

**ANAIS DO
V SEMINÁRIO NACIONAL
DE ENSINO DE LÍNGUAS
E DE LITERATURA**

**LER E ESCREVER PRA QUÊ?
TRANSFORMANDO O MUNDO
PELA LINGUAGEM**



CURSO DE LETRAS E PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO E DOUTORADO EM ENSINO

Rosiene Almeida Souza Haetinger
Makeli Aldrovandi
Marine Laísa Matte
Kári Lúcia Forneck
Grasiela Kieling Bublitz
Aline Antunes
Daiane Kipper
Garine Andrea Keller
Maristela Juchum
(Orgs.)

Anais do V Seminário Nacional de Ensino de Línguas e de Literatura

1ª edição



EDITORA
UNIVATES

Lajeado, 2022



Universidade do Vale do Taquari - Univates

Reitora: Profa. Ma. Evania Schneider

Vice-Reitora e Pró-Reitora de Ensino: Profa. Dra. Fernanda Storck Pinheiro

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne



EDITORA
UNIVATES

Editora Univates

Coordenação: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne

Editoração: Marlon Alceu Cristófoli

Capa: Agência Experimental de Comunicação da Univates - AECOM

Avelino Tallini, 171 – Bairro Universitário – Lajeado – RS, Brasil

Fone: (51) 3714-7024 / Fone: (51) 3714-7000, R.: 5984

editora@univates.br / <http://www.univates.br/editora>

S471 Seminário Nacional de Ensino de Línguas e de Literatura (5. : 2022 : Lajeado, RS)

Anais do V Seminário Nacional de Ensino de Línguas e de Literatura, 29 a 31 de agosto de 2022, Lajeado, RS [recurso eletrônico] / Rosiene Almeida Souza Haetinger et al. (org.) – Lajeado : Editora Univates, 2022.

Disponível em: www.univates.br/editora-univates/publicacao/380

ISBN 978-65-86648-78-2

1. Educação. 2. Ensino de línguas. 3. Literatura. 4. Anais. I. Haetinger, Rosiene Almeida Souza. II. Aldrovandi, Makeli. III. Matte, Marine Laisa. IV. Forneck, Kári Lúcia. V. Bublitz, Grasiela Kieling. VI. Antunes, Aline Jéssica. VII. Kipper, Daiane. VIII. Keller, Garine. IX. Juchum, Maristela. X. Título.

CDU: 37:8

Catálogo na publicação (CIP) – Biblioteca Univates
Bibliotecária Maria Helena Schneider – CRB 10/2607



As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores e não refletem necessariamente a visão do Conselho Editorial da Editora Univates e da Univates.

V SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUAS E DE LITERATURA - V SNELL

29 A 31 DE AGOSTO DE 2022

COMISSÃO ORGANIZADORA

Aline Antunes
Daiane Kipper
Garine Andrea Keller
Grasiela Kieling Bublitz
Kári Lúcia Forneck
Makeli Aldrovandi
Marine Laísa Matte
Maristela Juchum
Rosiene Haetinger

COMITÊ CIENTÍFICO

Ma. Flavia Zanatta
Ma. Garine Andrea Keller
Dra. Grasiela Kieling Bublitz
Dra. Kári Lúcia Forneck
Dra. Makeli Aldrovandi
Ma. Marine Laísa Matte
Dra. Maristela Juchum
Dr. Rogério José Schuck
Dra. Rosane Maria Cardoso
Dra. Rosiene Almeida Souza Haetinger
Dr. Kleber Eckert
Ma. Laura Verônica Rodríguez Imbriaco

APRESENTAÇÃO

O V Seminário Nacional de Ensino de Língua e Literatura - V SNELL - celebrou o retorno dos eventos presenciais do curso de Letras da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Pautado na temática **Ler e escrever pra quê? Transformando o mundo pela linguagem**, o evento se constituiu novamente em um espaço de trocas entre professores da educação básica, pesquisadores e licenciandos.

Neste ano de 2022, o SNELL englobou o X Encontro Estadual de Professores de Língua Portuguesa e de Literatura, o XXI Encontro Estadual de Professores de Língua Inglesa, o XVI Encontro Estadual de Professores de Língua Espanhola, o IV Encontro Estadual de Professores de Língua Portuguesa como Língua Adicional, e o II Encontro Estadual de Professores de Língua Brasileira de Sinais. Com isso, leitura, escrita, línguas e literatura estiveram no centro de conferências, oficinas e grupos de trabalho.

Professores e pesquisadores de diferentes lugares do Brasil reuniram-se para tecer reflexões sobre o papel da leitura e da escrita no mundo contemporâneo, dentro e fora da academia. Esta publicação reflete a riqueza e a diversidade dos pontos de vista compartilhados durante o evento. Na ocasião, tivemos uma amostra muito significativa do que se faz e do que é possível fazer com a linguagem em contextos de ensino. Agora, neste compilado de produções que compõem os anais do evento, é possível vislumbrar com um maior grau de detalhamento os trabalhos desenvolvidos pelos autores, tanto no âmbito do ensino quanto no da pesquisa e, por que não, na interface entre ambos.

Esperamos que as produções aqui apresentadas sirvam de inspiração para outros movimentos de ensino de línguas e de literatura nas escolas e nas universidades, e que possamos reafirmar as razões para se ensinar a ler e a escrever.

A Comissão Organizadora

SUMÁRIO

RESUMOS - GT ESTUDOS E PRÁTICAS DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS COM A LIBRAS NA ESCOLA COMUM.....	10
--	----

RESUMOS - GT ESTUDOS E PRÁTICAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

INVESTIGANDO LA INTERLENGUA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE ERRORES.....	12
---	----

<i>DE VIAJE POR HISPANOAMÉRICA: UMA EXPERIÊNCIA DE TRABALHO COM A LÍNGUA ESPANHOLA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO</i>	13
---	----

RESUMOS - GT ESTUDOS E PRÁTICAS DE LÍNGUA INGLESA

LUDICIDADE E SEQUÊNCIA NUMÉRICA NAS AULAS DO PROJETO BILÍNGUE	15
---	----

ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DO PROJETO BILÍNGUE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	16
--	----

POSSIBILIDADES DO METAVERSO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS	17
--	----

ILA, ILE, ILI E ILF - CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....	18
---	----

<i>PREPARING FOR THE LABOR MARKET: LEITURA E ESCRITA DE TEXTOS PARA A ENTRADA NO MERCADO DE TRABALHO</i>	19
--	----

RESUMOS - GT ESTUDOS E PRÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL

PRÁTICAS DE CURADORIA DIGITAL NO ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ADICIONAL ..	21
--	----

PERCEPÇÕES SOBRE VOLUNTARIADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL.....	22
---	----

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA MULHERES IMIGRANTES OFERTADO PELO PROJETO DE EXTENSÃO VEM PRA CÁ.....	23
--	----

OS JOGOS COMO MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: UMA EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE EXTENSÃO VEM PRA CÁ.....	24
--	----

RESUMOS - GT ESTUDOS E PRÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A LÍNGUA QUE FALAMOS E A LÍNGUA QUE ENSINAMOS: ANÁLISE DA PRESENÇA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO MÉDIO	26
--	----

ELU, ILE, ILU E EL: UMA ANÁLISE DA LINGUAGEM NÃO BINÁRIA NA SÉRIE <i>SEX EDUCATION</i>	27
--	----

INTERLIGANDO TEXTOS E CONTEXTOS: A CRIAÇÃO DE UM OBJETO DIGITAL DE APRENDIZAGEM MULTIMODAL PARA O ENSINO DA COESÃO SEQUENCIAL	28
DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA SINTÁTICA: O QUE NOS REVELAM AS PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL?	29
CONSTRUINDO UMA TAREFA DE LEITURA DE PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS EM PORTUGUÊS BRASILEIRO COM A MANIPULAÇÃO DE CRITÉRIOS PSICOLINGUÍSTICOS.....	30
ESTUDO DO LÉXICO: ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A DERIVAÇÃO DE PALAVRAS.....	31
UM OLHAR SOBRE A FERRAMENTA DO STORYBOARD THAT: EXPERIÊNCIA DE RETEXTUALIZAÇÃO	32
DISCURSO DE JAIR BOLSONARO ATRAVÉS DA ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO: UM ESTUDO ANALÍTICO DA LINHA COMPREENDIDA ENTRE A SIMPLICIDADE E O ERRO	33
DESIGNAÇÕES PARA OS CONCEITOS DE NORMA LINGUÍSTICA: UM LEVANTAMENTO DA TERMINOLOGIA UTILIZADA NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.....	34
OS GÊNEROS ORAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: A PERSPECTIVA DO PROFESSOR.....	35
ANÁLISE DE QUESTÕES MATEMÁTICAS: BUSCANDO INFERÊNCIA NOS VESTIBULARES.....	36
DA BNCC À ESCOLA: O USO DE GÊNEROS DIGITAIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	37
A PESQUISA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: O OBSERVATÓRIO DE NEOLOGISMOS.....	38
AVALIAÇÃO DE JOGOS DIGITAIS DESTINADOS À ALFABETIZAÇÃO	39
PRODUÇÃO DE AUTOBIOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	40

RESUMOS - GT ESTUDOS E PRÁTICAS DE LITERATURA

DO GESTO DE CAMPOS DE CARVALHO EM <i>A LUA VEM DA ÁSIA</i>.....	42
LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	43
O LIVRO <i>MENDIGOS</i>: UM ESTUDO SOBRE AS CRÔNICAS HUMORÍSTICAS DE ALPHONSUS DE GUIMARAENS	44
PROJETO DE EXTENSÃO LINGUAGENS: PALAVRAS E IMAGENS: CINEMA E LITERATURA NAS ESCOLAS.....	45
RODAS DE LEITURAS COMO RECURSO PARA FORMAÇÃO LITERÁRIA: CONHECENDO A HISTÓRIA DE MALALA.....	46
CONSIDERAÇÕES SOBRE A MATERNIDADE A PARTIR DO CONTO <i>AS CICATRIZES DO AMOR</i>, DE PAULINA CHIZIANE.....	47

TEXTOS COMPLETOS

O LIVRO <i>MENDIGOS</i> : UM ESTUDO SOBRE AS CRÔNICAS HUMORÍSTICAS DE ALPHONSUS DE GUIMARAENS	49
INVESTIGANDO LA INTERLENGUA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE ERRORES.....	55
COMPREENSÃO LEITORA NOS PROBLEMAS MATEMÁTICOS: COMO SÃO EXIGIDAS HABILIDADES DE LEITURA EM QUESTÕES DE VESTIBULARES?	67
PRODUÇÃO DE AUTOBIOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	79
ESTUDO DO LÉXICO: ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A DERIVAÇÃO DE PALAVRAS.....	83
A PESQUISA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: O OBSERVATÓRIO DE NEOLOGISMOS.....	92
RODAS DE LEITURA COMO RECURSO PARA FORMAÇÃO LITERÁRIA: CONHECENDO A HISTÓRIA DE MALALA.....	101
CONSIDERAÇÕES SOBRE A MATERNIDADE A PARTIR DO CONTO <i>AS CICATRIZES DO AMOR</i> , DE PAULINA CHIZIANE.....	106

RESUMOS

GT ESTUDOS E PRÁTICAS DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS COM A LIBRAS NA ESCOLA COMUM

Letícia Dell' Osbel

Resumo: Esta escrita compartilha estratégias pedagógicas desenvolvidas com surdos e ouvintes na escola comum Fernandes Vieira, de Lajeado/RS, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Busca-se problematizar os significados da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) quando experienciada a partir de práticas de multiletramentos (ROJO, 2012). Os estudantes vivenciaram uma produção audiovisual em LIBRAS e em Língua Portuguesa, reunindo o teatro e a música, e uma proposta interdisciplinar que acolheu diferentes tipos de textos, por meio de gifs e memes, junto à arte e à literatura surda. Neste viés, as estratégias pedagógicas acolheram a multiplicidade da cultura surda e ouvinte em um movimento intercultural. Além disso, também foram contempladas múltiplas linguagens e diferentes textos e suas formas híbridas e contemporâneas de comunicação e produção, o que tem sido entendido enquanto multimodalidade (RIBEIRO, 2021). Percebeu-se que as práticas de multiletramentos com a LIBRAS foram experienciadas pelos grupos enquanto comunidade pedagógica (HOOKS, 2017) ao possibilitar que todos aprendessem a LIBRAS, estabelecendo propósitos coletivos pelo estar juntos. Também observou-se que foi possível transgredir as fronteiras linguísticas e culturais entre surdos e ouvintes pela interculturalidade e sua pedagogia de encontros (MENEZES, 2008), bem como pelo acolhimento da tecnologia, das linguagens e de sua diversidade (NOGUEIRA, 2017). A LIBRAS, ao ser operada pelo viés dos multiletramentos, produz vida e relações outras com o surdo na escola que se distanciam da acessibilidade e da socialização. Práticas de multiletramentos com a LIBRAS corroboram as relações entre: entre línguas, entre culturas, entre sujeitos que ensinam, aprendem na escola e para além dela. Acredita-se que modos outros de se fazer docência e educação com surdos na escola comum possam acontecer, com práticas de multiletramentos com a LIBRAS produzidas pela/na comunidade pedagógica da sala de aula.

Palavras-chave: Escola comum, Interculturalidade, Comunidade pedagógica, Multiletramentos, LIBRAS.

RESUMOS

GT ESTUDOS E PRÁTICAS DE LÍNGUA ESPAÑHOLA

INVESTIGANDO LA INTERLENGUA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE ERRORES

Laura Verônica Rodriguez Imbriaco
Marina Tazón Volpi

Resumo: El presente trabajo monográfico, inserto en la línea de investigación de la metodología de la enseñanza del español como lengua extranjera, pretende analizar, bajo el enfoque comunicativo de la lengua, el estadio de interlengua (IL) en que se encuentran estudiantes de LE de niveles diferenciados. Para tal, además de trabajar con el Enfoque Comunicativo, que centra el aprendizaje de lengua extranjera (LE) en el alumno y en su capacidad de comunicación, y es el vértice de este estudio, se abordarán aspectos teóricos y prácticos relacionados a la IL y al análisis de errores (AE), como forma de ayudar al aprendiz a solucionar las dificultades que se presentan a lo largo del trayecto hasta el alcance efectivo de la lengua meta. La investigación parte de textos diversos producidos por alumnos de diferentes niveles como instrumentos para el análisis de la IL. Los recursos empleados en este trabajo son variados (Internet, Chats, Hipertextos virtuales y reales) y permiten muestras de lengua individuales y colectivas para el estudio de la IL. Además de trabajar con el AE, que constituye una especie de filtro para ir superando las dificultades en la LE, se verá la importancia que cabe a los aciertos, pues ellos son necesarios para aumentar la confianza, autoestima y autonomía del alumno.

Palavras-chave: Hipertexto, Internet, Análisis de errores, Interlengua, Enfoque comunicativo.

DE VIAJE POR HISPANOAMÉRICA: UMA EXPERIÊNCIA DE TRABALHO COM A LÍNGUA ESPANHOLA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

Flávia Zanatta

Resumo: O estado de pandemia decretado pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020 provocou profundas e marcantes mudanças nas instituições educacionais, posto que foram obrigadas a suspender suas atividades presenciais e adotar o ensino remoto para a manutenção dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), foram instituídas as Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP), que se desenvolveram entre os meses de setembro de 2020 e maio de 2021 através do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem Moodle e com o suporte das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Esse novo arranjo da educação demandou a criação e a implementação de estratégias para adaptar os conteúdos às condições do ensino não presencial. Com base nisso, organizamos as APNP das turmas de terceiro ano dos Cursos Técnicos Integrados em Agropecuária e Multimídia do Campus Vacaria do IFRS no componente curricular Língua Espanhola III em torno da sequência didática “De viagem por Hispanoamérica”, a qual explorou o contexto de viagens com vistas a contemplar alguns dos conteúdos previstos na ementa e dar conta do objetivo do componente. Para tal, foram proporcionados aos estudantes momentos de contato com a língua pautados em uma abordagem motivadora, reflexiva e que permitisse a comunicação a partir de situações de uso referentes ao planejamento de uma viagem a algum país hispano-americano. Ao longo das atividades, que ocorreram de forma assíncrona, foram utilizados recursos como vídeos, músicas, textos diversos, interações via fórum, questionários, jogos, pesquisas e produções que culminaram na elaboração de um “Ideário de viagem”. Como resultado, essa experiência de trabalho com a Língua Espanhola no contexto do ensino remoto permitiu aos estudantes, além de construir conhecimentos sobre o idioma, conhecer a diversidade e a riqueza cultural de alguns países hispano-americanos.

Palavras-chave: Países hispano-americanos, Cultura, Língua espanhola, Ensino remoto.

RESUMOS

GT ESTUDOS E PRÁTICAS DE LÍNGUA INGLESA

LUDICIDADE E SEQUÊNCIA NUMÉRICA NAS AULAS DO PROJETO BILÍNGUE

Laís Menezes Leonhardt

Resumo: A Língua Inglesa está presente em nosso cotidiano diariamente. Nessa perspectiva, o Colégio Sinodal Gustavo Adolfo, na cidade de Lajeado, Rio Grande do Sul, iniciou o Projeto Bilíngue nas turmas de nível III e 1º Ano Ensino Fundamental, tornando-se a primeira escola bilíngue na região do Vale do Taquari. O projeto é inovador e conta com dois professores em sala de aula. O pedagogo realiza as propostas em Português e o professor com formação em Inglês desenvolve a língua adicional, compartilhando a mesma grade curricular. Com esse projeto, os alunos, ao desenvolverem as aprendizagens, compreenderão tanto a língua materna, quanto a língua adicional. Nesse primeiro momento, as habilidades “speaking” e “listening” são mais utilizadas de forma lúdica, familiarizando os alunos com o inglês naturalmente. A turma do 1º Ano B realizou uma atividade sobre sequência numérica, na qual era necessário olhar para o prato, ver o número descrito, contar estrelinhas que estavam disponíveis, pronunciar o nome do respectivo número e colocá-las adequadamente dentro do prato. A sequência numérica ocorreu entre 1 e 10. É importante ressaltar que os números já haviam sido expostos nas duas línguas, porém, a tarefa aconteceu somente em Inglês. Todas as crianças passaram pelo circuito individualmente; a maioria realizou com propriedade devido aos estímulos proporcionados anteriormente. A colaboração do professor de línguas é essencial para o desenvolvimento da criança, portanto, o educando é o protagonista da proposta pedagógica no projeto bilíngue. Acredita-se que através de incentivos direcionados ao tema a ser trabalhado o estudante será capaz de protagonizar seu crescimento e conhecimento nas línguas contempladas.

Palavras-chave: Matemática, Ludicidade, Anos iniciais, Bilíngue, Inglês.

ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DO PROJETO BILÍNGUE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Jaqueline dos Santos Sarmento

Resumo: As crianças têm mais facilidade em aprender uma língua estrangeira, isso porque, quando pequenas, suas habilidades se desenvolvem mais rapidamente. Outro motivo que colabora para o aprendizado da língua é o ambiente no qual estão expostas; quanto mais ele oportunizar contato com a língua, maiores serão os benefícios. Pensando nessa perspectiva, o Colégio Sinodal Gustavo Adolfo, da cidade de Lajeado, no Rio Grande do Sul, iniciou a partir de 2022 o Projeto Bilíngue nas turmas de nível III (Educação Infantil) e 1º Ano Ensino Fundamental. Esse projeto conta com a atuação de dois professores protagonistas em dupla docência: um professor curricular (formado em Pedagogia) e um de Língua Inglesa (formado em Letras). Desta forma, o objetivo deste trabalho é apresentar um relato de como estão ocorrendo essas atividades na prática, como está sendo o contato dos estudantes de uma turma da Educação Infantil com a Língua Inglesa, compartilhar atividades que estão sendo significativas para o aprendizado do idioma, entre outros. Os resultados que estão sendo obtidos com a implantação do Projeto Bilíngue no colégio são significativos e enriquecedores para as crianças.

Palavras-chave: Língua Inglesa, Projeto bilíngue, Educação infantil.

POSSIBILIDADES DO METAVERSO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

Suzinara Strassburger Marques

Resumo: Há 30 anos, Stephenson, na obra *Snow Crash* (1992), criou o conceito de metaverso, um universo fantástico no qual os usuários desenvolveriam corpos gerados por computadores, possibilitando encontrar-se com amigos, ir a eventos reais ou virtuais, enfim, participar de atividades prazerosas e instrutivas em um mundo digital (ZENOU, 2022). Uma das grandes problemáticas relacionadas ao ensino/aprendizado de línguas é como propiciar práticas realistas da língua-alvo sem bloquear o processo de aprendizado dos estudantes e sem a intervenção direta dos professores; por isso, as possibilidades ligadas ao conceito de metaverso e ao uso de inteligência artificial (IA) são infinitas nesta área. A IA nunca substituirá um professor, mas pode apoiar os professores em seu trabalho. Os esforços contemporâneos para possibilitar a conversa com personagens não pessoais são baseados, principalmente, em chatbots como Cleverbot, Eviebot, Alelo, Chatterbox, My Cognition etc., porém, essas práticas tornam-se ineficazes porque seus dados de fala são muito limitados. Através da IA, o metaverso possibilita essa interligação a partir de ambientes de aprendizagem que já existem, mas que precisariam de um direcionamento do professor de línguas. Que tal conhecer locais do mundo inteiro através da imersão de grupos de estudantes que pudessem interagir com falantes locais? Que tal o professor definir uma situação e cada estudante interagir com a proposta de forma diferente, gerando dados que o professor pudesse analisar para modificar os parâmetros de acordo com as necessidades de cada aprendiz? Estamos na Quarta Revolução Industrial; é impossível ignorar a globalização e o aprendizado de línguas, que é paralelo à interconectividade e à alta velocidade do conhecimento sendo compartilhado por diferentes culturas. Segundo Low (2020), é hora de repensar a educação do ensino de línguas neste século para preparar os alunos para o mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Inteligência artificial, Metaverso, Ensino/aprendizado de línguas.

Referências

LOW, Ee-Ling. English Language Teacher Education for Multilingual Singapore: responding to the Fourth Industrial Revolution. In: Tao W., Liyanage I. (Eds). *Multilingual Education Yearbook 2020*. s.l.: Springer Nature Switzerland, 2020. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41211-1_8

STEPHENSON, Neal. *Snow crash: A novel*. Spectra, 1992.

ZENOU, Theo. A novel predicted the metaverse (and hyperinflation) 30 years ago. *The Washington Post*, 30 jun. 2022. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/history/2022/06/30/snow-crash-neal-stephenson-metaverse/> Acesso em: 14 ago. 2022.

ILA, ILE, ILI E ILF - CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Daiane Cristine Fontanive
Makeli Aldrovandi

Resumo: O presente resumo tem como objetivo relatar a pesquisa de trabalho de conclusão de curso realizada no semestre de 2022A, porém que ainda está em andamento. O trabalho de conclusão de curso em questão tem como tema as concepções de língua inglesa em planos de ensino de duas turmas de 9º ano do ensino fundamental, um da escola da rede municipal e outro da rede particular de ensino, ambas da cidade de Lajeado/RS. Como objetivo geral, busca-se analisar o que dizem os planos de ensino sobre o ensino de língua inglesa em ambas as escolas. Já como objetivos específicos, temos: a) definir as diferentes concepções de ensino de língua inglesa; b) identificar quais são as concepções de língua inglesa adotadas por uma escola municipal e outra particular da cidade de Lajeado; c) traçar as metodologias e abordagens de ensino de línguas presentes nos planos de ensino da escola municipal e da particular. Pode-se dizer assim que, entre os objetivos específicos apresentados, o primeiro foi alcançado durante a escrita da pesquisa e que os dois restantes se darão durante o processo de desenvolvimento e finalização da mesma. A metodologia da pesquisa se configura como documental e exploratória com abordagem qualitativa por meio de uma Análise Textual Discursiva, que acontecerá da seguinte forma, serão coletados trechos dos planos de ensino de ambas escolas - tanto da rede pública municipal quanto da rede particular. Os planos de ensino utilizados serão os do componente curricular de Língua Inglesa voltados para os anos finais do ensino fundamental. Analisaremos buscando encontrar convergências e divergências entre os materiais analisados e os estudos prévios realizados durante a pesquisa. Esperamos encontrar como resultados dados que comprovem se os planos de ensino abordam práticas que de fato contemplem as concepções de ensino adotadas, e se os planos se enquadram em metodologias de ensino já existentes e tentaremos identificar quais são elas.

Palavras-chave: Concepções de língua, Concepções de ensino, Planos de ensino, Língua Inglesa.

PREPARING FOR THE LABOR MARKET: LEITURA E ESCRITA DE TEXTOS PARA A ENTRADA NO MERCADO DE TRABALHO

**Makeli Aldrovandi
Marine Laísa Matte**

Resumo: Este trabalho tem por objetivo relatar uma prática de ensino de Língua Inglesa desenvolvida em quatro turmas do componente curricular de Língua Inglesa I da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES ao longo do primeiro semestre de 2022. Considerando-se que este componente é ofertado a todos os alunos da universidade para validação de proficiência, o perfil das turmas é heterogêneo tanto em níveis de proficiência quanto em áreas de conhecimento. Pensando nisso, a cada semestre são desenvolvidos projetos independentes que busquem abarcar a diversidade de necessidades dos discentes. O projeto aqui apresentado intitula-se “Preparing for the Labor Market” e contou com seis aulas, sendo quatro de aplicação de estratégias de leitura para a compreensão e produção de textos e duas dedicadas a atividades avaliativas. Com o amparo dos pressupostos teóricos da Pedagogia de Projetos (HERNÁNDEZ, 2014; SCHLATTER & GARCEZ, 2012), as tarefas envolveram o trabalho com estratégias de leituras aplicadas a textos de gêneros significativos no universo do mercado de trabalho, tais como anúncio de emprego, entrevista de emprego e currículo. Este último foi o gênero escolhido como produção final dos alunos. As produções entregues pelos estudantes mostraram o aprendizado construído nas aulas anteriores: a maioria delas apresentou o uso adequado dos elementos linguísticos e de gênero discutidos previamente. Além disso, os estudantes relataram, através de um formulário anônimo enviado ao final do projeto, que se tratava de uma temática relevante e que o gênero escolhido foi significativo.

Palavras-chave: Currículo, Mercado de trabalho, Língua Inglesa.

Referências

HERNÁNDEZ, Fernando. Entrevista com o Professor Fernando Hernández. *Revista Bem Legal*, v. 4, n. 1, 2014, pg. 65-72.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro, *Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

RESUMOS

GT ESTUDOS E PRÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL

PRÁTICAS DE CURADORIA DIGITAL NO ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ADICIONAL

Alan Ricardo Costa

Resumo: Este estudo, situado na seara da Linguística Aplicada, tem como escopo as práticas de curadoria digital inerentes ao processo de buscar, selecionar e adaptar materiais para o ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional (PB/LA). Parte-se do seguinte pressuposto: práticas de curadoria digital são comuns ao trabalho docente nas últimas décadas, embora talvez tais docentes não estejam cientes dessa terminologia e/ou conceito. Contudo, haja vista a atual sociedade em rede na qual estamos inseridos, e considerando a brusca transformação do sistema educacional em razão da pandemia de COVID-19, é razoável pensar que professores lançaram mão de práticas curatoriais no que tange aos materiais didáticos no ensino de línguas nos últimos anos. O objetivo geral deste trabalho é analisar as práticas de curadoria digital de duas professoras em formação (acadêmicas de um curso de licenciatura em Letras) no que concerne à (co)produção de unidades didáticas para o ensino de PB/LA. O objetivo específico é averiguar se tais professoras pré-serviço estão cientes de suas práticas curatoriais e, mais pontualmente, se estas se configuram como curadoria preliminar, curadoria significativa ou curadoria consolidada. Em termos metodológicos, esta pesquisa, de caráter qualitativo, foi desenvolvida no âmbito de uma disciplina de um curso de graduação intitulada “Ensino e Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira”. Os dados do estudo foram coletados a partir de procedimentos como observação participante, entrevista semiestruturada e análise de materiais didáticos elaborados pelas participantes da pesquisa. Os resultados indicam que: 1) as professoras de línguas em formação não conheciam os conceitos e as discussões teóricas atuais sobre curadoria digital, mas concordam que docentes de forma geral lançam mão de práticas curatoriais de forma recorrente; 2) as práticas das participantes da pesquisa não configuram a curadoria consolidada, que é mais colaborativa e “em rede”.

Palavras-chave: Material didático, Curadoria digital, Português como língua adicional.

PERCEPÇÕES SOBRE VOLUNTARIADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Flávia Alexandra Radeucker Duarte
Maristela Juchum

Resumo: Este trabalho pretende apresentar as percepções tidas a partir de participação voluntária nas aulas de Português como língua adicional para a comunidade imigrante realizadas pelo Projeto de Extensão Vem Pra Cá, pertencente ao Programa Arte, Estética e Linguagem da Universidade do Vale do Taquari - Univates. As aulas são ministradas pela professora coordenadora, bolsista e voluntários, que são em sua maioria acadêmicos de cursos de licenciatura, e que relatam poder aplicar seus estudos e saberes desta área, bem como ampliar sua didática em um ambiente de aprendizagem muito amplo. Ao estar em contato com uma grande diversidade de idiomas na sala de aula, nota-se a importância do trabalho com diferentes estudantes de diferentes países, idades e realidades, nos permitindo, enquanto professores voluntários, compreender o funcionamento da educação e da sociedade no contexto atual. Dessa forma, estar presente nas aulas do projeto enquanto voluntários nos permite ampliar a nossa visão, que enquanto professores em formação, requer experiências em diferentes espaços educativos, demandadas pelo contexto social e real. Em suma, ter a experiência de participação voluntária no projeto de extensão Vem Prá Cá permite compreender que é de suma importância fazer parte de ações de projetos de extensão, bem como em um que trabalha a Língua Portuguesa como adicional, para adentrar e experienciar o mundo da docência, que nem sempre consegue ser abarcado em disciplinas ao longo da graduação e abranger nossas vivências como cidadãos.

Palavras-chave: Voluntariado, Língua Adicional, Ensino, Extensão.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA MULHERES IMIGRANTES OFERTADO PELO PROJETO DE EXTENSÃO VEM PRA CÁ

Tainara Raquel Keil
Maristela Juchum

Resumo: O fluxo migratório no território brasileiro intensificou-se consideravelmente nos últimos anos, e a imigração haitiana tornou-se recorrente no país a partir do ano de 2010 em virtude dos desastres naturais que ocorreram no Haiti. As imigrações, em sua grande maioria, eram do sexo masculino, contudo este cenário começou a mudar e, a partir do ano de 2017, muitas mulheres vieram ao Brasil. A partir dessas considerações, este trabalho tem por finalidade apresentar o projeto de TCC na área de letras a ser desenvolvido no semestre B/2022. O objetivo do estudo é compreender como a aprendizagem do português como língua adicional contribui para o empoderamento das mulheres imigrantes participantes do Projeto de Extensão Vem pra cá. A metodologia a ser adotada consiste em um estudo de caso. Os dados serão gerados por meio de entrevista semiestruturada com cinco mulheres haitianas que integram as aulas de português oportunizadas pelo projeto Vem pra cá no ano de 2022. Os dados coletados serão transcritos em formato de texto seguindo o método de análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2011). Além disso, será feito um estudo de revisão bibliográfica abordando os conceitos de língua adicional, língua estrangeira e língua de acolhimento. Por fim, pretende-se com esta pesquisa apresentar a mulher imigrante presente em nossa sociedade e falar sobre suas motivações para a aprendizagem da língua portuguesa por meio do Projeto de Extensão Vem pra cá.

Palavras-chave: Projeto de extensão Vem pra cá., Mulher imigrante, Português como língua adicional.

Referências:

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. Análise textual discursiva. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

OS JOGOS COMO MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: UMA EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE EXTENSÃO VEM PRA CÁ

Maristela Juchum
Bruna Rafaéli Berwanger

Resumo: O Lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Os jogos e as brincadeiras reúnem potencialidades, desenvolvem iniciativas, exercitam capacidades de concentrar a atenção, descobrir, criar e, especialmente, de permanecer em atividade. (MALUF, 2003, p.13). Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo refletir sobre o uso de jogos didáticos para o ensino de Português como Língua adicional (PLA). O trabalho foi desenvolvido com um grupo de 25 imigrantes, participantes do projeto de extensão Vem pra cá, vinculado ao Programa de Extensão Arte, estética e linguagem, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, na cidade de Lajeado/RS/Brasil. Os jogos foram planejados por acadêmicos, professores e voluntários do projeto envolvendo temas trabalhados por meio de unidades didáticas no decorrer do primeiro semestre de 2022. Neste trabalho, analisamos três jogos didáticos que tiveram como finalidade trabalhar o vocabulário em português. Discutimos se os jogos contribuíram para o aprendizado do português como língua adicional. Concluímos que os jogos oportunizaram aos imigrantes o aprender o português de forma lúdica. Além disso, percebemos que os jogos possibilitaram aos alunos não somente aprender um novo código, mas também, por meio do uso da língua, interagir com os colegas da turma.

Palavras-chave: Jogos didáticos, Imigrantes, Ensino do português como língua adicional.

Referências

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. A importância das brincadeiras na evolução dos processos de desenvolvimento humano, 2003. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/opiniao/opiniao.asp?entrID=132>.

RESUMOS

GT ESTUDOS E PRÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A LÍNGUA QUE FALAMOS E A LÍNGUA QUE ENSINAMOS: ANÁLISE DA PRESENÇA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO MÉDIO

Karina Aparecida Oliveira da Silveira
Robert Reiziger de Melo Rodrigues
Kleber Eckert

Resumo: A escola deve garantir ao aluno o domínio da norma culta da língua portuguesa. Nossa língua, no entanto, está sujeita a processos de variação e mudanças no decorrer do tempo. A partir disso, surge a necessidade de realizar análises em livros didáticos sobre o assunto. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo analisar a representação da variação linguística presente em uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa para o Ensino Médio, e foi desenvolvido na disciplina de Sociolinguística, do curso de Licenciatura em Letras do IFRS Campus Bento Gonçalves. A metodologia consistiu na leitura prévia do sumário de cada um dos livros. A partir disso, foram verificados quais seriam os capítulos e subcapítulos que tratariam da variação linguística. Eles foram destacados para posterior leitura. Com isso, constatou-se que a presença do tema em questão está concentrada nos dois primeiros livros, ou seja, nos que foram pensados para o primeiro e segundo ano do Ensino Médio. Dessa forma, o terceiro livro foi desconsiderado da análise. Através desse estudo, evidenciou-se que os livros didáticos analisados abordam tópicos referentes à variação linguística e ao preconceito linguístico, valendo-se de comparações entre o português brasileiro e o europeu para exemplificar as variedades dentro de uma língua. Além disso, no primeiro volume houve a utilização do texto O Auto da Compadecida para demonstrar as variedades decorrentes de origem geográfica, e de um texto sobre futebol para indicar variedades decorrentes do mercado de trabalho; e, no segundo volume, um capítulo inteiro destinou-se a apresentar o “internetês”, variante do português utilizada nas redes sociais. No entanto, outras formas variacionistas comuns, como o status socioeconômico, a idade e o grau de escolarização foram desconsideradas. Por fim, constatou-se que os tópicos que mais trataram sobre a variação linguística mencionavam as possibilidades de variantes e falavam a respeito do preconceito linguístico.

Palavras-chave: Livros didáticos, Língua Portuguesa, Variação, Sociolinguística.

ELU, ILE, ILU E EL: UMA ANÁLISE DA LINGUAGEM NÃO BINÁRIA NA SÉRIE *SEX EDUCATION*

Letícia Leidens Kunzler

Kári Lúcia Forneck

Resumo: A temática da representatividade da comunidade LGBTQIA+ é pauta de diferentes contextos de debate na contemporaneidade. Não poderia ser diferente com relação às questões binárias presentes na construção da língua. Movimentos de inserção de marcas não binárias em alguns pronomes, substantivos e adjetivos, como todes, menines e bonites, têm tomado força, em especial nas redes sociais. Levando em conta esse cenário e a relevância de obras midiáticas, que possuem um grande alcance e influência em seus espectadores, esta comunicação apresenta um estudo em que será realizada uma análise para investigar como a linguagem não binária é utilizada na terceira temporada da série da Netflix, *Sex Education*, em três formatos, no idioma original (inglês) em comparação com a versão legendada e a dublada em português. O objeto de estudo escolhido foi a terceira temporada da série *Sex Education*, pois é nessa temporada que aparecem duas novas personagens que se identificam como não binárias. Além disso, a série se tornou popular por tratar de temas considerados tabus, como sexo e sexualidade, mas de uma forma natural e intrínseca ao enredo. A fim de realizar a pesquisa, na atual etapa da investigação, já foi feito um estudo de como a linguagem não binária aparece no inglês e no português. Assim como foi feito um estudo sobre os movimentos sociais que contribuem para a pluralidade da língua. A língua é viva e muda conforme a sociedade também se transforma, e a linguagem não binária é uma forma de dar voz e incluir grupos que até pouco tempo não tinham visibilidade. A partir desta pesquisa espera-se compreender de que forma a representatividade que a série apresenta por meio da língua se mantém nos três formatos estudados.

Palavras-chave: *Sex Education*, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Linguagem não binária.

INTERLIGANDO TEXTOS E CONTEXTOS: A CRIAÇÃO DE UM OBJETO DIGITAL DE APRENDIZAGEM MULTIMODAL PARA O ENSINO DA COESÃO SEQUENCIAL

Sofia Scheid Wolmeister
Kári Lúcia Forneck

Resumo: Com o avanço das Tecnologias Digitais e o cenário de virtualização de aulas decorrente da pandemia da Covid-19, ocorreram mudanças significativas nos processos de ensino e aprendizagem. Consolidou-se, a partir disso, o conceito de Educação onLIFE, que demonstra a impossibilidade de se distinguir o real do virtual, o analógico do digital e o offline do online em contextos escolares. Entretanto, esse quadro parece não ter impactado significativamente as metodologias de ensino adotadas por educadores, visto que boa parte dos materiais didáticos digitais reproduz práticas que ocorrem em sala de aula tradicional. A partir dessas considerações, inspirando-se nos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação, intencionou-se produzir um objeto digital de aprendizagem multimodal (ODAM) para o ensino da coesão sequencial, elemento linguístico apontado por estudiosos como sendo tratado de modo superficial na educação básica. Para isso, inicialmente, foi realizado um estudo sobre o material que compõe o escopo teórico desta pesquisa: as costuras, contemplando os conceitos de textualidade, coesão e conexão, e as redes, explorando as noções de multimodalidade, objeto de aprendizagem e objeto digital de aprendizagem multimodal. Os passos seguintes da pesquisa consistem na criação do ODAM por meio da plataforma H5P, utilizando a modalidade livro interativo, tendo como público alvo estudantes do Ensino Médio e seguindo critérios elencados a partir do Protocolo de Avaliação de Softwares Pedagógicos (PASP). Após sua produção, o ODAM será encaminhado a graduandos do curso de Letras e professores da Educação Básica, passando, assim, por um processo de avaliação e validação. Ao final dessa etapa, o objeto será finalizado e disponibilizado em um repositório de fácil acesso a discentes e docentes. Pretende-se, a partir disso, contribuir com o processo de ensino da coesão sequencial no Ensino Médio, bem como com a distribuição de material didático digital para o ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Multimodalidade, Objeto de aprendizagem, Coesão sequencial, Língua Portuguesa, Ensino.

DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA SINTÁTICA: O QUE NOS REVELAM AS PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Natália Taís Scherer
Kári Lúcia Forneck

Resumo: Como habilidade essencial a ser trabalhada e aprimorada nos anos finais do ensino fundamental, a escrita exige competências metalinguísticas para sua concretização. Os sujeitos, desde muito cedo, aprendem a lidar com e a manipular elementos linguísticos a fim de interagir com o mundo e produzir seus próprios textos. Nessa perspectiva, objetiva-se analisar as produções textuais de estudantes dos anos finais do ensino fundamental, com foco nas habilidades de consciência sintática. Para isso, inicialmente, foi realizado um estudo acerca de produção textual, de consciência linguística e, delineando o escopo teórico, de consciência sintática. Em seguida, constituindo uma pesquisa de abordagem qualitativa, com a proposição de um estudo longitudinal, foi criado o Instrumento de Análise de Coesão Gramatical, baseado em concepções de Possenti (1986). O Instrumento, que compõe a 1ª etapa de análise, será aplicado na avaliação dos textos de estudantes do 8º ano do ensino fundamental. No ano seguinte, quando estiverem frequentando o 9º ano do ensino fundamental, essa mesma avaliação será realizada, agora com novos textos produzidos pelos mesmos participantes. Por fim, como última etapa de análise, cada estudante deverá realizar uma autoavaliação, respondendo a alguns questionamentos e comparando seus dois textos, um produzido enquanto estudante de 8º ano e outro como estudante de 9º ano. Dessa forma, espera-se, com a 1ª etapa, perceber diferenças nos usos de elementos de coesão gramatical nas produções textuais e, com a segunda etapa, verificar o entendimento do estudante em relação ao seu próprio texto, avaliando, assim, suas habilidades de consciência sintática.

Palavras-chave: Coesão gramatical, Produção textual, Consciência sintática.

CONSTRUINDO UMA TAREFA DE LEITURA DE PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS EM PORTUGUÊS BRASILEIRO COM A MANIPULAÇÃO DE CRITÉRIOS PSICOLINGUÍSTICOS

Letícia Priscila Pacheco
Lilian Cristine Hübner

Resumo: Este estudo investiga como as pesquisas sobre leitura de palavras e pseudopalavras por adultos e adultos idosos típicos e atípicos consideram os critérios psicolinguísticos para a escolha dos estímulos na elaboração das tarefas experimentais, além de verificar o efeito da escolaridade na leitura de palavras regulares e irregulares e pseudopalavras por adultos e adultos idosos típicos e atípicos. É apresentado o desenvolvimento metodológico de uma tarefa de leitura de palavras e pseudopalavras na língua portuguesa brasileira, observando critérios psicolinguísticos como imageabilidade, concretude, frequência, vizinhança ortográfica, fonema inicial e número de sílabas, fonemas e letras. A tarefa foi desenvolvida com base em protocolos utilizados por Wilson et al. (2009) e Wilson et al. (2012) em estudos realizados com leitura na língua inglesa e francesa. As possíveis evidências a emergirem dos estudos posteriores de caráter comportamental usando esta tarefa poderão trazer maiores subsídios para as pesquisas relacionadas à cognição e à linguagem no envelhecimento, especialmente no que diz respeito aos processos envolvidos no reconhecimento visual de palavras.

Palavras-chave: Reconhecimento Visual de palavras, Critérios psicolinguísticos, Leitura de palavras.

ESTUDO DO LÉXICO: ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A DERIVAÇÃO DE PALAVRAS

Estella Maria Bortoncello Munhoz
Kleber Eckert

Resumo: Este trabalho é oriundo de uma atividade realizada no componente curricular de Produção do Léxico do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Bento Gonçalves. Ao longo da disciplina, foram estudados diversos conteúdos voltados ao léxico e à formação de palavras. Como forma de integrar a aprendizagem de conteúdos linguísticos com a prática docente, uma das atividades propostas no componente curricular foi a elaboração de um plano de aula. A partir disso, optou-se por criar uma sequência didática para o 7º ano do Ensino Fundamental cuja centralidade fosse o ensino da formação de palavras por meio do processo de derivação. A derivação é o fenômeno mais produtivo para o enriquecimento do léxico da língua, pois afixos são adicionados ao radical para transformar seu sentido, acrescentar uma ideia secundária a ele ou mudar a classe do vocábulo. Para a sequência didática, foram elaborados oito períodos de aula. Inicialmente, o foco é motivar os alunos a pensar sobre o tema. Em seguida, objetiva-se que, por meio de dinâmicas em grupos e individuais, eles sejam capazes de compreender o significado dos afixos e sua importância na formação de palavras. Ao final, as nomenclaturas relacionadas ao processo de derivação podem ser apresentadas aos estudantes e, como conclusão da sequência didática, os alunos devem realizar atividades escritas sobre o conteúdo abordado. A criação do plano de aula foi uma forma de aplicar os conhecimentos de Língua Portuguesa estudados ao longo da disciplina da graduação em um plano de aula adequado ao nível da turma ao qual ele se destina e em diálogo com a BNCC (2018). Assim, o componente curricular, mais do que propiciar aos estudantes o contato com conteúdos de Linguística, também favoreceu o desenvolvimento de habilidades voltadas ao ensino.

Palavras-chave: Derivação, Formação de palavras, Produção do léxico, Sequência didática, Licenciatura em Letras.

UM OLHAR SOBRE A FERRAMENTA DO STORYBOARD THAT: EXPERIÊNCIA DE RETEXTUALIZAÇÃO

Hendy Barbosa Santos
Lucimara Fiorese
Kári Lúcia Forneck

Resumo: Este trabalho objetiva comunicar o desenvolvimento de uma prática de retextualização com uso do StoryBoard That para alunos do Ensino Médio. O trabalho faz parte das ações do Grupo de Pesquisa Ensino, Linguagens e Tecnologias (ELT), no contexto do projeto de pesquisa “O ensinar da infância à idade adulta: olhares de professores e alunos”. O grupo ELT fundamenta seus conceitos na educação onLIFE, aprofunda o conhecimento sobre o Novo Ensino Médio, estuda o letramento digital, mesclando tecnologias digitais e as práticas de ensino e de aprendizagem. A experiência exemplificada nesta comunicação já teve sua aplicação na prática, como forma de oficina em formato híbrido colaborativo, em que um ministrante se encontrava presencialmente em Lajeado-RS e outro virtualmente em Jaru-RO. A sala foi organizada de forma a contribuir para uma prática híbrida com interação virtual-presencial de maneira oral e visual. Nos primeiros minutos de prática são apresentados aos estudantes os conceitos e contextos da história em quadrinhos e explicações sobre o site Storyboard That, as ferramentas e os principais recursos da plataforma. No segundo momento, os participantes assistem ao trailer legendado do seriado “The Hundred” para conhecer o contexto em que a história acontece; então, os estudantes são desafiados a construir a continuação de um recorte do seriado, o 16º episódio da 7ª temporada “A última guerra”. Por meio da plataforma do StoryBoard That, os estudantes criam duas ou três cenas dando continuidade à cena 16x7. A exploração e o uso da plataforma são acompanhados pelos ministrantes esclarecendo dúvidas e auxiliando de maneira híbrida. Após a aplicação da oficina, os participantes são convidados a comentar suas impressões sobre o uso do Storyboard That, considerando as possibilidades de criação e as ferramentas que a plataforma disponibiliza no site. Os feedbacks têm sido positivos quanto à facilidade de navegação e engajamento no manuseio no Storyboard That.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem, StoryBoard That, Tecnologias digitais, Retextualização.

DISCURSO DE JAIR BOLSONARO ATRAVÉS DA ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO: UM ESTUDO ANALÍTICO DA LINHA COMPREENDIDA ENTRE A SIMPLICIDADE E O ERRO

Giovanna Rosti Vicentine
Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar falas proferidas através de explanações públicas, gravadas e replicadas em mídia nacional. Transcritas, as verbalizações serão exploradas através de incursão teórica dos estudos da língua falada, para fins de conversação. O corpus é constituído pelas falas do atual presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, em relação à pandemia de COVID-19. As declarações foram feitas em discurso durante cerimônia no Palácio do Planalto e divulgadas através da mídia mundial no dia 10 de novembro de 2020. São feitas considerações conceituais e metodológicas para fundamentar o estudo, sobretudo de acordo com Marcuschi (2003). Busca-se alcançar, através de análises conversacionais, uma breve discussão acerca do posicionamento político-ideológico do governante que se utiliza de expressões e vocábulos muito próprios. Reforça-se o desejo de reconhecer o nicho social a que se derivam tais expressões, que público ele deseja atingir e o resultado obtido. Observou-se que o presidente utiliza uma postura mais combativa e agressiva, para isso adota relatos de experiências pessoais, confirmação, aprovação e ataques por meio de descredibilização de terceiros para a construção da persuasão de seu discurso.

Palavras-chave: Mídia, Pronunciamento, Covid-19, Bolsonaro, Análise da Conversação.

DESIGNAÇÕES PARA OS CONCEITOS DE NORMA LINGUÍSTICA: UM LEVANTAMENTO DA TERMINOLOGIA UTILIZADA NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Flávia Zanatta
Kári Lúcia Forneck

Resumo: No campo dos estudos da linguagem, o termo ‘norma’ expressa duas noções distintas: normalidade e normatividade. Enquanto esta corresponde à modalidade linguística que serve à normatização dos usos - que é firmada pela eleição de um determinado uso (ou conjunto de usos) considerado modelar -, aquela se refere ao que é corriqueiro entre os falantes de uma comunidade linguística. No Brasil, essas duas noções são explicitadas no emprego da terminologia norma culta e norma-padrão, respectivamente, mas também costumam figurar embutidas sob o rótulo norma culta, o que provoca, muitas vezes, uma falsa equivalência entre norma-padrão e norma culta, situação que tem impactos relevantes no ensino de Língua Portuguesa. Fato é que, embora a existência de dois conceitos abarcados pelo fenômeno da norma linguística pareça ser tópico vencido no âmbito dos estudos da linguagem, no Brasil perdura uma confusão terminológica para dar conta desses conceitos. Diante disso, temos como propósito neste trabalho realizar um levantamento dos termos empregados para fazer referência à norma linguística nos seguintes documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: Parâmetros Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular. Tal levantamento, realizado a partir dos termos de busca “norma-padrão”, “norma padrão”, “norma culta”, “padrão”, “norma(s)” e “variedade(s)”, abrangeu as partes dos documentos relativas às especificações sobre o componente Língua Portuguesa e, na ausência deste, à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Os resultados obtidos revelam que não fica explícito, quando do uso do termo ‘norma’, qual é a noção por ele abarcada (normalidade ou normatividade) e que há nos documentos o emprego indiscriminado de termos que, na (Socio)Linguística, designam conceitos específicos.

Palavras-chave: Documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa, Levantamento terminológico, Norma linguística.

OS GÊNEROS ORAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: A PERSPECTIVA DO PROFESSOR

Luane Guerra Vitorino
Gil Roberto Costa Negreiros

Resumo: Nosso projeto de tese, desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria, visa à investigação de processos didáticos no ensino de gêneros formais público na Escola Básica, para que, a partir dessa análise, possamos discutir a inserção das práticas orais, por parte do professor, no contexto escolar. Dessa forma, nosso objetivo geral é: Investigar a forma como a oralidade é trabalhada pelos docentes da Educação Básica, bem como os reflexos da presença (ou ausência) desse trabalho. Nossos objetivos específicos são: Compreender a percepção dos profissionais da área, em relação ao trabalho com gêneros textuais orais nas aulas de Língua materna; e propor metodologias de trabalho especializadas em gêneros orais, para que possam ser dinamizadas em sala de aula, respeitando os diferentes contextos de trabalho. Nossa metodologia é qualitativa, ao passo que será dividida em três etapas. Em um primeiro momento, convidamos um número significativo de professores do ensino básico, em nível de Ensino Médio, de esferas públicas da cidade de Santa Maria - RS, para participarem da pesquisa. Os professores serão convidados a responderem um questionário diagnóstico, em que seja possível identificar a visão que o docente tem sobre o seu objeto de estudo. Na sequência, realizaremos entrevistas com os profissionais, com questões mais específicas sobre o trabalho com os gêneros textuais orais, suas percepções, dificuldades e facilidades em relação ao tema. Por fim, em um terceiro momento, nossa intenção é analisar os materiais didáticos utilizados por esses docentes na prática escolar, de modo que seja possível realizar uma comparação entre o questionário, a entrevista e o material didático. Esperamos que, ao fim da pesquisa, possamos apresentar resultados positivos em relação às práticas docentes no ambiente escolar no que se refere aos gêneros orais, sobretudo, aos gêneros orais públicos.

Palavras-chave: Docentes, Contexto escolar, Oralidade, Gêneros orais.

ANÁLISE DE QUESTÕES MATEMÁTICAS: BUSCANDO INFERÊNCIA NOS VESTIBULARES

Ana Júlia Teló
Joana Pires Mayer
Natália Taís Scherer
Kári Lúcia Forneck

Resumo: Neste estudo, objetiva-se analisar a exigência de habilidades de compreensão textual em questões matemáticas aplicadas em provas vestibulares de uma universidade pública e de quatro universidades participantes do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG), sendo elas: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Universidade de Passo Fundo (UPF) e Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). A fim de refletir sobre a implicação de processos cognitivos e metacognitivos nos problemas matemáticos de vestibulares, buscamos analisar questões matemáticas dos vestibulares de verão dos anos de 2017, 2018 e 2019 das universidades citadas. Para análise das provas, tencionamos encontrar elementos que propiciam processos inferenciais no campo lexical e, ainda, entender qual o seu papel para a compreensão do enunciado e dos gráficos nas 158 questões matemáticas analisadas. Como resultado, constatamos que a maior parte das questões exige, de forma pouco aprofundada, processos inferenciais do leitor. Apenas 54 questões destacam-se por exigir do discente um nível superior de compreensão leitora. Embora muito se discuta sobre a importância do ensino da leitura, percebemos que, fora dos componentes relacionados às linguagens, são poucas as atividades que exigem processos cognitivos e metacognitivos de compreensão textual. O presente estudo elucida os déficits já percebidos na interdisciplinaridade de componentes curriculares, uma vez que questões matemáticas, por exemplo, não exigem processos complexos e estratégias metacognitivas de compreensão textual para sua realização, ainda que a textualidade possa ser trabalhada de forma interdisciplinar.

Palavras-chave: Compreensão, Interdisciplinaridade, Vestibulares, Inferência.

DA BNCC À ESCOLA: O USO DE GÊNEROS DIGITAIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Erika Luíse Benini
Maristela Juchum

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo investigar o uso de gêneros digitais nas aulas de língua portuguesa durante o ensino remoto, no ano de 2020, em função da Covid-19. Para isso, o trabalho apresenta pressupostos da Base Nacional Comum Curricular para o componente curricular de Língua Portuguesa. A partir desses pressupostos, discutem-se as teorias dos letramentos, multiletramentos e letramentos digitais, e dos gêneros discursivos digitais além do impacto da pandemia para a educação. Por fim, a partir de um questionário realizado com 25 estudantes de cinco escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, é analisado o trabalho com gêneros digitais nas aulas de língua portuguesa em tempos de pandemia. A partir das respostas dos estudantes, foi possível perceber que eles tiveram contato com gêneros digitais nas aulas de língua portuguesa no ensino remoto. No entanto, os dados denotam que poucos dos alunos entrevistados produziram textos digitais nessas aulas. Dessa forma, é possível entender que os gêneros digitais são utilizados em sala de aula, mas a escola ainda precisa ampliar esse uso, questionando como e por que estes gêneros podem e devem ser trabalhados.

Palavras-chave: Pandemia, Gêneros digitais, Multiletramentos, Letramentos, BNCC.

A PESQUISA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: O OBSERVATÓRIO DE NEOLOGISMOS

Kleber Eckert

Resumo: O tema do presente trabalho é a formação de novas palavras na Língua Portuguesa, ou seja, a formação de neologismos. A partir da necessidade de mostrar aos estudantes, independentemente do seu nível de ensino, a ideia de que a língua não é um objeto estático, pronto e imutável, utilizou-se como metodologia o Observatório de Neologismos, que consiste exatamente em levar os alunos a perceberem o quanto, principalmente na área do léxico, a língua está em constante movimento e alteração, em função do surgimento de novas palavras. A experiência do Observatório foi realizada com estudantes de Ensino Médio e também no Ensino Superior, na disciplina de Produção do Léxico, do Curso de Licenciatura em Letras. O objetivo principal foi evidenciar o quanto a língua não é um produto, mas um processo que está e estará em constante formação, ao sabor da necessidade de seus falantes. Também se objetivou identificar os processos de formação de palavras nos neologismos, além de refutar o senso comum de que, se uma palavra não está no dicionário, ela não existe. Para alcançar os objetivos, os estudantes envolvidos na tarefa tiveram que escolher um corpus de pesquisa (corpus de extração), a partir do qual foram identificados os candidatos a neologismos; após, com base em consulta a dicionários (corpus de exclusão), foram excluídas aquelas palavras que já estavam dicionarizadas. De posse dos neologismos, analisou-se a classe gramatical a que eles pertenciam e também se analisou cada um deles a partir do processo de sua estrutura morfológica. Por fim, foi possível perceber que a prática do Observatório de Neologismos permitiu que os alunos usassem a língua como objeto de pesquisa e, a partir dos resultados encontrados, pudessem concluir como a língua funciona in vivo, sem deixar de olhar para as palavras na perspectiva morfológica.

Palavras-chave: Léxico, Língua Portuguesa, Observatório de Neologismos.

AVALIAÇÃO DE JOGOS DIGITAIS DESTINADOS À ALFABETIZAÇÃO

Natália Taís Scherer
Iandra Vanessa Sell
Kári Lúcia Forneck

Resumo: O uso de tecnologias digitais (TD) engendradas aos processos de aprendizagem vem ganhando espaço nos meios educacionais atuais. Por isso, apoiados na perspectiva psicolinguística para compreender a alfabetização e em Schlemmer, Di Felice (2020) para entender o protagonismo das tecnologias digitais, neste estudo avaliamos nove jogos online de alfabetização dispostos em três plataformas digitais, a fim de fornecer subsídios para a alfabetização mediada por TD. Para a seleção do corpus de pesquisa, encaminhamos uma solicitação aos desenvolvedores das plataformas Escolagames, Educajogos e Coquinhos: jogos educativos para que nos informassem os três jogos de alfabetização mais acessados de cada site, somando ao todo nove jogos para análise. O Protocolo de Avaliação de Softwares Pedagógico (PASP) (RIBEIRO, 2013) foi o instrumento utilizado para analisar cada jogo. Foram selecionados cinco dos onze critérios que compõem o PASP, devido ao seu foco de avaliação, sendo eles: a) concepção de língua(gem); b) estruturação do conteúdo; c) objetivos de aprendizagem; d) interatividade; e e) documentação e material de apoio. As análises evidenciaram que: a) dos nove jogos selecionados, três contemplaram o critério a, e outros quatro atenderam, em parte, o esperado; b) quatro jogos contemplaram o critério b, e outros três, em parte; c) quatro jogos atenderam ao critério c, e cinco jogos apenas em parte; d) já o critério d foi contemplado totalmente apenas por um dos nove jogos, enquanto que seis não atenderam as expectativas completamente; por fim, e) o último critério foi atendido por três jogos pertencentes à mesma plataforma, enquanto que os outros seis não se enquadraram na categoria. Em vista disso, evidenciamos que há, do ponto de vista dos critérios de avaliação, fragilidades na concepção dos jogos digitais para a alfabetização. As análises realizadas, portanto, podem fornecer elementos de apoio às escolhas pedagógicas para o uso de TD nos contextos de alfabetização.

Palavras-chave: Consciência fonológica, Tecnologias, Alfabetização, Jogos online.

PRODUÇÃO DE AUTOBIOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Solange Dalazem Zenere

Kári Lúcia Forneck

Resumo: Este trabalho objetiva apresentar o desenvolvimento de uma prática de leitura e produção textual para um grupo de alunos da Educação para Jovens e Adultos (EJA). A atividade aqui apresentada foi desenvolvida através de um seminário de leitura e produção textual, de forma presencial no município de Lajeado - RS. No primeiro momento, foi abordado o gênero narrativo a partir da leitura online de biografias resumidas com indicação de sites específicos. Na sequência, foi proposta a socialização das leituras, quando os estudantes perceberam que, ao conhecer a história de outras pessoas, sentiam-se motivados a olhar para suas próprias histórias. A partir da socialização, foi feita a análise da estrutura textual e linguística do texto narrativo, para posterior proposição da produção textual denominada autobiografia. O processo de produção textual foi iniciado em sala de aula e concluído como tarefa de casa, sendo que foi estabelecido como prazo de entrega, a semana seguinte. Foi surpreendente e positivo o interesse dos estudantes ao perceberem a oportunidade de contar suas histórias através da escrita, o que resultou em narrativas emocionantes que descreviam suas origens humildes, escassas de recursos e recheadas de adversidades, o que justifica o afastamento precoce da escola, escola esta que não os acolheu e tão pouco compreendeu suas angústias. Importa destacar que, apesar das dificuldades relatadas, todos os textos foram concluídos fazendo alusão a sonhos e ficou evidente que o retorno aos estudos está atrelado a planos e metas de vida, projetados a partir das possibilidades que a conclusão da educação básica formal poderá trazer, especialmente, para a vida profissional.

Palavras-chave: EJA, (Auto)Biografia, Escrita, Leitura.

RESUMOS

GT ESTUDOS E PRÁTICAS DE LITERATURA

DO GESTO DE CAMPOS DE CARVALHO EM *A LUA VEM DA ÁSIA*

Ana Emília Klein

Resumo: *A lua vem da Ásia*, um dos principais romances de Campos de Carvalho, publicado em 1956, segue uma estrutura de diário, em que o narrador comenta impressões do seu cotidiano enquanto está hospedado em um hotel de luxo (ou num hospício, ou num campo de concentração). É característica da obra uma estrutura delirante, mas com aspectos do real, como a borra de fronteiras entre instituições, que, quando se tornam indistintas para o personagem, têm seu funcionamento muito similar revelado para o leitor. Em virtude dessa composição de imagens, ao nome do escritor segue-se, comumente, o adjetivo “surrealista”. No entanto, considerando o movimento europeu do início do século XX, segundo Walter Benjamin ([1929] 2012), como o único da época capaz de força realista, isto é, de transpor a bruma ideológica que encobre o funcionamento da sociedade, ficam as questões: é possível pensar Campos de Carvalho dessa forma? Cabe, no Brasil, um gesto como esse? Se sim, quais são os seus limites, se há? Nesse sentido, o estudo a que me proponho é uma análise da obra do escritor, centrada no seu gesto (surrealista? realista?) e apoiada no contexto socio-histórico de sua produção literária e em bases teóricas do que se entende por surrealismo e por realismo. A hipótese de investigação, com base em Schwarz ([1973] 2012), é de que *A lua vem da Ásia* ordena uma matéria que é mundial, porém de uma posição periférica, o que faz com que o surrealismo tome caminhos inesperados em sua obra. A partir dessa reflexão, é também possível que se indiquem caminhos do surrealismo no Brasil e da posição de Campos de Carvalho no cânone literário brasileiro.

Palavras-chave: Surrealismo, *A lua vem da Ásia*, Campos de Carvalho.

LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Júlia Sonaglio Pedrassani
Maiquel Röhrig

Resumo: Este trabalho apresenta uma sequência didática voltada ao Ensino Médio que trata do livro “Quarenta Dias”, de Maria Valéria Rezende. A proposta é oriunda da disciplina Literatura Brasileira IV, do curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Sul, Campus Bento Gonçalves. Ao longo do componente curricular, foram estudados diversos livros de literatura brasileira contemporânea e, como culminância, cada aluno elaborou um plano de aula que abordasse uma das obras lidas no semestre. Com isso, criou-se uma sequência didática a ser aplicada no terceiro ano do Ensino Médio, em quatro períodos de aula, cujo principal objetivos é mostrar aos alunos o enlace entre literatura e aspectos da existência humana e a conexão entre a forma da narrativa e seus efeitos. No primeiro período, propõe-se uma contextualização da obra e discussão com base na experiência de leitura dos alunos; a segunda e terceira aula são dedicadas à intertextualidade, à forma e aos efeitos da narrativa; na aula final, os alunos realizam uma atividade na área externa da escola, em que eles podem conectar-se à experiência vivida pela personagem principal na medida em escrevem um relato sobre um momento difícil de suas vidas. A sequência tem como avaliação questões dissertativas que procuram evidenciar ao aluno as experiências de leitura e os efeitos que obras literárias são capazes de causar. Através da elaboração dos planos de aula, pode-se estabelecer uma relação entre os conteúdos da disciplina Literatura Brasileira IV e a prática docente na Educação Básica, além de fortalecer a importância do estudo da literatura por jovens e adolescentes no Ensino Médio.

Palavras-chave: Experiência de leitura, Licenciatura em Letras, Literatura brasileira contemporânea, Literatura no Ensino Médio.

O LIVRO *MENDIGOS*: UM ESTUDO SOBRE AS CRÔNICAS HUMORÍSTICAS DE ALPHONSUS DE GUIMARAENS

Danielle Fardin Fernandes
Wilberth Claython Ferreira Salgueiro

Resumo: Este trabalho investiga o que há de humorístico no discurso apresentado na obra *Mendigos* (edição original de 1920, de poucos exemplares), disposta em Obra completa (edição de 1960), de Alphonsus de Guimaraens. Sua escrita apresenta um conflito entre o sentimento católico e o encanto pela poesia demiurga dos franceses simbolistas e, ainda, seu fascínio pela loucura poética de Edgar Allan Poe. O trabalho com o humor veio para agradar às necessidades de jornais e revistas do seu tempo, período da Belle Époque, e ainda como parte das lembranças e obsessão pela morte causada pelo falecimento prematuro de sua prima e amada Constância - diversão, alegria em contrapartida ao sofrimento. Nesse livro de crônicas, apresentado pelo poeta no final de sua vida, relatos consagrados são reestruturados para se encaixarem na visão do cômico, como histórias conhecidas da bíblia, ou acontecimentos da religião ou da política, ou referências à cânones literários, tais como *Divina comédia* ou *Dom Quixote*. Concepções pré-formadas sobre temas - suicídio, prostituição, casamento, feminismo etc. - também são reformados através do riso, elaborados traiçoeiramente pelo escritor. O que pesa nas crônicas é a face do poeta simbolista religioso que foi Alphonsus de Guimaraens cujas obras refletem a personalidade de um devoto cristão e em cujas crônicas revelam um novo perfil. Autores como Mikhail Bakhtin em *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*, Henri Bergson em *O riso*, Vladimir Propp em *Comicidade e riso* formam a base para a investigação.

Palavras-chave: Simbolistas, Religião, Comédia, Riso, Alphonsus.

PROJETO DE EXTENSÃO LINGUAGENS: PALAVRAS E IMAGENS: CINEMA E LITERATURA NAS ESCOLAS

Vitória Scherer Schmidt
Rosiene Almeida Souza Haetinger
Flávio Roberto Meurer

Resumo: O presente trabalho apresenta as atividades desenvolvidas em 2022 pelo Projeto de Extensão Linguagens: palavras e imagens, da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). O projeto tem como objetivo principal desenvolver propostas para refletir e criar conexões entre a linguagem audiovisual e a literária por meio de oficinas e atividades com alunos do ensino médio de escolas dos Vales do Taquari e Rio Pardo, além de incentivar a leitura e a compreensão das linguagens em questão. O projeto proporciona aos alunos diferentes tipos de atividades em formato presencial e virtual, tais como cine-debate, roda de conversa sobre literatura, produção audiovisual, escrita criativa, entre outras que fornecem uma melhor compreensão da produção audiovisual, da literatura e de suas relações interdisciplinares. O ponto culminante do projeto ocorre ao final deste ano, quando acontecerá o “VIII Festival Escolar Regional de Cinema e Literatura: Histórias extraordinárias”. No evento, os curta-metragens produzidos por estudantes de ensino médio de escolas dos Vales do Taquari e Rio Pardo são apresentados ao público regional, em forma de exibição. Este ano o tema do festival será o suspense. Todas as atividades e oficinas realizadas foram ministradas pelos professores coordenadores do Projeto, a bolsista e os voluntários. O projeto busca levar a arte para escolas de ensino médio da região, pois entende-se que a presente proposta cria leitores e, com isso, cidadãos críticos e empáticos, preocupados em compor uma sociedade melhor.

Palavras-chave: Ensino Médio, Audiovisual, Literatura, Projeto de extensão.

RODAS DE LEITURAS COMO RECURSO PARA FORMAÇÃO LITERÁRIA: CONHECENDO A HISTÓRIA DE MALALA

Pâmela Roman

Resumo: O presente trabalho objetiva apresentar o projeto “Rodas de Leitura na biblioteca”, a partir do livro *Malala: a menina que queria ir para a escola*, realizado com alunos de quarto e quinto anos de uma escola privada de Anta Gorda, a fim de contribuir com o debate acerca da importância da literatura na formação das crianças. Cosson (2011, p. 29) afirma que “[...] aprendemos a ler literatura do mesmo modo como aprendemos tudo mais, isto é, ninguém nasce sabendo ler literatura”. Dessa forma, é fundamental que a literatura seja apresentada para a criança e que ela possa encontrar na leitura e na escrita um lugar de possibilidades, descobertas e de conhecimento de mundo. Sendo assim, as rodas de leitura, realizadas uma vez por mês na biblioteca da escola, possibilitam o contato da criança com obras literárias, a reflexão e o debate compartilhado e a representação de ideias através da produção textual. O livro, que narra a história da menina Malala Yousafzai através das palavras da jornalista Adriana Carranca, foi escolhido com a finalidade de proporcionar às crianças uma viagem a um lugar e a uma cultura bastantes diversos, mas também uma sintonização quando o assunto é poder ser elas mesmas. Para iniciar o projeto, realizaram-se as atividades de pré-leitura: análise do livro e contexto de produção e verificação de conhecimentos prévios. Em seguida, foi feita a leitura/escuta da história seguida de debate acerca das percepções obtidas e conexão com a realidade. Por fim, aconteceram as atividades de pós-leitura: na esfera da compreensão, os alunos tiveram de relacionar trechos da história, através de um jogo virtual; e na esfera da extrapolação, os alunos foram convidados a escrever uma carta à Malala, questionando-a e relatando suas percepções. Através do projeto, conclui-se que aprender a ler e a interagir com a literatura desde os Anos Iniciais é de suma importância para formar leitores fluentes e capazes de entender as relações de mundo.

Palavras-chave: Rodas de Leitura, Formação literária, Literatura.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A MATERNIDADE A PARTIR DO CONTO *AS CICATRIZES DO AMOR*, DE PAULINA CHIZIANE

Rossana Rossigali

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo discutir o conto “As cicatrizes do amor”, de Paulina Chiziane. Com seu modo de escrever poético, subjetivo e crítico, essa autora moçambicana foi a ganhadora do Prêmio Camões em 2021. A protagonista, Maria, representa os dilemas vividos por uma mulher em Moçambique. Proibida pelo pai de se casar com um homem pobre, Maria engravida e é expulsa de casa quinze dias após o nascimento de sua filha. Em sua jornada, Maria passa a ter consciência de que é objeto de um sistema. A maternidade, assunto fulcral abordado pelo conto e que extrapola a dimensão biológica, constitui-se em um tema universal e que interliga as mulheres. Ao fim, conclui-se que o título refere-se à dor da possibilidade de a protagonista ter abandonado a filha. O aporte teórico utilizado para o desenvolvimento desta comunicação apoia-se, entre outras, em autoras como Ana Mafalda Leite, Ana Rita Santiago, Elisabeth Badinter, Inocência Mata, Maria Nazareth Soares Fonseca e Terezinha Taborda Moreira.

Palavras-chave: Maternidade, As cicatrizes do amor, Paulina Chiziane.

TEXTOS COMPLETOS

O LIVRO *MENDIGOS*: UM ESTUDO SOBRE AS CRÔNICAS HUMORÍSTICAS DE ALPHONSUS DE GUIMARAENS

Danielle Fardin Fernandes¹

Introdução

Alphonsus Henriques de Guimaraens nasceu em Ouro Preto, em 24 de julho de 1870 e faleceu em Mariana no dia 15 de julho de 1921. Foi um escritor brasileiro cuja poesia se voltou para o lado místico e religioso. Fez parte do movimento simbolista junto com Álvaro Viana, Edgar Mata, Eduardo Cerqueira, Cruz e Sousa e Adolfo Araújo – fundador d’*A gazeta*. Matriculou-se em 1887 no curso de engenharia. Um fato marcante em sua vida foi a perda prematura da prima e noiva Constança. O falecimento da moça abalou-o moral e fisicamente, fator que iria contribuir, de certo modo, para sua obsessão pela morte. Formou-se bacharel em Direito em 1894, em Ouro Preto. Colaborou para os jornais *Diário mercantil*, *Comércio de São Paulo*, *Conceição do Serro*, *Correio paulistano*, *O Estado de S. Paulo*, *A gazeta e revista Fon-Fon!* Em 1895 tornou-se promotor de Justiça em Conceição do Serro-MG e, a partir de 1906, Juiz em Mariana-MG, de onde pouco saíria. Teve 15 filhos com sua esposa Zenaide de Oliveira e uma vida financeira regrada, e este foi um fator importante que contribuiu para suas publicações nos jornais da época.

No museu de Alphonsus, em Mariana, existe um exemplar, de 1920, do livro “Mendigos”, primeiramente chamado de “Crônicas de Guy D’Alvim”, e essa organização, em especial feita pelo próprio autor em vida, revela um caráter um pouco diferente do que se está acostumado a ler em seus poemas simbolistas. No geral, sua poesia carrega um sentido místico, religioso - religiosidade essencial cristã -, sonoridade marcante do simbolismo, devoção à lua, ao oculto etc. Nas crônicas dispostas em “Mendigos”, é possível reconhecer o que não se vê nitidamente exposto na poesia, a ironia de forma mais eficiente ligada à jocosidade, ao ridículo para provocar humor, criar uma atmosfera cômica. Apesar de apresentar uma comicidade agressiva, em muitos casos, por tratar de temas tabus - fé cristã, suicídio, infidelidade, violência, morte -, como a pureza dos papas, padres, do espírito cristão, por exemplo. A alegria e espontaneidade, a simplicidade do sentido “engraçado”, ou causar “graça”, acaba sendo usado como escape em suas crônicas, por tratar de temas tão densos, geralmente considerados por *debaixo dos panos*, nesses escritos, são revelados de maneira crua, e de forma particular.

1. Crônicas e poemas humorísticos

Essas produções atípicas do poeta eram muito pouco valorizadas pelos críticos. O autor Wilson Melo da Silva ao dedicar cinco páginas a respeito deste humor, em seu livro *O simbolismo e Alphonsus de*

¹ Universidade Federal do Espírito Santo - UFES/FAPES, danielle.f.fernandes@edu.ufes.br

Guimaraens, diz que o conto “A freira e o pintor”, por exemplo, “chega a descambar para o ridículo” (SILVA, 1971, p. 325). Hoje, porém, essas produções não podem ser deixadas de lado. Encontramos estudos que têm uma preocupação com esta estética popular como, por exemplo, *História da vida privada no Brasil* ou *Raízes do riso* de Elias Thomé Saliba. Assim, é importante entender quais foram as relações entre o poeta simbolista e o período histórico da *Belle Époque*, investigando: se o “solitário de Mariana” era triste e místico em todas as suas participações literárias de “importância”, o porquê de deixar-se levar pelo humor, se simplesmente eram poemas de “momentos” ou de “circunstâncias” como disse Massaud Moisés (MOISÉS, 2001, p.284), ou se poderiam ser uma válvula de escape para suas atividades como juiz. Aos olhos da crítica literária ele é conhecido como o poeta simbolista, “o poeta do luar”, mas palavras de um vizinho, Salvador Queirós: “Homem muito bom, muito simples. É um pândego” (HOLANDA, 1949, p. 6).

Essas crônicas estão espalhadas por jornais e revistas que circulavam na época; produzidas muito mais para distrair e agradar do que para se enquadrar em um gosto literário-estético. A edição escolhida para estudo foi disposta em *Obra completa*, de 1960, organizada por Alphonsus Filho, não podendo ser considerada a publicação original, já que não pode ser manuseada; se encontra apenas exposta no Museu Casa Alphonsus de Guimaraens. Na *Obra completa*, também encontramos os já classificados como humorísticos, esses versos de “circunstância”. São esses dois blocos, poesia e prosa, que dão uma cara ao Alphonsus humorista, mas ele produziu também charadas, e o próprio jornal *Conceição do Serro*, que é cercado de textos cômicos, foi editado e escrito por ele. No jornal *O Alfinete* havia poemas que brincavam com as figuras importantes e pessoas do seu círculo de amizade; nesse jornal o “humorismo assumiu feição singular”, já afirmou seu filho (GUIMARAENS FILHO, 1995, p. 326).

No capítulo do livro *Raízes do Brasil*, de Elias Thomé Saliba, “A macarrônea dos desenraizados: humoristas em São Paulo” há uma parte que leva em consideração a produção do que ele chama de humor dos “cronistas obscuros”. Faz referência a um conjunto de cronistas que produziam muito para diversos jornais e revistas, eram caricaturistas, ou produziam para o rádio. Ele comenta que busca “definir uma amostragem dos mais significativos escritores da época, cuja produção possuía um intrínseco caráter humorístico” (SALIBA, 2002, p. 156). O editor Adolfo Araújo, da *Gazeta de S. Paulo*, se correspondia com Alphonsus pedindo textos humorísticos. Na publicação de Alexei Bueno, reunião de algumas correspondências, Adolfo diz: “rogo-te escrever-nos algumas daquelas adoráveis páginas de prosa em que és inexcelável” (BUENO, 2002, p. 50). Nessa carta não está claro a definição de humorístico, mas é claro que contribuía para as *seções humorísticas* dos jornais de São Paulo da *Belle Époque*. Provavelmente os cronistas obscuros eram tão obscuros que não era possível identificá-los. Saliba completa: eram “desligados de escolas literárias”, “à margem tanto do parnasianismo como do simbolismo” (SALIBA, 2002, p. 162). Os escritores pertencentes às escolas literárias se escondiam sob pseudônimos.

2. Relação entre as crônicas, o humor e metodologia para o estudo

O livro “Mendigos” é apenas uma pequena amostra de um conjunto extenso de crônicas publicadas em jornais; elas estão em consonância com as discussões e novidades da época. O período em que viveu

Alphonsus, entre 1870 e 1921 possui um paralelo com o momento de euforia expresso pela *Belle Époque*. Afirma Elias Thomé Saliba:

“O humor que perdura na Belle Époque brasileira será um humor que almeja cultivar a bonomia, que vê a si próprio como civilizador e cultor de gestos nobres, embora a imagem nem sempre corresponda à realidade. Há, em princípio, a produção humorística que surge ligada, quase toda ela, ao sentimento da desilusão republicana que atinge a intelligentsia brasileira que passou pelos eventos da abolição e da República. Abre-se um espaço para a representação humorística pela inflexão provocada pelos próprios eventos e pelas promessas de transformações sociais que eles traziam” (SALIBA, 2002, p. 66-67)

Os jornais possuíam sessões humorísticas onde os mais tocantes assuntos eram expostos. O poeta de Ismália passou grande parte da sua vida contribuindo para essas sessões e diversos outros tipos de mídias do seu tempo. O escritor, por sua visão incomum, dada o fator de ser pertencente ao movimento Simbolista no Brasil, possui um humor feroz e visão crítica apurada, assim, caçoa de papas, profetas e reis bíblicos, santos, padres, artistas, do livro do gêneses, inclui ainda, nomes da literatura como Dante Alighieri, Tolstói, Molière, Camões, nomes da mitologia grega como Asclépios, personagens de obras literárias como Ofélia.

Mikhail Bakhtin, em *Cultura popular na Idade Média e Renascimento*, descreve o que ele chama de *realismo grotesco* trazendo à tona a concepção de mundo vigente na época e associada ao riso. Segundo ele, sob uma perspectiva do cômico na visão popular, essa concepção a respeito do grotesco, “convencionalmente” adotada, significa uma união entre o princípio material e o cósmico para a aceitação de uma completude alegre e harmônica – “O cósmico, o social, e o corporal estão ligados indissolúvelmente numa totalidade viva e indivisível. É um conjunto alegre e benfazejo” (BAKHTIN, 1987, p.17); e ainda afirma: “O traço marcante do realismo grotesco é o *rebaixamento*, isto é, a transferência ao plano material e corporal, o da terra e do corpo na sua indissolúvel unidade, de tudo que é elevado, espiritual, ideal e abstrato” (BAKHTIN, 1987, p.17).

Charles Baudelaire fala sobre *essence du rire*, a “essência do riso”, quando analisa as artes plásticas, afirma “*la caricature n’est pas un genre*”. Em análise ele observa em questionamento “*rien de ce qui sort de l’homme n’est frivole aux yeux du philosophe?*” (BAUDELAIRE, 1868, p. 361). A caricatura é símbolo do riso. A face deformada reflete a natureza, o espírito do cômico. No fundo, o riso é sempre repreendido pela natureza humana, como se fosse proibido, como se de fato fundamentasse, em termos cristãos, no *pecado*, porém, nada mais natural é o ato de rir. Charles Baudelaire vê uma relação entre o *sábio* e o *divino*, “Le Saige”, “est anime de l’espirit du Seigneur”. Considerando que ambos não tocam as esferas mundanas: “*spectacles mondains*”, “*la concupiscence*” (BAUDELAIRE, 1868, p. 362). Baudelaire faz suas observações levando em consideração o pensamento cristão. Porém o riso pertence à esfera do demiurgo, onde os simbolistas lidavam com a natureza terrena, nesse caso é onde se manifestam as ações do mal no sentido católico e inserido na dicotomia Deus/diabo. Nesse contexto, dialogam divino e terreno como dois opostos; nessa perspectiva segue o pensamento relutante do Simbolismo. O riso para Baudelaire possui sua marca demiúrgica.

As crônicas, que foram especialmente selecionadas para compor um livro, estão inseridas em uma época onde a imprensa e o rádio possuíam uma conotação de influência e impacto sobre a população no geral. O livro “Mendigos”, os estudos sobre o riso, como os de Bakhtin e Baudelaire, fornecem um aparato que ajuda a montar uma imagem menos esfacelada como foi o Simbolismo numa terra marcada pela educação jesuítica. Compreender o humor ou ironias dispostas nas palavras de Alphonsus e Cruz e Sousa é uma espécie de expurgação diante das mazelas do campo intelectual/literário à que esteve sujeito essa corrente de pensamento.

3. Exemplos do conteúdo considerado humorístico de algumas crônicas

O livro “Mendigos”, apresentado em *Obra completa* (1960), possui ao todo 44 crônicas e um poema ao final. Dessas, algumas podem ser consideradas cômicas por apresentar conteúdo intencional para produzir o riso. A ironia sobre temas cristãos aparece na maioria das crônicas descritas abaixo, porém há todo o tipo de situações cômicas trabalhadas nessa seleção em “Mendigos”.

A crônica “A primeira mulher”, por exemplo: parodia a gênese bíblica da mulher se cercando de sarcasmos como “alma inocente de Eva” e “possantes braços de Adão”. Nessa crônica o narrador resolve recontar a conhecida história da criação da primeira mulher afirmada na Bíblia. Elucida através da perspectiva de Jhon Schulzer que cria uma nova versão sobre a origem do homem e da mulher. De acordo com Jhon, a mulher se originou sozinha, dominaria o homem e Deus; nesse novo paraíso inventado, Adão e Eva são apresentados de maneira humana, em situações muito comum a qualquer casal apaixonado, mostrando claramente seus sentimentos íntimos, ciúmes, necessidades sexuais, futilidades etc. As ações da história de amor entre as figuras cristãs Adão e Eva são montadas para provocar o riso.

Na crônica “Nos domínios da história”, os bastidores do papado do século XVI é revelado a partir das “alicantinas e tretas”; a narrativa também apresenta uma *forma anedótica*. O narrador demonstra seu espanto sobre a personalidade vil do papa Sixto V - Sisto V é escrito com “s”, porém o uso do “x” desenvolve uma questão irônica. Nessa curta história é contado que este papa foi o pior dos religiosos; um completo mau caráter. Segundo o narrador, até Gregório XIII, que foi um dos piores, não gostava de Sixto V. Trabalhava como pastor antes de se tornar papa. Era totalmente fingido a ponto de fingir-se doente, até que Gregório, antecessor, estivesse morto. Situação cômica é quando ele arremessa as muletas para o ar ao se ver eleito para o papado; e depois, fingindo estar muito doente, tem sua saúde totalmente recobrada diante de tal nomeação.

Em “Um sapateiro de fama universal” há uma criticidade sobre as personalidades do clero. O narrador conta a história de Pasquino, um sapateiro “rimador” que possuía uma língua afiada e criticava todos de forma extremamente severa; uma estátua, erguida homenageando-o após falecimento, ficou na cidade representando sua mesma “figura sarcástica”. Um homem esbelto parou um dia em frente ao monumento, depois do longo silêncio que a cercava, emitiu uma “gargalhada homérica”. Depois desse dia, a estátua começou a falar. Sempre apareciam cartazes satirizando algum fato do clero. Posteriormente apareceu outra estátua e elas começaram a dialogar. Um membro da igreja ameaçou jogá-las no fundo do mar, mas disseram que mesmo no fundo das águas “se calariam tanto quanto rãs...”

“Dancemos” é um relato cômico da dança de Davi, personagem bíblico, e a dança como manifestação do ridículo e da alegria. O rei Davi resolve comemorar os tempos de paz que estava vivendo. Leva a arca a Jerusalém e lá começa a dançar. A dança incomoda Mical, filha de Saul. Ela o reprime, o chama de “palhaço”. Davi segue dançando sem se importar com essas palavras. O narrador sugere seguir os ingleses na maneira de dançar.

“Uma do Fagundes” – indaga sobre o ato de julgar e a credibilidade das instituições jurídicas, contextualiza o julgamento no ambiente do sertão. Fagundes vê o júri como um verdadeiro “inferno”, uma espécie de “pelourinho”. O narrador toma a voz do personagem Fagundes, um jurado que não gostava de julgar. Era morador do sertão e viu diversos julgamentos em que o juiz era ameaçado para dar veredito a favor do bandido - *o que causa espanto e riso*. Quando teve que julgar um assassino, ao final, o defensor usa uma frase “pelos teus pares” (GUIMARAENS, 1960, p. 449), que sugere a igualdade entre o réu e o júri. Porém essa frase é usual na situação jurídica, não podendo ser levada ao pé da letra, como o fez Fagundes. É nesse jogo que Alphonsus traz um cômico também cruel, em certos casos.

Esses são alguns exemplos de um conteúdo que demonstra uma *comicidade específica* para também um *determinado tipo de leitor*, mesmo que para o objeto de estudo tal qual é o cômico, o riso ou o humor haja um espaço, talvez um abismo, que separe quem o produz e quem o recepciona. Não considerando um estudo de *recepção*, mas pelo que atinge, no caso, o *outro*, o conteúdo humorístico.

4. Conclusão

Os poetas Simbolistas no Brasil não tiveram muito espaço, não eram valorizados, como o Domingos de Leers afirma em sua dissertação de mestrado, eles viviam em um ambiente *underground*. Escondidos e mal compreendidos por mostrarem uma perspectiva diferente, uma intelectualidade não agradável aos olhos da população. Mantinham uma religiosidade metamorfoseada em indignação, revolta, crítica feroz, ironia e o que mais pudesse servir de arma contra as máscaras cotidianas. Não eram como Machado de Assis, que encontrou o seu lugar, apesar dos pesares. Eles realmente não foram compreendidos e há sempre, às vezes, um ou outro que tenta absorver o que de fato foi esse movimento literário; considerado pouco expressivo para uma crítica ferrenha e positiva como era para aqueles que se sentavam nas cadeiras da Academia de Letras.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Trad. De Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1987.

BAUDELAIRE, Charles. De l'essence du rire, et généralement Du comique dans les arts plastiques. In: *Oeuvres complete de Charles Baudelaire*. Tomo II. Paris, M.L., 1868. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1073236b/f377.item>. Acesso em 16 de agosto de 2022.

BROCA, Brito. Alphonsus de Guimaraens, jornalista. Suas crônicas no “Mercantil”, um aspecto inédito do poeta de Kiriale. *A manhã*, Rio de Janeiro, 20 de maio de 1951. Letras e artes, ano 6, n. 207, p.4.

BUENO, Alexei. *Correspondência de Alphonsus de Guimaraens*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2002.

GUIMARÃES, Domingos de Leers; CARDOSO, Marília Rothier. *Caminhos imaginativos: do simbolismo ao modernismo e além*. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação de Mestrado, Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

GUIMARAENS, Alphonsus de. Mendigos. In: _____. *Obra completa*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1960. (Biblioteca Luso-Brasileira. Serie Brasileira)

GUIMARAENS FILHO, Alphonsus de. *Alphonsus de Guimaraens no seu ambiente*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, Dep. Nacional do Livro, 1995.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. Pobre Alphonsus! Pobre Alphonsus!. *Jornal de letras*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 4, p. 6, out. 1949.

MOISÉS, Massaud. *História da literatura brasileira: Realismo e simbolismo*. Vol. II. São Paulo: Editora Cultrix, 2001.

SALIBA, Elias Thomé. *Raízes do Riso: a representação humorística na história brasileira: da Belle Époque aos primeiros tempos do rádio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SILVA, Wilson Melo da. *O simbolismo e Alphonsus de Guimaraens*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1971.

INVESTIGANDO LA INTERLENGUA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE ERRORES

Laura Verônica Rodríguez Imbriaco¹
Marina Tazón Volpi²

INTRODUCCIÓN

El presente estudio parte de una experiencia didáctica surgida en las clases de Lengua Española, con alumnos del 2º año de Secundaria de una escuela particular, a partir de una propuesta de escrita, con la intención de investigar cómo se desarrolla y funciona la Interlengua (IL) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en cuestión.

Este trabajo intentará demostrar de qué forma un profesor y estudiante de la Lengua Extranjera (LE) puede auxiliar a su alumno a alcanzar el éxito en el aprendizaje de dicha lengua. Para tal, se aportarán algunas teorías que favorecen ese estudio, como: el método del Enfoque Comunicativo (EC), que se centra en la figura del alumno, y el Análisis de Errores (AE), que permite constatar el estadio IL en que se encuentra el estudiante de LE, para poder guiarlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asociado a las teorías anteriormente citadas, se contará con recursos didácticos que posibilitarán detectar la IL de los estudiantes en la Lengua Española, pero que puede, del mismo modo, aplicarse a la enseñanza de otras lenguas extranjeras. Entre los recursos, aparece la utilización de la herramienta *Internet*, como ventaja para la enseñanza del español, pudiendo aplicarse en la escrita hipertextual elaborada en un ambiente virtual (ciberespacio) – favoreciendo el uso de las Tecnologías Digitales (TDs) – con ayuda del profesor como mediador.

Siendo así, este estudio se divide en capítulos de fundamentos teóricos y prácticos, intentando asimilarlos y presentando, en estos últimos, una de las muestras de las diversas producciones en LE realizadas por alumnos del 2º año que permitirán ver su estadio actual en el estudio de la IL.

DESARROLLO

La presente investigación toma como objeto de estudio la LE de estudiantes de una clase de 2º año de una escuela particular, que tienen la enseñanza de Lengua Española desde el primer año de la Enseñanza Secundaria. Más adelante se abordada la metodología utilizada en la práctica, así como su resultado en la investigación de la IL en que se encuentran dichos estudiantes. Para ello, destacamos, a seguir, las teorías que permearon nuestro estudio y que son vitales para su desarrollo y análisis presentados.

1 Instituto Federal Sul-rio-grandense - IFSul, lauraveronicar@gmail.com

2 Universidade Católica do RS – PUC/RS.

1. ABORDAJE TEÓRICO

1.1 El Enfoque Comunicativo

Entre los diversos abordajes metodológicos existentes actualmente en el estudio de una lengua extranjera, el *Enfoque Comunicativo (EC)* es el método en el que se ha basado para desarrollar este trabajo, ya que el mismo se centra principalmente en el aprendiz, permitiendo que el acto de enseñar y aprender no sea algo pronto que el profesor repasa a sus alumnos, sino que una construcción entre ambos, respetando las necesidades e intereses de estos últimos.

El concepto de Enfoque o Competencia Comunicativa (CC) nació, según García Santa-Cecilia (1996, p. 7), en los años setenta, por el lingüista D. Hymes, quien, respondiendo al paradigma chomskyano de *competencia lingüística* – entendida como el conocimiento inconsciente de un hablante oyente ideal en una comunidad hablante completamente homogénea en situaciones concretas – , formula el concepto de CC, poniendo énfasis en los problemas prácticos que se producen en una comunidad hablante heterogénea, en la que los aspectos socioculturales desempeñan un papel fundamental.

Si bien el concepto de Hymes consideraba “la dimensión social de la lengua” (GARCÍA SANTA-CECILIA, 1995), el mismo se limitaba a las normas y convenciones que rigen los actos del habla. A ello, posteriormente, se sumó la capacidad del hablante en ser creativo con esas normas y convenciones y la posibilidad de adaptarlas y modificarlas durante la comunicación. De esa manera, a los aspectos sociolingüísticos se añaden los procesos psicolingüísticos, factores claves en el aprendizaje de la lengua extranjera.

La **Competencia Comunicativa** es integrada, según M. Canale *apud* Gargallo (1999), por otros componentes: a) *Subcompetencia Gramatical* que sería el dominio del código lingüístico (estructuras gramaticales y léxico); b) *Subcompetencia Sociolingüística* al adecuar el conocimiento lingüístico al contexto sociocultural; c) *Subcompetencia Discursiva*, capacidad de combinar las estructuras y significados en el desarrollo de un texto oral y escrito; d) *Subcompetencia Estratégica*, saber emplear las estrategias o recursos necesarios para compensar la deficiencia en la comunicación y hacerla más eficaz. A esas subcompetencias se suman, según García Santa-Cecilia (1995), la *Competencia Sociocultural*, o sea la familiaridad con el contexto sociocultural de la lengua y la *Competencia Social*, la capacidad (deseo y confianza) del alumno para relacionarse con otros hablantes en situaciones sociales.

Todas esas subcompetencias que componen la CC son importantes para análisis lingüísticos, pues la lengua pasa a tener fines comunicativos, enfatizando el significado de la comunicación en un contexto social, siendo que la gramática y el léxico sirven a ese fin. Además, otro principio ya mencionado es que la enseñanza se centra en el alumno, priorizando sus necesidades e intereses en el aprendizaje, así, aumenta la confianza en sí mismo y desarrolla la autonomía, pues como él pasa a ser el centro del proceso de aprendizaje, también asume responsabilidades, identificando, resolviendo problemas de aprendizaje y siendo respetado como individuo, ya que el profesor pasa a negociar con el alumno lo que es satisfactorio para ambos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

1.2 Interlengua y Análisis de Errores

Cuando nos preguntamos de qué manera se aprende una LE o L2, no logramos obtener una única respuesta, ya que hay muchas teorías y metodologías que intentan auxiliarnos en el aprendizaje, llegando de una u otra forma a un resultado, aunque, tal vez, no haya una explicación del proceso en su totalidad.

De acuerdo con McLaughlin *apud* Heberle (1997) la adquisición y/o aprendizaje de una L2 o LE es un proceso complejo que es determinado por diversos factores, como: la metodología y recursos empleados, las diferencias individuales, el contexto del aprendizaje, los procesos cognitivos del aprendiz, los aspectos relativos y la producción de la lengua aprendida o adquirida, entre otros.

Por otro lado, cabe distinguir lo que se entiende por *Adquisición* y *Aprendizaje* de LE. A partir de estudios realizados por S. Krashen *apud* Gargallo (1999, p.19), la *Adquisición* “es un proceso espontáneo e inconsciente de internalización de reglas como consecuencia del uso natural del lenguaje con fines comunicativos y sin atención expresa a la forma”. Ejemplificando: es el caso de alguien que adquiere una LE o Lengua Segunda (L2) en la comunidad lingüística de la lengua meta, por mera exposición natural e interacción con los hablantes nativos.

Ya el *Aprendizaje*, según Krashen *apud* Gargallo (1999, p. 19), “es un proceso consciente que se produce a través de la instrucción formal en el aula e implica un conocimiento explícito de la lengua como sistema”. Aquí, el aprendizaje es visto como un proceso conducido, como sería el caso de aprender una LE dentro de un centro educativo, guiada por un profesor acompañado de material didáctico y expositivo y preferentemente complementado con elementos socioculturales, de acuerdo al EC.

Dependiendo del papel que tenga la lengua meta en el ámbito geográfico en que se desarrolla el proceso de adquisición o aprendizaje, podemos establecer la siguiente dicotomía conceptual entre L2 y LE, de acuerdo con Gargallo (1999): la L2 cumple función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende, ya la LE se estudiará en un contexto que carece de las funciones anteriores. O sea que un brasileño puede aprender en su país el español, como LE, pero si va a aprender esa lengua en el país de origen, él pasa a adquirir una L2, pues esta tendrá una función social e institucional que trasciende el aspecto puramente lingüístico, y la internalización de la L2 será natural e inconsciente.

Hecha la distinción conceptual, resultará más fácil referirse a Interlengua (IL) y Análisis de Errores (AE). Aunque existen algunos mecanismos que pueden ayudar a explicar el proceso de aprendizaje de una LE, como el caso de la simple transferencia de la lengua materna, la repetición, la generalización de reglas de la lengua meta, la formulación de hipótesis o la creatividad con el uso de la lengua, todos ellos de alguna manera desembocan en la IL. A esos mecanismos se suman factores psicológicos, afectivos, sociales, educativos, físicos, etc. que también hacen parte de la IL. Pero, ¿qué es en sí la IL?, ¿cómo se produce?, ¿es una etapa imprescindible?, ¿qué papel juegan los errores en la IL?

La Interlengua no puede ser tratada aisladamente en este proceso pues nace apoyándose en el AE. El término IL fue generalizado por Selinker, de acuerdo con Fernández (1997), y según este autor nada más es que el resultado de los estadios por los que el aprendiz atraviesa cuando se apropia de la lengua meta. Al intentar producir una norma de la lengua que aprende, el alumno incurre en errores que van

a detectar la IL en que el mismo se encuentra. En otras palabras, y retomando Fernández (1997, p.14), es la “lengua propia del aprendiz”, la lengua que utiliza en el momento que intenta hablar o escribir en LE. Es el camino obligatorio entre la Lengua Materna (LM o L1) y la LE o L2, por el cual pasamos y vamos transfiriendo nuestra L1, más los conocimientos que van siendo adquiridos al ir aprendiendo la LE o L2, pero que aún no están totalmente internalizados en nosotros como los de la L1. En la IL vamos levantando y creando las hipótesis de lo que debemos conservar y descartar para poder alcanzar efectivamente la LE o L2.

El Análisis de Errores parte de las producciones reales de los aprendices que pasan a ser valoradas como algo útil para apropiarse de la lengua meta. De esa manera, hay un cambio de paradigma, ya que anteriormente al AE, el Análisis Contrastivo (AC), apoyado en la teoría conductista, veía el error como fruto de la transferencia de la L1 para la L2 o LE, y muchas veces si los sistemas de ambas lenguas eran diferentes, esos errores serían negativos. El AE no se detiene apenas a la transferencia de la LM/L1 para la LE o L2 – si bien que la interferencia de la LM no deja de ser una estrategia para el estudio de los errores en la IL – sino que “se pone también el acento en el proceso interno, en la capacidad “creativa” del aprendiz, que a partir de un ‘organizador cognitivo’ [...] es capaz de construir la gramática de la lengua a la que está expuesto”. (FERNÁNDEZ, 1997, p. 23)

Corder *apud* Fernández (1997) propone los siguientes pasos en el estudio de la IL: 1º) identificar los errores en su contexto; 2º) clasificarlos y describirlos; 3º) intentar explicarlos, buscando los mecanismos psicolingüísticos y las fuentes de cada error, aprovechando la interferencia de la LM (como una estrategia más) y, por último, se evalúa el error y se busca la posible terapia.

Como el análisis que más adelante será realizado tiene pretensiones didácticas, se procurará seguir los pasos sugeridos por Corder, para verificar en qué estadio de la IL se encuentran los alumnos, a través de las producciones lingüísticas realizadas por ellos. De ese modo, habrá la posibilidad de interferir como lo propone el EC, o sea, no como alguien retenedor del saber, sino como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y que busca, por medio de negociaciones que sean satisfactorias para ambos, hacer con que los aprendices alcancen más fácilmente la lengua meta.

1.3 Errores y equivocaciones

Como vimos antes, entre la LM y la LE se sitúa la IL y es en ella que residen los errores que deben ser corregidos para que el alumno llegue plenamente a su objetivo: el dominio de la nueva lengua. Parece claro que el error se trata de un desvío de la norma, por desconocimiento de la misma y de la forma como se utiliza. Si un hablante del portugués, estudiante de la LE española, dijera: “Hoy yo comprei una blusa de color roja.”, estaría cometiendo *dos errores* en la IL, *uno* en relación a la conjugación verbal del verbo “comprar” en el Pretérito Indefinido, que debería ser “compré”, y *otro* en relación al género del adjetivo “roja” ya que debería concordar con el sustantivo “color”, que en español es masculino, por lo tanto sería “rojo”.

Esos errores muy probablemente se dieron por desconocimiento de las normas que rigen la lengua y/o por interferencia de su LM. Si en lugar de “comprei” hubiera sido utilizado “comprí”, habría solo un error con relación a la falta de conocimiento de la regla, pero no interferencia, ya que en el portugués no existe esa conjugación. Ahora bien, pasado algún tiempo, ese mismo hablante internalizó la norma y no comete más ese tipo de error, pero en determinado momento dice: “Compré una manzana rojo”; quiero decir, “roja” (haciendo su auto-corrección), él no ha cometido un error y sí una equivocación, pues ya conoce la regla, aunque en un descuido, cambió el género de roja por rojo, quizá por haber pensado en la palabra “color” aunque no la haya dicho, pues muchas veces las palabras atropellan el pensamiento.

En suma, la equivocación provoca incorrecciones pero no debido al desconocimiento de la norma, sino que por descuido, falta de atención, cansancio, dejación, etc. Muchas veces son los propios alumnos que perciben el equívoco y lo corrigen pues les “suena” mal; ya en las producciones escritas se nota al ver, por ejemplo, una misma palabra escrita de dos maneras diferentes, siendo una forma correcta.

El error debe ser diagnosticado y corregido, ya la equivocación no es grave, porque muchas veces es accidental y fácilmente superada, pues independe de la retención de la regla. Podemos, según Josep M. F. Salvado (1990) hacer una analogía entre la equivocación-error y *competencia* (compétence) y *ejecución* (performance) chomskyana. El error es la deficiencia de la competencia, o sea la falta de adquisición de la regla, mientras que la equivocación pertenece al plano de la ejecución. Estos conceptos serán relacionados a las distintas prácticas desarrolladas por los alumnos y me permitirán reflexionar cómo se halla su competencia lingüística en el estudio de la lengua extranjera española.

1.4 La Internet como herramienta para detectar el estadio de la IL

La Internet ha modificado nuestra versión metodológica de cómo enseñar una LE, pues ha dispuesto muchos recursos que posibilitan que tanto el profesor como el alumno puedan alcanzar la eficiencia en el estudio de la LE. Muchas son las opciones que nos presenta, entre ellas el trabajo con *hipertextos*.

Según Mar Cruz Piñol (2004), en su artículo sobre *Internet para la enseñanza y el aprendizaje del E/LE. Ventajas y limitaciones*, estas dependerán de *qué* recursos se van a usar de Internet y *para qué*. ¿Cuál es nuestra finalidad para el desarrollo de la LE? Si tenemos claro el propósito y el conocimiento de la oferta “saludable” que nos proporciona ese medio virtual de interacción, podemos ser mediadores entre nuestro estudiante y el universo de la *cibercultura*, posibilitando el desarrollo de su competencia comunicativa en la LE.

Cuando afirmamos que hay que conocer el contenido que vamos a ofrecer a nuestros alumnos, nos referimos a que el mismo solo será productivo desde que el alumno pueda modificarlo, reconstruirlo, y no apenas absorberlo, ya que información no falta en la Internet, pero el conocimiento precisa ser construido. Además no podemos olvidar que, como dice Eliane Schlemmer (2006, p. 34-35), “estamos presenciando el surgimiento de un nuevo sujeto del aprendizaje, el *nativo digital*, por el hecho de haber nacido en ese

mundo altamente tecnológico [...]” y del otro lado “estamos nosotros, *inmigrantes digitales*, tardamente presentados, introducidos, o de cierta forma obligados a convivir con las Tecnologías Digitales (TDs)”³.

El profesor necesita estar muy bien preparado en su propuesta pues los alumnos conocen muy bien, quizá mejor aún que el propio profesor, ese universo digital. Tenemos que ser fluentes con esa herramienta, comprender las TDs en el contexto de nuestra práctica pedagógica, como “tecnologías para ampliar los espacios de comunicación, de interacción, de construcción colectiva, de aprendizaje, constituyéndose en verdaderos espacios de convivencia, a fin de provocar el desarrollo humano cognitivo, afectivo, social” (SCHLEMMER, 2006, p. 36-37)⁴.

Schlemmer (2006) logra muy bien asociar el uso de las TDs con algunos de los principios del Enfoque Comunicativo, pues dice que:

la tecnología es utilizada para el desarrollo de la **autonomía**, de la **autoridad** – en el sentido de autorizarse a ser autor – de la **cooperación**, del **respeto mutuo** y de la **solidaridad interna**; para desarrollar **competencias**; para ayudar a comprender como aprendemos, a partir de reflexiones sobre el propio proceso de aprender a utilizar las tecnologías (SCHLEMMER, 2006, p. 37)⁵.

En otras palabras, el aprendizaje necesita ser visto como un proceso activo que pasa a respetar y valorar las diferencias, los conocimientos deben ser compartidos y contruidos cooperativamente, a partir del conocimiento de cada uno y de los intereses tanto individuales como colectivos. El alumno se permite ser autor de su proceso de aprendizaje, construyendo su espacio y autonomía, en red con otra comunidad de usuarios de las mismas tecnologías.

Michele Sallum y Patrícia Romagnani (2006), que estudian la relación entre *Cibercultura* y Escuela, apuntan que la *cibercultura* – “definida como el conjunto de técnicas, prácticas, actitudes, modos de pensamiento y valores que se desarrollan juntamente con el crecimiento de la Internet” (SALLUM Y ROMAGNANI, 2006, p. 53), – se caracteriza como un espacio dinámico, interactivo y flexible de intercambios socio-cognitivos y como soporte para almacenar informaciones⁶.

Según Pierre Lévy *apud* Romagnani y Sallum (2006, p. 53), “el papel del profesor en el siglo 21 supera la transmisión, [...] pues la difusión de la información es realizada por los nuevos medios de comunicación”⁷. En esa perspectiva y una vez más enfocando la Competencia Comunicativa, el profesor deberá ser un formador de problemas que provoquen situaciones de aprendizaje, potencien el conocimiento, permitiendo que el alumno experimente el aprendizaje cuando participa, dialoga, asocia, creando su *ciberespacio*, como un lugar de autonomía y compromiso con el saber. Pensando en eso, surge la idea de hacer la práctica de escritura de un hipertexto con estudiantes en un ambiente virtual.

3 (Traducción nuestra)

4 (Traducción nuestra)

5 (Traducción nuestra)

6 (Traducción nuestra)

7 (Traducción nuestra)

De acuerdo con Francisco José Paoliello Pimenta (2001), Lévy afirma que el texto es una entidad virtual y abstracta que se actualiza por medio de la lectura; así, aproxima el concepto de lo virtual al concepto del texto, el cual puede ser metafóricamente: roto, doblado, arrugado y vuelto a coser para buscarle el sentido y la actualización. Por último, introduce el concepto de *hipertexto*⁸, que adquiere características de la virtualidad, pasando a ser un multiplicador de ocasiones de producción de escrita y lectura, principalmente cuando agrega un gran número de personas en interacción.

1.5 Hipertexto y enseñanza de LE

Según Costa (1999), el término *hipertexto* fue creado por Theodor Holm Nelson) y “se refiere a una forma de escrita electrónica resultante de los avances tecnológicos de comunicación” (COSTA, 1999, p. 1)⁹. Marcuschi (2001, p. 86) agrega que el concepto sirve para explicar un tipo de “escritura electrónica no-secuencial y no-linear, que se bifurca y permite al lector el acceso a un número prácticamente ilimitado de otros textos a partir de elecciones locales y sucesivas, en tiempo real. [...]”¹⁰. Se trata de una forma de estructuración textual que hace del lector simultáneamente coautor del texto final.

Nelson y Marcuschi nos dan la noción de hipertexto asociada a la computadora, en otras palabras, nos presentan un nuevo espacio de escrita, donde el lector pasa a ser autor del texto, pues lo lee, lo modifica, lo confronta o actualiza. Este espacio es, sin duda, propicio al desarrollo de una LE, pues permite practicar la escrita e ir interrelacionándola con otros autores-escritores, de preferencia usuarios de los medios electrónicos y de la misma LE. Veremos que el texto que será analizado parte de una producción individual para la producción final y colaboradora, como lo propone Jonson-Eilola *apud* Marcuschi (2001, p. 83)¹¹, que trata de una “escrita colaboradora”, o sea, una producción hipertextual en grupos, posible de ser hecha en red.

2 INVESTIGACIÓN, PRODUCCIÓN Y ANÁLISIS

2.1 Contexto de la investigación

A partir del estudio del hipertexto, nació el primer intento de este trabajo; teniendo como auxilio los medios electrónicos y la propuesta de producción escrita en lengua española, los alumnos tuvieron que escribir textos: pequeñas historias creadas por ellos, en grupos y a mediano plazo, ya que las mismas fueron realizadas desde sus casas en el momento en que se encontraban conectados por Internet, sin la intervención de la investigadora, que solo se limitó a dividir los grupos, pedir la actuación de todos, en la escrita, y a acordar con ellos cómo presentar los resultados finales a los demás compañeros.

Fue en el *ciberespacio* (*Ambiente Moodle*) donde se realizó el trabajo virtual con los alumnos, pues en esa virtualidad se propone la construcción y modificación de textos que se van actualizando

8 (Traducción nuestra).

9 (Traducción nuestra).

10 (Traducción nuestra).

11 (Traducción nuestra).

cada vez que son explotados por ellos, utilizándose de sus capacidades cognitivas, como la imaginación (simulación), memoria, percepción, creatividad con el lenguaje, posibilitando el análisis de la IL.

La propuesta partió de la necesidad en producir textos, utilizando los tiempos verbales que venían siendo trabajados los últimos meses (Presente, Pretéritos Imperfecto y Perfecto y Futuro del Modo Indicativo), como forma de revisarlos y sumar a ello la autoría, la cual es muy valorada en nuestras clases. Es a través de la autoría que el alumno va a crear, osar, imaginar, invadir espacios, modificar ideas, reconstruir para mejorar su creación y la del grupo.

Los textos fueron todos producidos por alumnos del 2º año de la Enseñanza Mediana de una Escuela Particular de la ciudad de Arroio do Meio/RS, que ofrece la LE “Español” desde el primer año de la Enseñanza Mediana y cuenta con una (1) hora semanal de clase. Ellos se encontraban en un nivel parejo de conocimiento en la LE aprendida. El tiempo que tuvieron para la realización de ese trabajo fue de un mes (desde que se lanzó la propuesta hasta la presentación de los textos entre los alumnos).

En este capítulo, será presentado y analizado solamente uno de los trabajos realizados por tres alumnas. Vale mencionar que el tema, párrafo inicial y secuencia del texto es de autoría exclusiva de las estudiantes.

2. 2 Producción de los textos y análisis

TEXTO 1 (A): Una viaje muy estraña*

*Un grupo de jóvenes resuelve hacer el tan soñado viaje del 3er año. Al principio, todo eran juegos, pero con el pasar del tiempo, los juegos se tornaron más serios con algunos hechos extraños.*** Todo estaba organizado para la viaje: la bagage, el ómnibus, y la disposición. La turma se fue a las ocho horas de la noche, del día vientiséis de diciembre em dirección a Floripa. Ellos llegaron a la playa por la mañana del día vintisiete. Toda la turma dejó sus cosas en el hotel e fue luego al mar banharse. Los amigos estaban se divirtiendo mucho y encontraran una otra turma de amigos de Garopaba. Luego los dos grupos se reunieron para se divertir juntos. Pero Cecília, una chica muy diferente no fue com la cara de los nuevos “amigos”. Ella avisava a todo el tiempo que algo ruim acontecería. Pero sus colegas no acreditavan no que ela decia. En el dia siguiente, la turma del 3er ano pego uma autostop con el grupo de Garopaba y fueron a un parque acuático próximo. Durante algunas horas ellos se divertieron juntos. Pero después ellos se difundieron: unos fueran banharse, otros fueran a la plaza de alimentación y Júlio fue com los nuevos amigos de Garopaba hacer um paseo de caiaque. Cecília no conseguia se divertir. Ella achaba aquilo todo muy estraño. Por eso fue sentarse cerca del lago. Antes de llegar al lago, Cecília vió los amigos de huindo al estacionamiento. ¿Onde Júlio fue parar?

* Texto producido por 3 alumnas y reproducido fielmente.

** Inicio hecho por todos los alumnos, con intervención de la profesora.

OBSERVACIONES: Texto original, sin corrección de la profesora. Fuera la parte inicial, que la profesora ayudó, la escrita es autoría de las alumnas. A final, solo he puesto el siguiente comentario: “Es

una buena historia, aunque presenta algunos problemas con relación a la lengua extranjera, procuren releerla con atención, corregir los errores y devolverme el texto.”

TEXTO 1 (B): Un viaje muy extraño

Un grupo de jóvenes resuelve hacer el tan soñado viaje del 3er año. Al principio, todo eran juegos, pero con el pasar del tiempo, los juegos se tornaron más serios con algunos hechos extraños. Todo estaba organizado para el viaje: la bagage, el ómnibus, y la disposición. La turma se fue a las ocho horas de la noche, del día veintiséis de diciembre em dirección a Floripa. Ellos llegaron a la playa por la mañana del día veintisiete. Toda la turma dejó sus cosas en el hotel e fue luego al mar bañarse. Los amigos estaban se divirtiendo mucho y encontraran una otra turma de amigos de Garopaba. Luego, los dos grupos se reunieron para se divertir juntos. Pero Cecília, una chica muy diferente no fue con la cara de los nuevos “amigos”. Ella avisaba todo el tiempo que algo ruim acontecería. Pero sus colegas no acreditaban no que ella decía. En el día siguiente, la turma del 3er año pegó una autostop con el grupo de Garopaba y fueron a un parque acuático próximo. Durante algunas horas ellos se divirtieron juntos. Pero después ellos se difundieron unos fueron bañarse, otros fueron a la plaza de alimentación y Júlio fue con los nuevos amigos de Garopaba hacer un paseo de caiaque. Cecília no conseguía se divertir Ella achaba aquello todo muy extraño. Por eso fue sentarse cerca del lago. Antes de llegar al lago, Cecília vió los amigos huindo al estacionamiento. ¿Dónde Júlio fue parar?*

Comentario de la profesora: Felicitaciones por mejorar su texto! Vamos juntas a corregir lo que ha faltado.

* Las palabras subrayadas son las que fueron corregidas por las propias alumnas, sin mi ayuda. Las demás permanecieron sin correcciones por parte del grupo.

OBSERVACIONES: Al cabo de la entrega del texto 1 (B), la profesora elogió las correcciones lingüísticas hechas por las alumnas y también ayudó a hacer correcciones que faltaron y no fueron percibidas por las alumnas, algunos errores por desconocimiento de la norma. El texto 1 (B), que tiene las correcciones hechas por las propias alumnas, deja entrever que algunas dificultades fueron superadas con relación al texto 1 (A), como es el caso de palabras mal escritas: “veintiséis, diciembre, veintisiete, bañarse, con, un, aquello, extraño, Dónde”; cambio de género: “la viaje” por “el viaje” y, aún, las terminaciones verbales: “fueran – fueron” (Pretérito Indefinido), “avisava – avisaba” (Pretérito Imperfecto).

2.2.1 Análisis del texto a partir de la Interlengua y el Análisis de Errores*

TEXTO 1 (C): Un viaje muy extraño

Un grupo de jóvenes resuelve hacer el tan soñado viaje del 3er año. Al principio, todo eran juegos, pero con el pasar del tiempo, los juegos se tornaron más serios con algunos hechos extraños. Todo estaba organizado para el viaje: la bagage (el bagaje o equipaje), el ómnibus, y la disposición. La turma (El grupo, la pandilla) se fue a las ocho horas de la noche, del día veintiséis de diciembre em dirección (en dirección) a Floripa. Ellos llegaron a la playa por la mañana del día veintisiete. Toda la turma dejó sus cosas en el hotel

e (y) fue luego al mar (a) **bañarse**. Los amigos estaban se divirtiendo (**divirtiéndose**) mucho y encontraron (**encontraron**) una otra turma de amigos de Garopaba. Luego, los dos grupos se reunieron (**reunieron**) para se divertir (**divertirse**) juntos. Pero Cecília, una chica muy diferente no fue com la cara de (**no simpatizó con**) los nuevos “amigos”. Ella **avisaba** todo el tiempo que algo ruim (**malo**) acontecería. Pero sus colegas no acreditaban (**creían**) no (**en lo**) que ella decía. En el (**Al**) día siguiente, la turma del 3er año pegó (**tomó**) una (**un**) autostop con el grupo de Garopaba y fueron a un parque acuático próximo. Durante algunas horas ellos se divirtieron (**divirtieron**) juntos. Pero después ellos se difundieron (**dispersaron**): unos **fueron** (**a**) bañarse, otros fueron a la plaza de alimentación y Júlio fue **con** los nuevos amigos de Garopaba (**a**) hacer **un** paseo de caiaque (**kayak**). Cecília no conseguía se divertir (divertirse). Ella achaba (**A ella le parecía**) **aquello** todo muy extraño. Por eso fue (**a**) sentarse cerca del lago. Antes de llegar al lago, Cecília vió (**vio a**) los amigos huindo (**huyendo**) al estacionamiento. ¿Dónde Júlio fue (**a**) parar?

* Corrección hecha por la profesora, a partir del AE, de palabras o expresiones desconocidas.

OBSERVACIONES: Las palabras entre paréntesis y en negrito son las que fueron corregidas por la investigadora en el Texto 1 (C) y que las alumnas no habían percibido, unas por no conocer la norma, como lo podemos ver en los siguientes ejemplos de **léxico**: *bagage, turma, ruim, acreditaban, pegó, kayak, huindo*, **expresiones**: *no fue com la cara de; Ella achaba*, en las que se percibe claramente la interferencia de la L1 (al intentar traducir literalmente expresiones de la lengua materna), y otras por no internalización de la norma, pues ya fue vista pero no aprendida. Lo podemos ver a través de la terminación de **verbos** y **colocación pronominal**: *encontraran, reuniron, divirtiron, difundiron, se divirtiendo, se divertir*; **o la falta de la preposición “a”** seguida de algunos verbos y ya trabajada, como en: “fue luego al mar (**a**) **bañarse**”; “fue **con** los nuevos amigos de Garopaba (**a**) hacer un paseo...”; “fue (**a**) sentarse...”; “vió (**vio a**) los amigos...”; “fue(**a**) parar?”.

Las equivocaciones, que no preocupan tanto en el estudio de la IL, pertenecen al campo de la ejecución y ocurren por desatención, cansancio y no por falta de conocimiento de la norma; ellas están destacadas en bastardilla y subrayadas en el texto y son solamente las preposiciones: em y com (que en otra parte del texto están correctas, por eso sería una equivocación), y la conjunción e, que nos hace pensar la posibilidad de ser un equívoco en el teclear, ya que la computadora hace por sí la corrección (cuando el idioma no está definido como español) y la altera aunque haya sido escrito correctamente.

CONCLUSIÓN

A través de este estudio se intentó demostrar de qué manera se puede estudiar el camino recorrido entre la LM o L1 y la LE (lengua meta), conocido por *Interlengua* (IL). Todos los que se inician en el estudio de una LE experimentan ese proceso de IL, que es necesario para que se alcance el objetivo de aprender la LE. El profesor o instructor que pretende tener éxito con la enseñanza de una LE debe dar la debida importancia a la lengua de uso de su alumno, o sea la IL, porque es en ella que, por medio del AE, podrá verificar los errores que presenta el estudiante en LE, y ayudarlo en su proceso de aprendizaje, posibilitando la fluencia de la Lengua Meta.

A partir de la muestra de producción de un hipertexto, pudimos ver cuáles eran los problemas que aparecían en el aprendizaje de la LE, citándolos e analizándolos bajo teorías que permitieron un enfoque humanista y comunicativo. Es importante resaltar que el AE fue un elemento indispensable para que esa investigación se llevase a cabo, pues cargó la responsabilidad de ver dónde estaban las fallas, lapsos y equívocos que impedían el alcance de la Lengua Meta, aunque no haya sido el único método utilizado.

Como este trabajo se basó en la Competencia Comunicativa que privilegia la dimensión social de la lengua, la creatividad del hablante en adaptar las normas que rigen la comunicación y el alumno (centro del proceso de enseñanza), respetando sus intereses, necesidades y límites, fue menester que el estudio de la IL no se restringiese solamente a los errores, sino que también a los aciertos por él logrados, así hubo un crecimiento en la competencia comunicativa de los alumnos, favoreciendo su autonomía, confianza y autoestima.

Se puede afirmar que el trabajo virtual con la producción de los hipertextos en el ciberespacio se mostró como uno de los caminos fructíferos para auxiliar al alumno a mejorar su IL y poder diagnosticar dónde hay fallas que necesitan ser superadas, pero sobre todo dónde hay éxitos ya alcanzados y que deben también ser reconocidos, pues si los hay es porque fueron conquistados con esfuerzo, dedicación, persistencia y, principalmente, confianza.

Por último – y una vez más retomando la idea de que no hay una única teoría y metodología capaz de solucionar todos los obstáculos en la enseñanza-aprendizaje de la LE –, es fundamental que todo profesor que tenga como meta el éxito de su trabajo con LE, tenga claro algunos de los resultados constatados en este estudio, además de los ya mencionados. Entre ellos: a) conocer muy bien a su alumno y grupo de trabajo para que pueda buscar metodologías que respondan a los anhelos y expectativas de ese alumno y/o grupo; b) confiar en su experiencia de educador que, sumada a la metodología adecuada, constituye el eje principal para el éxito de sus objetivos; c) corregir los errores que perjudiquen la secuencia de un trabajo o no permitan la interpretación correcta del mensaje pretendido y no corregir todos los errores que se presentan de una sola vez, pues eso probablemente va a desmotivar al alumno, principalmente en iniciantes de la lengua; d) negociar trabajos, dar posibilidades variadas (recursos) en que se pueda medir el estadio de IL y desarrollar las competencias o subcompetencias previstas por la Competencia Comunicativa.

Todo educador que siga esos pasos, diversifique sus clases de lenguas, sepa mediar cuestiones de errores, equivocaciones y aciertos y, sobre todo, centre al alumno y la lengua – con fines comunicativos – en el proceso de aprendizaje, investigando su práctica pedagógica y reflexionando sobre la enseñanza de la LE en lo que se refiere a la IL, cosechará resultados positivos, alcanzando, con éxito, su objetivo primordial: hacer con que su alumno llegue feliz a hablar, leer, escribir, entender, en fin, se realice, en la LE.

REFERENCIAS

COSTA, Delanise Coelho. Hipertexto – Labirinto da Imaginação. **Revista da APG – Associação de Pós-graduandos da PUC/SP**, 1999.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. **Interlengua** y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid, Edelsa grupo Didascalía S.A., 1997.

GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro. **El currículo de español como lengua extranjera**. Madrid, Edelsa – Grupo Didascalía, S.A., 1995.

GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro. La enseñanza del español en el siglo XXI. In: BLANCO, T. **Profesor en acción 1. El proceso de aprendizaje**. Madrid, Edelsa Grupo Didascalía S.A., 1996. p.5 a 21.

GARGALLO, Isabel Santos. **Lingüística Aplicada a la Enseñanza-Aprendizaje del Español como Lengua extranjera**. Madrid. Arcolibros, SL, 1999.

HEBERLE, Viviana Maria. Aspectos de Teorias de Aquisição de uma Segunda Língua e o Ensino de Línguas Estrangeiras. **Revista de Divulgação Cultural**, UFSC, Blumenau, abril. 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. **Linguagem & Ensino**, v. 4., n. 1, p. 86, 2001.

PAOLIELLO PIMENTA, Francisco José. O conceito de Virtualização de Pierre Lévy e sua aplicação em hipermídia. In: XXIV CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 2001, Campo Grande. **Anais do XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação**. Campo Grande, INTERCOM, 2001.

PIÑOL, Mar Cruz. *Internet para la enseñanza y el aprendizaje del E/LE. Ventajas y limitaciones*. In: SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES, XII, 2003, São Paulo. **Actas del XI Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes**: Registros de la lengua y lenguajes específicos. São Paulo: Embajada de España en Brasil – Conserjería de educación y Ciencia, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2004.

ROMAGNANI, Patrícia; SALLUM, Michele. Cibercultura: o que a escola tem a ver com isso? **Atividades & experiências**, p. 53, jun. 2006.

SALVADÓ, Josep M. F. La corrección del error: fundamentos, criterios, técnicas. In: BELLO *et al.* Colaboradores. **Didáctica de las segundas lenguas – Estrategias y recursos básicos**. Madrid, Santillana, 1990.

SCHLEMMER, Eliane. O trabalho do professor e as novas tecnologias. **Textual**, Porto Alegre, v. 1, n. 8, p. 34-35, set. 2006.

COMPREENSÃO LEITORA NOS PROBLEMAS MATEMÁTICOS: COMO SÃO EXIGIDAS HABILIDADES DE LEITURA EM QUESTÕES DE VESTIBULARES?

Natalia Tais Scherer¹

Ana Júlia Teló²

Joana Pires Mayer³

Pâmela Roman⁴

Kári Lúcia Forneck⁵

INTRODUÇÃO

Apoiando-nos no cenário educacional vigente, no qual a vida acadêmica dos estudantes ainda é determinada por provas de vestibulares, buscamos analisar no presente estudo como habilidades de compreensão leitora são requeridas na resolução de questões matemáticas. Procuramos analisar os vestibulares de verão de quatro universidades participantes do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pois são instituições que dispõem da prova vestibular como um dos métodos classificatórios.

A investigação realizada busca compreender se e como são exigidos processos metacognitivos, como inferência, nas questões matemáticas dos vestibulares da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), da Universidade de Passo Fundo (UPF), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) de três anos, 2017, 2018 e 2019. Ou seja, intenciona-se, neste trabalho, avaliar questões matemáticas a fim de identificar complexidades que exigem do leitor processos inferenciais e, até mesmo, predicionais.

O impacto e a importância da compreensão leitora em outras disciplinas, que não os componentes curriculares de língua portuguesa ou literatura, se comprova constantemente visto que, além dos limites escolares, as interações sociais e demandas cotidianas exigem tais competências. Smith (1989) salienta que a compreensão, sendo uma habilidade essencial para a aprendizagem, acontece apenas quando o leitor é capaz de atentar aos aspectos escritos no texto e àqueles não escritos. No decorrer da vida acadêmica, independentemente de sua área de estudo, a produção textual e a leitura intensa farão parte da jornada, exigindo compreensão leitora, capacidades metacognitivas, processos inferenciais, entre

1 Universidade do Vale do Taquari - Univates, natalia.scherer2@universo.univates.br

2 Universidade do Vale do Taquari - Univates, ana.telo@universo.univates.br

3 Universidade do Vale do Taquari - Univates, joana.mayer1@universo.univates.br

4 Universidade do Vale do Taquari - Univates, pamela.roman@universo.univates.br

5 Universidade do Vale do Taquari - Univates, kari@univates.br

tantas outras possibilidades textuais, que muitas vezes são deixadas apenas para o professor de língua portuguesa trabalhar na escola.

Ao encontro de tal perspectiva, George Polya (1978) relaciona conhecimentos matemática a habilidades metacognitivas de compreensão, propondo uma metodologia para a resolução de problemas matemáticos que passa por quatro fases: compreensão do problema, estabelecimento de um plano, execução do plano e retrospecto. Quando operamos no nível da compreensão, estamos acessando estratégias cognitivas. E são essas estratégias que permitem ao estudante entender o enunciado verbal e identificar o problema, a incógnita, os dados fornecidos e a condicionante, elementos essenciais de questões matemáticas.

Ou seja, a matemática relaciona-se de modo visceral com o desenvolvimento de habilidades de interpretação, síntese, significação, extrapolação e projeção, tanto quanto a aprendizagem de técnicas para operar com símbolos (MACHADO, 1998).

Assim, voltando à ideia de Polya (1978), podemos analisar as outras fases de sua metodologia sob a perspectiva metacognitiva. Segundo o autor, temos um plano quando conhecemos, pelo menos de modo geral, quais os cálculos ou os desenhos que precisamos executar para obter a incógnita. E este plano só poderá ser executado se houver um roteiro mental a ser seguido e sua constante verificação. Portanto, após ter compreendido os dados presentes em uma problema, seja ele no campo lexical ou de gráficos, é preciso que o aluno saiba como gerenciá-las e saiba também qual a melhor metodologia para chegar ao resultado esperado.

A partir de reflexões como essa, pode-se perceber que a interdisciplinaridade, ou seja, a união de estratégias de leitura a conhecimentos matemáticos, é essencial para que se chegue à resolução correta das questões. De acordo com o MEC, a interdisciplinaridade “Trata-se da construção de um novo saber a respeito da realidade, recorrendo-se aos saberes disciplinares e explorando ao máximo os limites e as potencialidades de cada área do conhecimento.” (MEC, 2006, p. 52). Aliás, como argumentam Azevedo e Royall (2007), a grande dificuldade de diversos estudantes em relação às habilidades matemáticas não se constitui nos cálculos e nas operações com os símbolos, mas sim nas construções linguístico-discursivas dos enunciados dos problemas.

Apresentados os objetivos da pesquisa e o foco de estudo, dividimos o texto em três etapas: a) contextualização teórica de compreensão leitora; b) metodologia e análises; c) discussões finais;

ENSINAR A LER EM TODAS AS ÁREAS

Como mecanismo para nortear nossa pesquisa, tomamos como base a importância da compreensão leitora e de capacidades metacognitivas para aqueles que estão prestes a ingressar no mundo acadêmico. Iniciamos esclarecendo que a leitura, segundo Dehaene (2012), inicia com o reconhecimento das letras, capacidade de uma parte específica de nossos olhos, chamada fóvea. Após, as informações são enviadas para o cérebro, transformando-se em imagens acústicas e assim, decodificadas. Seguindo, esses

elementos são direcionados para o hemisfério esquerdo do cérebro, onde acontece o reconhecimento dos significados das palavras, ou seja, neste momento inicia-se o processo de compreensão.

Sendo a compreensão leitora nossa área de maior interesse no momento, visto que nossa pesquisa busca especificamente traços inferenciais em questões da Área Lógico-Matemática de vestibulares, justificamos sua importância com diferentes autores (SMITH, 1989; KLEIMAN, 2004; MACHADO, 1998; POLYA, 1997; AZEVEDO, ROYELL, 2007).

No presente artigo, analisaremos como se dá a compreensão através de dois campos: da inferenciação lexical e da leitura de gráficos. A compreensão da competência lexical, portanto, da significação das palavras postas no problemas e do reconhecimento de seu papel no enunciado, é fundamental para que os problemas matemáticos possam ser resolvidos, conforme Perfetti, Landi e Oakhill (2013): “os processos que convertem a sentença em conteúdo semântico ou em seu significado proposicional [...] exigem conhecimentos sobre formas sintáticas e o conhecimento das palavras”.

Já em relação à leitura de gráficos, a compreensão leitora se dá por meio da identificação e da visualização concreta de seus dados, transformando-os nos valores necessários para a resolução da questão. Para Duarte (2008), o gráfico é “um gênero textual composto por linguagem verbal e não verbal, utilizado em demonstrações, exemplificações, inclusive junto a textos informativos, em situações que envolvam conteúdo quantitativo” (DUARTE, 2008, p. 21). Por isso, para solucionar uma questão, é necessário atentar para as diferentes formas de informar que um gráfico pode apresentar.

Dessa forma, levando em conta as estratégias de ensino de leitura e sua relação interdisciplinar com a matemática, buscaremos analisar como a compreensão leitora é cobrada nas questões de matemática dos vestibulares, a fim de entender quais as melhores estratégias a serem utilizadas.

ANÁLISE DOS VESTIBULARES

A presente pesquisa constitui-se em um estudo descritivo de natureza qualitativa, com o objetivo principal de verificar a exigências de habilidades metacognitivas de leitura em questões matemáticas. Utilizamos para o estudo a análise de conteúdo (BARDIN, 2011), da qual resultaram duas principais categorias de habilidades metacognitivas: a) inferência lexical; b) inferência a partir de gráficos.

Foram analisadas 158 questões matemáticas das provas de vestibular da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), da Universidade de Passo Fundo (UPF), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) dos anos 2017, 2018 e 2019.

O primeiro passo foi a seleção das universidades e as provas de vestibular de 2017, 2018 e 2019 de cada uma delas. Buscamos explorar todas as questões matemáticas propostas em cada ano a fim de averiguar a presença de processos inferenciais que se apropriassem consideravelmente da compreensão leitora, requerendo dos vestibulandos a leitura fluente, a identificação de dados e palavras, assim como a elaboração de representações mentais das informações apresentadas, a fim de conseguir realizar os cálculos exigidos.

A partir das análises, é possível perceber que todas as questões exigem do aluno a produção de inferências, ou seja, o resgate de conhecimentos prévios sobre diferentes áreas da matemática. Contudo, são apenas 54 questões que requerem do estudante habilidades de compreensão leitora mais aguçada, extrapolando o simples acesso a conhecimentos prévios. O quadro a seguir apresenta a relação de questões por universidade que demandam competências metacognitivas complexas para sua resolução.

Quadro 1 - Total de Questões Avaliadas

Universidades	Questões inferenciais / Total de questões			
	2017	2018	2019	GERAL
PUC-RS	4/10	5/10	3/10	12/30
UFRGS	9/25	8/25	6/25	23/75
UNISC	1/6	2/4	2/4	5/14
UNIVATES	3 / 5	3/5	2/5	8/15
UPF	3 / 8	2/8	1/8	6/24

A fim de melhor explorar como se deu a compreensão leitora em cada questão, os dois focos previamente apresentados, da inferência lexical e da inferência através dos gráficos, foram levados em consideração. Vejamos alguns exemplos para cada um desses focos.

a) Inferência Lexical

Como já explicitado anteriormente, para o estudante chegar à resolução do problema matemático, é necessário que ele atente primeiramente para o texto. Durante a leitura, a questão exige do vestibulando a produção de inferência, para assim alcançar o objetivo final da questão.

Esse processo requer algumas características, como estar previamente preparado, ter uma leitura fluente e identificar palavras, portanto, produzir inferências lexicais. Para exemplificar, seguem duas questões matemáticas que exigem inferência lexical do leitor.

Quadro 1 - Questão 44 / UNISC 2018

Um estacionamento cobra R\$5,00 para períodos de até uma hora e, a partir de então, cobra mais R\$0,05 por minuto em que o veículo permanece estacionado. Qual valor deve pagar um motorista que deixou seu carro estacionado nesse local por 3,5 horas?

- a) R\$7,50
- b) R\$8,50
- c) R\$12,50
- d) R\$17,50
- e) R\$22,50

Fonte: Vestibular de Verão Unisc (2018, p. 18)

Quadro 2 - Questão 48 / PUC-RS 2017

Uma pesquisa informal com 500 jovens que haviam concluído o curso superior recentemente em Porto Alegre revelou a seguinte situação:

Situação dos jovens	Nº de jovens
Trabalham	400
Trabalham e estudam em Porto Alegre	120
Trabalham em outras cidades brasileiras, mas não estudam nessas cidades	80
Estudam em Porto Alegre	170
Não trabalham; somente estudam no exterior	30
Não trabalham nem estudam	Os demais

O número desses jovens que apenas trabalham e o número dos que apenas estudam são, respectivamente:

- A) 400 e 170
- B) 280 e 80
- C) 200 e 50
- D) 80 e 30
- E) 50 e 30

Fonte: Vestibular de Verão PUC-RS (2017, p. 19)

As duas questões acima exigem do vestibulando habilidades mínimas de reconhecimento de vocabulário. Na primeira questão, além do estudante acionar seus conhecimentos matemáticos de soma, subtração e multiplicação, é necessário que ele perceba no enunciado a informação de ‘cobrança por minuto’ e o tempo dado em horas nas alternativas, entendendo que será preciso fazer a conversão dos valores.

Nesse mesmo viés, a questão 48 da PUC-RS de 2017, apresentada no quadro 2, indica uma situação inferencial, já que, além de observar os dados da tabela e fazer os devidos cálculos, o estudante precisa atentar-se às descrições/situações dos jovens. O vestibulando precisa associar as palavras ‘e’, ‘mas’ e ‘nem’ e ainda compreender que aqueles 120 jovens que ‘trabalham e estudam’, estão inseridos também dentro dos 400 jovens que ‘trabalham’. Além disso, é importante entender que a palavra ‘respectivamente’ tem influência sobre a ordem do que está sendo pedido e do que será assinalado. Sem essas associações, não será possível resolver o problema matemático.

Com essas constatações, entende-se que, sim, é preciso ler e compreender o enunciado e o vocabulário utilizado, no entanto, essas tarefas não são complexas, visto que tratamos de estudantes que já finalizaram, ao menos, o ensino médio. Portanto, questões como as apresentadas acima são algumas das tantas questões que não apoiam-se em recursos textuais rigorosos, mas exigem habilidades metacognitivas para que os cálculos sejam resolvidos.

Já a questão apresentada a seguir exige um nível de compreensão superior ao exigido nas atividades anteriores.

Quadro 3 - Questão 18 / UNIVATES 2017

Três pessoas (A, B e C) firmaram uma sociedade e abriram uma empresa com um capital inicial de R\$200.000,00. Sabe-se que o sócio C contribuiu com uma quantia igual ao dobro do que foi disponibilizado pelo sócio A. Também ficou registrado que a diferença entre o valor de colaboração entre os sócios B e A foi de R\$120.000,00. Com base nessas informações é possível afirmar que:

- a) o sócio A contribuiu com R\$ 140.000,00 na sociedade.
- b) o sócio B contribuiu com R\$ 20.000,00 na sociedade.
- c) o sócio C contribuiu com R\$ 120.000,00 na sociedade.
- d) os sócios A e C, juntos, contribuíram com mais da metade do valor investido na sociedade.
- e) o sócio B, sozinho, contribuiu com 70% do valor investido na sociedade.

Fonte: Vestibular de Verão UNIVATES (2017, p. 11)

Para resolver a questão 18 do vestibular da Univates é preciso compreender o enunciado e aquilo que as palavras nos indicam sobre o cálculo para depois poder calcular. O estudante, aqui, precisa pensar que os 3 sócios abriram uma empresa com um capital de R\$200,000,00 para conseguir montar a equação $A+B+C=200.000$. A partir disso, deverá compreender que a frase “o sócio C contribuiu com uma quantia igual ao dobro do que foi disponibilizado pelo sócio A” equivale a equação $C=2A$, e que “a diferença entre o valor de colaboração entre os sócios B e A foi de R\$ 120.000,00” equivale a equação $B-A=120.000$. Para exemplificar os cálculos montados a partir das afirmações, segue a imagem:

Figura 2 - Apresentação das equações

$$\begin{aligned}
 A+B+C &= 200.000 \\
 A+2A+A+120.000 &= 200.000 \\
 4A &= 200.000 - 120.000 \\
 4A &= 80.000 \\
 A &= 80.000/4 \\
 A &= 20.000
 \end{aligned}$$

Ao final desta conta, o vestibulando saberá o valor que o sócio A investiu e, a partir disso, deverá relacionar com as afirmativas que o enunciado traz para resolver as outras contas. Para confirmar o resultado obtido, o vestibulando terá que internalizar que o sócio B contribuiu com 70% do valor investido, assim deverá relacionar os R\$200.000,00 com o 100% do valor investido, juntamente com o valor que corresponde a 70% que é R\$140.000, equivalente assim o valor que sócio B investiu.

Ao fazer a análise, compreendemos que precisamos, sim, conhecer as regras que a matemática nos exige para resolver as contas, porém, em questões como essa, é necessário, primeiro, compreender todo o seu enunciado e suas particularidades, o que não acontece sempre, como Cagliari (2010) aponta que muitas vezes os problemas matemáticos não são resolvidos por dificuldades na leitura do enunciado e não

por defasagem nas habilidades matemáticas. O estudante pode ter pleno conhecimento de operações de soma, de divisão ou qualquer outra, mas, ao ler o problema, ele não sabe como organizar os números disponibilizados pois não compreendeu o enunciado que precede o cálculo.

Portanto, conforme as análises e as considerações de Cagliari (2010), não seria possível resolver tal problema sem os conhecimentos matemáticos necessários e, tão importante quanto, sem habilidades de compreensão textual.

A partir das análises das questões, entende-se que a produção de inferências no campo lexical é fundamental para que se possa chegar ao resultado correto do problema matemático. Alguns enunciados exigem relação mais complexas entre as informações disponibilizadas, enquanto que outros apenas fazem uso de um vocabulário específico, sendo necessário, por parte do leitor, conhecimento e associação do léxico. Koch e Travaglia (2002) afirmam que, “deve haver retomadas de elementos já enunciados e, ao mesmo tempo, acréscimo de informação”. (2002, p. 51). Portanto, retomar e dar significado aos enunciados, munir-se de conhecimentos prévios e, através disso, buscar estratégias de resolução é um caminho interessante para chegar ao fechamento adequado para problema matemática em questão.

b) Inferência a partir de gráficos

Sabe-se que a análise de dados é um assunto muito muito recorrente nas provas de vestibular da área lógico-matemática, visto que há uma habilidade específica para isso na Base Nacional Comum Curricular, um dos principais documentos normativos que orienta as redes de ensino.

Desse modo, essa habilidade está descrita no código [EF01MA21] e pressupõe que o aluno leia dados expressos em tabelas e em gráficos de colunas simples, tornando, assim, o recurso da linguagem gráfica como possível organizador de dados coletados, utilizando números ao descrever fatos, realizando conexão entre diversos assuntos, facilitando, assim, a comparação entre eles, especialmente para estabelecer conclusões ao apresentar a síntese do levantamento de dados de forma simples e dinâmica. A esse respeito, Klüsener (2000) destaca que, em nosso cotidiano, vivenciamos a linguagem gráfica por meio de tabelas, diagramas e esboços. Com essa linguagem, pode-se representar e traduzir diferentes áreas do conhecimento, permitindo a interpretação e análise de dados.

Em virtude disso, os vestibulares trazem questões com gráficos, e, para resolução das questões que iremos demonstrar a seguir, o vestibulando deve relacionar a informação linguística com as informações do gráfico. Essa habilidade decorre de um processo referencial, fazendo assim uma relação entre linguagem, mundo e pensamento, estabelecida centralmente no discurso.

Vejamos os exemplos:

Quadro 4 - Questão 03 / PUC-RS 2019

Os dados do gráfico 1 dizem respeito às estimativas anuais de área desmatada da Amazônia Legal Brasileira entre 2007 e 2017. Durante esses 11 anos, comparando os nove estados que compõem a Amazônia Legal Brasileira, o Pará foi o que sofreu o maior desmatamento em Km² / ano. Os dados do gráfico 2 mostram a estimativa anual de desmatamento, no mesmo período, da porção da Amazônia Legal que está no estado do Pará.

Usando como referência os gráficos 1 e 2, considere as seguintes afirmativas:

I. Em 2007, a área desmatada no estado do Pará correspondia a uma porcentagem do total desmatado em toda a Amazônia Legal maior do que em 2017.

II. O desmatamento anual da parte da floresta que está no estado do Pará teve uma redução de mais de 75% em 2012, em relação a 2007.

III. Comparando 2007 e 2017, o desmatamento da Amazônia Legal Brasileira caiu a uma taxa que está entre 35% e 45%.

Gráfico 1



Gráfico 2



<http://www.obt.inpe.br/OBT/assuntos/programas/amazonia/prodes>

Está/Estão correta(s) a(s) afirmativa(s):

- A) I, apenas
- B) II, apenas
- C) I e II, apenas
- D) I, II e III

Fonte: Vestibular de Verão PUC-RS (2019, p. 1)

A questão acima exige do aluno conhecimentos de porcentagem, identificação de dados em tabelas, complementado à compreensão leitora. Afinal, é necessário que ele saiba o objetivo das afirmações presentes no enunciado da questão para identificá-las nos gráficos e posteriormente julgá-las corretas ou incorretas. Analisemos a alternativa II, para justificar o uso dessas três habilidades:

“II. O desmatamento anual da parte da floresta que está no estado do Pará teve uma redução de mais de 75% em 2012, em relação a 2007.”

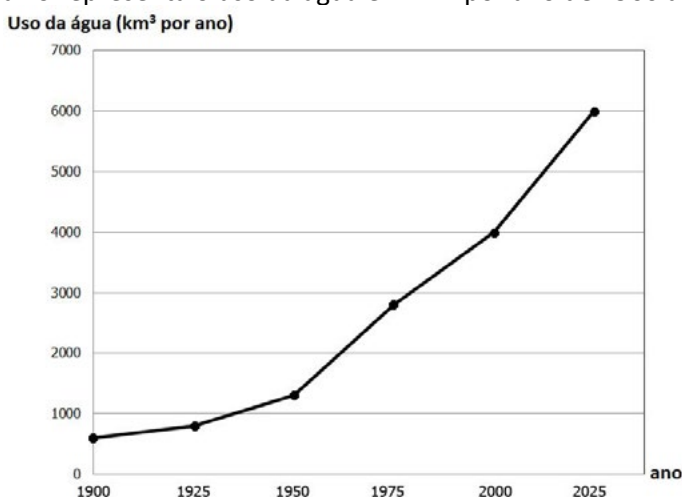
Primeiramente, o vestibulando deverá atentar-se para os dados que a afirmação traz: ‘anual’ ‘redução’ ‘em relação’. Após compreender as informações, deverá relacionar o que foi visto até então com o gráfico. A análise correta do gráfico é o que possibilita o estudante julgar as afirmações. Coscarelli (1999) aponta que

a leitura é um processo complexo que envolve desde a percepção dos sinais gráficos e sua tradução em som ou imagem mental até a transformação dessa percepção em idéias, provocando a geração de inferências, de reflexões, de analogias, de questionamentos, de generalizações, etc. (1999. p.30)

Ou seja, sem a ativação de recursos referenciais durante a leitura da questão, o estudante seria impossibilitado de resolver o problema.

Quadro 18 - Questão 31 / UFRGS 2017

As estimativas para o uso da água pelo homem, nos anos 1900 e 2000, foram, respectivamente, de 600 km³ e 4.000 km³ por ano. Em 2025, a expectativa é que sejam usados 6.000 km³ por ano de água na Terra. O gráfico abaixo representa o uso da água em km³ por ano de 1900 a 2025.



Fonte: <http://www.fao.org>

Com base nos dados do gráfico, é correto afirmar que,

- (A) de 1900 a 1925, o uso de água aumentou em 100%.
- (B) de 1900 a 2000, o uso da água aumentou em mais de 600%.
- (C) de 2000 a 2025, mantida a expectativa de uso da água, o aumento será de 66,6%.
- (D) de 1900 a 2025, mantida a expectativa de uso da água, o aumento será de 900%.
- (E) de 1900 a 2025, mantida a expectativa de uso da água, o aumento será de 1000%.

Fonte: Vestibular de Verão UFRGS (2017, p. 15)

Analisando a questão acima, vê-se que o vestibulando deverá ler o gráfico, interpretar suas indicações e, além disso, relacionar o que diz o seu enunciado com seus conhecimentos prévios para que consiga resolver a questão. Assim, ele deverá inferir a partir da palavra ‘respectivamente’, que 600km³ remete ao ano 1900 e que 4000km³ remete ao ano 2000. Essas estratégias são descritas por Curcio (apud

Duarte, 2008, p.42) em três níveis descritos como “ler os dados”, “ler entre os dados” e “ler além dos dados”. Somente assim, relacionando conteúdo visual, semântico e matemático, será possível chegar à conclusão correta do problema. Toledo (2006) indica que

entender o problema é traduzi-lo para uma linguagem matemática; conhecimentos semânticos: o conhecimento dos fatos do mundo, relacionando a idéia exposta no problema ao contexto da nossa realidade; e por último os conhecimentos esquemáticos: que consiste em classificar o problema e decidir qual estratégia/caminho deve ser aplicado para que determinado problema seja resolvido. (2006, p. 5).

Portanto, após a análise de diversos exemplos que utilizam de gráficos para englobar o sentido completo das questões matemáticas, chega-se à conclusão de que, sem a compreensão leitora desse gênero textual, as questões não poderiam ser resolvidas. Validando, mais uma vez, a importância de ler e, realmente, compreender até mesmo as matérias escolares que não estão no âmbito da língua portuguesa.

CONCLUSÃO

Após a análise de diversas provas de cinco diferentes universidades do Rio Grande do Sul, obtivemos uma boa comparação entre elas e o quão inferenciais foram suas questões, que é nosso foco de pesquisa.

Algumas das atividades propostas explicitam a necessidade da conversa entre as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. As dificuldades de muitos estudantes de compreender textos reflete diretamente na aprendizagem da matemática, uma vez que as questões, normalmente, vêm munidas de enunciados, enigmas, ou pequenas histórias introdutórias para contextualização.

Nesse mesmo viés, não há como separar as áreas do conhecimento, pois uma complementa a outra, um assunto leva a outro. A formação do indivíduo é integral, não deixando a leitura e escrita restritas para uma única disciplina. Isso porque, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita e trabalhar os conteúdos de cada disciplina, é necessário que o sistema e os indivíduos nele inseridos busquem conhecimento em práticas sociais letradas.

Obtivemos, após a análise e comparação de todas as provas e questões selecionadas, a resposta para o nosso questionamento inicial: Como habilidades de compreensão leitora são requeridas na resolução de questões matemáticas?

As questões matemáticas não tratam profundamente de processos inferenciais, não exigem do leitor abordagens e estratégias complexas de leitura. As atividades, no geral, sim, fazem uso da linguagem conectando dados postos em textos verbais com textos não verbais, como nas diversas questões que apresentam gráficos. O mais comum são aquelas que se apropriam de inferências em nível lexical, nas quais o leitor precisa atentar-se ao vocabulário posto na questão, buscar seus conhecimentos prévios e ser capaz de conectar todas essas informações a fim de atingir o objetivo da questão. Tomamos como exemplo a questão 47 do vestibular de 2019 da UPF, com a palavra “inscrito”, a qual o vestibulando precisa atribuir o significado correto para compreender o enunciado e realizar o cálculo.

As questões analisadas, em sua maioria, requerem inferência lexical, principalmente pelo uso de termos específicos que podem ser decisivos para a resolução dos cálculos. Porém, pouco vimos questões complexas em seus enunciados. De fato, há complexidade nas questões e nos cálculos a serem resolvidos, mas não em seus enunciados e nas possíveis variáveis da língua. Ou seja, a falta de comunicação entre as disciplinas na educação básica, de cobrança de leitura fluente, de reflexão sobre textos e escrita apenas nas disciplinas de língua portuguesa e literatura resultam em um sistema que cobra conhecimentos linguísticos restritos a uma área do conhecimento.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, T. M. de; ROWELL, V. M. **Problematização e ensino de língua materna**. In: Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino, Pelotas, 2007.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio> Acesso em: 20 set. 2022

BRASIL. Ministério da Educação-MEC, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo, S.P: editora scipione 2010.

COSCARELLI, Carla Viana. **Espaços hipertextuais**. Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição, jun. 2003, FAE - UFMG, BH. Coord.: Eduardo Fleury Mortimer, Ana Luiza B. Smolka. ISBN: 85-86091 (CD- ROM)

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler?** Editora Penso, 2012.

DUARTE, V. M. **Textos multimodais e letramento: habilidades na leitura de gráficos de folha de São Paulo por um grupo de alunos do Ensino Médio**. 215 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2008.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2002.

KLÜSENER, Renita. **Ler, escrever e compreender a matemática, ao invés de tropeçar nos símbolos**. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (Orgs). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. p. 175-89.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, N. J. **Matemática e língua materna: a análise de uma impregnação mútua**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 169 p..

_____. **Parâmetros curriculares Nacionais. Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília. MEC/SEF. 1997.

PERFETTI, C. A.; LANDI, N.; OAKHILL, J. **A aquisição da habilidade de compreensão da leitura.** In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (org.). *A ciência da leitura.* Porto Alegre: Penso, 2013. p. 245-265.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas.** Tradução de Heitor Lisboa de Araújo, Rio de Janeiro: Interciência, 1978.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura. Uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler.** Tradução de: SCHILLING, Cláudia. Porto Alegre; Artes Médicas, 1989.

TOLEDO, M. A. **Solução de problemas na Matemática:** um estudo de um modelo para solução de problemas matemáticos. Disponível em: <http://www.inf.unioeste.br/>

PRODUÇÃO DE AUTOBIOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Solange Dalazem Zenere¹

Kári Lúcia Forneck²

Este relato objetiva apresentar o desenvolvimento de uma prática de leitura e produção textual para um grupo de alunos da Educação para Jovens e Adultos (EJA). A atividade aqui apresentada foi desenvolvida através de um seminário de leitura e produção textual, de forma presencial no município de Lajeado - RS. No primeiro momento, foi abordado o gênero narrativo a partir da leitura online de biografias resumidas. Em seguida foi oportunizada a socialização das leituras, quando percebeu-se que os estudantes, ao conhecer a história de outras pessoas, sentiam-se motivados a olhar para suas próprias histórias. A partir da socialização, foi feita uma análise do texto narrativo, quanto sua estrutura e por fim foi apresentada a proposição de produção escrita de uma autobiografia.

A sala de aula acolhe cerca de trinta e cinco alunos pertencentes ao Ensino Fundamental-Anos Finais e Ensino Médio, para Jovens e Adultos, na modalidade de Educação a Distância (EJA/EAD) e têm por metodologia o desenvolvimento de atividades realizadas à distância, através de uma plataforma virtual e momentos presenciais onde ocorre um encontro semanal com seminários de diferentes temáticas.

O grupo de estudantes se caracteriza pelo perfil heterogêneo, constituído por homens e mulheres, trabalhadores (empregados ou desempregados), pais e mães de família, pessoas maduras; boa parte evidenciando os traumas e as consequências de uma vida privada do conhecimento formal legitimado pela sociedade. Há também os jovens, que não se adaptaram à escola regular e buscam na EJA/EAD uma alternativa para acelerar a conclusão da educação básica.

O relato aqui pertence a um período anterior à pandemia, quando encontros, semanais, como o nosso por exemplo, permitia abraços, apertos de mão, cuias de chimarrão circulando, pessoas sorrindo, conversando sobre assuntos banais do dia-a-dia e uma professora diante da missão de promover um seminário de leitura e produção textual.

A atividade proposta contemplava o eixo da leitura e produção textual na qual foi abordado o gênero narrativo através da leitura prévia, online, de biografias resumidas, de livre escolha dos estudantes. Para a atividade de leitura, além de usarem seus próprios dispositivos, foi disponibilizado o laboratório de informática com indicação de dois sites específicos para o acesso ao conteúdo. Na sequência, foi proposta a socialização das leituras, feita a análise textual e de sua estrutura textual e linguística, para posterior proposição da produção textual denominada autobiografia.

Propostas de produção textual costumam ser assustadoras, especialmente para este público em específico cujo fracasso escolar deixou cicatrizes pelas quais se julgam incapazes. Porém, o exercício de ler

1 Universidade do Vale do Taquari - Univates, solangez@universo.univates.br

2 Universidade do Vale do Taquari - Univates, kari@univates.br

e conhecer as histórias de vida de outras pessoas deixou-os motivados por se identificarem com relatos de vidas pautados por dificuldades que foram superadas.

Para a realização da produção textual, foi solicitado ao grupo de estudantes que elencasse os fatos mais marcantes de suas vidas até o momento, em ordem cronológica crescente contemplando sua vida escolar, profissional e familiar. O texto deveria ser produzido considerando a estrutura de uma narrativa escrita na primeira pessoa do singular, por se tratar de uma autobiografia. Não foi estipulado número mínimo ou máximo de linhas, pois poderia reprimir o desenvolvimento natural da escrita, já que esta envolveria necessariamente aspectos de cunho emocional e pessoal.

O processo de produção foi iniciado, sem resistência, em sala de aula e concluído como tarefa de casa, sendo que foi estabelecido como prazo de entrega a semana seguinte, pois a atividade seria considerada avaliativa. Foi surpreendente e positivo o interesse dos estudantes ao perceberem a oportunidade de contar suas histórias através da escrita. Lembro-me de um jovem estudante que durante os encontros permanecia desinteressado e distraído entre conversas e seu celular, pelo qual eu já havia desenvolvido uma certa antipatia, veio até mim no final da aula e solicitou mais uma folha de papel, me alertando que sua história era longa. Despediu-se dizendo: “Sora, tu vai ler tudo né?!”

Não menos surpreendente foi na semana seguinte o retorno dos textos que foram entregues a mim, com folhas extras arrancadas dos cadernos e anexadas, como se fossem objetos de valor (e de fato o eram) e com muitas recomendações e solicitações de garantia de que seriam lidos por mim. A essa altura eu já estava entendendo que havia aberto uma janela pela qual muitas coisas estavam entrando. Será que eu estava preparada para ler e conhecer a intimidade de todas estas pessoas que me confiaram suas histórias? “[...] Nós nunca estamos totalmente preparados e jamais estaremos para as situações mil que se apresentam no contexto de uma sala de aula [...]” (HATTGE; SCHWERTNER, 2020, p. 37), mas é fundamental se permitir a criação de um vínculo, conhecer e deixar que nos conheçam para então buscar na pedagogia as ferramentas necessárias.

De acordo com Schön (1988) quando surpreende-se leva a confusão mental que por sua vez leva às aprendizagens. Segundo o autor, somente quem se surpreende, reflete e quem não se surpreende, vive sobre as certezas.

As narrativas, sem exceção, descreviam suas origens como humildes e escassas de recursos, o que justifica a desistência da vida escolar, geralmente ocorrida ao término do ensino fundamental I, período em que a necessidade de entrar no mercado de trabalho surgiu como um meio de ajudar financeiramente a família. A desestruturação familiar (separação dos pais, abandono, perda precoce dos progenitores e violência doméstica) é um fator relevante reportado pela maioria dos estudantes, que a relacionam diretamente ao fracasso escolar. Lembro-me que uma das estudantes relatou ter sido abandonada pela mãe em uma lixeira aos três meses de vida, enquanto outra apresentou um longo e doloroso relato em que uma infância de desamor por parte dos pais, separação dos irmãos, idas e vindas a orfanatos e, por fim, a realização do sonho de pertencer a uma família, que veio através da adoção.

Entraram na lista das narrativas a maternidade precoce, o difícil acesso vivenciado pelos residentes no interior, a superação de doenças graves na família; as muitas mudanças de cidade provocadas pela busca de melhores oportunidades de trabalho, além de problemas decorrentes do uso de drogas e álcool. Aliás, a narrativa do estudante que solicitou uma folha extra trazia uma sequência de tragédias que iniciou com a perda precoce e trágica do pai, muitas mudanças de cidade por conta dos relacionamentos mal sucedidos da mãe, abuso sexual, uso de drogas e uma sensação de que a escola não o acolheu e tão pouco compreendeu suas angústias.

É importante destacar que apesar das dificuldades relatadas, absolutamente todos os textos foram concluídos fazendo alusão a sonhos e ficou evidente que o retorno aos estudos está atrelado a planos e metas de vida, projetados a partir das possibilidades que a conclusão da educação básica formal poderá trazer, especialmente, para a vida profissional.

Pela janela que eu abri, uma tempestade de emoções adentrou, a análise textual e linguística saiu pela porta dos fundos, minhas concepções como professora foram bagunçadas e passei a vê-los, não apenas como estudantes, mas como pessoas que têm histórias para contar e que suas histórias importam. Inevitavelmente uma inquietude passou a habitar meus pensamentos e conhecer melhor o contexto deste público tornou-se uma necessidade evidente, afinal “[...] a escola se institui e é instituída pelo social e é de dentro das práticas cotidianas que precisamos buscar compreendê-la [...]” (HATTGE, 2018, p. 29).

Durante os estudos na disciplina de Educação e Contemporaneidade ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Univates, foram feitas reflexões sobre experiências que envolviam a motivação tanto do professor quanto do aluno no contexto pandêmico, sobre o zelo e o cuidado com a aprendizagem dos alunos (HATTGE; SCHWERTNER, 2020) e sobre o fato de que na relação professor *versus* aluno é onde de fato ocorre a aprendizagem (PACHECO, 2020).

Dussel (2020), assim como as narrativas dos meus alunos, sonha com uma escola que perceba o valor da presença humana permeada por “questões sobre justiça, amor, vida mesmo que não sejam imediatamente úteis” (DUSSEL, 2020, p. 13, tradução nossa). Conhecer as histórias dos meus alunos me colocou em uma relação mais próxima com eles e toda relação assim exige zelo e cuidado para que haja sempre motivação para seguir em frente.

Referências

DUSSEL, Inés. La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. **Práxis Educativa** (Brasil), v. 15, p. 1-16, 2020.

HATTGE, Morgana Domênica. Escola: um modelo, muitas versões. **Revista Univates**, Ano 3, n 7, p. 29, 2018.

HATTGE, Morgana Domênica; DOS SANTOS, Francieli Karine; COSTA, Daniel Marques. Inclusão escolar: um itinerário de formação docente. **Editora Univates**, 1ª edição, p. 37-44, 2020. Disponível em <https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/327/pdf_327.pdf>:Acesso: 18/01/22.

PACHECO, José. **Educação baseada em valores cabe tanto na aprendizagem presencial quanto a distância**. 2020. Disponível em <<https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/podcasts/para-jose-pacheco-educacao-baseada-em-valores-cabe-tanto-na-aprendizagem-presencial-quanto-a-distancia/>>. Acesso: 18/01/22.

SHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

ESTUDO DO LÉXICO: ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A DERIVAÇÃO DE PALAVRAS

Estella Maria Bortoncello Munhoz¹

Kleber Eckert²

Introdução

Este trabalho é oriundo de uma atividade realizada no componente curricular de Produção do Léxico do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa do IFRS - Campus Bento Gonçalves. Ao longo da disciplina, foram estudados diversos conteúdos voltados ao léxico e à formação de palavras. A proposta da disciplina foi o desenvolvimento de um plano de aula que tratasse sobre algum aspecto relacionado à morfologia, cujo resultado é apresentado neste relato.

A morfologia é a parte da gramática que estuda a estrutura, a formação e a flexão de palavras. Em relação à formação de palavras, o estudo abrange a análise acerca dos processos utilizados pelos falantes para a criação de itens lexicais. De acordo com Basílio (2017), o léxico da língua é capaz de expandir-se à medida que há necessidade de novas unidades de designação e o processo de formação de palavras costuma ocorrer a partir do material previamente existente no léxico.

Objetivos

- Aplicar conhecimentos trabalhados na licenciatura com a Educação Básica
- Elaborar uma sequência didática voltada ao ensino da morfologia
- Propor um plano de aula sobre derivação no Ensino Fundamental

Conteúdos abordados

O foco da aula, voltada ao sétimo ano do Ensino Fundamental, é a formação de palavras por meio do processo de derivação. A derivação pode ser: prefixal, sufixal, prefixal e sufixal ao mesmo tempo, parassintética, regressiva ou imprópria. Monteiro (2002) explica que os prefixos são elementos que aparecem antes do radical e modificam o significado do vocábulo, enquanto os sufixos são elementos que aparecem após o radical e, além de modificarem o sentido, podem alterar a classe gramatical da palavra.

Segundo Carone (1988, p. 38), na Língua Portuguesa, esse “é o procedimento gramatical mais produtivo para o enriquecimento do léxico”. Trata-se de um fenômeno em que afixos – considerados formas presas – são adicionados ao radical para transformar seu sentido, acrescentar uma ideia secundária

1 Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Bento Gonçalves, munhozestella@gmail.com

2 Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Bento Gonçalves, kleber.eckert@bento.ifrs.edu.br

a ele ou mudar a classe do vocábulo (KEHDI, 1990). Em relação à BNCC (BRASIL, 2018), a sequência didática se articula com o campo de análise linguística/semiótica e dialoga com a seguinte habilidade: 1 - (EF07LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.

Desenvolvimento das aulas

Etapa 1 - motivar

Iniciar a aula projetando no quadro um poema concreto do autor brasileiro José Lino Grünewald. Deixar os alunos observarem e realizar a leitura dos versos. Após, fazer algumas perguntas orais para motivá-los: O que vocês enxergam? A posição das palavras parece gerar uma forma geométrica? Que forma é gerada? O que está escrito se relaciona com o que enxergamos? Vocês consideram isso um poema? Por quê?

```
f o r m a
r e f o r m a
d i s f o r m a
t r a n s f o r m a
c o n f o r m a
i n f o r m a
f o r m a
```

Depois, é importante fazer uma breve explicação aos alunos a fim de que entendam que a imagem projetada é um poema concreto. Trata-se de um gênero literário que convida o leitor a observar a dimensão visual do texto e que rompe com a ideia que as pessoas possuem acerca da estrutura do poema.

Após essa parte introdutória, mais perguntas devem ser feitas, enfocando as palavras que compõem a imagem: qual palavra aparece diversas vezes no poema? Essa palavra tem o mesmo significado em todas as linhas? O que muda? O que significa “forma”? O que significa “reforma”? O que significa “disforma”? O que significa “transforma”? Podemos dizer que mudar a parte inicial faz com que cada palavra tenha um significado diferente? Por quê?

Depois da reflexão sobre os sentidos das palavras, dois vocábulos presentes no texto devem ser escritos no quadro:

Forma:

Reforma: ideia de repetição, dar nova forma.

Transforma: ideia de mudança, alterar a forma.

Com esses exemplos, é possível explicar que uma mesma palavra pode trocar de sentido quando são acrescentados outros elementos em sua base. Deve-se demonstrar que esses elementos também podem ser vistos em outras palavras, como nos exemplos:

Reforma Reescrita Releitura Relançado	Transforma Transpassa Translúcido Transposto
--	---

A aula pode ser finalizada com o docente frisando que o acréscimo de uma forma à palavra pode mudar seu sentido.

Etapa 2 - pensar

Na segunda parte da aula, algumas perguntas orais podem ser feitas aos alunos a fim de incentivá-los a pensar sobre o tema: para que servem as palavras? Por que criamos palavras? É possível criar outras palavras a partir de uma palavra já existente? Quais? Como pode ser feita essa criação?

Em seguida, devem ser escritos no quadro motivos para formação de palavras (adaptado de Basílio, 2004). Os alunos devem ajudar a pensar em exemplos.

Por que formamos palavras?

Muitas vezes, formamos novas palavras com base em outras palavras já existentes na língua. Isso ocorre porque temos necessidade de:

- 1) nomear coisas novas;
- 2) modificar a classe gramatical de uma palavra;
- 3) acrescentar um sentido novo para uma palavra existente.

Seria difícil criar novas palavras a todo instante. Por isso, os falantes fazem alterações com base no que existe.

Exemplos:

ativo – HIPERativo	dente - dentISTA
feliz – INFeliz	chuva - chuvOSO
escola – escolaR	livro - livrINHO

Desse modo, uma mesma forma pode fazer parte de diferentes palavras:

RE: **refazer, reler, lembrar**

HIPER: **hiperativo, hipermercado, hipertexto**

AR: **viajar, encontrar, abraçar**

EIRO: **pedreiro, joalheiro, jornaleiro**

ECO: **livreco, padreco, jornaleco**

ISTA: **taxista, jornalista, eletricista**

Após a explanação, deve-se perguntar se os estudantes percebem um padrão em relação à colocação dessas formas nas palavras, por exemplo: “-ista” está sempre no final. Depois, é possível mostrar aos alunos que a formação de palavras pode ocorrer por meio de acréscimo de afixos, ou seja, formas que estão no início ou no fim da base. Uma explicação simplificada pode ser escrita no quadro:

Afixos:

São partes que se juntam à palavra (no início ou no fim) para mudar seu sentido ou acrescentar uma ideia secundária.

Prefixo: antecede o radical da palavra

Exemplo: feliz - **infeliz**

Sufixo: precede o radical da palavra

Exemplo: feliz - feliz**mente**

Exemplos:

Feliz

Infeliz

Felizmente

Infelizmente

O que é radical? Elemento que contém o significado básico a partir do qual se constroem novas palavras.

É recomendado fazer anotações no quadro de alguns prefixos e sufixos mais produtivos da língua e solicitar que os alunos ajudem a pensar em palavras em que há ocorrência dessas formas. Também é possível separar os sufixos em nominais, verbais e adverbiais, dependendo do nível de compreensão da turma. Ao longo desse processo, os alunos devem pensar em palavras que possuem afixos em comum, a fim de que reflitam sobre o significado do acréscimo dessa forma (exemplo: -eiro = engenheiro, carpinteiro, fazendeiro = ideia de profissão).

Etapa 3 - criar

No passo seguinte, uma dinâmica pode ser proposta aos alunos. A turma deverá se dividir em três grupos e cada grupo receberá a mesma quantidade de fichas. As fichas deverão conter prefixos, radicais/ vocábulos e sufixos com cores diferentes, como na figura abaixo:



A atividade acontecerá da seguinte forma: os alunos deverão observar os papéis e tentar montar palavras por meio de diferentes combinações, percebendo que a) um mesmo radical pode ter diferentes afixos; b) diferentes palavras podem ter o mesmo afixo; c) a escolha por um afixo ou outro modifica o sentido da palavra. O ideal é que cada grupo tente montar pelo menos 25 palavras.

Além disso, os alunos devem contruir as palavras com as fichas e, depois, reescrever o que montaram em uma folha. O professor precisa conversar com os estudantes durante a atividade a fim de explicar que, algumas vezes, o final do vocábulo é adaptado para receber o afixo, por isso, a transcrição da palavra no papel pode ser um pouco diferente da que eles montaram com as fichas (exemplo: dente + ista = dentista).

Etapa 4 - refletir

Após o encerramento da dinâmica, cada grupo pode pegar a folha com as anotações e listar oralmente quais foram as palavras criadas. Enquanto os alunos falam, o professor pode anotar os vocábulos no quadro, separando em colunas as palavras formadas por prefixos, por sufixos e as formadas tanto por prefixo quanto por sufixos.

Depois, cada palavra deve ser analisada cuidadosamente de forma conjunta entre os colegas e com a mediação docente. Nesse sentido, algumas perguntas podem ser feitas para os alunos oralmente, a fim de que reflitam sobre como cada palavra foi criada: essa palavra tem prefixo ou sufixo? Qual é o radical da palavra? Quais palavras com esse mesmo radical são possíveis de serem formadas? Há alguma que já está escrita no quadro? Que mudança esse prefixo/sufixo causa no sentido da palavra? Esse prefixo/sufixo altera a classe gramatical da palavra? É possível enfatizar, por meio da observação das palavras, que o prefixo não muda a classe, mas o sufixo pode mudar.

Além disso, durante a atividade, os alunos podem ter criado palavras que não são comuns na língua, por exemplo, *denteiro*. Essas palavras também deverão ser transcritas no quadro e servir de reflexão. Com base em Basílio (2004), pode-se explicar aos alunos que, apesar de a formação de palavras ser um processo simples, nem sempre há aceitação dos falantes em relação a algumas formas. Em seguida, o professor deve destacar no quadro as palavras que soam estranhas e solicitar que os grupos utilizem dicionários (físicos ou on-line, como o Aulete Digital) para pesquisar se elas estão dicionarizadas. Torna-se necessário explicar que o fato de uma palavra não estar no dicionário não significa que ela não existe.

Etapa 5 - compreender

Nessa etapa, os alunos são convidados a interagir em outra atividade. O professor deve mostrar uma caixa aos alunos e explicar que dentro dela há diferentes fichas com formas que estão presentes no início ou no fim de diversas palavras, por exemplo: re-, anti-, super-, i/in/im-, -dor, -eiro, -ista, -ice, -ado, -ismo, -ão.

Em seguida, um aluno por vez deverá se encaminhar até a parte da frente da sala, pegar uma ficha da caixa e mostrá-la para a turma. Quando todos os alunos estiverem com suas fichas, cada um deverá responder às seguintes questões no caderno:

Observe a ficha que você pescou e responda:

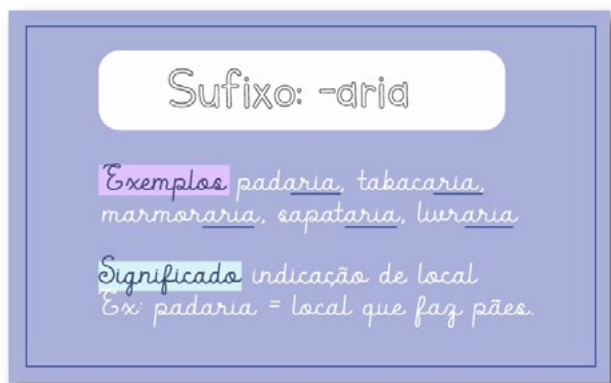
- 1) O que está escrito na ficha?
- 2) Em qual palavra você encontra essa forma?
- 3) Essa forma está presente no início ou no fim da palavra?
- 4) Essa forma é um prefixo ou um sufixo?
- 5) Além da palavra que você mencionou, cite mais 10 palavras que possuem essa forma.
- 6) Observando a ocorrência dessa forma em diferentes palavras, o que você acha que ela significa?

Enquanto os alunos respondem às perguntas, o professor pode passar em todas as classes para conferir as respostas e ajudá-los.

Etapa 6 - aplicar

Dando continuidade à atividade, depois que os alunos tiverem resolvido as questões, eles devem transpor o conteúdo do caderno para uma folha A3. A proposta é que as anotações sejam transformadas em um cartaz para que cada estudante possa apresentar aos colegas o que analisou sobre o afixo que pegou da caixa.

O professor deve explicar que o cartaz precisará conter os seguintes itens: a) palavra que consta na ficha; b) indicação se é um prefixo ou sufixo; c) ocorrência desse afixo em pelo menos 5 palavras; d) significado do afixo. Abaixo, há um exemplo de como o cartaz poderá ser elaborado.



Finalmente, quando todos tiverem concluído as atividades, os alunos devem compartilhar o que fizeram com os demais integrantes da turma. Para isso, individualmente, os estudantes deverão encaminhar-se até a parte da frente da sala, mostrar seu cartaz e explicá-lo aos colegas. Se o afixo do aluno possuir particularidades, como no caso de i- / in- / im- o professor pode ajudar a complementar a explicação. Ao final, se possível, os cartazes podem ser colocados em um mural.

Por meio da atividade, além de cada aluno ter a oportunidade de refletir sobre o afixo que recebeu, também é possível, por meio da observação dos cartazes dos colegas, aprender outros afixos produtivos na língua, sua ocorrência e seu significado.

Etapa 7 - nomear

A penúltima aula sobre a derivação de palavras pode ser iniciada retomando o que foi visto até o momento. Em seguida, o professor deve elaborar uma explicação acerca das nomenclaturas relacionadas ao processo de formação de palavras estudado. Trata-se de uma forma de revisar o que foi visto e também de apresentar os termos aos alunos depois de ter oportunizado uma reflexão sobre o assunto.

Derivação: processo de formação de palavras por meio do emprego de afixos em palavras já existentes.

As palavras já existentes são chamadas de **palavras primitivas**. Exemplo: azul, flor, arroz, feliz.

A derivação pode ser:

1) Prefixal

Exemplo: infeliz, desleal

2) Sufixal

Exemplo: infelizmente, cozinheira

3) Prefixal e sufixal

Exemplo: infelizmente, deslealdade

4) Parassintética:

Exemplo:

entardecer (entarde/tardecer), alaranjado (alaranja/laranjado)

Após a explicação, o docente pode entregar aos alunos algumas revistas. Em duplas ou individualmente, a turma deverá encontrar exemplos de palavras formadas por derivação a) sufixal; b) prefixal; c) prefixal e sufixal. Depois que todos os alunos tiverem localizados dois exemplos de cada tipo, deve ser solicitado que compartilhem em voz alta os vocábulos. Em conjunto com o docente, a turma deve pensar nas palavras encontradas pelos estudantes a partir dos seguintes itens: a) verificar se a palavra foi formada por derivação; b) localizar o(s) afixo(s) da palavra; c) perceber se o sufixo mudou a classe da palavra; d) refletir que significado o afixo acrescentou ao vocábulo.

Etapa 8 - analisar

Para finalizar a sequência, o professor deve entregar aos alunos atividades para que resolvam no caderno individualmente.

Atividades – formação de palavras por derivação

Leia o excerto abaixo retirado da revista Mundo Estranho:

A cor amarela é sinônimo de felicidade? Depende de onde você nasceu

Todos nós associamos emoções a cores: vermelho a amor, amarelo a alegria, azul a tristeza, etc. Mas essas concepções não são fixas: o laranja, por exemplo, é muito associado a calor e vitalidade no Ocidente, mas no Oriente Médio tem um significado extremamente triste – associado à lamentação e ao luto.

A conclusão dos pesquisadores foi curiosa: o amarelo não é considerado tão alegre em países ensolarados. Depois de rever e analisar diversas variáveis – como média de horas diárias de céu aberto e a duração relativa do dia e da noite, eles perceberam que dois fatores eram determinantes: a quantidade anual de chuva e a distância do Equador. No geral, as pessoas que associavam amarelo à alegria viviam em países mais chuvosos, localizados longe da linha imaginária.

No Egito, apenas 5,7% das pessoas associam a cor à alegria. Já na Finlândia, país frio, com alto índice pluviométrico e distante do equador, 87,7% acham o amarelo alegre. Em países com climas mais amenos e estações do ano mais definidas, como os EUA, esses níveis de associação ficaram entre 60% e 70%. Infelizmente, o estudo não possui dados sobre o Brasil.

(Adaptado de: INGRID, Luisa. *A cor amarela é sinônimo de felicidade? Depende de onde você nasceu*. Mundo estranho. 04 out. 2019. Seção Comportamento. Disponível em <https://super.abril.com.br/comportamento/a-cor-amarela-e-sinonimo-de-felicidade-depender-de-onde-voce-nasceu/>)

1) As palavras abaixo, retiradas do texto, são formadas por derivação. Observe-as e destaque o(s) afixo(s) presente(s) em cada vocábulo. Em seguida, indique se a palavra foi formada por a) prefixação; b) sufixação; c) prefixação e sufixação ou d) derivação parassintética.

- a) tristeza
- b) extremamente
- c) lamentação
- d) ensolarados
- e) rever
- f) chuvosos
- g) infelizmente

2) Observe as palavras destacadas no texto. Em quais casos o acréscimo do sufixo à palavra modifica sua classe gramatical? A mudança de classe acontece quando ocorre acréscimo de sufixo ou de prefixo? Se necessário, utilize dicionários.

3) Escolha e reescreva uma outra palavra presente no texto que também sofreu processo de derivação e que não foi citada nos exercícios anteriores. Em seguida:

- a) destaque qual afixo foi acrescentado na palavra;
- b) nomeie o tipo de derivação;
- c) cite outras palavras que você conhece com o mesmo afixo;
- d) explique qual sentido esse afixo pode ter.

4) Localize a palavra “vitalidade” no texto. Que outras palavras você conhece recebem esse sufixo? Pesquise o que esse sufixo pode significar.

5) Localize as palavras “extremamente” e “infelizmente” no texto. Que outras palavras você conhece recebem esse sufixo? O que esse sufixo pode significar?

Quando os alunos tiverem terminado, o docente pode corrigir as respostas no quadro e finalizar a sequência didática.

Conclusão

O estudo da formação de palavras no Ensino Fundamental pode auxiliar os alunos a adquirirem um novo olhar sobre a própria língua e sobre os diferentes tipos de vocábulos que os cercam. Esse conteúdo também contribui com a criatividade linguística do falante e com a ampliação de sua consciência morfológica. Dessa forma, a disciplina da graduação, mais do que propiciar aos estudantes o contato com conteúdos de Linguística, também favoreceu o desenvolvimento de habilidades voltadas ao ensino.

Referências

BASÍLIO, Margarida. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

BASÍLIO, Margarida. *Teoria Lexical*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018 Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 10 jun. 2022.

CARONE, Flávia de Barros. *Morfossintaxe*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1988.

KEHDI, Valter. *Morfemas do Português*. São Paulo: Ática, 1990.

MONTEIRO, José Lemos. *Morfologia portuguesa*. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2002.

A PESQUISA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: O OBSERVATÓRIO DE NEOLOGISMOS

Kleber Eckert¹

Introdução

Este texto apresenta a síntese de uma experiência de prática pedagógica em diferentes níveis de ensino relacionada à formação de palavras. Trata-se de uma atividade intitulada “Observatório de Neologismos”, que foi desenvolvida em diferentes etapas e com diferentes públicos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Bento Gonçalves. A prática surgiu em aulas de Língua Portuguesa no 1º ano do Ensino Médio, pois não foram localizados, nos materiais didáticos adotados, atividades que se relacionassem a questões de renovação do léxico da língua portuguesa.

Após utilizar a pesquisa como princípio pedagógico com os estudantes citados acima, surgiu a oportunidade de realizar um projeto de pesquisa oficializado dentro dos parâmetros institucionais com a mesma temática. Assim, vinculou-se a pesquisa diretamente ao ensino, uma vez que seu surgimento se deu na aula de língua portuguesa e seus resultados voltaram a esse espaço pedagógico, conforme se verá mais adiante. Num terceiro momento, a atividade ampliou ainda mais seu escopo de atuação e seu público, pois foi utilizado numa atividade de extensão, na atualização pedagógica de professores de Língua Portuguesa da rede municipal de Bento Gonçalves.

Por fim, o Observatório de Neologismos voltou para a sala de aula, mas desta vez na formação inicial de professores de Língua Portuguesa, na disciplina de Produção do Léxico do Curso de Licenciatura em Letras do IFRS Campus Bento Gonçalves. Em duas oportunidades, a prática da pesquisa como princípio pedagógico foi utilizada na referida disciplina, o que promoveu uma formação diferenciada com os professores em formação: eles mesmos se envolveram na prática da pesquisa, o que oportunizou a aprendizagem no “aprender a fazer”, e a própria metodologia poderá ser replicada quando estes estudantes em formação estiverem na sala de aula da Educação Básica.

Para que se alcançassem os objetivos da prática investigativa, seja no ensino, na pesquisa ou na extensão, seguiu-se um percurso metodológico. Definiu-se o *corpus* de extração, ou seja, os textos que serviram de base para o levantamento dos neologismos. Também foi escolhido o *corpus* de exclusão, a fim de avaliar se os candidatos a neologismos efetivamente o eram. Trabalhou-se, ainda, com uma ficha neológica, na qual constam vários campos a serem preenchidos.

Em relação à organização do presente texto, na primeira parte explica-se o conceito de neologismo, estabelecem-se as relações dos estudos neológicos com as diferentes áreas do conhecimento humano

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Bento Gonçalves, kleber.eckert@bento.ifrs.edu.br

e se discutem o surgimento e a permanência de um neologismo numa determinada língua. Ainda nessa primeira parte, detalham-se os neologismos semânticos e os neologismos formais, e explicam-se os estrangeirismos, sobretudo os de origem inglesa – os anglicismos.

Como já informado anteriormente, na segunda parte deste texto explica-se o percurso metodológico percorrido para que os resultados pudessem ser alcançados, seja no ensino, na pesquisa e na extensão. Também se detalha a utilização da ficha neológica e se apresentam alguns exemplos de neologismos encontrados ao longo da realização de toda a prática investigativo-pedagógica. Por fim, nas considerações finais, retomam-se os principais pontos destacados ao longo do texto, se citam algumas publicações decorrentes da prática e se abre a possibilidade para estudos futuros.

Objetivos

Os objetivos da prática investigativa foram, em todas as situações e níveis de ensino, os seguintes: ampliar a concepção de língua como algo em formação e alteração contínua; compreender o conceito de neologismo e suas diferentes acepções; identificar a formação de neologismos da língua portuguesa a partir de um *corpus* previamente delimitado; classificar os neologismos nos dois principais subtipos: os de forma e os de sentido; identificar, nos neologismos, a presença de estrangeirismos; e identificar, nos neologismos, os processos de formação de palavras.

Conteúdo abordados

Qualquer atividade de ensino ou de pesquisa que tenha como tema os neologismos situa-se, teoricamente, na área dos estudos do léxico ou da lexicologia. Alves (2002, p. 5) afirma que o acervo lexical da língua portuguesa, assim como acontece com todas as línguas vivas, renova-se o tempo todo: “enquanto algumas palavras deixam de ser utilizadas e tornam-se arcaicas, uma grande quantidade de unidades léxicas é criada pelos falantes” (ALVES, 2002, p. 05). De maneira semelhante o tema é discutido por Correia e Almeida (2012, p. 16), ao afirmarem que o léxico costuma ser, assim como o são os demais elementos de uma língua, afetado por mudanças linguísticas, as quais se manifestam em dois níveis: os arcaísmos e os neologismos. Ou seja, aqueles referem-se a palavras que caem em desuso numa determinada comunidade linguística, e estes referem-se a palavras novas que vão surgindo nessa mesma comunidade.

Quanto aos neologismos, Carvalho (1987, p. 08) explica que eles estão intimamente ligados às inovações em diferentes áreas da atividade humana, como as artes, a técnica, a ciência, a política e a economia. Além disso, há uma relação de proximidade entre os neologismos e palavras como “mudança, evolução, novidade, novo, criação, surgimento, inovação” (CARVALHO, 1987, p. 08). Para a autora, a ciência e a tecnologia são as principais fontes de criação e surgimento de neologismos desde o século XX e acrescenta: “além de testemunhar a criatividade e a imaginação fértil de seus falantes, os neologismos têm profunda ligação com as modificações do mundo exterior e as mais diversas áreas de conhecimento” (CARVALHO, 1987, p. 09).

O neologismo é definido por Almeida e Correia (2012, p. 23) como “uma unidade lexical cuja forma significante ou cuja relação significante-significado, caracterizada por um funcionamento efetivo num determinado modelo de comunicação, não se tinha realizado no estágio imediatamente anterior do código dessa língua”. A partir definição, segundo as autoras, “decorre que os neologismos podem constituir palavras formalmente novas, palavras preexistentes que adquirirem um novo significado, ou, ainda, palavras que passam a ocorrer em registros linguísticos nos quais não costumavam ocorrer” (ALMEIDA; CORREIA, 2012, p. 24).

Para Almeida e Correia (2012, p. 22), os pesquisadores que têm como objetivo o estudo da neologia precisam adotar critérios objetivos a fim de definir o que considerar um neologismo, uma vez que o simples ‘sentimento de novidade’ parece ser um critério demasiadamente subjetivo para lidar com a questão. Nesse sentido, em todas as práticas investigativas citadas no presente trabalho, optou-se pelo critério lexicográfico, isto é, para uma palavra ser considerada neológica, ela não deveria estar registrada nos dicionários mais representativos da Língua Portuguesa.

As mesmas autoras ressaltam que nem todos os neologismos criados numa língua entram, necessariamente, no dicionário. Alguns deles desaparecem tão rapidamente quanto surgiram, pois podem resultar de alguma necessidade comunicativa pontual. Sobre os neologismos que se fixam na língua, ou seja, passam a fazer parte da língua e passam a estar registradas em dicionários, Correia e Almeida (2012, p. 16) esclarecem que isso acontece apenas com aquelas palavras que surgiram por uma necessidade denominativa estável.

De acordo com Correia e Almeida (2012, p. 33), os léxicos das línguas se valem, principalmente, de três mecanismos para a incorporação de novas palavras: “a construção de palavras, recorrendo a regras da própria língua; a atribuição de novos significados a palavras já existentes; a importação de palavras de outras línguas” (CORREIA; ALMEIDA, 2012, p. 33). Carvalho (1987, p. 22) também menciona alguns processos de criação de novas palavras e afirma que a maioria dos neologismos é formada a partir de morfemas já existentes na língua, o que faz com que se estabeleçam relações entre a palavra nova e conhecimentos linguísticos anteriores.

Conforme Alves (2002, p. 05), “um neologismo pode ser formado por mecanismos oriundos da própria língua, os processos autóctones, ou por itens léxicos provenientes de outros sistemas linguísticos”, os chamados estrangeirismos. A mesma visão é apresentada por Carvalho (1987, p. 26-26), segundo a qual as novas palavras são construídas utilizando-se diversos tipos de elementos presentes na língua: os prefixos, os sufixos, a redução, a composição, as siglas, a derivação imprópria e os empréstimos de outras línguas.

Quanto à classificação dos neologismos, pode-se dizer que há uma unanimidade no que se refere aos dois grandes grupos: o neologismo formal e o neologismo semântico (também chamado de conceptual). É o que se percebe na síntese de Carvalho (1987, p. 23): quando uma palavra já dicionarizada é usada com outro significado, trata-se de um neologismo conceptual ou semântico. Por outro lado, quando uma palavra é usada e ainda não está dicionarizada, trata-se, então, de um neologismo formal.

Alves (2002, p. 72) explica ainda que o léxico de uma língua não se limita à ampliação de seu acervo a partir de, apenas, processos vernáculos, isto é, o léxico amplia-se também pelo contato dos falantes com outras comunidades linguísticas, através do qual surgem os chamados estrangeirismos. Nesse sentido, Garcez e Zilles (2001, p. 15) explicam que o estrangeirismo “é o emprego, na língua de uma comunidade, de elementos oriundos de outras línguas”. Eles acrescentam que se trata de um fenômeno bastante comum entre comunidades linguísticas e nomeiam o processo como empréstimo de outra língua.

Quanto à origem dos estrangeirismos, Monteiro (2002, p. 197) esclarece que ela não ocorre por acaso, uma vez que eles sempre advêm de uma língua de prestígio, seja ele político ou cultural. Nessa perspectiva, o autor recupera, na história linguística ocidental, alguns exemplos que ilustram seu ponto de vista. Os povos bárbaros, depois de invadirem o império romano, adotaram muitos termos latinos. Pelo prestígio internacional, muitas palavras do francês foram absorvidas pelo português. “Hoje, (...) a principal língua fonte de empréstimos é o inglês, em virtude naturalmente do poder econômico exercido pelo capitalismo americano sobre outros países (MONTEIRO, 2002, p. 198).

Para Alves (2002, p. 73), o estrangeirismo tem uma penetração no idioma principalmente em alguns vocabulários técnicos, como os esportes, a economia e a informática. E se uma palavra estrangeira for utilizada com muita frequência da língua portuguesa, pode acontecer que logo esse estrangeirismo passe a ser considerado “parte componente do acervo lexical português” (ALVES, 2002, p. 79). Visão semelhante é adotada por Monteiro (2002, p. 198): “cada vez mais se empregam no Brasil termos de procedência inglesa, mesmo quando existem substitutos vernáculos. Em geral, são vocábulos ligados à ciência e tecnologia, ao comércio e meios de produção industrial” (MONTEIRO, 2002, p. 198).

Por fim, para aqueles que se preocupam com a descaracterização da língua portuguesa, Bagno (2001, p. 74) lembra que essas palavras em nada alteram as estruturas da língua, ou seja, a sua gramática. Por isso, ao contrário do que julgam os conservadores, os estrangeirismos não são capazes de destruir uma língua.

Desenvolvimento das aulas

Em todas as atividades em que se adotou o Observatório de Neologismos como prática pedagógica – no ensino, na pesquisa e na extensão, escolheram-se veículos de comunicação para a identificação de possíveis neologismos, conforme sugestão de Almeida e Correia (2012, p. 26). Essa escolha deu-se porque esses veículos “têm como principal objetivo dar conta do que é novo, notícia” (p. 26), além disso, suas temáticas “são as mais diversificadas possível, sendo maior a probabilidade de encontrar neologismos” (p. 26), sem contar com a facilidade de acesso.

Nesse sentido, para a escolha do *corpus* de extração, levaram-se em conta as orientações acima e definiu-se a versão on-line de Revistas e Jornais de circulação nacional por várias razões. A primeira delas é que esse tipo de veículo de imprensa é de fácil acesso e apresenta uma profusão de notícias publicadas praticamente a cada minuto. Além disso, a escolha também levou em conta o fato de a versão on-line

apresentar uma diversidade de colunistas, que semanalmente publicam artigos de opinião sobre os mais diversos temas.

Para a constituição do *corpus* de extração foram adotados diferentes recortes: textos de determinado colunista num período específico de tempo – 2 meses, 6 meses ou até 1 ano; reportagens de determinado jornal ou revista que apresentassem uma temática comum num período específico de tempo; o jornal de 1 dia ou a revista de uma semana – nesse caso, foram analisadas todas as reportagens publicadas no veículo; partes específicas de uma revista ou de um jornal num determinado período de tempo.

Quando se tinha a listagem dos candidatos a neologismos, passou-se à segunda etapa, qual seja, a consulta ao *corpus* de exclusão, uma vez que nem todas as palavras que causam “um sentimento de novidade” no leitor/pesquisador são realmente palavras novas – muitas delas, inclusive, já estão dicionarizadas. Portanto, a fim de avaliar que os candidatos a neologismos realmente o eram, utilizou-se o *corpus* de exclusão constituído pelos dicionários Aurélio, Houaiss e Aulete Digital, além de se fazerem consultas, de caráter complementar, ao VOLP – Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa.

Correia e Almeida (2012, p. 26) explicam o *corpus* de exclusão “é constituído por um conjunto de dicionários gerais da língua recentes, que se consideram representativos do estado atual do léxico da língua em causa.” Logo, se o *corpus* de exclusão for constituído por dicionários, o critério para determinar o caráter neológico de uma palavra será o critério lexicográfico, que foi o adotado em todas as atividades aqui apresentadas.

Mais detalhadamente no campo dos procedimentos metodológicos, os textos do *corpus* de extração foram lidos com muita atenção e, quando se percebia alguma palavra que despertasse no estudante/pesquisador um sentimento de novidade, essa palavra era selecionada como candidata a neologismo e registrada numa ficha. A ficha foi adaptada a partir da metodologia sugerida por Eckert et al. (2013), e nela constam os seguintes campos: na coluna da esquerda, está o candidato a neologismo e, na linha imediatamente abaixo, o contexto de ocorrência. Na coluna da direita, a localização desse candidato a neologismo, logo abaixo a definição elaborada pelo pesquisador e na sequência as definições nos dicionários pertencentes ao *corpus* de exclusão. Na parte inferior da tabela, há um espaço para conclusões, isto é, se o neologismo se confirma ou não e, em caso afirmativo, se se trata de um neologismo formal ou de um neologismo semântico; e se for um neologismo formal, a que processo de formação de palavras ele pertence. A seguir, registra-se o modelo adotado na pesquisa que serviu de base para a escrita do presente texto:

Quadro 01 – Ficha neológica

Candidato a neologismo:	Localização:
Contexto de ocorrência:	Definição no contexto:
	VOLP:
	Houaiss:
	Aurélio:
	Aulete Digital:
Conclusão:	

Fonte: adaptado de Eckert et al. (2013)

A seguir, serão apresentados quatro candidatos a neologismos, retirados de algum dos estudos mencionados na introdução: um candidato que não é neologismo (Quadro 02), um neologismo formal (Quadro 03), um neologismo semântico (Quadro 04) e um estrangeirismo (Quadro 05).

Quadro 02 – Ficha neológica de ‘vegano’

Candidato a neologismo: vegano	Localização: Revista Época – Coluna Jairo Bouer – 10/04/2017
Contexto de ocorrência: Para terminar, um estudo norueguês da Uni Research, em Bergen, aponta que mães “ vegnas ” (que não comem carne, leite e ovos) podem ter uma deficiência de vitamina B12.	Definição no contexto: quem pratica o veganismo; aquele que exclui totalmente o consumo de qualquer tipo de produto de origem animal
	VOLP: não
	Houaiss: sim (quem não usa produtos de origem animal na alimentação e evita empregar artefatos dessa mesma origem)
	Aurélio: não
	Aulete Digital: não
Conclusão: Não se trata de um neologismo, pois a palavra já está registrada em pelo menos um dicionário.	

Fonte: adaptado de Eckert et al. (2013)

Quadro 03 – Ficha neológica de ‘agênero’

Candidato a neologismo: agênero	Localização: Revista Época – Coluna Bruno Astuto – 04/06/2017
Contexto de ocorrência: E o que o Renascimento italiano tem a ver com a moda agênero da Gucci? Basta lembrar-se dos homens do século XV que se ofereciam para posar para os artistas da época, uma atitude que, até então, era atribuída às prostitutas fiorentinas.	Definição no contexto: sem gênero definido; ou que não pertence nem ao gênero masculino nem o feminino
	VOLP: não
	Houaiss: não
	Aurélio: não
	Aulete Digital: não
Conclusão: Trata-se de um neologismo formal, pois a palavra não está registrada em nenhum dicionário. Quanto ao processo de formação, a palavra ocorreu por derivação prefixal, ou seja, com o acréscimo do prefixo de negação <i>a-</i> ao radical da palavra <i>gênero</i> .	

Fonte: adaptado de Eckert et al. (2013)

Quadro 04 – Ficha neológica de ‘irrigar’

Candidato a neologismo: irrigar	Localização: Revista Veja – Seção Justiça – 10/04/2013
Contexto de ocorrência: Em seu depoimento, o operador do mensalão disse também que o ex-presidente avalizou pessoalmente os empréstimos fajutos dos bancos BMG e rural que irrigaram o mensalão – e fez uma revelação que remete a outro mistério do universo petista: o assassinato do prefeito de Santo André (SP) Celso Daniel, sequestrado e executado em 2002	Definição no contexto: abastecer, contribuir
	VOLP: sim
	Houaiss: molhar com água ou outro líquido; aguar. 2 regar, molhar através de processos não naturais. 3 conduzir líquido para determinada área
	Aurélio: Molhar por meio de irrigação; regar. 2. Aplicar irrigação
	Aulete Digital: Regar, molhar. 2. Levar sangue ou linfa a. 3. Levar líquido ou medicamento a
Conclusão: Trata-se de um neologismo semântico, pois o sentido empregado é diferente do sentido que está dicionarizado.	

Fonte: adaptado de Eckert et al. (2013)

Quadro 05 – Ficha neológica de ‘e-commerce’

Candidato a neologismo: e-commerce	Localização: Revista Época - Coluna Bruno Astuto – 05/06/2017
Contexto de ocorrência: Some-se a isso um investimento pesado na reformulação da imagem da marca (a última campanha só teve modelos negros), nas contas da marca nas redes sociais e em seu e-commerce .	Definição no contexto: comércio virtual ou compra via internet
	VOLP: não
	Houaiss: não
	Aurélio: não
	Aulete Digital: não
Conclusão: Trata-se de um neologismo forma de origem estrangeira, neste caso, um anglicismo.	

Fonte: adaptado de Eckert et al. (2013)

Conclusão: resultados obtidos

Após a apresentação de alguns conceitos teóricos e a metodologia apresentada no desenvolvimento da atividade Observatório de Neologismos, é possível afirmar que se consegue levar a pesquisa para a sala de aula na área de formação de palavras na Língua Portuguesa, e ainda mais: se consegue uma diálogo entre ensino, pesquisa e extensão, numa espécie de círculo virtuoso que se retroalimenta. Os primeiros resultados da relação entre ensino e pesquisa culminaram com diversos trabalhos apresentados em eventos científicos em parceria com estudantes do Ensino Médio e na publicação de um artigo (CIPRIANI; ECKERT, 2017; DE LUCCA; ECKERT, 2017; VIDAL; ECKERT, 2017; ECKERT, 2018; ECKERT, 2019).

Num segundo momento, a experiência no ensino e na pesquisa com o Observatório de Neologismos possibilitou a realização de atividades de extensão, com a formação continuada de professores de Língua Portuguesa da rede municipal de Bento Gonçalves. No caso em destaque, foram trabalhadas as possibilidades de exploração do léxico em sala de aula, e uma delas foi a realização de um mini observatório de neologismos.

Finalmente, com a gradativa implantação do Curso Superior de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa no IFRS Campus Bento Gonçalves, o Observatório de Neologismos passou a constituir a parte prática da disciplina de Produção do Léxico. Assim, após o estudo da constituição e formação do léxico em Língua Portuguesa, os acadêmicos realizam um trabalho final em que possam aplicar os conhecimentos lexicais e morfológicos na pesquisa com os neologismos. A partir dessa experiência, houve algumas apresentações dos resultados em eventos científicos, com a publicação dos resumos em anais (BIAZUS; LORENZON; ECKERT, 2021; DE FREITAS; WAMMES; ECKERT, 2021; MERLO; ECKERT, 2021).

Finalmente, acredita-se que os objetivos iniciais tenham sido plenamente alcançados, uma vez foi possível ampliar a concepção de língua como algo em formação e alteração contínua, independentemente do público envolvido; além de se relacionar ensino, pesquisa e extensão a partir de uma mesma temática: o surgimento de novas palavras na Língua Portuguesa. Espera-se que o presente relato possa servir de inspiração para os atuais e para os futuros professores de Língua Portuguesa, já que ele trata a língua como um objeto vivo e estimula a pesquisa em sala de aula.

Referências

ALVES, I. M. *Neologismo – criação lexical*. 2 ed. São Paulo: Ática, 2002.

BAGNO, M. Cassandra, Fênix e outros mitos. In: FARACO, C. A. (Org.). *Estrangeirismos: guerra em torno da língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BIAZUS, J.; LORENZON, G. M.; ECKERT, K. Desbravando as novas palavras: uma pesquisa sobre neologismos em notícias sobre Política. In: *Anais da Mostra Técnico-científica*, Bento Gonçalves, RS, v. 2, nov. 2021.

CARVALHO, N. *O que é neologismo*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CIPRIANI, B. Z.; ECKERT, K. Observatório de neologismos da língua portuguesa: o caso dos textos da área da saúde. In: *Anais do Salão de Iniciação Científica e Inovação Tecnológica*. Bento Gonçalves, RS, v. 7, out. 2017.

CORREIA, M.; ALMEIDA, G. M. de B. *Neologia em português*. São Paulo: Parábola, 2012.

DE FREITAS, C. D. D.; WAMMES, P. A.; ECKERT, K. O léxico em movimento: o surgimento de novas palavras na Língua Portuguesa. In: *Anais da Mostra Técnico-científica*, Bento Gonçalves, RS, v. 2, nov. 2021.

Dicionário Aulete Digital. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/>

ECKERT et al. Observatório de neologismos da Língua Portuguesa: relações entre ensino e pesquisa. In: *Revista Philologus*, ano 19, n. 57, set./dez. 2013. Rio de Janeiro: CiFEFil.

ECKERT, K. Neologismos de origem estrangeira: o caso dos anglicismos. In: *Anais do IV Seminário Nacional de Ensino de Línguas e de Literatura*. Lajeado: UNIVATES, 2018.

ECKERT, K. Observatório de neologismos da língua portuguesa: da sala de aula para a pesquisa. *LínguaTec*, v. 4, n. 1, 2019.

DE LUCCA, G.; ECKERT, K. Observatório de neologismos da língua portuguesa: o caso dos estrangeirismos. In: *Anais do Salão de Iniciação Científica e Inovação Tecnológica*. Bento Gonçalves, RS, v. 7, out. 2017.

FERREIRA, A. B. de H.; FERREIRA, M. B. (Coord.) *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 8 ed. Curitiba: Positivo, 2012.

GARCEZ, P. M.; ZILLES, A. M. S. Estrangeirismos – desejos e ameaças. In: FARACO, C. A. (Org.). *Estrangeirismos: guerra em torno da língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MERLO, A. J. T.; ECKERT, K. Observatório de Neologismos da Língua Portuguesa: novas palavras em textos sobre cultura musical. In: *Anais da Mostra Técnico-científica*, Bento Gonçalves, RS, v. 2, nov. 2021.

MONTEIRO, J. L. *Morfologia Portuguesa*. 4 ed. Campinas: Pontes, 2002.

VIDAL, V.; ECKERT, K. Observatório de neologismos da Língua Portuguesa: o caso dos textos sobre celebridades. In: *Anais do Salão de Iniciação Científica e Inovação Tecnológica*. Bento Gonçalves, RS, v. 7, out. 2017.

Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa – VOLP. Disponível em: <http://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>

RODAS DE LEITURA COMO RECURSO PARA FORMAÇÃO LITERÁRIA: CONHECENDO A HISTÓRIA DE MALALA

Pâmela Roman¹

INTRODUÇÃO:

Amparado no debate atual sobre a importância de incentivar a leitura desde os Anos Iniciais, o presente trabalho objetiva apresentar o projeto “Rodas de Leitura na Biblioteca”. Realizada mensalmente com os alunos do quarto e do quinto ano de uma escola privada de Anta Gorda, a proposta baseia-se na colocação de Cosson (2009, p. 31) quando diz que “[...] aprendemos a ler literatura do mesmo modo como aprendemos tudo mais, isto é, ninguém nasce sabendo ler literatura”. Dessa forma, entende-se que é fundamental que a literatura seja apresentada para a criança e que ela possa encontrar na leitura e na escrita um lugar de possibilidades, descobertas e de conhecimento de mundo.

Por isso, as rodas de leitura são uma alternativa interessante de fazer com que as crianças criem vínculos com a literatura, de uma maneira prazerosa e significativa. Cosson (2011) nos diz que essa prática, além de ajudar a promover valores e o crescimento social, auxilia na ampliação do vocabulário, na relação com o impresso, no estímulo à imaginação, no desenvolvimento da criatividade e do senso crítico e na incorporação de modelos narrativos.

Para exemplificar como ocorre o projeto, será apresentada aqui a roda de leitura realizada no mês de Junho/2022, a partir do livro “Malala: a menina que queria ir para a escola”, que narra a história da menina Malala Yousafzai, através das palavras da jornalista Adriana Carranca. A escolha da obra deu-se com a finalidade de proporcionar às crianças, através da leitura, uma viagem a um lugar e a uma cultura bastantes diversos, e também uma sintonização quando o assunto é poder ser elas mesmas. Isso corrobora com Cavalcanti (2002) que diz que

Ler sempre representou uma das ligações mais significativas do ser humano com o mundo. Lendo reflete-se e presentifica-se na história. O homem, permanentemente, realizou uma leitura do mundo. Em paredes de cavernas ou em aparelhos de computação, lá está ele reproduzindo seu “estar-no-mundo” e reconhecendo-se capaz de representação. Certamente, ler é engajamento existencial. Quando dizemos ler, nos referimos a todas as formas de leitura. Lendo, nos tornamos mais humanos e sensíveis. (CAVALCANTI, 2002, p.13)

Pensando que “as práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras” (COSSON, 2009, p. 49), as rodas de leitura englobam diferentes atividades que auxiliem o/a aluno/a a compreender por completo a obra literária. Portanto, são seguidos os seguintes passos:

¹ Acadêmica de Letras pela Universidade do Vale do Taquari - Univates, pamela.roman@universo.univates.br

- Momento 1: realizam-se as atividades de pré-leitura: análise do livro e contexto de produção e verificação de conhecimentos prévios.
- Momento 2: é feita a leitura/escuta da história, seguida de debate acerca das percepções obtidas e conexão com a realidade.
- Momento 3: acontecem as atividades de pós-leitura: na esfera da compreensão e na esfera da extrapolação.

Apresentada a contextualização do projeto, o texto segue em quatro etapas: a) apresentação dos objetivos específicos; b) exposição de conteúdos; c) desenvolvimento do projeto; d) discussões finais.

OBJETIVOS:

Como apresentado anteriormente, o principal objetivo do projeto é fazer com as crianças formem conexões entre elas e a literatura, a fim de ampliar as relações de linguagem e de mundo, como aponta Davidov (1986 apud SOUZA; GIROTTO; SILVA, 2012, p. 169): “crianças e jovens vão à escola para aprender cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender o mundo e transformá-lo. Para isso, é necessário pensar – estimular a capacidade de raciocínio e julgamento, melhorar a capacidade reflexiva. ”

Sendo assim, dentro desse objetivo maior, encontram-se alguns objetivos específicos que também são considerados na preparação das rodas de leitura. O primeiro deles é a ampliação da bagagem literária dos alunos. Ao participarem do projeto, as crianças são apresentadas a obras de diferentes autores e que são escritas de modos diferentes. Assim, além de sair de sua “zona de conforto”, os estudantes adquirem, pelos livros, novos conhecimentos e novas vivências.

Além disso, o projeto tenciona um debate compartilhado entre os alunos. Por isso, o tema tratado na obra literária também é de suma importância, pois queremos que nossos estudantes reflitam sobre o mundo no qual estão inseridos. Reitero que o objetivo não é transmitir uma conduta correta para as crianças, como muitas das literaturas infantis passadas objetivavam, mas sim, mostrar o caráter transformador que a leitura pode assumir na vida de uma pessoa.

Outro objetivo das rodas de leituras é promover uma maior interação entre os alunos e o espaço da biblioteca. Muitas vezes, a biblioteca é encarada como um depósito de livros, de que os estudantes fazem uso quando precisam realizar alguma tarefa. Contrariando esse pensamento, Andrade (1997) acredita que a biblioteca precisa ser um espaço democrático, onde alunos e professores buscam formação educacional e cultural. Por isso, a escolha desse espaço é fundamental para que as crianças se sintam à vontade para absorver informações das obras literárias e para colocar suas próprias ideias à mesa.

Por fim, o projeto também objetiva focar na relação autor-leitor-texto, portanto, usar da lupa da linguística para entender o texto literário. Não usar da linguística em busca de regras gramaticais, mas auxiliar, por meio dela, os alunos a entender questões como: o propósito de escrita do autor, o porquê da escolha do gênero, o significado de certas passagens, etc. Atentar para essa tríade na elaboração das

atividades que permeiam as rodas de leitura é de suma importância para que haja, de fato, a compreensão da obra literária.

Tendo olhado para os objetivos que circundam as rodas de leitura de uma maneira geral, passemos a analisar como estes foram alcançados no trabalho com o livro “Malala: a menina que queria ir para a escola”.

CONTEÚDOS:

Tendo em vista os objetivos elencados acima, pretendeu-se trabalhar dentro de cada um deles alguns conteúdos, visando a formação humana e a formação leitora das crianças participantes do projeto. Na tabela abaixo, encontram-se dispostos, conforme os objetivos, os principais conteúdos trabalhados a partir do livro apresentado neste trabalho:

Tabela 1 - Conteúdos abordados

Objeto específico	Conteúdo abordado
Conhecimento de diferentes obras	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a função social da obra; - Entender a forma de escrita escolhida pelo autor; - Compreender a importância daquele texto para o mundo; - Criar relações entre a história e situações de vida.
Debate acerca de temas relevantes	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar entendimento do tema tratado no livro; - Debater o assunto apresentado na obra; - Saber expor oralmente suas ideias; - Respeitar a posição e opinião dos colegas; - Relacionar a obra com questões pessoais e de mundo.
Interação com o espaço da biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriar-se do espaço da biblioteca, entendendo sua função.
Foco na relação leitor-autor-texto	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber a motivação da autora para a escrita do texto; - Compreender a escolha do gênero textual, a partir da profissão da autora; - Estabelecer pressuposições a partir de conhecimentos prévios; - Entender a sequencialidade da história; - Relacionar trechos do texto para responder adequadamente questões; - Fazer uma produção textual a partir da história.

Propondo-se a entender como cada um desses conteúdos, passemos a analisar como aconteceu cada etapa da roda de leitura.

DESENVOLVIMENTO:

Como mencionado anteriormente, as rodas de leitura dispõem de três grandes momentos: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. As atividades desenvolvidas em cada um desses momentos são adaptadas conforme a obra literária que será trabalhada. Como o foco deste trabalho é mostrar a roda de leitura que aconteceu a partir do livro “Malala: a menina que queria ir para a escola”, analisemos quais as propostas realizadas.

Segundo Cosson (2014, p. 119) “Ativar o conhecimento prévio consiste em inserir o texto a ser lido em um contexto”, portanto, preparar o terreno da leitura para que ela seja melhor compreendida. Para isso, os alunos foram apresentados ao livro e, através da capa e do título, puderam fazer algumas predições sobre o que acreditavam que aquela obra trataria. Neste momento, muitos buscaram em seus conhecimentos de mundo, possíveis respostas às hipóteses lançadas.

Em seguida, lhes foi mostrado um infográfico que continha as principais informações sobre a personagem principal. Os alunos foram questionados sobre o local em que ela morava, a diferença de profissão entre seus pais e qual sua atuação no mundo. Ainda, a obra-prima escrita por ela foi apresentada à turma, para que comparassem aquela produção com a que eles conheceriam.

Tendo realizado essa conversa de preparação para a leitura, passou-se ao momento de contar a história. Previamente, por se tratar de uma obra extensa, os capítulos foram adaptados, mas sem perder sua essência, nem mudar informações. No momento da roda, optou-se por realizar uma leitura conduzida, isto é, durante a leitura dirigida em voz alta pela professora, quando se fazia necessário, as crianças podiam apontar suas colocações. Desse modo, sentindo-se parte daquele momento, os alunos concentram-se mais e compreendem melhor o texto.

Após a leitura da história, abriu-se o momento para o debate. Todos eram convidados a expor seus pensamentos de maneira livre e espontânea, sem restrições ou obrigações. Como forma de mediar o debate, algumas perguntas problematizadoras foram lançadas para que eles refletissem sobre o que escutaram. Dar essa oportunidade de ouvir e ser ouvido, contribui para que o aluno tenha a autonomia de produzir conhecimento, propiciando, como aponta Freire (1996, p. 23) “condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos”.

Como forma de consolidar os conhecimentos adquiridos, o momento de pós-leitura foi dividido em duas etapas: compreensão e extrapolação. Na compreensão, o leitor vai usar de informações que o texto lhe apresentou para formular respostas. Já na extrapolação, ele poderá viajar para além do texto, usando a criatividade.

A atividade de compreensão consistiu em, através de um jogo online, responder a questionamentos sobre a história usando trechos da obra. Para chegar à resposta correta, era preciso que os estudantes observassem as pistas apontadas no trecho para encontrar a qual pergunta correspondia. Essa proposição foi feita de maneira coletiva, para que os estudantes pudessem discutir entre si a melhor opção de resposta.

Por fim, encerrando o ciclo de atividades, as crianças foram convidadas a usar a imaginação e a criatividade para produzir uma carta à Malala. Pensando que o livro havia sido escrito diretamente a eles, os alunos deviam, depois de todas as discussões feitas acerca da obra, responder à personagem principal. Poder interpretar e criar, para Cosson (2009), é fundamental para que o aluno ganhe consciência de coletividade e também amplie seus horizontes de leitura. Como os estudantes estavam livres para expor

suas ideias, como resultado saíram produções bem diferentes, mas que contemplavam o propósito da atividade que era, através da escrita, criar vínculos com a literatura.

CONCLUSÃO:

Ao final do projeto, esperava-se que os alunos pudessem ter compreendido a obra e assim criado mais conexões com a literatura. Analisando as colocações que foram expostas na roda e as produções escritas, pôde-se perceber que os objetivos do projeto foram alcançados. Além disso, o número de alunos que buscou pelo livro, para retirá-lo e fazer a leitura individual, foi bastante significativo, mostrando que de fato o projeto vem auxiliando para um aumento de interesse dos alunos pela leitura.

Portanto, acreditando no que defende Cosson (2009) quando diz que, na escola, a leitura

tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem. (COSSON, 2009, p. 32)

Conclui-se que aprender a ler e a interagir com a literatura desde os Anos Iniciais é de suma importância para formar leitores fluentes e capazes de entender as relações de mundo.

REFERÊNCIAS:

- ANDRADE, Araci Isaltina de. **Atividades de incentivo à leitura em bibliotecas escolares: biblioteca do Colégio Estadual Simão Hess**. Florianópolis, 1997. (Relatório do projeto de extensão - Departamento de Biblioteconomia e Documentação da UFSC).
- CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação**. São Paulo: Paulus, 2002.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. **Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si**. Uberlândia: Ensino Em Re-Vista, 2012.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A MATERNIDADE A PARTIR DO CONTO *AS CICATRIZES DO AMOR*, DE PAULINA CHIZIANE

Rossana Rossigali¹

Introdução

Paulina Chiziane nasceu em Manjacaze, Moçambique, em 1955. Iniciou a carreira como escritora em 1984, sendo considerada a primeira romancista do país. Ela, entretanto, vê-se como uma contadora de histórias e não propriamente uma romancista, dizendo inspirar-se nos contos ao redor da fogueira.

Em consonância com Rita Chaves, a literatura dos países africanos de língua portuguesa é extremamente marcada pela História, trazendo

a dimensão do passado como uma de suas matrizes de significado. [...] Como herança, o colonialismo deixava uma sucessão de lacunas na história dessas terras e muitos escritores, falando de diferentes lugares e sob diferentes perspectivas, parecem assumir o papel de preencher com o seu saber esse vazio que a consciência vinha desvelando. (CHAVES, 2004, p. 147)

Segundo Maria Nazareth Soares Fonseca e Terezinha Taborda Moreira, a literatura moçambicana passou por pelo menos três fases, a saber: colonial, nacional e a pós-colonial.

Na primeira merecem destaque, atuando como precursores, Rui de Noronha, João Dias, Augusto Conrado e Luís Bernardo Honwana, escritor que, dentre outros temas, discorre sobre o autoritarismo do Estado colonial e é autor do tocante e impactante *As mãos dos pretos*.

A figura maior da poesia de Moçambique é José Craveirinha, referência obrigatória na literatura africana como um todo. Como ressaltam Fonseca e Moreira, “a poesia de Craveirinha engloba todas as fases ou etapas da poesia moçambicana, desde os anos 40 até praticamente os nossos dias” (FONSECA; MOREIRA, 2017, p. 52).

A fase nacionalista notabiliza-se pela produção de uma literatura política e de combate, que foi levada a efeito, principalmente, por escritores que atuavam na Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), como Marcelino dos Santos, Rui Nogar e Orlando Mendes. Para Fonseca e Moreira, essa literatura “preocupa-se especialmente com comunicar uma mensagem de cunho político e, algumas vezes, partidário. Sobressaem-se, do ponto de vista estético, as obras *Portagem* (1965), de Orlando Mendes, e *Silêncio escancarado* (1982), de Rui Nogar” (FONSECA; MOREIRA, 2017, p. 51).

Neste ponto, é conveniente tecer algumas considerações acerca da FRELIMO. A independência em relação a Portugal foi declarada no dia 25 de junho de 1975, após 10 anos de Luta Armada de Libertação

1 Secretaria da Educação e do Esporte - SEED-PR, rrossigali@yahoo.com.br.

Nacional (1964-1974). Depois da independência, a FRELIMO, um dos diferentes movimentos que se organizaram durante a luta, formou um governo de orientação marxista-leninista. Assim, Moçambique passou a obter “o apoio total (financeiro, bélico e humano) do bloco socialista” (ROCHA, 2006, p. 54). Todavia, a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO), “antigo movimento guerrilheiro que se transformou em partido de oposição [...], passou a reivindicar [...] o poder político através de ações armadas” (LAMAS; BUENO, p. 110). Dessa forma, o conflito entre a FRELIMO e a RENAMO conduziu Moçambique a uma duradoura guerra civil, que viria a ser retratada pela literatura daquele país.

Em 1989, a FRELIMO abandona o sistema marxista-leninista. No ano seguinte, é promulgada uma nova Constituição da República, sendo instituídos o multipartidarismo e a economia de mercado. Em 4 de outubro de 1992, assinou-se o “Acordo de Roma”, que pôs fim a uma guerra de aproximadamente 16 anos. Enilce Albergaria Rocha faz um balanço trágico:

fábricas, unidades de produção de tipo familiar e cooperativo, fontes de abastecimento de água, dentre outros, estavam destruídas. Quanto a seu povo, foram registrados cerca de 10.000 vítimas mortais, mais de 1 milhão de mutilados, 1,5 milhão de refugiados em países vizinhos e 4 milhões de deslocados internos. [...] Ressalta-se o agravamento da pobreza, do analfabetismo e das doenças, a ruptura da estrutura social de base – a família, a orfandade das crianças e o desamparo dos idosos. (ROCHA, 2006, p. 57)

Tanta brutalidade não impediu que as hostilidades fossem retomadas a partir de 2012, reacendendo não apenas “memórias passadas, mas também ressentimentos, um cenário que poderia ser facilmente lido como “uma guerra que parece não ter fim” (LAMAS; BUENO, p. 110).

Já a literatura da fase pós-independência, ou pós-colonial, “desvia-se do viés coletivo. Os autores assumem um tom individual e intimista para relatar a sua experiência pós-colonial” (FONSECA; MOREIRA, 2017, p. 53), merecendo relevo, dentre outros, Ungulani Ba Ka Khosa, Mia Couto, Suleiman Cassamo e Paulina Chiziane, que, em 1990, publica seu romance inaugural, *Balada de amor ao vento*.

Dentre outros trabalhos, Chiziane também escreveu *Ventos do apocalipse* (1999), que traz a temática árdua da guerra civil, *O sétimo juramento* (2000), que aborda a proibição de certas práticas religiosas nos primeiros tempos do período pós-independência e *As andorinhas* (2013), cujos contos versam sobre três personalidades formadoras da identidade moçambicana, quais sejam: Gungunhana, Eduardo Mondlane e Lurdes Mutola.

Galardoada com o Prêmio Camões em 2021, Chiziane possui um modo de escrever poético, subjetivo e crítico. Para Ana Rita Santiago, “sem matiz autoritário, tensiona a dominação cultural ocidental e as faces do eurocentrismo em Moçambique” (SANTIAGO, p. 159). E adita:

seus romances e contos tratam de vivências tradicionais do povo moçambicano, mas que se expandem a outras partes e territórios do continente africano. Retratam a África do passado e do presente, integrando representações e ficcionalizações da oralidade na escrita literária. (SANTIAGO, 2019, p. 138)

Em sua obra, aborda temas como a mulher e a realidade social moçambicana. Por exemplo, no romance *Niketche: uma história de poligamia* (2004), é discutido o instituto da poligamia masculina, ainda vigente em Moçambique, de acordo com Santiago (2019). Tanto é assim que, de acordo com Chiziane, a ideia para este livro veio a partir da observação de eventos similares ocorridos na sua vizinhança – duas mulheres espalhafatosamente comunicando a uma terceira, que havia dado à luz recentemente, que seu marido possuía outras esposas – ou seja, as próprias. Nesse caso, coube à vizinhança dar suporte a essa mãe, visto que o esposo evadira-se do local.

Desenvolvimento

O CONTO

A protagonista, Maria, representa os dilemas vividos por uma mulher em Moçambique. Proibida pelo pai de se casar com um homem pobre, Maria engravida e é expulsa de casa quinze dias após o nascimento de sua filha: “Supliquei clemência à humanidade: recorri à amizade. Em vão. A amizade abraça a riqueza que é beleza, e não a tristeza que é leprosa” (CHIZIANE, 2007, p. 363).

Em sua jornada, Maria passa a ter consciência de que é objeto de um sistema. Não obstante as dificuldades, ela se propõe a enfrentar as adversidades: “Amarrei a capulana bem firme; com o bebê bem seguro nas costas, jurei: os empecilhos que obstam a minha estrada serão removidos pela minha mão” (CHIZIANE, 2007, p. 363).

Cabe, aqui, fazer algumas considerações sobre a capulana, cujo significado pode ser desconhecido do público brasileiro. Conforme o glossário presente na já referida obra *Niketche: uma história de poligamia* (2022), trata-se de um pano. Esse objeto representa o cuidado — “deitar a capulana” para alguém significa respeitar alguém. Configura-se em um elemento muito feminino, e também um símbolo da maternidade.

APONTAMENTOS SOBRE A MATERNIDADE

A maternidade, assunto fulcral abordado pelo conto e que extrapola a dimensão biológica, constitui-se em um tema universal e que interliga as mulheres. Tal assunto foi estudado, em profundidade, pela pesquisadora Elisabeth Badinter.

Até o início da Idade Moderna, o sentimento de infância era praticamente inexistente no contexto europeu — daí resultando uma insignificante preocupação com o alto índice de mortalidade infantil. Badinter sintetiza que, a partir da segunda metade do século XVIII, surge uma série de obras que conclamam a mãe a exercer o amor materno:

Foi Rousseau, com a publicação de *Émile*, em 1762, que cristalizou as novas ideias e deu um verdadeiro impulso inicial à família moderna, isto é, a família fundada no amor materno. [...] Durante dois séculos, todos os pensadores que se ocupam da infância retornam ao pensamento rousseauiano para levar cada vez mais longe as suas implicações. (BADINTER, 1980, p. 46).

Na verdade, “a criança tem pouca importância na família, constituindo muitas vezes para ela um verdadeiro transtorno. Na melhor das hipóteses, ela tem uma posição insignificante. Na pior, amedronta” (BADINTER, 1980, p. 46). Partindo dessas constatações, Badinter sustenta que o amor materno, incondicional em quaisquer circunstâncias, configura-se em um mito. Tanto assim que, no fim do século XVIII, será necessário “lançar mão de muitos argumentos para convocar a mãe para sua atividade ‘instintiva’. Será preciso apelar ao seu senso do dever, culpá-la e até ameaçá-la para reconduzi-la à sua função nutritiva e maternante, dita natural e espontânea” (BADINTER, 1980, p. 120).

Portanto, quem mais usufrui dessa mudança para a família nuclear é a própria criança, que agora se torna o centro das atenções e preocupações da família e da sociedade: “o apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral” (ARIÈS, 1986, p.162).

Até o século XVIII, a medicina negligenciou não só a mulher como também a criança: o termo “pediatria” apareceu somente em 1872. Badinter destaca que as doenças infantis eram consideradas mais difíceis de serem tratadas, pois a medicina baseava seus diagnósticos nas informações prestadas pelos pacientes, os quais, quando eram crianças, obviamente não podiam fazer relatos muito precisos. Em 1775, continua a autora, o médico inglês G. Buchan condena, além da indiferença dos pais, o fato de a criança não possuir valor a longo prazo. Como disse Montaigne: “Perdi dois ou três filhos com amas, não sem pena, mas sem aborrecimento” (BADINTER, 1980, p. 74).

Com a valorização da família, esse quadro modifica-se. A criança, principalmente, tornou-se alvo não só de médicos, mas de educadores e moralistas, preocupados com sua formação e bem-estar.

Como já mencionado, algumas estratégias foram utilizadas para convencer as mulheres a se dedicarem à maternidade novamente. O discurso econômico, direcionado aos homens esclarecidos, foi uma delas. No século XVIII, acreditava-se que a França estava se despovoando. Esse fato, apesar de não ser verdadeiro, levou a uma preocupação com relação às taxas de mortalidade infantil. Segundo Badinter, “a verdade é que a criança, especialmente em fins do século XVIII, adquire um valor mercantil. Percebe-se que ela é, potencialmente, uma riqueza econômica” (BADINTER, 1980, p. 128). A autora sublinha, ainda, que “o ser humano converteu-se numa provisão preciosa para um Estado, não só porque produz riquezas, mas também porque é uma garantia de seu poderio militar” (BADINTER, 1980, p. 129). Consequentemente, toda perda humana passa a ser entendida como danosa para o Estado.

Conclusão

Conclui-se que o título do conto refere-se à dor da possibilidade de a protagonista ter abandonado a filha:

A criança enfraquecida deixou de chorar. [...] O que será de mim, sozinha, num país estranho, com uma criança morta nos braços? Ventre meu, abre-te, quero devolver este ser à sua origem. [...] Meus olhos inquietos procuravam uma lixeira, uma vala, uma corrente de água, esgotos, para desfazer-me do meu fardo. (CHIZIANE, 2007, p. 364)

Observa-se que, às vezes, a mulher pode abandonar o filho com o intuito de protegê-lo. Neste caso, Maria, apesar de sua tresloucada decisão, não era indiferente à filha, demonstrando, paradoxalmente, um peculiar amor maternal diante de uma situação difícil em que não possuía nenhuma rede de apoio.

Conforme afiança Ana Mafalda Leite,

o tratamento dos temas sobre a ‘mulher’ realizado por escritoras pressupõe um ponto de vista alternativo e crítico, também, ao da escrita feita por escritores homens; a narrativa de ‘gênero’ é uma das estratégias discursivas pós-coloniais que pressupõe implícita e explicitamente um diálogo crítico com a narrativa, [...] criando uma abertura no cânone literário africano, em formação. (LEITE, 2012, p. 200)

Acerca do cânone, Inocência Mata preconiza que

um exemplo dessa produtiva tensão dialógica entre as duas tradições, a oral africana e o cânone literário, pode perceber-se na obra de Paulina Chiziane cuja ‘postura’ criativa [...] talvez reforce a dimensão ‘contradiscursiva’ da sua escrita, na sua relação com o cânone, mesmo que se veja o cânone apenas como inventário conceptual com poder regulador [...]. (MATA, 2015, p. 88)

Mata ressalta o fato de Paulina Chiziane “reclamar uma forte ligação a uma ruralidade tradicional” (MATA, 2015, p. 88). Em entrevista ao jornal *Estado de Minas* em outubro de 2021, Chiziane afirma que as mulheres da cidade são “escravas” da sua dupla jornada de trabalho, enquanto as do campo são mais livres, pois a divisão sexual das tarefas está bem clara e, se o homem não cumprir a sua parte, será ridicularizado pelos outros homens da comunidade. Assim, essa mulher pode usufruir de um tempo de lazer.

Na mesma entrevista, ela atesta que

temos que ultrapassar essas diferenças imaginárias que o mundo cria... Essas diferenças chamadas raças. Essas diferenças chamadas primeiro mundo, segundo mundo, terceiro mundo. Nós somos um mundo. E, como humanidade, somos as mesmas pessoas. [...] As histórias de mulheres camponesas do meu país conquistaram o coração do mundo e fazem eco na alma de toda a humanidade. Portanto, temos que ultrapassar essas supostas diferenças rumo à construção de uma humanidade mais diversa e mais equilibrada. (CHIZIANE, 2021)

Que Paulina Chiziane possa continuar produzindo uma literatura que contemple uma pauta com a magnitude desse pensamento em tempos particularmente intolerantes.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Círculo do Livro, 1980.

CHAVES, Rita. (2004). O passado presente na literatura africana. *Via Atlântica*, 1(7), 147-161.

CHIZIANE, Paulina. As cicatrizes do amor. In: SAÚTE, Nelson. (Org.). *As mãos dos pretos*: antologia do conto moçambicano. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2007. p. 361-367.

CHIZIANE, Paulina. *Niketche*: uma história de poligamia. São Paulo: Companhia de Bolso, 2022.

FONSECA, Maria Nazareth Soares; MOREIRA, Terezinha Taborda. (2017). Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa. *Cadernos CESPUC De Pesquisa Série Ensaio*, (16), 13-72.

LAMAS, Isabella; BUENO, Natália. Moçambique e “uma guerra que parece não ter fim” em Terra Sonâmbula. *Revista de Ciências Sociais* — Fortaleza, v. 52, n. 1, mar./jun. 2021, p. 109–138.

LEITE, Ana Mafalda. *Oralidades & escritas pós-coloniais*: estudos sobre literaturas africanas. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

MATA, Inocência. Géneros narrativos nas literaturas africanas em português – entre a tradição africana e o “cânone ocidental”. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 19, n. 37, p. 79-94, 2º sem. 2015.

ROCHA, Enilce Albergaria. A narrativa ficcional e a identidade cultural: a guerra pós-independência em Moçambique na escrita de Mia Couto. In: DELGADO, Ignacio Godinho et al. (Orgs.). *Vozes (além) da África*: tópicos sobre identidade negra, literatura e História africanas. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006. p. 43-72.

SANTIAGO, Ana Rita. *Cartografias em construção*: algumas escritoras de Moçambique. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2019.



UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09