiza que dar aulas no estrangeiro é como habitar um lugar de “ideias fora do lugar” porque tudo aquilo que tínhamos como seguro nos escapa para conformar novas ideias, e isto gera um estranhamento em nós mesmos como docentes. Para a autora, saindo do nosso país é que podemos problematizar questões que como nativos/as não conseguimos perceber porque levamos “na pele, no corpo” as marcas de um Brasil (Librandi-Rocha, 2014, p. 34). Entretanto, um/uma estudante estrangeiro/a é capaz de abstrair o que para um/a nativo/a fica

obsкуро. E neste espaço se geram as ausências e/ou os estranhamentos em relação ao outro, a nós mesmos ou a uma cultura.

É a partir deste processo individual, que o/a docente se vê em um movimento de expansão e rompimento de paradigmas para poder pensar em como e quais imagens e narrativas devem ser lidas nas aulas de literatura na formação de docentes de PLCE. Esta experiência é onde acontece a primeira estratégia de ensino-aprendizagem, que em um primeiro momento ocorre com o/a docente, e que, posteriormente, se reproduzirá no grupo de estudantes.

Esta estratégia de ensino-aprendizagem se dará de uma maneira mais clara nas aulas de literatura com o grupo de estudantes. Como mencionei anteriormente, os/as estudantes apreciam muito mais os conhecimentos linguísticos, gramaticais e/ou fonéticos do que os culturais. Ou neste caso, não veem a literatura como insumo para sua futura docência. Neste contexto, o/a docente necessita romper preconceitos, medos e/ou descaso com a literatura porque o trabalho da disciplina também é evidenciar que a literatura é um reflexo da cultura, uma possibilidade de encontros e trânsitos entre textos, e que ali existe um nexó entre língua e cultura.

Entretanto, ao mesmo tempo em que afirmo que a literatura é uma ponte entre língua e cultura, penso no que Gayatri Chakravorty Spivak (2009; 2017) enfatiza sobre o ensino de língua. A teórica afirma que é possível ensinar uma língua, mas impossível ensinar uma cultura, muito menos aprendê-la. Tomo este desafio de Spivak (2009; 2017) para assegurar que não devemos ensinar cultura, mas mostrá-la, discuti-la, compará-la para poder compreendê-la. Por isso, o enfoque não deve estar tanto no conteúdo trabalhado, mas na forma, nos modos de ler as ficções em língua portuguesa, esta é a ferramenta que possibilitará perceber questões sociais, políticas, históricas, linguísticas de cada cultura.

Dessa maneira, a literatura é fundamental porque nos proporciona uma visão mais universal, não somente pelo seu potencial estético, mas também porque nela encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos (Cosson, 2006, p. 17). Para isso, é necessário reconhecer os textos internos que os/as estudantes trazem. Para Laura Devetach (2009), não existe leitor/a sem um caminho percorrido porque os textos internos são tudo que uma pessoa “percibió, escuchó, recibió por distintos medios, cantó, copió en cuadernos, garabateó, etcétera” (Devetach, 2009, p.18). Este caminho não é um caminho de acumulações, mas de textos que se entrelaçam e vão sendo guardados. Por isso, é importante perceber a bagagem cultural e textual que os/as estudantes trazem e respeitá-la porque desde este lugar é que acontecem as trocas, os diálogos e a inclusão de um novo repertório que se construirá socialmente nas aulas de literatura.

Dentro deste contexto é que aparece a segunda estratégia de ensino-aprendizagem: o letramento literário dos/das estudantes. O letramento literário é um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem (Cosson, 2006, p.102). Este processo ocorre, segundo Ronildo Cosson (2006), do contato do/da leitor/a com o texto literário e, posteriormente, com as trocas dessa leitura em um grupo.

Para que isto ocorra, é importante que os/as estudantes tenham o contato com diferentes gêneros e estilos de textos que irão dialogar e entrar em choque com os seus textos internos. É nesse processo de trocas, de diálogos que se dá o letramento literário. Este processo não é algo acabado, mas que está em profundo movimento e a relação entre a literatura e o caminho leitor dos/as estudantes lhes permite construir diferentes possibilidades de relações, de trabalhar sentidos e os/as ajuda a se posicionarem criticamente. Porque é no espaço de compartilhamento da sala de aula que o texto ganha sentido, se expande e é possível realizar relações. É dentro deste contexto que aparece a figura do/da docente como medidor/a. A tarefa de mediação de leitura implica em orientar a leitura, ampliar a produção e construção de sentidos (Petit, 2001) e é nesse processo que o sujeito se forma como leitor.

Desta forma, a mediação de leitura e o letramento literário ocorrem ao mesmo tempo. Um depende do outro para que este processo seja exitoso. E dentro deste contexto, o/a docente aparece como um/uma mediador/a cultural, orientando, acompanhando a experiência de leitura dos/das estudantes.

A mediação de leitura também serve de trampolim para a terceira estratégia que é trabalhar com o papel dos/das estudantes como futuros/as mediadores/as culturais. Para (Mendes, 2011)<sup>5</sup> o/a professor/a é um mediador/a cultural que assume 8 diferentes papéis em que se torna um/uma agente facilitador/a, integrador/a, colaborador/a e que irá incentivar no processo de ensino-aprendizagem do grupo de alunos/a. O/a docente é um/uma facilitador/a do conhecimento, isto quer dizer, que os/as estudantes também possuem um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem. Este processo é interativo e fundamentado em uma mediação crítica e transformadora.

Dentro desta perspectiva, entendo o termo mediação cultural como uma espécie de termo guarda-chuva que pode se referir a diferentes atividades de mediação, seja a mediação de um texto literário, uma música, um filme ou uma obra de arte. A tarefa final é facilitar, aproximar e discutir sobre um objeto cultural, e isso, ocorre sem deixar de lado o caminho leitor dos/das estudantes. Este processo não é uma acumulação de saberes, mas um entrelaçado de ideias, de conceitos que re(orientam) os diálogos entre uma cultura e outra.

A mediação cultural acontece a partir da aproximação de diferentes objetos culturais e estéticos que orientam um modo de ler, um modo de pensar a língua e a cultura em língua portuguesa. Isso ocorre porque partimos de uma leitura comparativa e solidária, onde a mediação cultural se dá de forma dupla porque ao mesmo tempo em que o/a docente ocupa o lugar de mediação de leitura, também está formando mediadores/as. Ou seja, se não podemos ensinar cultura como afirma Spivak (2009; 2017), podemos ensinar modos de ler, de ver, de sentir e de escrever que orientem na compreensão de sentidos, de estéticas, de cosmovisão de mundos. E é assim que se forma um/uma mediador/a cultural.

---

<sup>5</sup> Mendes (2011) desenvolve 8 perspectivas do papel do/da docente em sala de aula, a saber: papel de agente facilitador; agente de interação; agente de negociação; agente de integração e coprodução de significados; agente crítico e empreendedor; agente de interculturalidade; e por último, agente de afetividade que contribui para a criação de um clima de conforto emocional em sala.

A quarta estratégia de ensino-aprendizagem se desenvolve a partir da leitura comparada das literaturas em língua portuguesa. Não opto por um ensino baseado na periodização da literatura, mas em uma leitura que relacione as problemáticas existentes nas literaturas em língua portuguesa. Pensar o ensino de literatura a partir de uma visão comparada valoriza que há de próprio e de alheio em cada cultura, é compreender os trânsitos entre culturas e as diferentes formas de pensar, escrever sobre as mesmas problemáticas.

Benjamin Abdala Junior (2018) chama este tipo de leitura de solidarismo literário porque visa comparar e contrastar literaturas, observando os encontros e as rupturas entre elas, além de analisar o que existe de próprio e alheio em cada cultura.

Tania Carvalho & Eduardo Coutinho (2011) desenvolveram um método comparativo que abarca 4 perspectivas para realizar uma leitura comparada. A modo ilustrativo apresentarei, brevemente, quais são estas perspectivas que orientam os modos de ler nas aulas de literatura.

Para Tania Carvalho & Eduardo Coutinho (2011), em um primeiro momento, acontece uma leitura descritiva e analítica do objeto, neste caso seria observar e selecionar as problemáticas que a obra literária fornece para poder discutir em aula. Em um segundo momento, devemos interpretar sinteticamente os fenômenos literários, interlinguísticos e extralinguístico, e verificar quais construções e/ou relações interferem ou aparecem no texto. Posteriormente, virá uma comparação diferencial das práticas literárias, já que cada texto literário é singular e contém particularidades que os diferenciam (seja no campo e/ou sistema literário de cada país), mas que também os unem. Por último, ressaltam que sempre deve haver uma interpretação das questões socioculturais, históricas, políticas e filosóficas porque o texto literário não está isolado em si e dialoga com diferentes áreas do conhecimento. Esta última, torna-se fundamental para pensar a literatura de cada um dos países de língua portuguesa como um reflexo sócio-histórico e que está vinculada dentro de um campo literário.

É evidente que esta leitura acontece de modo mais fluído e dialogado. Não indico nas aulas que ou como estamos lendo, este modo de ler se dá de maneira natural através de questionamentos e problematizações que cada texto literário apresenta, como por exemplo, os fluxos culturais, as interlocuções, as articulações entre territórios e a possibilidade de gerar fronteiras abertas entre os países de língua portuguesa.

Tendo em vista as estratégias de ensino-aprendizagem mencionadas anteriormente, apresento minha quinta e última estratégia que se refere ao processo de avaliação dentro da cátedra. Vejo a avaliação como um processo formativo que se constrói a partir de estratégias avaliativas que são ações que favorecem o pensamento crítico e autônomo dos/das estudantes. Isto acontece a partir de enunciados, de propostas de leituras e hipóteses de leitura que desenvolvam a autonomia na busca bibliográfica e seleção de materiais aptas para uma leitura teórica e/ou crítica, a realização de hipóteses de leitura desenvolvida pelos/pelas estudantes a partir de problemáticas trabalhadas em sala de aula e a escrita de um texto em que possam utilizar a sua própria voz para analisar o material investigado. Obviamente, para que este processo seja efetivo, o acompanhamento docente é fundamental em todos os momentos possíveis, para orientar e acompanhar passo a passo os resultados individuais de cada estudante.

Confesso que o processo de avaliação é, em um primeiro momento, extremamente desafiador para os/as estudantes porque, em muitos casos, estão acostumados/as com um sistema avaliativo tradicional de perguntas e respostas em que privilegiam a memorização de conteúdo. O que pretendo não é impor uma prática avaliativa, mas propor um sistema de avaliação que seja interativo e que esteja a serviço dos/das estudantes e os/as ajudem na construção de sua autonomia no processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento do pensamento crítico.

Tendo em vista as proposições acima apresentadas, estas estratégias de ensino-aprendizagem não acontecem de maneira explícita nas aulas. Não paramos a cada momento para elucidar em que estratégia estamos, mas ocorre de maneira progressiva em cada aula onde as experiências se entrelaçam, as leituras acontecem e há uma construção de saberes que permanecerá ao longo da vida acadêmica e profissional de cada estudante. Assim, pensar nestas estratégias de ensino-aprendizagem de literatura na formação docente, possibilita um desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico através da reflexão permanente sobre si mesmos, os outros e a comunidade a que pertencem.

Entretanto, mesmo trabalhando há anos com estas estratégias, ainda vejo um vazio pedagógico no que se refere ao ensino de uma abordagem intercultural e decolonial. Ambos os conceitos são discutidos e estão circulando há alguns anos na América Latina. No entanto, acredito que ainda não estão sendo abordados de uma maneira clara e prática para que possamos compreendê-los e levá-los para a nossa prática docente cotidiana.

A seguir, proponho uma reflexão sobre a minha realidade, e como, aos poucos, fui incorporando estes discursos na minha forma de pensar, ler e trabalhar com literatura.

## **Abordagem intercultural e decolonial nas aulas de Literatura**

*La interculturalidad se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes.*

Catherine Walsh, LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN

A citação que inicia esta seção pertence a teórica decolonialista Catherine Walsh (2006) e nos coloca frente a diversidade cultural que temos na América Latina. Nossa realidade não é homogênea e é necessário desenvolver em sala de aula um pensamento intercultural e decolonial para que os/as estudantes possam ler criticamente o mundo, compreender diferentes repertórios culturais e fazer circular novas vozes e narrativas.

A interculturalidade, em termos de Walsh (1993), se refere, em um primeiro momento, a um lugar “entre culturas”, ou seja, as trocas, os intercâmbios que se estabelecem entre as culturas. Entretanto, o conceito é algo muito mais abstrato e complexo.

Atualmente, se fala muito sobre um ensino de língua estrangeira intercultural, mas na realidade, sabemos como implementar esta abordagem? Ou ficamos com saberes antigos adaptando-os e fazendo breves comparações entre as culturas?

A interculturalidade na sala de aula deve estar orientada ao questionamento, a transformação e intervenção nos processos de saberes. Isto quer dizer que devemos enfrentar e transformar as estruturas de saberes institucionais, o mercado editorial, os próprios valores pessoais e sociais para poder estabelecer uma educação intercultural. Na seção anterior, mencionei que Mendes (2011) desenvolvia a proposta do/da docente como um/uma mediador/mediadora intercultural. Dentro da sua proposta, a autora afirma que:

A educação intercultural, [se] caracteriza, principalmente, [pelo] compromisso com o processo de aprendizagem como o todo, no qual o importante é a troca, o diálogo, a cooperação, a contribuição de todos para o alcance do objetivo comum de construir conhecimentos na/com a língua-cultura alvo (Mendes, 2011, p. 155)

Acredito que esta citação, em um primeiro momento, pode se aplicar na nossa realidade na formação docente na Argentina porque orienta na desmitificação da alteridade exótica do Brasil ou dos países de África em Língua Portuguesa, como também a ideia de hegemonia cultural de Portugal sobre os demais países.

Entretanto, ainda penso que reduzir a interculturalidade a estas questões é minimizar um projeto que é pessoal, social e político. A interculturalidade não é algo que se constata, seja em livros didáticos ou em textos literários, também não é uma realidade ou um atributo, mas um processo contínuo que permite construir e fortalecer novos modos de saber, de poder, de viver e de ser (Walsh, 2009).

Com base na proposta de Walsh (2009) em pensar a interculturalidade como uma possibilidade de ler criticamente o mundo, de permitir e fortalecer uma perspectiva mais ampla que aponta na construção de sentidos, em transformar os/as estudantes em agentes ativos/as do conhecimento e questionadores/as das estruturas sociais, é que desenvolvo minha abordagem intercultural nas aulas de literatura.

Claramente, não tenho todas as respostas ou soluções para desenvolver este trabalho em sala de aula, mas o primeiro passo, como salienta Walsh (2006), é romper com a história hegemônica de que existe uma cultura dominante e outras subordinadas.

la interculturalidad (...) cuestiona estas (...) estructuras dominantes pues busca su transformación y, a la vez la construcción de estructuras, instituciones, relaciones, pero también modos y condiciones de pensar diferentes. (...) la interculturalidad no es algo dado o existente, sino un proyecto y proceso continuo por construir (Walsh, 2005, p. 46)

Para poder concretizar, idealizar ou até mesmo construir esta forma de pensar nas aulas de literatura, uma das questões que discuto é o uso da expressão Literatura Lusófonas para definir a disciplina. O uso do termo “lusófonas” para determinar todas as literaturas escritas

em língua portuguesa determina que existe uma cultura fonte e as outras são culturas secundárias. Ou ainda, que a lusofonia determina a matriz cultural e as demais literaturas são expressões de influência. Com isso, voltamos para as discussões do século XIX em que se pensava que havia uma literatura fonte, europeia e branca, e que tudo o que se produzia no Sul Global<sup>6</sup> era uma cópia e de pouca importância.

As literaturas do Brasil e da África em Língua Portuguesa, embora utilizem o português como língua oficial, apresentam diversas particularidades na língua, sejam ela regionais ou de determinadas comunidades. Porque encerrá-las em um único termo “lusófonas” é colonizar a própria disciplina dentro da graduação. Assim, proponho o uso de Literaturas em Língua Portuguesa que compreende todos os países que possuem a língua portuguesa como oficial, mas que não prioriza uma região ou uma nacionalidade.

Neste mesmo sentido, Abdala Junior (2018, p.2) sugere uma leitura triangular, em que não exista um único referente e suas influências, mas uma perspectiva simultânea entre os países de língua portuguesa. Este descentramento permite construir uma leitura, uma teoria e uma crítica literária decolonial, e é dessa forma que procuro realizar as leituras nas aulas de literatura.

Desenvolver o pensamento intercultural não é somente abrir o livro didático e dizer o que tem de diferente ou de semelhante entre a Argentina e o Brasil, ou entre Portugal e Brasil. Não é somente reconhecer ou tolerar nossas diferenças ou semelhanças, mas sim, saber questionar, identificar e problematizar questões sociais, políticas, identitárias que marcam processos, construções e identidades em diferentes literaturas. Desenvolver o pensamento intercultural em sala de aula é dar voz ao oprimido, ao condenado<sup>7</sup> (Walsh, 2009, p.1), e eu incluo, ao subalterno<sup>8</sup>.

Isto significa que construímos em sala de aula um projeto político e intelectual que questiona, visibiliza, enfrenta e transforma as estruturas de poder. Como por exemplo, refletir sobre o lugar da língua portuguesa nas culturas de Angola e Moçambique. Culturas que foram esmagadas pela língua do colonizador e que tomam esta língua como própria, como uma arma de combate e resistência ao colonialismo. Ou ainda questionar como há vozes literárias que não chegam ao mercado editorial, como a da escritora negra moçambicana Lelia Mpmembe, porém, vemos as livrarias lotadas de obras do moçambicano Mia Couto.

Seguir neste caminho é encontrar o diálogo entre as literaturas em língua portuguesa, investigar as problemáticas que se apresentam e trabalhar em aproximar estas culturas.

---

<sup>6</sup> Entende-se o termo Sul Global neste texto, como o espaço geográfico ao sul do mapa em que se deram violentos encontros coloniais, e que até os dias de hoje refletem as representações de opressão e poder de matriz eurocêntrica. Para Meneses (2014): “a persistência destas representações resulta particularmente visível na contínua afirmação de uma hierarquia de saberes, apoiada em instituições, vocabulário, saberes, imagens, doutrinas”. (Meneses, 2014, p. 90). Este espaço do Sul Global revela um pluralismo de saberes, sendo uma metáfora de encontros, confrontos e polinização de saberes. (Meneses e Bidaseca, 2018, p. 11).

<sup>7</sup> Catherine Walsh trabalha com a imagem do oprimido, do livro *Pedagogia do Oprimido* (2004), de Paulo Freire e a de condenados de Frantz Fanon do seu livro *Os Condenados da terra* (1961). Neste caso, somo a perspectiva de Gayatri Chakravorty Spivak de subalternos, desenvolvida no texto *Pode o subalterno falar?* (1985).

<sup>8</sup> Para Spivak (1998), o subalterno é aquele que pertence a grupos marginalizados e/ou dominados que não possui o direito a fala.

Neste sentido, não entendo a interculturalidade como uma fusão ou uma visão híbrida das culturas, mas uma perspectiva que representa processos dinâmicos que evidenciam problemas, desigualdades, conflitos e assuntos de poder entre as culturas e na mesma cultura. Para que isto ocorra, é preciso pensar na interculturalidade em suas múltiplas visões ou significados, e que o texto literário é uma ferramenta que nos possibilita estabelecer estes diálogos e compreender idiosincrasias.

Cabe salientar, que este trabalho não deve somente acontecer na cátedra de Literatura. Todas as disciplinas da formação docente estão convidadas a visibilizar problemáticas sobre cultura, história e/ou política para relacionar, comparar e perceber as diferenças entre as culturas, encontrando os diálogos, as relações, os encontros e desenvolver saberes e sentidos múltiplos.

Evidentemente, a abordagem intercultural não aparece sozinha, mas acompanhada de práticas pedagógicas decoloniais. Walsh (2009, p.2) define que a pedagogia decolonial está muito além do sistema educativo, ela faz parte do ensino, da transmissão de saberes e se assume como um processo político que afeta as realidades, as subjetividades e deve modificar nossa forma de ver e pensar o mundo (Walsh, 2009; 2013). Desta forma, a interculturalidade abre uma porta para o debate sobre a decoloniaidade e esta tarefa implica em que o/a docente se reformule, não somente profissionalmente, como pessoalmente.

Em plena pandemia COVID-19, em uma aula virtual síncrona, uma estudante afroargentina me questionou sobre os programas das universidades e dos institutos terciários de CABA e da grande Buenos Aires. Ela afirmava que não havia bibliografia de escritores/as negros/as e que as literaturas lidas eram, na sua maioria, de homens brancos e cisheteros. Como docente universitária e de terciários da região mencionada, percebi que a estudante tinha razão e que eu mesma apostava em um programa direcionado por homens, tanto na minha bibliografia teórica e crítica, quanto na literária. Embora, selecionando escritores negros e/ou indígenas, minha seleção, em sua maioria, se baseava em homens brancos. Esta discussão em uma sala de aula virtual, fez com que eu repensasse as minhas leituras, meus modos de associar saberes e construir a minha própria epistemologia nas aulas de literatura: se eu não levo diversidade para a minha sala de aula, como pretendo que meus/minhas estudantes o façam?

Este questionamento me proporcionou a possibilidade de estudar e pensar o ensino da literatura a partir não só da interculturalidade, mas também da decolonialidade. Entendo a decolonialidade como um processo, uma possibilidade de transformação e questionamentos sobre os saberes, os seres e os poderes (Walsh, 2009, p.11).

Nossas sociedades latino-americanas estão marcadas pela exploração, devastação, apropriação e a imposição de diversas formas de opressão e violências que foram os pilares para a conquista e a colonização (Federici, 2017, p. 116). Este colonialismo político imperou durante séculos (XVI até XIX) e deixou profundas marcas no pensamento latino-americano que se desenvolvem através de um discurso de poder e de controle. Este discurso discriminatório gerou práticas de poder que operam de maneira estrutural nas sociedades, como por exemplo, o racismo, a xenofobia, a transfobia e a misoginia, são algumas das

ferramentas que intensificam desigualdade políticas, econômicas, sociais, culturais e hierarquizam racialmente (Bhabha, 1998).

Assim, pensar em uma pedagogia decolonial é pensar em:

(...) las prácticas insurgentes políticas, sociales, culturales, epistémicas y existenciales que enseñan cómo rebelar, resistir, seguir, medrar y vivir pese a la colonialidad, no sólo desde su exterioridad —o desde la total autonomía— sino también y a la vez, desde las fronteras y la subversión de la misma colonialidad (Walsh, 2005 p.36).

O pensamento decolonial visa justamente dar voz e visibilizar corpos subalternos, que foram oprimidos por este sistema e discurso colonial durante séculos. Como mencionei antes, um desses grandes sistemas é o mercado editorial que maneja políticas de poder, e a literatura está dentro deste circuito que envolve saberes, produção, circulação, trocas culturais e ideológicas.

Se pensarmos a definição de Pierre Bourdieu (1990) sobre campo literário, iremos compreender que é um local onde diversas forças se posicionam e operam na produção cultural e possui leis próprias que controlam e legitimam as relações de poder dos agentes. Percebemos que ainda ocupamos este espaço, onde o produto depende do contexto sócio-histórico e opera conforme os repertórios vigentes e se legitimam em uma literatura canônica branca, cisheterossexual, escrita por homens de classes dominantes.

Diante do exposto, proponho que devemos inserir narrativas que busquem (re)existir, que possuam corpos dissidentes e abjetos socialmente, cujas vozes foram silenciadas e invisibilizadas durante anos no cânone literário em língua portuguesa. Incluir vozes e saberes ancestrais, que possuem narradores/as em primeira pessoa e evidenciam as lutas que enfrentam estes corpos.

Proponho a leitura de narrativas travestis, e aqui penso na literatura de Amara Moira que utiliza o pajubá/bajubá como linguagem literária para problematizar e reivindicar o corpo travesti como um corpo social. Também em narrativas indígenas de Ailton Krenak ou de Eliane Potiguara, não somente como material literário, mas como teoria para discutir a cosmovisão indígena e o antropoceno. Também me interessa propor discussões sobre as ficções que sustentam as lutas raciais, trazer nomes como os de Carolina Maria de Jesus, Noémia de Souza, Itamar Viera Junior, Jeferson Tenório, Miriam Alves, Lelia Mpenbe que intervêm politicamente na literatura. Considerar e problematizar as visões de guerra colonial e guerra de Independência entre Portugal e os países de África em língua portuguesa. Ou ainda, repensar o lugar do cânone português, o efeito camoniano na Literatura Portuguesa e o lugar das escritoras mulheres, apagadas e silenciadas depois da publicação de *As Cartas Portuguesas*. E finalmente, trabalhar com a literatura LGBTQI+, pensando sobre o lugar dessas narrativas em primeira pessoa que evidenciam uma potência corporal e discursiva.

Sendo assim, não pretendo impor estas leituras ou modos de ler nas aulas de literatura, mas gerar um espaço de questionamento, de visibilização de lutas, vozes e corpos que nos desestabilizem e nos apresentem novos modos de sentir, de pensar e de saber. Diante do exposto, também insisto em que é possível ler estas literaturas a partir de teóricos/as e

críticos/as do Sul Global. Respeito toda a teoria e crítica europeia e estadunidense, mas porque não podemos ler Ailton Krenak, Conceição Evaristo, Eliane Potiguara e Paulina Chiziane como insumos teóricos?

Claramente o que proponho aqui não é uma drástica modificação nas formas de pensar, ensinar ou saber, mas uma possibilidade de incluir uma perspectiva que fomente dúvidas, questionamentos e que transgrida e subverta as relações de poder no campo literário. Neste sentido, também podemos pensar como operam as universidades e nossos programas dentro da formação de professores. Será que apelamos para uma bibliografia branca, eurocêntrica? E nossos métodos de avaliação, ainda são processos que priorizavam a memorização e a reprodução de conteúdo e de conhecimentos estáticos, convertendo os/as estudantes em objetos passivos/as no ensino-aprendizagem? Se respondermos que sim a estas perguntas significa que ainda temos um longo caminho para nos desconstruir como docentes e como instituições de ensino superior.

Sinto que o primeiro passo para construir um projeto intercultural e decolonial na sala de aula é enfrentar as estruturas de poder, sejam elas literárias ou institucionais, e construir outros modos de saberes, de seres e de poderes. Não pretendo ter respostas, mas sinto que estou em transformação porque a visão decolonial nos ensina, não só a ler o mundo de maneira crítica, e a orientar as estratégias de ensino-aprendizagem, mas também nos ensina a nos reinventar como sociedade.

## Considerações finais

Comecei este capítulo refletindo sobre as minhas práticas de ensino-aprendizagem nas aulas de literatura na formação de docentes de PLCE. Nestas práticas, enfatizei 5 estratégias que se entrelaçam para acompanhar, orientar e fomentar a leitura e o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo dos/das estudantes. Estas estratégias traçaram um caminho desde o questionamento por parte da docente sobre suas práticas em sala de aula até os processos avaliativos.

Ao longo deste texto, afirmo que a literatura não é um objeto estático e passivo, mas uma prática cultural cheia de significados conformada pela história e por diferentes subjetividades. Insisti em que a literatura é um nexo entre língua e cultura, e que no texto literário podemos encontrar uma abordagem mais profunda sobre questões linguísticas, sociais, políticas, históricas, filosóficas e visibiliza diferentes significados, valores e representações de mundo.

Neste sentido, adverti que a leitura em sala de aula deve ser acompanhada por um letramento literário que respeite o repertório leitor dos/das estudantes e que os/as oriente a ampliar seus caminhos leitores.

Em outras palavras, é importante pensar na mediação cultural em sala de aula porque é uma forma de organizar saberes, de estabelecer relações entre as diferentes culturas em língua portuguesa e propor uma visão intercultural. Entender que a interculturalidade é um processo e está direcionada para a construção de outros modos de saber, de ser e de viver

(Walsh, 2009), permite-nos ir além da comparação entre culturas e perceber que esta abordagem não é só uma tarefa sociocultural, mas também política.

Por fim, entendo a perspectiva decolonial como um projeto que possibilita o pensamento crítico sobre a construção histórica, sobre as nossas práticas docentes e sobre as políticas educacionais. Desenvolver uma postura decolonial é necessário para questionarmos o discurso colonial e encontrarmos um lugar de pedagogias que nos ajudem a agir, escutar, estar, fazer, olhar, pensar, sentir, ser, teorizar, não somente de maneira individual, mas de forma coletiva (Walsh, 2009; 2013).

## Referências

- Abdala Junior, B. (2018). Necessidade e solidariedade nos estudos de Literatura Comparada. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, nº 3.
- Anastasiou, L.G.C. (2010). Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: Anastasiou, L.G.C.; Alves, L. P. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos e estratégias de trabalho em sala de aula*. Joinville, SC: UNIVILLE.
- Bhabha, H. (1998). A outra questão. O estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo, In: *O local da cultura*. tradução de Myriam Avila, Eliane Livia reis, Glauce Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Bourdieu, P. (1990). El campo literario. Prerrequisitos críticos y principios de método. *Revista Criterios*, nº 25-28. La Habana.
- Carvalho, T. & Coutinho, E. (2011). *Literatura comparada. Textos Fundadores*. São Paulo, Ática.
- Cosso, R. (2009). *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.
- Devetach, I. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunic-Arte.
- Federici, S. (2017). *O calibã e a bruxa: mulheres, corpos e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante.
- Librandi-Rocha, (2014). A Literatura em trânsito ou o Brasil dentro da gente. In: *A primeira aula: trânsitos da literatura brasileira no estrangeiro*. organização Monteiro, P.M.. São Paulo: Itaú Cultural.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (09), 73-101. Recuperado de: <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1501>
- Mendes, E. (2011). O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: (Org.) *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. SP: Pontes.
- Meneses, M. (2014). Diálogos de saberes, debates de poderes: possibilidades metodológicas para ampliar diálogos no Sul global. In.: *Aberto*, Brasília, v. 27, n. 91, p. 90-110, jan./jun.
- Meneses, M. y Bidaseca, K. A. (2018). *Epistemologías del Sur*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coimbra: Centro de Estudos Sociais.
- Meyer, R. M. B. (2013). Cultural, Multicultural, Intercultural: o português como segunda língua para estrangeiros. *Revista Matraca de pós-graduação em Letras*, v. 20, n. 32. Rio de Janeiro: UERJ.

- Palermo, Z. (2015). *Des/decolonizar la universidad*. Org. Zulma Palermo. Buenos Aires: Del Signo.
- Petit, M. (2001). *Lecturas del espacio íntimo al espacio público*. Traducción Miguel Paleo, Malou Paleo, Diana Luz Sánchez. Fondo de Cultura: México.
- Spivak, G. C. (2009). La muerte de una disciplina. Irlanda Villegas: Universidad Veracruzana.
- Spivak, G. C. (2017). Una educación estética en la era de la globalización. Traducción C. M. Fraga con la colaboración de I. Villegas & G. Dietz. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Dirección General de Artes Visuales-Instituto de Investigaciones Estéticas/Universidad Autónoma Metropolitana/Palabra de Clío/Fundación Universidad de las Américas Puebla/Siglo XXI.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y Pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimiento y decolonialid. Signo y Pensamiento, Vol. XXIV, núm. 46, enero-junio. Pontificia Universidad Javeriana Bogotá: Colombia.
- Walsh, C. (2006). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial, in García Linera, A., Mignolo, W. & Walsh, C. *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Ediciones del signo, Argentina.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya-Yala.

## Autoras e autor

### Coordenadoras

#### **Nunes de Castro, Giselle**

Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UNB). Possui especialização em Literaturas Portuguesa e Africanas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pós-graduação em Patrimônio Cultural da Argentina pela Universidad del Salvador (USAL), graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e em Design pela Universidad Argentina de la Empresa (UADE). É professora adjunta das matérias Língua e Gramática Portuguesa 1 e 2 na Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Docente na formação de professores no *Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández* e no *Lenguas Vivas Sofía Esther Broquen de Spangenberg*. É professora de português na Universidad Nacional de Luján (UNLu). É co-coordenadora de português na equipe de avaliações em línguas latinas no *Ministerio de Educación e Innovación del GCBA* e autora de materiais didáticos e manuais do professor da série “Las lenguas en la escuela”, idealizados pelo *Ministerio de Educación e Innovación del GCBA* para as escolas públicas plurilíngues da Capital Federal. Possui vasta experiência no ensino de PLCE, produção de materiais didáticos, coordenação pedagógica e formação docente.

#### **Kirsch Pfeifer, Caroline**

Doutoranda em Literatura Latinoamericana y Crítica Cultural (Udesa). Mestre em Literatura para niños (UNR). Possui licenciatura em Letras (FAPA) com especialização em Literaturas em Língua Portuguesa (FAPA). É professora adjunta responsável pelas cátedras de Literaturas Lusófonas 1 e 2 na Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Também se desempenha na formação de tradutores no Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, nas cátedras de Literatura Brasileira e Tradução Literária. É docente na pós-graduação em Traducción Literaria (Cetralit, UBA) no seminário de Tradução de Teatro. É docente de PLCE na Faculdade de Ciências Exatas (UBA). É professora investigadora convidada pela Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC, Peru) e no Instituto Brasil-Uruguai (Icub, Uruguai). É editora da Revista *Aquelarre* (UNR) especializada em investigação e crítica em LIJ. Publicou diversos artigos em revistas acadêmicas e possui vasta experiência no ensino de línguas estrangeiras, produção de materiais didáticos e formação de professores e tradutores.

## Autoras e autor

#### **da Silva Santana Lopes, Barbara**

Doutoranda na área de Letras com ênfase em Linguística na Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Especialista em Literatura Brasileira e História Nacional pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), formada em Letras português-espanhol pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Professora adjunta de Análisis Comparativo de las lenguas

castellano-portugués y Lingüística Aplicada a la Enseñanda del Portugués na UNLP. Profesora ayudante em Lengua e Gramática Portuguesa 2 na UNLP. Profesora de Introducción a las ciencias del lenguaje no Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Publicou “Una educación plurilingüe para el ejercicio de una nueva ciudadanía” (2021), “Tranlanguaging como práctica discursiva de brasileiros e brasileiras na Argentina” (2019) entre outros. É pesquisadora do Centro de Estudios e Investigaciones lingüísticas (CEIL) do Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-UNLP).

### **Peez Klein, Daniela Inés**

Mestre em Estudios Literarios Latinoamericanos pela Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Formada como profesora de português no Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández". Também é bailarina e performer. Docente adjunta das cátedras de Língua e Gramática Portuguesa 3, 4 e 6 na Universidad Nacional de La Plata. Também se desempenha como docente de gramática no Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández". Investigadora em "Cultura y sociedad en Argentina y Brasil: siglos XX y XXI", *Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo PPIID/H061 da Universidad Nacional de La Plata*. Autora de “Cuerpos montados o la vida en fragmentos de carne: cuerpo-comunidad-ambiente en La novela del Cuerpo de Rafael Courtoisie y Los cuerpos del verano de Martín Felipe Castagnet” (2017) e “Imaginario contemporáneos de fin-de-mundo y las relaciones entre lo vivo en De gados e Homens (Maia, Brasil) y Distancia de rescate (Schweblin, Argentina)” (2022).

### **Roos, Luiz**

É Licenciado em Letras Português - Alemão pela Universidade Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), especialista em Didática das Línguas Estrangeiras pela Universidad Nacional de Córdoba (UNC) e diplomado em Fonética do Português Brasileiro pela Universidad del Centro Educativo Latinoamericano (UCEL). É professor de Fonética e Fonología 1, de Recursos, Materiais e Novas Tecnologías e do Seminário de Língua 2 (Expressão Oral e Dicção) na Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Professor de Fonética e Fonología 1 e 2 na Universidad Nacional de Córdoba (UNC) e no Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández. É autor dos livros “Fonética - O Samba dos Sons”, “Fonética Lúdica” e “Exercícios teóricos e práticos de Fonética e Fonología do português brasileiro para hispanofalantes”. Volume 1. Vogais e semivogais” entre outros. É criador da comunidade virtual *Asociación Argentina de Profesores e Investigadores en Fonética y Fonología* (AAPIFF).

Kirsch Pfeifer, Caroline

Graduação em português na unlp : Perspectivas na formação de professores de PLCE / Caroline Kirsch Pfeifer ; Giselle Nunes de Castro ; Barbara da Silva Santana Lopes ; Coordinación general de Caroline Kirsch Pfeifer ; Giselle Nunes de Castro. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; La Plata : EDULP, 2025.

Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga  
ISBN 978-950-34-2531-2

1. Formación Docente. I. Nunes de Castro, Giselle II. da Silva Santana Lopes, Barbara III. Kirsch Pfeifer, Caroline, coord. IV. Nunes de Castro, Giselle, coord. V. Título.  
CDD 370.711

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata  
48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina  
+54 221 644 7150  
edulp.editorial@gmail.com  
www.editorial.unlp.edu.ar

EduLP integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2025  
ISBN 978-950-34-2531-2  
© 2025 - EduLP

**S**  
sociales

  
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA