



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura

ALINE GREICE VILELA COSTA

**A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA EM UMA ABORDAGEM
INTERCULTURAL NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA DE UM
PROJETO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL**

Salvador
2016

ALINE GREICE VILELA COSTA

**A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA EM UMA ABORDAGEM
INTERCULTURAL NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA DE UM
PROJETO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Bueno Borges da Silva

Salvador
2016

Sistema de Bibliotecas da UFBA

Costa, Aline Greice Vilela
A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA EM UMA ABORDAGEM
INTERCULTURAL NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA DE UM
PROJETO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL / Aline Greice
Vilela Costa. -- Salvador, 2016.
195 f. : il

Orientadora: Simone Bueno Borges da Silva.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em
Língua e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia,
Instituto de Letras, 2016.

1. Competência Comunicativa. 2. Abordagem
Intercultural. 3. Ensino de Língua Portuguesa. 4.
Pedagogia Culturalmente Sensível. 5. Ensino e
Aprendizagem de Língua. I. Borges da Silva, Simone
Bueno. II. Título. |

A Deus por me dar uma força singular nos desafios da vida.

A minha mãe amada por ser uma pessoa fundamental na formação do meu caráter.

A minha vizinha Tate que é um exemplo de mulher guerreira e amorosa.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ser meu amigo de todos os momentos!

A minha orientadora Prof.^a Dr.^a Simone Bueno pela confiança em acreditar em meu trabalho, pelo o apoio na conquista da bolsa de mestrado e pela interlocução que contribuiu muito para meu amadurecimento acadêmico.

Aos estudantes que passaram por mim e me deixaram passar por eles. Especialmente, à turma do curso de *Help Desk* (2014/2015) de Fazenda Coutos que aceitou participar deste estudo e colaborou muito. A vocês, estudantes, minha gratidão imensa!

A ONG AVSI – Brasil (a todos representantes dessa empresa) por confiar na pesquisa e aos colegas que trabalharam comigo lá (Dan, Nanda, Mário, Fábio, Cássio, Rebeca, Pedro, San e Lareyne), que nas interlocuções diárias me despertaram para o meu lado mais humano e transformador. Em especial, ao meu querido coordenador que se transformou em um amigo durante todo o percurso. Dan, seu apoio foi fundamental para minha caminhada no mestrado, muito obrigada!

À FAPESB (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia) pelo apoio financeiro importante através da bolsa de mestrado para o desenvolvimento desse trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Angela B. Kleiman por ter aceitado o convite de participar da banca, dispensando seu tempo para a leitura cuidadosa dessa dissertação.

À Prof.^a Dr.^a Edleise Mendes por ser uma professora inspiradora e por ter aceitado o convite de participar da banca, dispensando seu tempo para a leitura cuidadosa dessa dissertação.

A minha querida mãe por todo incentivo e auxílio diante da rotina apertada de estudante de mestrado, sem seus atos de amor, tudo seria mais difícil.

A Andrey, meu companheiro, que aprendeu a ser mais paciente e colaborou muito para meu conforto diante dos momentos de ansiedade. Seu amor é muito importante para mim sempre!

A minha família Vilela (especialmente, às tias e aos tios que me preenchem com seu amor e carinho) que me ensina muito com as demonstrações simples de amor, reforçando, em práticas, o significado da palavra *família*.

Ao meu pai que, nesse período, não deixou de marcar sua presença com palavras de amor, fé e cuidado.

A minha querida amiga Camila Gusmão por compartilhar comigo sempre o sentimento de lealdade. Nesse período, sofremos e também nutrimos muitas esperanças, mais uma vez, juntas!

A todos os meus amigos pela compreensão desse período de estudo que dei “muito não”. Senti muita a falta de vocês! Não posso citar nomes, a lista é enorme (risos)!

A amiga Aldinha que sempre incentivou meu crescimento acadêmico e compartilhou comigo tantos momentos de aprendizado.

Ao Grupo de Escrita formado por mim, Fernanda e Deise com os agregados Marcelo, Carla e Camila em momentos pontuais. Fernanda, obrigada por nos apresentar esse método tão produtivo! Deisita, obrigada pela parceria de sempre!

Aos professores do Instituto de Letras por marcarem minha aprendizagem no período da graduação e, agora, no mestrado. As lembranças de aprendizagem se destacam, quando me lembro de vocês.

Aos colegas da Pós-Graduação, turma que entrou comigo e compartilhou tantos momentos de carinho e aprendizagem. Vocês estarão sempre em meu coração.

Às amigas Deise, Carla e Nanda obrigada por permanecerem ao meu lado até os momentos finais dessa caminhada árdua. Vocês são muito especiais para mim!

A todas as pessoas que contribuíram diretamente ou indiretamente para esse período de minha vida que deixaram marcas significativas de aprendizagem, muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa apresenta os resultados de um estudo de base qualitativa, de cunho etnográfico, que possibilitou uma intervenção no contexto de ensino aprendizagem de língua portuguesa em um curso de qualificação profissional (*Help Desk*). O estudo teve o objetivo de investigar como desenvolver a competência comunicativa do estudante, segundo a perspectiva de Merrill Swain e Michael Canale (1980) em uma abordagem intercultural Aguado (2003), Fleuri (2003), Mendes (2004) e Azibeiro (2006), através de uma proposta de ensino que considerou a perspectiva da pedagogia culturalmente sensível (1987), Bortoni-Ricardo; Dettoni (2001). A articulação dos conceitos a *competência comunicativa e interculturalidade* buscou favorecer um ensino de língua mais democrático e sensível às realidades dos estudantes trazidas para o contexto de sala de aula em uma comunidade em situação de vulnerabilidade social. Assim, a pesquisa se desenvolve em duas etapas, em que a primeira, de cunho etnográfico, objetivou o levantamento de dados acerca da realidade sociocultural e das práticas de letramento da comunidade. A segunda etapa foi composta por uma intervenção no próprio contexto de ensino de língua portuguesa durante o curso de qualificação profissional (*Help Desk*) desenvolvido a partir do projeto *Semeando Ciência no Pacto pela Vida*. Para a geração e armazenamento dos dados, utilizamos instrumentos como diário e notas de campo, fotografias, gravações em vídeo das aulas realizadas, questionários e entrevista semiestruturada. Ressalta-se que a professora da disciplina de Língua Portuguesa do referido projeto é a pesquisadora deste estudo. Para a realização desta pesquisa, o trabalho da professora/pesquisadora foi feito com uma turma pertencente à comunidade Fazenda Coutos, no Subúrbio de Salvador/BA. A turma do curso era composta por vinte estudantes, com idade entre 16 a 24 anos, que ainda frequentavam a educação escolar formal. O resultado da análise dos dados nos mostrou a viabilidade de trabalhar com as perspectivas teóricas adotadas (competência comunicativa e abordagem intercultural), pois as aulas foram realizadas a partir de planejamentos estratégicos, elaborados para o desenvolvimento da competência comunicativa e contou, também, com a colaboração dos estudantes do curso. Ademais, buscamos adotar uma pedagogia sensível, para trabalhar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, visamos estimular a colaboração mútua na qual os estudantes sentissem uma abertura ao diálogo, considerando que eles são os sujeitos do ato de aprender e protagonistas nas relações estabelecidas nos espaços sociais. Nesse sentido, a pesquisa também almejou promover discussões sobre o ensino da disciplina de língua portuguesa, a partir de reflexões sobre as práticas pedagógicas que contemplem a diversidade dos sujeitos envolvidos na relação de ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Competência Comunicativa. Abordagem Intercultural. Ensino de Língua Portuguesa. Pedagogia Culturalmente Sensível.

ABSTRACT

This research presents the results of an ethnographic, qualitative study, which was developed as an intervention in the context of Portuguese language teaching and learning in a professional training course (Help Desk). The study aimed to investigate how to develop the students' communicative competence, from the perspective of Merrill Swain and Michael Canale (1980) in an intercultural approach, and Aguado (2003), Fleuri (2003), Mendes (2004) and Azibeiro (2006), through a teaching proposal that considered the prospect of culturally sensitive pedagogy (1987), Bortoni-Ricardo; Dettoni (2001). The articulation of the concepts communicative competence and interculturality sought to foster a more democratic language teaching and sensitive to the realities of the students brought to the classroom context in a socially vulnerable community. Thus, the research was developed in two stages: the first, ethnographic, aimed to survey data about the socio-cultural reality and community literacy practices; the second consisted of an intervention itself made in a Portuguese language teaching context during the course of professional qualification (Help Desk) developed from the Seeding Science project at the Pact for Life. For the generation and storage of data, I used tools such as daily and field notes, photographs, video recordings of classes held, questionnaires and semi-structured interview. It is noteworthy that the teacher of the discipline of Portuguese Language of this project is the researcher of this study. For this research, the work of the teacher / researcher was conducted with a group belonging to the Farm Coutos community in the periphery of Salvador / BA. The class of the course was composed of twenty students, aged 16-24, who also attended formal school education. The result of the analysis of the data showed the feasibility of working with the theoretical perspectives adopted (communicative competence and intercultural approach) because the classes were held with strategic planning, prepared for the development of communicative competence and counted also with the collaboration of the students of the course. In addition, we seek to adopt a sensitive pedagogy to improve the development of students' learning. Thus, we seek mutual cooperation in which students feel an openness to dialogue, considering that they are the subjects of the act of learning and the protagonists in the relations established in social spaces. In this sense, the research also sought to promote discussions on the teaching of the Portuguese language course, from reflections on teaching practices that address the diversity of the subjects involved in the teaching-learning relationship.

Keywords: Communicative Competence. Intercultural approach. Teaching Portuguese. Culturally Sensitive Pedagogy.

SUMÁRIO

| | | |
|-------|--|-----|
| 1 | “A JANELA FORMA UMA TELA” (COMEÇANDO O PERCURSO) | 10 |
| 1.1 | A ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO | 21 |
| 2 | “O MUNDO TODO DENTRO DELA”: A COMUNIDADE | 23 |
| 2.1 | UM POUCO DE ETNOGRAFIA | 26 |
| 2.2 | O CENÁRIO DA PESQUISA | 30 |
| 2.2.1 | Os instrumentos e os procedimentos metodológicos | 31 |
| 2.2.2 | A comunidade | 33 |
| 2.2.3 | O local das aulas e os encontros semanais | 37 |
| 2.3 | OS SUJEITOS DA PESQUISA | 41 |
| 3 | “MAIS UM PASSO NESSE ESPAÇO” (UMA PROPOSTA DE ENSINO) | 55 |
| 3.1 | A DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA E O CONTEXTO DE ENSINO | 56 |
| 3.2 | PREPARANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURSO DE HELP DESK | 59 |
| 3.2.1 | A abordagem | 61 |
| 3.2.2 | O projeto de curso | 67 |
| 3.2.3 | O procedimento | 73 |
| 3.3 | O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ÂMBITO DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL | 73 |
| 4 | “MAIS UM PASSO NESSE ESPAÇO”: A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E O ENSINO | 79 |
| 4.1 | UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA | 99 |
| 5 | “EU CRIEI UM MUNDO BEM MAIOR” | 110 |
| 5.1 | OS FLUXOS DO PERCURSO: A PERSPECTIVA DA PROFESSORA | 112 |
| 5.1.1 | Comentando os gêneros textuais e as práticas de letramento | 113 |
| 5.1.2 | A temática da diversidade linguística: o uso da língua em relação às normas de prestígio social | 118 |

| | | |
|-----|---|-----|
| 5.2 | OS FLUXOS DO PERCURSO: A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES | 124 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 141 |
| | REFERÊNCIAS | 144 |
| | APÊNDICES | 152 |
| | ANEXOS | 193 |

1 “A JANELA FORMA UMA TELA” (COMEÇANDO O PERCURSO)

A escola e os cursos diversos, espaços que possibilitam o trabalho com a disciplina Língua Portuguesa, podem ser lugares frutíferos para o entendimento de uma relação mais próxima entre a língua, a cultura e a subjetividade. Pensar na língua portuguesa como um aspecto importante da nossa cultura e da nossa existência é reconhecer que as relações humanas ocorrem pela linguagem que, segundo Wagner (2010), racionaliza e inventa o mundo através de fatos e eventos contínuos nas sociedades. Assim, a linguagem se apresenta de forma convencionalizada e relacionável como outros elementos da nossa cultura coletiva (WAGNER, 2010).

Diante disso, as pessoas atuam no espaço onde vivem através da língua, e, portanto, não nos parece conveniente que a língua seja trabalhada nas instâncias formais de ensino apenas como um sistema abstrato, privilegiando apenas um segmento de norma linguística por exemplo. Dessa forma, a língua estaria se referindo apenas a uma das variedades linguísticas utilizadas por uma parcela (as pessoas ditas cultas) da comunidade. Logo, esse conceito de língua chamado de padrão ou norma culta exclui a variação existente na sociedade (POSSENTI, 2006), deixando de ressaltar a real diversidade linguística do país.

Contudo, o ensino e aprendizagem de Português pode apresentar uma dimensão mais ampla que supera o conjunto das formas estruturais, evidenciando um modo de viver a partir da linguagem (MENDES, 2011). Esse modo de viver a partir da linguagem está atrelado a qualquer indivíduo, mas, especificamente no caso do Brasil, a diversidade de uso da língua demonstrada pela comunidade do país reforça a ligação entre a língua e a cultura de um povo. Segundo Possenti (2006, p. 50), é uma evidência que “[...] as línguas ligam-se estreitamente a seus usuários, isto é, a outros fatos sociais. Não são sistemas que pairam acima dos que falam, e não se isentam dos valores atribuídos pelos que falam.”.

Desse modo, a partir do entendimento da língua como um elemento integrante de uma realidade cultural, este estudo foi desenvolvido através de uma intervenção pedagógica em um curso técnico – *Help Desk*¹. Assim sendo, essa intervenção – proposta metodológica – foi elaborada para o ensino de Português. Tal disciplina foi nomeada como Língua, Linguagens e

¹ O curso técnico Suporte ao Usuário de Informática *Help Desk* foi realizado através do *Projeto Semeando Ciência no Pacto pela Vida*. Este projeto foi um resultado de acordos e parcerias de instituições (União Europeia (UE), Secretária de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza – SEDES do Governo do Estado da Bahia e Associação Voluntários para o Serviço Internacional – Brasil – AVSI – Brasil etc.) que objetivam a promoção desse curso de qualificação profissional, consequentemente, a inserção de jovens no mundo do trabalho.

Tecnologias, doravante LLT², no contexto desse curso de qualificação profissional. O desenvolvimento dessa intervenção começou a partir da seleção de teorias as quais foram utilizadas no planejamento da disciplina, permanecendo até o momento das interações em sala de aula com os estudantes – as aulas dadas no curso.

Essa intervenção, na etapa prática de sala de aula, aconteceu na comunidade Fazenda Coutos³ e os sujeitos participantes da pesquisa são os estudantes que fizeram parte da disciplina LLT. Já a professora⁴ da disciplina referida, por sua vez, é também a pesquisadora deste estudo e, de certo modo, objeto deste estudo. Assim, para a realização da pesquisa meu trabalho como professora/pesquisadora é construído com uma turma do curso *Help Desk*.

Para a elaboração e condução do percurso da disciplina LLT, dois conceitos teóricos foram norteadores das etapas desta pesquisa: o conceito de competência comunicativa apresentado por Canale e Swain (1980) e as perspectivas de abordagem⁵ intercultural discutida por alguns pesquisadores como Aguado (2003), Fleuri (2003), Mendes (2004) e Azibeiro (2006) entre outros. Nesta pesquisa, esses dois conceitos também estabelecem uma relação com os princípios de uma pedagogia culturalmente sensível que são abordados por Erickson (1987) e Bortoni-Ricardo; Dettoni (2001).

Sendo assim, um conceito que orienta esta pesquisa é o de competência comunicativa. Apesar do termo *competência* ser utilizado bastante no campo linguístico, o mesmo termo apresenta noções distintas que perpassam teorias de estudos linguísticos diferentes. Nesse sentido, o termo é revisitado desde uma perspectiva estrutural através de Chomsky com a teoria gerativa até uma abordagem mais funcional e comunicativa com os pesquisadores Hymes, Canale e Swain (OLIVEIRA, 2010).

² A proposta de alteração do nome da disciplina Língua Portuguesa no curso veio do coordenador do projeto. Nesse sentido, eu como a professora da disciplina escolhi o nome LLT, visando contemplar os objetivos da proposta metodológica da disciplina e do curso técnico Suporte ao Usuário de Informática *Help Desk*.

³ A comunidade está localizada no Subúrbio da cidade de Salvador do estado da Bahia. Essa comunidade é reconhecida como um espaço vulnerável pelas autoridades locais (governo do Estado e policiais), apresentando um histórico de violência e de criminalidade que envolve os jovens. Uma constatação desse histórico ocorreu com a implantação da Base Comunitária de Segurança (BCS) nesse espaço em 2012.

⁴ Eu como professora, pesquisadora e também sujeito deste estudo, faço questão de demarcar esses lugares múltiplos, mas complementares neste espaço de discussão. Segundo, Hall (2003), a identidade também se configura como fragmentária e múltipla e o sujeito deixa de ser unificado a partir dessas características (o que antes lhe dava certa “estabilidade”, agora, revela “papéis” diferentes compartilhados no mesmo sujeito). Nesse sentido, algumas etapas desta pesquisa são construídas, trazendo as análises interpretativas a partir desses lugares assumidos, contudo o foco desta pesquisa é o aporte teórico: competência comunicativa e abordagem intercultural no que se refere ao processo interativo entre os sujeitos no espaço de aprendizagem.

⁵ Neste estudo, o uso da expressão *abordagem intercultural* se torna sinônimo das perspectivas diferentes que propõem práticas educacionais e pedagógicas interculturais. Por esse motivo, dialogamos com vários autores (Aguado (2003), Fleuri (2003), Mendes (2004) e Azibeiro (2006)) que discutem perspectivas interculturais de ensino.

Nesta pesquisa, alinhamo-nos à definição de competência comunicativa desenvolvida por Swain e Canale (1980) que está relacionada ao conhecimento da língua e a habilidade de usá-la nos diferentes contextos da vida. Com isso, o conceito de Canale e Swain (1980) se apresenta a partir de um detalhamento maior, apontando uma divisão de quatro outras competências (gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica). Essas competências permitem uma organização mais objetiva para ser utilizada como parâmetros em uma proposta de ensino comunicativo.

Desse modo, além do aporte teórico da competência comunicativa de Canale (1980), buscamos evidenciar a relação entre a língua e cultura a partir de uma abordagem de ensino. Assim, a intervenção foi desenvolvida para contribuir com uma experiência de ensino significativo⁶, possibilitando a construção de rotinas comunicativas, reflexivas e críticas que contemplam a realidade da cultura local e as possíveis interações com outras culturas.

Outro conceito importante que norteia esta pesquisa é a *abordagem intercultural*. Para Mendes (2008, p. 61), esse conceito corresponde a “[...] uma força potencial que orienta um modo de ser e agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis.”. Essa orientação de ensino envolve o professor e o estudante em um trabalho colaborativo que permite o desenvolvimento de ações em prol de uma experiência significativa para ambos os sujeitos.

Embora o conceito de competência comunicativa utilizado nesta pesquisa não apresente nenhuma dependência em relação à orientação de uma abordagem intercultural, foi possível estabelecer ligações estreitas entre essas perspectivas na realidade da intervenção pedagógica. Ambas as perspectivas teóricas – competência comunicativa e a abordagem intercultural – auxiliaram na elaboração do planejamento da disciplina, na seleção do material didático, nas definições de práticas pedagógicas até em minha mediação em sala de aula. Desta forma, utilizar uma abordagem intercultural no desenvolvimento da competência comunicativa nos parece uma interessante perspectiva para o ensino-aprendizagem, sendo também um instrumento político de mediação para o professor de língua portuguesa.

Nesse sentido, a competência comunicativa e a abordagem intercultural, quando incorporadas ao ensino de língua portuguesa, são convergentes na perspectiva de valorizar a diversidade cultural dos estudantes e as situações reais de interações nos espaços sociais.

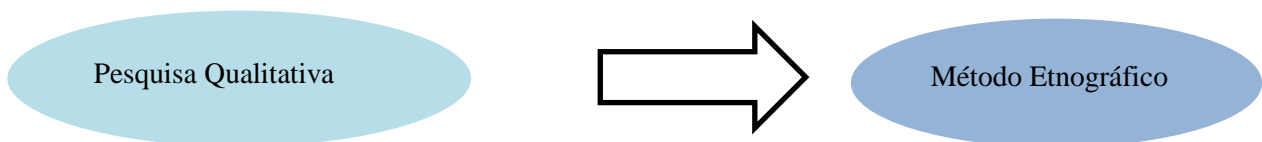
⁶ Para nós, o ensino significativo está relacionado a um modo de ensinar que seja consciente no sentido de o professor (a) reconhecer as ações tomadas na mediação educativa para desenvolver o ato da reflexão sobre suas escolhas pedagógicas. Essas ações são resultantes de um planejamento elaborado para a disciplina ou o curso e estão associadas às necessidades e aos anseios dos aprendizes que compõem o processo ensino e aprendizagem. Desse modo, os sujeitos envolvidos nesse processo têm a possibilidade de integrar os saberes adquiridos e compartilhados no espaço formal educativo a suas vivências cotidianas.

Assim, o ensino formal, além de proporcionar aos estudantes o acesso às normas mais formais (ditas cultas) de uso da língua, pode ser uma ação que também promove as reflexões e críticas sobre esse uso, possibilitando aos estudantes mais segurança e autonomia nas suas escolhas comunicativas.

No contexto de ensino de Português como língua materna, esta pesquisa teve como objetivo principal promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes de um curso de qualificação profissional através de uma abordagem intercultural. Assim, também objetivamos contribuir com a elaboração de modelos metodológicos para o ensino da língua portuguesa, principalmente em contexto de formação profissional. Por esse motivo, adotamos o conceito de competência comunicativa, encaminhado pelos pesquisadores Swain e Canale (1980), como um elemento teórico importante para subsidiar o professor em sala de aula, considerando que a inclusão das quatro competências discutidas pelos autores auxiliou de forma didática a elaboração do planejamento de aulas.

Desse modo, esta pesquisa se desenvolveu segundo os parâmetros de estudos qualitativos (FIGURA 1), porque não há uma preocupação com o levantamento exaustivo de dados quantificáveis acerca do objeto estudado – o desenvolvimento da competência comunicativa em uma abordagem intercultural no contexto de ensino de língua portuguesa. Este estudo procura compreender, em profundidade, o objeto de pesquisa – o ensino e aprendizagem de língua portuguesa – em um contexto específico de qualificação profissional de jovens em situação de vulnerabilidade social⁷ do Subúrbio de Salvador. Por esta razão, a escolha do método etnográfico para esta pesquisa se deu em função da necessidade do levantamento de dados que permitissem melhor compreensão das rotinas de interação entre os sujeitos que compõem a pesquisa e também a compreensão da comunidade local onde os colaboradores vivem.

FIGURA 1: Natureza e método da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

⁷ Entendemos como vulnerabilidade social um estado relacionado às pessoas que vivem em situações de pobreza ou fragilidade ocasionada por fatores políticos, históricos, ambientais (incluindo lugares menos estruturados para moradia) e familiares. As pessoas vulneráveis são mais excluídas socialmente, pois ficam mais susceptíveis aos danos morais e físicos em contextos de carência de recursos disponibilizados para suas proteções. Para ampliar a discussão, ler o artigo das pesquisadoras Alba Muñoz e Maria Bertolozzi (2015): *Pode o conceito de vulnerabilidade apoiar a construção do conhecimento em Saúde Coletiva?*

Conforme aponta Cançado (1994, p. 55), a “Etnografia é literalmente a descrição de culturas ou de grupos de pessoas que são percebidas como portadoras de certo grau de unidade cultural”. No entanto, o trabalho etnográfico em uma realidade educacional não se esgota na característica descritiva que evidencia a etnografia – método oriundo da antropologia. Conseqüentemente, na realidade de etnografia em sala de aula, a ação investigativa da pesquisa sustenta uma intencionalidade interpretativa e crítica a qual não está presente no fazer etnográfico tradicional.

Para o desenvolvimento deste estudo, utilizamos instrumentos de coleta de dados etnográficos como o diário e a nota de campo, as gravações de aulas, os questionários e as entrevistas que impulsionam uma observação participativa (incluindo, posteriormente, nessa observação, uma interpretação crítica) constante da comunidade. Além desses instrumentos, algumas atividades desenvolvidas com os estudantes também foram incluídas na análise dos dados da pesquisa. Na observação e participação das etapas da pesquisa, os sujeitos envolvidos e, no caso específico da sala de aula, as rotinas interativas foram incluídas nos dados da pesquisa, visando uma melhor compreensão do contexto pesquisado. Esses dados possibilitaram a visualização de informações referentes ao objetivo deste estudo que foram analisadas e incluídas em discussões nesta pesquisa.

Como uma parte desta pesquisa é de cunho etnográfico e realizada em uma comunidade vulnerável, uma maneira coerente de realizar um trabalho/pesquisa, que contemplasse os sujeitos envolvidos no sentido de fortalecê-los quanto ao empoderamento⁸ linguístico, foi a adoção de uma pedagogia culturalmente sensível na etapa da intervenção. Nesse sentido, Erickson (1987) já tinha discutido a possibilidade de transformação das práticas educativas a partir de uma rotina que observava a interação dos sujeitos envolvidos no contexto de sua aprendizagem formal.

⁸ O conceito de empoderamento adotado neste estudo evidencia uma autonomia dos estudantes para refletir e agir de maneira crítica sobre os usos da língua. Nessa reflexão, os estudantes utilizam as linguagens e também reconhecem possíveis valores ideológicos e sociais que perpassam seus usos. Para o pesquisador Paulo Freire, as conseqüências do empoderamento deviam estar relacionadas às possibilidades de transformações sociais. Nesse sentido, Freire acreditava no desenvolvimento crítico dos estudantes para impulsionar ações de transformação radical da sociedade (SHOR, 1986). No contexto desta pesquisa, acreditamos no desenvolvimento crítico dos estudantes na perspectiva deles também impulsionarem mudanças nos espaços onde vivem. Dessa forma, a concepção de empoderamento não se fecha no aspecto individual ou, apenas, na autonomia dos estudantes em realizar suas decisões. Sendo assim, essa concepção se amplia para as realizações de ações coletivas que superem as condições humanas de dominação social e política. Portanto, o empoderamento favorece as transformações nas relações sociais, culturais e de poder, neste contexto, o relacionamos ao uso que os estudantes fazem da língua no modo de agir com outros sujeitos em comunidade.

Para Erickson (1987), muitas vezes, o insucesso escolar de minorias nas escolas analisadas em décadas passadas decorria de problemas relacionados aos estilos de comunicação entre o professor e aluno⁹, considerando os contrastes culturais existentes nessa relação. Por isso, ele propõe um ensino culturalmente sensível para o processo interativo no ambiente de aprendizagem, possibilitando o reconhecimento de traços culturais distintos entre os sujeitos que estão envolvidos nesse processo.

Nessa perspectiva de ensino, a pedagogia culturalmente sensível pode configurar-se como uma ação inovadora que valoriza todos os sujeitos envolvidos no percurso de aprendizagem. Já o educador, na perspectiva da abordagem intercultural, é visto, segundo as palavras de Reinaldo Fleuri, como:

[...] um sujeito que se insere num processo educativo e interage com outros sujeitos, dedicando particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para explicitação e elaboração dos sentidos (percepção, significado e direção) que os sujeitos em relação constroem e reconstróem. (FLEURI, 2003, p. 32).

Dessa forma, as aulas de língua portuguesa podem ser um espaço de interação no qual o professor estimula as relações de naturezas diversas (interpessoais e interdisciplinares). Assim, os aprendizes têm a possibilidade de reconhecer esse espaço de estudo como uma construção coletiva que provoca trocas de experiências e valores humanos. Desse modo, o desenvolvimento da autonomia e da crítica dos aprendizes no uso de sua própria língua através das aulas de português pode contribuir para um entendimento de língua amparado nas práticas sociais. Nesse sentido, a abordagem intercultural é uma perspectiva de ensino que evidencia a sensibilidade do professor frente às realidades culturais dos sujeitos presentes em contextos formais de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, uma orientação pautada em uma pedagogia culturalmente sensível, na mediação da disciplina LLT, também viabilizou práticas de ensino e aprendizagem as quais possibilitaram os diálogos democráticos entre a professora e os estudantes. Assim, a finalidade de agregar experiências relevantes para ambos foi constante. Sendo assim, os princípios da abordagem intercultural e da pedagogia culturalmente sensível que valorizam os sujeitos envolvidos no ensino/aprendizagem foram adotados em prol da intervenção pedagógica para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. Esses

⁹ Nesse caso, em especial, ele enfatizou o aluno pertencente a um grupo considerado de minoria nacional (como os negros da sociedade americana) que não tinha muita expectativa de ascensão social por causa do racismo instalado na sociedade. Consequentemente, esse aluno não tinha o apoio do pai e da mãe voltado para os estudos, pois lhes faltava à perspectiva de um tratamento justo no cenário social.

princípios impulsionaram uma relevância para as rotinas interativas que ocorrem na disciplina LLT no âmbito de um curso técnico.

Desse modo, no espaço de aprendizagem, cada indivíduo apresenta, de forma consciente ou não, seu repertório cultural e os diálogos interculturais ocorrem a partir das especificidades de cada sujeito. Assim, “[...] a linguagem, tanto quanto a cultura, não pode existir fora das situações emocionais e criativas da vida humana.” (WAGNER, 2010, p. 77). Por isso, apresentamos uma perspectiva de uma abordagem intercultural desenvolvida na minha atuação como professora, almejando validar os processos interativos nos espaços de aprendizagens para favorecer a visibilidade de diferentes hábitos culturais encaminhados pelos estudantes e que também representam a comunidade pesquisada.

Diante disso, reconhecemos que a prioridade do trabalho sistemático com as regras gramaticais no ensino de Português limita o entendimento de língua à identificação das estruturas sintáticas. Assim, no contexto de ensino da disciplina LLT, observamos as práticas de linguagem que aconteceram no espaço de aprendizagem. Essas práticas, naturalmente, estavam associadas à história cultural de cada estudante – sujeitos da pesquisa. A partir das práticas de linguagem, eles estabelecem suas relações no espaço social. Com isso, a adoção da concepção de língua como processo de interação¹⁰ considera que as situações cotidianas envolvem os sujeitos e suas práticas sociais que ocorrem por meio da linguagem (GERALDI, 2006).

Desse modo, o olhar voltado para o lugar do professor, dos estudantes e dos percursos que podem ser construídos dentro da disciplina Língua Portuguesa é um elemento motivador para realização desta pesquisa. É válido ressaltar que a escola, por sua vez, desempenha uma função importante no desenvolvimento dos percursos da disciplina Português e das práticas de linguagem do estudante. Sobre essa questão, Irandé Antunes propõe modos de agir com os conhecimentos linguísticos que contemplem além das análises abstratas de conteúdos gramaticais, sugerindo um ensino mais significativo voltado para as interações comunicativas:

Que se chegue a uma escola em que o estudo da língua não se reduza a um comentário insípido e inócuo, destituído de sentido social e de relevância comunicativa. Que o estudo da língua possa significar o acesso à expressão, à compreensão e à explicitação de como as pessoas se comportam, quando pretendem comunicar-se de forma mais eficaz e obter êxito nas interações e nas intervenções que empreendem. (ANTUNES, 2004, p. 133).

¹⁰ Segundo João Geraldi (2006), na concepção de língua a qual a linguagem é uma forma de interação (influência dos estudos da enunciação), os falantes se tornam sujeitos nos lugares das relações sociais.

Para nós, não só a escola de ensino regular, mas todas as instâncias formais de ensino e aprendizagem precisam objetivar um retorno social aos estudantes. Diante disso, pessoas que são marginalizadas em uma sociedade, vivendo em situações precárias de moradia, saúde e estrutura familiar têm acesso aos diversos saberes, inclusive, aos conhecimentos representantes de uma produção cultural (por exemplos, obras de artes ditas canônicas ou textos literários considerados universais) considerada privilegiada ou dominante na sociedade (nos ambientes formais de aprendizagem). Entretanto, essas pessoas também podem interagir, de forma significativa, com esses novos saberes mesmo não estando inseridas em uma camada social que detém mais facilidade de acesso a esses bens culturais. Assim, elas se incluem em situações da vida que precisam de conhecimentos relacionados a essas produções culturais dominantes para poder estabelecer diálogos com essas produções. Para isso, as instituições ou os espaços formais de ensino podem contribuir para a circulação social de pessoas que são historicamente marginalizadas nos ambientes ou nas instituições de poder.

Segundo Bortoni-Ricardo (2015), algumas pesquisas da vertente mais educacional da sociolinguística apontam a possibilidade de trabalhar com práticas de linguagem para incluir estudantes oriundos das classes sociais consideradas menos favorecidas que, por vezes, se sentem como estrangeiros em relação à língua presente no contexto escolar. Ora, o ensino de língua portuguesa, em contexto de um curso profissionalizante, em uma comunidade que se apresenta como vulnerável no cenário social, também pode incitar a reflexão crítica e o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes no que se refere ao uso de sua língua.

Dessa forma, o desenvolvimento da competência comunicativa pode favorecer o trânsito dos estudantes nos espaços sociais diversos. Nesse contexto, é importante reconhecer que as práticas sociais também exigem conhecimentos linguísticos diversos sempre relacionados a um contexto de produção. A partir disso, o empoderamento linguístico dos estudantes pode ser suscitado e superar uma aprendizagem tecnicista de ensino de Português. A partir disso, o estudante pode reconhecer que as relações na sociedade ocorrem a partir da linguagem, sendo o mesmo instrumento de acesso às instâncias sociais diversas, incluindo posições socialmente valorizadas e excludentes.

Neste estudo, pensar no mundo do trabalho e no ensino de língua portuguesa é também possibilitar uma perspectiva de ensino voltada para a qualificação profissional de jovens que moram em comunidades com vulnerabilidade social, não negligenciando o desenvolvimento da competência comunicativa desses jovens. Portanto, um desafio diário do professor que está inserido no contexto de ensino profissionalizante é o de não apresentar um

ensino baseado, exclusivamente, em conteúdos disciplinares e técnicos, visando apenas o ingresso dos estudantes no mundo de trabalho, pois os estudantes necessitam também se preparar para as relações cotidianas da vida que perpassam o uso de sua língua.

Com isso, a atenção do professor para a aprendizagem do estudante também pode ser materializada a partir de abordagens e recursos metodológicos que levem o estudante a usar a língua adequadamente, nas diferentes situações de comunicação. Para isso, o entendimento da língua como um produto cultural e identitário (RAJAGOPALAN, 2003) também é relevante para os estudantes.

Diante das reflexões apresentadas nessa problemática que corrobora um pensamento de ensino de língua portuguesa em diálogo com as práticas sociais de uso da linguagem do sujeito, surge a seguinte questão que norteia nossa pesquisa: como o professor pode promover o desenvolvimento da competência comunicativa e utilizar uma abordagem intercultural para a formação de estudantes nas aulas de língua portuguesa em um projeto de qualificação profissional?

Para traçar um percurso de pesquisa que nos levasse a responder a essa questão foi importante encaminhar nosso olhar para dois focos iniciais, quais sejam:

- a) o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante.
- b) os modos como eu/professora pude promover o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante a partir de uma abordagem intercultural de ensino.

Dessa forma, a construção de todo o caminho na pesquisa se relacionou a esses dois focos iniciais que nortearam as observações realizadas na pesquisa. É importante evidenciar que este estudo pretende contribuir com as discussões acerca da qualidade na formação dos estudantes em contexto formal de aprendizagem (curso de qualificação profissional), no que diz respeito ao desenvolvimento da competência comunicativa. Assim, esta pesquisa visou colaborar com a elaboração de parâmetros metodológicos para o ensino da língua portuguesa, objetivando o desenvolvimento de novas estratégias didáticas para a atuação do professor de Português.

Desse modo, o professor, como mediador do ensino de língua portuguesa, pode adotar uma postura sensível diante da diversidade cultural dos estudantes, apresentando, assim, princípios norteadores de uma abordagem intercultural em sua atuação pedagógica, descentrando-se de uma abordagem formal e estrutural no ensino da língua. Para alcançarmos esse objetivo principal que move a pesquisa, foi importante, no contexto de ensino de um curso de qualificação profissional, analisar como desenvolver a competência comunicativa segundo a teoria de Canale, a partir de uma abordagem intercultural. Diante desse exercício,

as metodologias utilizadas, os materiais didáticos selecionados e o repertório cultural¹¹ dos sujeitos envolvidos no espaço de aprendizagem compuseram uma parte das observações deste estudo.

Assim, a motivação para a elaboração deste trabalho surgiu no próprio contexto de ensino do curso de qualificação profissional onde atuei como professora de Português nos anos de 2013 a 2014. No processo de inserção dos jovens no curso de qualificação profissional, existiu, como critério de seleção, a necessidade de eles realizarem duas provas (uma prova¹² com questões objetivas sobre conteúdos disciplinares do ensino médio e outra, de redação). Essa etapa de seleção evidenciou o despreparo dos jovens no que concerne aos conteúdos esperados das áreas de conhecimento exploradas na avaliação. Na prova de redação¹³, os estudantes mostraram falta de entendimento referente ao gênero, às tipologias textuais, além de apresentarem usos constantes de inadequações de convenção de escrita e desvios gramaticais.

Evidentemente, os fatores sociais não foram desconsiderados das minhas reflexões naquele momento, pois existiam, a princípio, duas variáveis comuns para todos os jovens que realizavam as provas: eles eram oriundos de escolas públicas e moravam em contexto de comunidades vulneráveis. Apesar de essas variáveis não determinarem a condição humana desses jovens na sociedade, essas características sociais que são atreladas a eles também podem evidenciar um histórico de dificuldade escolar ligada à aquisição de conhecimentos mais formais. Nesse sentido, a submissão desses jovens ao processo de seleção do curso de qualificação profissional os colocou, mesmo de forma limitada através dessas avaliações, diante de situações formais de uso da língua. Assim, o descompasso do resultado dessas avaliações foi refletido logo nas aulas iniciais com as primeiras turmas do curso. Percebi que alguns conteúdos previstos para o trabalho no curso que deveriam ser conhecidos pelos estudantes, não faziam parte das lembranças deles como assuntos ou conteúdos apreendidos no ambiente escolar, apresentando muita dificuldade com usos mais formais da língua.

Desse modo, a vontade de trazer à tona, em nível de experimento, o conceito de competência comunicativa como um aspecto teórico e prático do meu exercício profissional,

¹¹ Entendemos que o repertório cultural de cada sujeito é muito extenso e não deve ser esgotado em uma análise. Contudo, buscamos considerá-lo a partir das manifestações pessoais que ocorreram no grupo que formamos em cada encontro semanal.

¹² Essa prova de característica objetiva tinha questões da área de Informática (nível básico), Língua Portuguesa, Raciocínio Lógico. Nessa prova objetiva, a maioria dos estudantes não apresentou resultado acima de 50%.

¹³ Diante da realidade de avaliação das redações, a equipe da coordenação e os professores do projeto constataram que a maioria das notas dos estudantes alcançou percentuais avaliativos inferiores a 50%. Muitos estudantes não compreenderam como deveriam escrever o texto.

surgiu na tentativa de contribuir para a qualidade do ensino de língua portuguesa. Essa qualidade abarca a possibilidade da reflexão sobre as práticas de linguagem que envolvem os contextos informais e formais. Nesse sentido, houve uma pretensão de trabalhar com os conhecimentos da língua associados às habilidades de utilizá-los, ressaltando nesse processo os usos frequentes dos estudantes em suas práticas de linguagens. Ora, a escolha desse elemento teórico não faz sentido, se a proposta deste trabalho não fosse proporcionar uma relação de ensino-aprendizagem significativa e, conseqüentemente, contribuir para a formação desses estudantes.

Sendo assim, a partir da reflexão de dois conceitos teóricos distintos, mas que podem ser complementares – a *competência comunicativa* e a *interculturalidade*, propomos o desafio de construir uma metodologia de ensino que pudesse colaborar para a formação de sujeitos críticos em relação ao uso de sua língua. As práticas pedagógicas que foram elaboradas podem contribuir para a formação de futuros professores de língua portuguesa que visam um ensino mais abrangente no que se refere à competência comunicativa que os estudantes podem desenvolver ou aprimorar nas aulas da referida disciplina. Conseqüentemente, espera-se que a pesquisa desenvolvida possa colaborar para as reflexões e discussões de educadores/professores acerca das metodologias presentes nas aulas da disciplina no sentido de favorecer a qualidade do ensino.

Assim, Rajagopalan (2006) reforça a importância da relação teoria e prática no sentido delas se complementarem em situações concretas. Além desse posicionamento, é evidenciado pelo autor que a teoria para ter êxito em um campo prático de pesquisa deve levar em consideração justamente o aspecto social. Nesse sentido, esta pesquisa se ancora nas práticas linguísticas e nos seus contextos de uso, validando a comunidade dos sujeitos envolvidos. Desse modo, não cabe uma linguística elaborada a partir de uma perspectiva formalista da linguagem (abstração dos fenômenos que envolvem a língua de forma descontextualizada às realidades de usos), sem se preocupar com o que ocorre no mundo real (RAJAGOPALAN, 2006).

Ora, na realidade, as demonstrações culturais compartilhadas pelos sujeitos da pesquisa, assim como as relações interpessoais estabelecidas no contexto de ensino-aprendizagem são características importantes para o entendimento dos percursos delineados em cada etapa da pesquisa. Assim, a linguagem como uma prática social é um fenômeno cultural que existe dentro de um espaço complexo de problematizações chamado sociedade. Nesta pesquisa, a partir da escolha de problematizar a língua no ambiente social (comunidade de Fazenda Coutos – Subúrbio da cidade Salvador e o contexto de curso de qualificação

profissional) não a analisaremos através de uma perspectiva autônoma e delimitada em seus aspectos formais.

1.1 A ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

O presente estudo está formado por cinco capítulos e as considerações finais, considerando-se os elementos textuais. Assim, o seguinte encadeamento de discussões é realizado:

a) O capítulo 1 “*A JANELA FORMA UMA TELA*” (*COMEÇANDO O PERCURSO*) visa apresentar este estudo a partir de suas características gerais, encaminhando a problemática, a metodologia e o objetivo da pesquisa, destacando sua importância e seus desafios.

Desse modo, o capítulo tem como objetivo apresentar o processo geral de elaboração do trabalho.

b) No capítulo 2 “*O MUNDO TODO DENTRO DELA*”: *A COMUNIDADE*, traremos a metodologia desta pesquisa, por se tratar de um trabalho etnográfico, pensamos que é importante trazer esse recorte mais detalhado sobre a comunidade pesquisada e seus sujeitos. Assim, esse capítulo apresentará os percursos metodológicos situando à etnografia no ramo das pesquisas qualitativas, evidenciando a etnografia crítica. Nesse sentido, traremos uma descrição da comunidade de Fazenda Coutos a partir do meu olhar de pesquisadora e sujeito participante da pesquisa, situando-a nesse contexto mais específico de ensino de língua portuguesa. Assim, apresentaremos o cenário da pesquisa, elencando os instrumentos utilizados para a geração de dados e, de forma breve, faremos uma descrição sobre os sujeitos participantes deste estudo.

c) No capítulo 3 “*MAIS UM PASSO NESSE ESPAÇO*” (*UMA PROPOSTA DE ENSINO*), discutiremos sobre o ensino da disciplina língua portuguesa na educação formal e suas metodologias a partir de estudos já realizados. Desse modo, após refletirmos sobre o ensino de língua portuguesa, discutiremos a metodologia que foi construída para intervenção pautada no conceito de *competência comunicativa* proposto por Canale e Swain (1980) e na perspectiva da Abordagem Intercultural. Para isso, já traremos dados que emergiram na preparação da etapa da intervenção e em seu desenvolvimento. Ainda nesse capítulo, vamos pontuar o ensino de língua portuguesa no contexto de cursos de qualificação profissional.

d) No capítulo 4 “MAIS UM PASSO NESSE ESPAÇO” (*A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E O ENSINO*), evidenciaremos uma discussão teórica que envolve os conceitos de *competência comunicativa* e *abordagem intercultural* de forma mais detalhada e relacionada com nosso estudo. Para isso, buscamos apresentar dados da intervenção pedagógica, já estabelecendo reflexões com as teorias exploradas.

e) No capítulo 5 “EU CRIEI UM MUNDO BEM MAIOR”, destacaremos as atividades desenvolvidas na intervenção, utilizando dados adquiridos no questionário e entrevista semiestruturada – instrumentos de pesquisa etnográfica. Ademais, também utilizaremos outros dados como os documentos (atividades produzidas e realizada pelos estudantes no ambiente presencial e virtual).

Como foi possível notar, a partir do capítulo dois deste estudo, além da fundamentação teórica, apresentaremos partes das análises de dados. Depois, traremos nossas considerações finais, por fim, os elementos pós-textuais deste estudo (referências, apêndices e anexos) também serão incluídos. Assim, articularemos todas as análises desenvolvidas, sintetizando-as de acordo com a discussão principal deste trabalho – o desenvolvimento da competência comunicativa em uma perspectiva da abordagem intercultural no contexto de ensino de língua portuguesa em um curso de qualificação profissional.

2 “O MUNDO TODO DENTRO DELA”: A COMUNIDADE

Devemos frisar, no entanto, que essa não é uma questão de métodos. Segundo a opinião dos livros-textos, praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma "descrição densa", tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle. (GERTZ, 2008, p. 4)

O estudo presente foi realizado em duas etapas principais relacionadas à atividade pedagógica no contexto do ensino. A primeira corresponde a preparação do planejamento e materiais didáticos da disciplina LLT¹⁴, já a segunda da qual trata esse capítulo é referente a intervenção que foi feita e vivenciada nas aulas da disciplina LLT do curso *Help Desk* através do Projeto Semeando Ciência no Pacto pela Vida. Assim, este capítulo visa a apresentar informações etnográficas sobre o percurso gerado a partir dessa intervenção realizada na comunidade¹⁵ Fazenda Coutos. Além de contemplar a comunidade participante da pesquisa, o capítulo também se dedica a caracterizar o estudo, amparado no paradigma qualitativo de pesquisa.

Os pesquisadores Norman Denzin e Yvonna Lincoln discutem a palavra *qualitativa*. Assim, no contexto das pesquisas acadêmicas, eles afirmam que o conceito dessa palavra “[...] implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente [...] em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência.” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23). Desse modo, a natureza de pesquisa qualitativa está atrelada a uma forma de estudo que valida a interpretação dos dados que podem ser gerados, a partir de um “observador no mundo”, dando ênfase a relação do sujeito que realiza a pesquisa com o objeto pesquisado (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

A pesquisa qualitativa é muito frequente em trabalhos nas áreas humanas, pois permite buscar soluções de questões atreladas à experiência social. Assim, os dados coletados nessa modalidade de pesquisa são resultados do mundo social e construídos nos processos

¹⁴ Essa etapa antecedeu a intervenção propriamente dita, pois está mais relacionada às decisões das teorias que foram acionadas para apoiar essa pesquisa, dando suporte para a preparação do material didático e pedagógico utilizado na pesquisa.

¹⁵ A comunidade, aqui, é vista de uma forma ampla, incluindo os sujeitos participantes da pesquisa, o espaço (bairro) e as pessoas que moram nesse espaço.

comunicativos (BAUER; GASKELL, 2002). Em Linguística Aplicada (LA), esse tipo de pesquisa se evidencia bastante, visto que o estudo dos aspectos da língua ou problemas de linguagens, nesse campo de pesquisa, são relacionados ao contexto social, assim, nesse caso, não há uma preocupação com quantificação exaustiva de dados¹⁶. Contudo, existe uma preocupação de análise, buscando a interpretação das etapas desenvolvidas na pesquisa referentes ao estudo do objeto.

Conforme Bortoni-Ricardo (2008), já foi constatado que as escolas, especificamente, as salas de aulas são espaços que favorecem o estilo da pesquisa interpretativista¹⁷, de natureza qualitativa. A realização de estudos dessa natureza em espaços formais de aprendizagens colabora para os esclarecimentos de situações desfavoráveis e favoráveis que envolvem o objeto de estudo e os sujeitos da pesquisa. Desse modo, é válido ressaltar que as etapas desenvolvidas por professores nas pesquisas de cunho qualitativo, elaboradas em sala de aula, são muito importantes para a compreensão do resultado.

Por isso, a atenção maior desta pesquisa não está em seu resultado final ou em sua finalização, mas está no processo que foi construído durante o estudo. Bortoni-Ricardo (2008, p. 41) defende essa característica dos professores que realizam pesquisa em um espaço formal de aprendizagem: “Quando se voltam para a análise da eficácia do trabalho pedagógico, esses pesquisadores estão mais interessados no processo do que no produto”. Nesse sentido, não houve nesta pesquisa uma valorização excessiva para o resultado final, pois suas etapas nos permitiram olhares reflexivos e críticos que possibilitam esclarecimentos mais detalhados do objeto pesquisado. Além disso, foi muito importante considerar os sujeitos que participaram desta pesquisa, pois eles ajudam a dar sentido a todas as etapas do trabalho desenvolvido.

Sendo assim, os sujeitos envolvidos nesta pesquisa não foram “coadjuvantes”, mas sim pessoas fundamentais para todo o percurso do estudo em questão. Esta pesquisa que também é realizada em sala de aula (na etapa da intervenção) reforça a importância das pessoas envolvidas no desenvolvimento das etapas deste estudo, pois o processo de interação entre os sujeitos possibilitou alguns questionamentos e respostas diante do objeto de estudo.

¹⁶ A quantificação exaustiva faz parte do paradigma positivista de realizar ciência. Nesse modelo de estudo, a realidade só pode ser estudada através de uma observação empírica, buscando as regularidades para alcançar as regras e as leis gerais (indução) ou a conciliação da interpretação empírica com as certezas da lógica dedutiva (hipotético-dedutivo) (BORTONI-RICARDO, 2008).

¹⁷ Nesse estilo de pesquisa, a interpretação é gerada a partir dos instrumentos que são utilizados para a realização da pesquisa como as entrevistas, os questionários etc. Ademais, no paradigma interpretativista, o pesquisador também é reconhecido como um membro da sociedade e tem sua cultura que, naturalmente, afeta a forma como ele vê o mundo (BORTONI-RICARDO, 2008).

Como esta pesquisa é de perfil qualitativo, não há a pretensão de uma neutralidade¹⁸ diante do meu olhar, visto que estou ativamente envolvida nas etapas deste estudo. Contudo, os instrumentos utilizados para a coleta e geração dos dados (diário e notas de campo, gravações de aulas, registros de atividades, questionário e entrevista semiestruturada) motivaram uma análise mais apurada das experiências vivenciadas a partir do desenvolvimento da pesquisa, resultando em um processo chamado de triangulação. O processo da triangulação dos dados se torna indispensável na pesquisa qualitativa, quando se busca uma veracidade no estudo. Conforme Bortoni-Ricardo, a triangulação é:

[...] um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção. Pode-se construir também uma triangulação combinando as perspectivas de diversos atores em uma ação. Por exemplo, a perspectiva do professor obtida em uma entrevista; a perspectiva de alguns alunos igualmente obtida por entrevista e a perspectiva do próprio pesquisador ou de outro participante obtida pela observação. Ao comparar concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, o pesquisador terá mais recursos para construir e validar sua teoria. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 61).

Na triangulação dos dados, os usos de vários tipos de *corpus*, métodos e instrumentos de pesquisa asseguram mais informações sobre o objeto pesquisado (CANÇADO, 1994, p. 57). Consequentemente, mais dados são gerados e o pesquisador consegue reunir informações diversas sobre o objeto da pesquisa, validando com mais segurança suas análises.

A observação e meu envolvimento também como professora, no ambiente de sala de aula, na tentativa de entender o outro, configuram-se em um fazer etnográfico. Assim, a etnografia corresponde a um modo de pesquisa qualitativa. Nesse sentido, o exercício etnográfico foi uma parte constitutiva do estudo para uma atuação mais reflexiva que, ao pensar no desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, orientamos o trabalho a partir de uma abordagem intercultural. Embora, na exposição de alguns dados nesta pesquisa, algumas informações apareçam a partir de uma quantificação breve, essa característica fica como secundária neste estudo.

¹⁸ A questão da neutralidade por vezes é discutida na literatura sobre pesquisa acadêmica. Quando havia uma predominância do modo positivista de realizar pesquisa na esfera acadêmica, a busca pela objetividade sempre foi uma característica importante nesse estilo de estudo, sobretudo para firmar a legitimidade científica que outrora costumava a ser validada a partir desse modo de pesquisar. Já na pesquisa qualitativa, essa questão é esclarecida por outro viés: “[...] nenhuma observação pode ser despojada de pré-visões ou pré-conceitos.” (LIER, 1988, p. 70 apud CANÇADO, 1994, p. 57). Nesse sentido, o paradigma interpretativista se insere no modo de realizar pesquisas qualitativas, evidenciando o pressuposto da flexibilidade, ou seja, o pesquisador é considerado parte do mundo o qual ele pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2008). Nesse sentido, a pesquisa qualitativa se difere da pesquisa quantitativa, entretanto ambos os modelos se configuram como uma característica do estudo científico.

2.1 UM POUCO DE ETNOGRAFIA

A etnografia como metodologia, no seu sentido clássico, foi bastante utilizada no campo da antropologia e nas ciências sociais. No início da aplicação da metodologia etnográfica pelos pesquisadores, havia a finalidade específica de descrever a cultura de um determinado grupo de pessoas ou de uma comunidade, prezando pelo objetivismo e neutralidade na pesquisa. Nesse sentido, os antropólogos e depois os sociólogos quando iam estudar uma comunidade ou um grupo de pessoas, passavam a viver certo período no local com o objetivo de conhecer melhor os hábitos sociais de tal espaço para descrevê-los. Sobre esse modo de realizar pesquisa, Diane Gerin-Lajoie (2009) observa que:

A etnografia tradicional permitiu assim descrever uma situação particular, baseando-se na interpretação dos indivíduos que participaram no estudo. É, portanto, uma abordagem de investigação cujo objecto é observar, no terreno, as práticas sociais no seu quadro natural. Interessa-se pelas experiências de vida das actrizes e dos actores sociais tentando compreender como tais práticas sociais são interpretadas pelos mesmos. Enfim, a análise resulta da verificação dos próprios dados, privilegiando dessa forma uma abordagem de análise indutiva. (GERIN-LAJOIE, 2009, p. 15).

Um aspecto contraditório, nesse estilo de pesquisas etnográficas tradicionais, era uma pretensão metodológica que orientava o pesquisador para estabelecer um contato mais acentuado como a comunidade de estudo, entretanto havia o incentivo para o distanciamento nas análises dos dados, buscando uma neutralidade (herança de uma tradição de pesquisas positivistas). Essa tendência do fazer etnográfico é um exercício difícil na prática, visto que o etnógrafo não reproduz fielmente a realidade de uma cultura, mas ele apresenta uma interpretação possível dessa realidade com base em observações e análises. Segundo Cançado (1994, p. 57), “[...] o pesquisador etnógrafo, no momento da aplicação da pesquisa, deve ter um comportamento de não julgamento em relação ao seu foco de pesquisa, isto é, estudar a interação do jeito que ela ocorre no contexto [...]”. Entretanto, o olhar do pesquisador sempre trará sua subjetividade mesmo que os instrumentos utilizados na realização da pesquisa contribuam para uma análise mais detalhada e ampla dos dados, pois esses instrumentos costumam ressaltar as características mais próximas do grupo social estudado. Portanto, a pesquisa etnográfica não é isenta de valor subjetivo.

Apesar da característica predominante da descrição nas pesquisas etnográficas tradicionais as quais visam um estudo descritivo de aspectos sociais, culturais de determinado grupo, percebe-se, com a história dessa metodologia, uma ampliação das possibilidades de realizar pesquisas etnográficas. Assim, Erickson (1993) apontou a etnografia como método que supera uma definição ingênua da realidade, pois agrega questões relacionadas ao conhecimento e poder (ERICKSON, 1993). A etnografia passou a ser uma metodologia mais difundida, compondo as pesquisas em diversos campos de estudos, abarcando instituições formais de aprendizagem, por exemplo, as universidades, escolas e os cursos que estão inseridos no campo de pesquisa da educação.

Embora a etnografia tenha se intensificado no século XIX, principalmente, na antropologia, os estudos etnográficos no campo da educação só ganharam projeção no século XX¹⁹, mais precisamente na década de 1960. Já a década de 1960 foi marcada por fortes movimentos sociais no mundo, isso possibilitou o florescimento de métodos qualitativos diversos que passaram a ser utilizados nas pesquisas educacionais. Dessa forma, André evidencia:

A década de 1960 foi marcada por vários movimentos sociais, por lutas contra a discriminação racial e social e pela igualdade de direitos. Foi também nessa década que aconteceram as rebeliões estudantis da França, o que precipitou o interesse dos educadores pelo que estava se passando realmente dentro das escolas e das salas de aula e pelo uso da abordagem antropológica ou etnográfica como forma de investigação do dia-a-dia escolar. Por outro lado, os métodos qualitativos também ganharam popularidade porque buscavam retratar os pontos de vista de todos os participantes, mesmo dos que não detinham poder nem privilégio, o que casava muito bem com as idéias democráticas que apareceram na década de 1960. (ANDRÉ, 1998, p. 20-21).

A mudança de perspectiva da abordagem etnográfica tradicional para uma etnografia mais crítica foi possível dentro do contexto histórico de revoluções e, naturalmente, de novas tendências em pesquisas. Com isso, alguns sociólogos da Universidade de Chicago (também conhecida como Escola de Chicago) resolveram expandir a noção clássica de etnografia. Esses estudiosos, que eram representantes da corrente interacionista simbólica²⁰, realizaram pesquisa etnográfica indo além da mera descrição da cultura de determinados grupos sociais,

¹⁹ O fato de o método etnográfico ter demorado em ser utilizado nas pesquisas em educação mostra que no início do século XX tais pesquisas se concentravam na área da psicologia (BOGDAN, BIKLEN 1982 apud ANDRÉ, 1998). Dessa forma, no campo de estudos da psicologia, as pesquisas educacionais ainda apresentavam uma forte tendência experimentalista, com base nos pressupostos do positivismo de Auguste Comte.

²⁰Essa corrente favoreceu uma perspectiva teórica voltada para a compreensão da forma como os indivíduos interpretam objetos e pessoas que interagem. Nesse sentido, a interpretação motiva o comportamento individual em situações específicas (BORGES, CARVALHO, RÉGO, 2010).

eles tentaram compreender alguns fenômenos sociais como prostituição, imigração e delinquência juvenil.

Essa nova vertente de pesquisar chamada de etnografia crítica passa a ser identificada como um gênero de pesquisa importante para diversas áreas (nutrição, sociologia, linguagem, educação entre outras). E, principalmente, a etnografia crítica tem sido utilizada no âmbito da escolarização para os estudos de grupos minoritários e problemas associados a eles que envolvem reprodução de situações de opressão e/ou violência (MAINARDES; MARCONDES, 2011).

Desse modo, quando os etnógrafos passaram a olhar para as situações de opressão presente em determinados grupos sociais, a natureza da pesquisa foi se refazendo e se tornando mais interpretativa, com a característica do engajamento político. Já na segunda metade do século XX, apesar das críticas quanto à análise qualitativa (questionamentos surgem em relação à validade dos métodos, instrumentos e análises interpretativas), houve uma intensificação nas pesquisas qualitativas de cunho etnográfico. Assim, muitos estudiosos de tendências marxistas e feministas viram no modelo etnográfico as possibilidades de compreender as relações existentes na sociedade. Segundo Gérin-Lajoie, a etnografia crítica tem como objetivo:

[...] aliar a teoria crítica à investigação empírica com o propósito de favorecer as mudanças sociais e, assim, alterar as relações de poder existentes na sociedade. Esta abordagem metodológica possui, portanto, um carácter político e visa a emancipação (em inglês dizemos <<empowerment>>) dos e das participantes. (GÉRIN-LAJOIE, 2009, p. 16).

Desse modo, considerar os objetivos da etnografia crítica, também é perceber que tal metodologia, quando aplicada ao campo de estudos de educação pode fortalecer mais a pesquisa e seus efeitos sociais. Nesse sentido, a etnografia crítica pode evidenciar questões mais amplas como as desigualdades e formas de opressão presentes no contexto social, por esta razão tem sido um modelo de pesquisa importante para o contexto da educação²¹. Neste estudo, a adoção da etnografia crítica foi uma alternativa para trabalhar a conscientização dos estudantes relacionada às linguagens de uma forma mais questionadora.

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas em sala no curso *Help Desk* foram motivadoras de um entendimento mais amplo das linguagens. Assim, por exemplo, foi inusitado trabalhar e promover com os estudantes uma feira poética no contexto de um curso

²¹ Consideramos o contexto da educação ou as instituições formativas (escola, cursos, faculdades etc.) como instâncias das vivências e experiências diárias das pessoas que nelas estão inseridas e que, de certa forma, reproduzem as situações hegemônicas de poder e dominação.

técnico da área de Informática. Desse modo, essa atividade mobilizou os estudantes no sentido deles se inserirem em novas atividades de letramentos que, a princípio, não estavam previstas na realidade do curso. Esse tipo de curso de qualificação profissional costuma favorecer, de uma forma geral, um trabalho com a língua a partir de uma perspectiva instrumental, visando apenas a inserção dos jovens no mercado de trabalho. Sendo assim, o entendimento da língua vinculado às práticas sociais possibilita compreender que “O fenômeno de letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita.” (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Desse modo, é válido ressaltar que a pesquisa qualitativa, considerando uma realidade de comunidade vulnerável, apresenta princípios norteadores que motivam um engajamento político do professor e/ou pesquisador (MAINARDES; MARCONES, 2011). Nesse sentido, a aplicação de uma metodologia da etnografia crítica prevê uma intervenção do pesquisador/etnógrafo que provoque alguma mudança social no grupo estudado. Em nosso caso, buscamos promover uma conscientização linguística aos estudantes, esperando que eles passassem a reconhecer também a língua/linguagem a partir de um viés cultural e político. Sendo assim, em um contexto de pesquisa etnográfica crítica, o etnógrafo tenta:

[...] usar o próprio trabalho como forma de crítica social ou cultural e que admite determinados pressupostos: o de que todo pensamento é mediado pelas relações de poder construídas histórica e socialmente; o de que fatos nunca podem ser tomados isoladamente do universo dos valores ou retirados de uma inscrição ideológica; [...] o de que língua é essencial na formação da subjetividade (percepção consciente ou inconsciente) [...], finalmente, o pressuposto de que as práticas de pesquisa convencionais implicam na reprodução dos sistemas de opressão social, racial e sexual. (KINCHELOE; MCLAREN, 2003, p. 140 apud MAINARDES; MARCONDES, 2011, p. 427-428).

Esse perfil de pesquisador etnógrafo não terá uma preocupação só com as técnicas ou instrumentos utilizados na pesquisa, mas também com o desafio de contribuir para o empoderamento dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Dessa forma, espera-se que as transformações sociais da realidade estudada sejam alcançadas a partir do perfil de sujeitos empoderados em seus contextos de vida. Assim, a etnografia crítica permite um envolvimento pessoal com os sujeitos participantes da pesquisa, a partir disso, podem surgir novas reflexões e possibilidades de mudanças sociais.

Por esse motivo, a etnografia crítica é utilizada como abordagem metodológica para realização desta pesquisa. Desse modo, entendemos que a partir da intervenção que foi realizada nos encontros semanais, algumas atitudes reflexivas e ações transformadoras foram

geradas em prol do empoderamento dos estudantes através de sua língua nos espaços que circulam.

2.2 O CENÁRIO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada no âmbito do curso de qualificação profissional *Help Desk* que está voltado para as comunidades Nordeste de Amaralina e Fazenda Coutos, em Salvador e Itinga, em Lauro de Freitas. A característica comum dessas comunidades é a vulnerabilidade social, apresentando um histórico de violência associada às realidades da pobreza e do tráfico de drogas. O governo da Bahia implantou, nesses locais, as Bases Comunitárias de Segurança da Polícia Militar com o objetivo de diminuir os conflitos nessas regiões, propondo ações de aproximação da polícia com os moradores da comunidade. Essa intenção política contribuiu para a inserção de cursos encaminhados para o aperfeiçoamento de jovens no que se refere à formação voltada para o mercado de trabalho, objetivando diminuir a entrada de jovens nas realidades diversas de criminalidade.

Nesse sentido, o curso técnico *Help Desk* foi implantado na comunidade de Fazenda Coutos a fim de qualificar os jovens para o mundo do trabalho. O projeto desenvolvido²² através desse curso pode gerar renda para os jovens e evitar a entrada para contextos de criminalidade. Esse curso foi direcionado, principalmente, para a área de informática e o professor dessa disciplina tem uma carga horária de aulas maior que a de linguagem. O curso teve um encaminhamento pedagógico²³ que objetivou as escolhas dos conteúdos para o trabalho nas disciplinas. Desse modo, o projeto favoreceu o trabalho com os valores éticos e sociais, principalmente, na disciplina de Formação Humana. Além de encaminhar e revisar alguns assuntos básicos da disciplina de matemática, o curso também possibilitou o estudo da língua portuguesa voltado para a modalidade de uso mais formal da língua, visando contemplar também situações comunicativas típicas do mundo do trabalho – essa perspectiva foi abordada na disciplina LLT.

²² O projeto desenvolvido é intitulado *Semeando Ciência no Pacto pela Vida*, conforme foi especificado na etapa introdutória deste estudo.

²³ Esse encaminhamento pedagógico foi negociado através de conversas realizadas entre o coordenador do projeto/curso e os professores, visando contemplar as sugestões de conteúdos disciplinares dos profissionais envolvidos nas ações pedagógicas.

Assim, cada disciplina do curso foi construída, buscando contemplar a realidade do mundo do trabalho. Contudo, os professores das disciplinas do curso tiveram autonomia para construir uma metodologia própria, conforme seus objetivos pilares inseridos nas disciplinas. Nesse curso de qualificação profissional, pensamos em uma metodologia de ensino para o público em questão, considerando os traços culturais pertencentes ao grupo de trabalho. A turma do curso foi composta por 20 estudantes na faixa etária de 16 a 24 anos e a maioria deles ainda estava cursando o ensino médio com a exceção de um estudante que era do ensino fundamental II.

2.2.1 Os instrumentos e os procedimentos metodológicos

Para realização das etapas desta pesquisa, a minha inserção frequente na comunidade Fazenda Coutos foi muito importante a fim de conhecer mais o espaço e seu funcionamento. A escolha dessa comunidade para a pesquisa aconteceu a partir da identificação de que esse bairro apresenta uma falta de estrutura e planejamento social acentuado evidenciando um contexto social peculiar, específico para o desenvolvimento do estudo. Essa identificação foi realizada a partir de visitas à comunidade e de conversas informais com moradores dessa localidade. Essas visitas aconteceram no início de minha participação no Projeto Semeando Ciência. Outro fator que contribuiu para a escolha da comunidade foi à oferta reduzida de projetos de qualificação profissional para os jovens. Depois da escolha da comunidade para o desenvolvimento da pesquisa, a nossa proposta se iniciou, efetivamente, a partir da elaboração do material para o percurso da disciplina LLT e das aulas (intervenção pedagógica) que ocorriam semanalmente, nas tardes das terças-feiras.

A intervenção pedagógica ocorreu no período de setembro de 2014 a março de 2015. Antes de começarmos a pesquisa, buscamos um apoio²⁴ e uma autorização para começar a etapa de intervenção do estudo. Logo em seguida ao acolhimento deste estudo pelos responsáveis da gestão do projeto, já no início do curso, os estudantes foram convidados a participar desta pesquisa. Nesse sentido, conversei com os estudantes sobre minhas motivações para realizar a pesquisa, e, em um encontro posterior, encaminhei para cada

²⁴ Para desenvolver a pesquisa no curso, conversei com a equipe de gestão do projeto, explicando as características deste estudo. Após esclarecer como desenvolveria a pesquisa, encaminhamos um termo de consentimento para assinatura de um responsável do projeto.

estudante um termo de consentimento²⁵ (APÊNDICE B), buscando o apoio deles e de seus responsáveis. Aos poucos, à medida que os estudantes compreendiam melhor a proposta da pesquisa, foram devolvendo o termo de consentimento assinado, permitindo sua inclusão e colaboração.

Durante o período da intervenção, procurei conhecer melhor o perfil de cada estudante a partir de sua participação nos encontros e através da interação em ambientes virtuais como o *Facebook* e *WhatsApp*, além da observação da comunidade, realizada semanalmente. Nessa fase, a nota e o diário de campo foram instrumentos relevantes de registro (semanalmente, escrevia aspectos observados que envolviam características da comunidade ou dos sujeitos participantes da pesquisa).

As aulas também foram gravadas em vídeo durante dois meses (oito aulas) para gerar registros das interações entre os sujeitos. Contudo, a gravação dos encontros semanais não ocorreu no momento inicial, pois percebia que alguns estudantes poderiam sentir-se envergonhados com a gravação e ainda estavam entendendo melhor a realização da pesquisa, tinham algumas curiosidades e alguns receios. Lembro-me de uma aula que um estudante, por iniciativa própria, gravou uma leitura coletiva de cordel (atividade desenvolvida em uma das aulas), o momento foi bem interativo, as pessoas se mostravam felizes na sala. Depois, esse mesmo estudante postou algumas de suas gravações no grupo virtual da turma no *Facebook* e os comentários sobre o momento ressaltaram o encontro produtivo. A partir de então, percebi que a gravação em vídeo poderia ser incluída nos encontros semanais. Para outras análises, também selecionamos atividades que foram desenvolvidas em ambiente virtual e presencial para que fosse possível abranger melhor o percurso realizado.

Além desses instrumentos utilizados, um questionário (APÊNDICE E) referente à interação dos estudantes com as atividades foi aplicado para dezoito estudantes. Desse modo, procuramos compreender em que medida as atividades que foram trabalhadas auxiliaram na promoção do desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes no percurso desenvolvido. Assim, o questionário apresenta um total de vinte questões que funcionam como uma autoavaliação para os estudantes referentes às atividades desenvolvidas, temáticas discutidas e aos conhecimentos prévios atrelados a conceitos apreendidos. Nesse sentido, o questionário se destaca nesta pesquisa, pois com base nele selecionamos as atividades que são detalhadas no último capítulo. Essas atividades foram escolhidas a partir da primeira questão desse instrumento que solicita aos estudantes a marcação de quatro atividades as quais eles

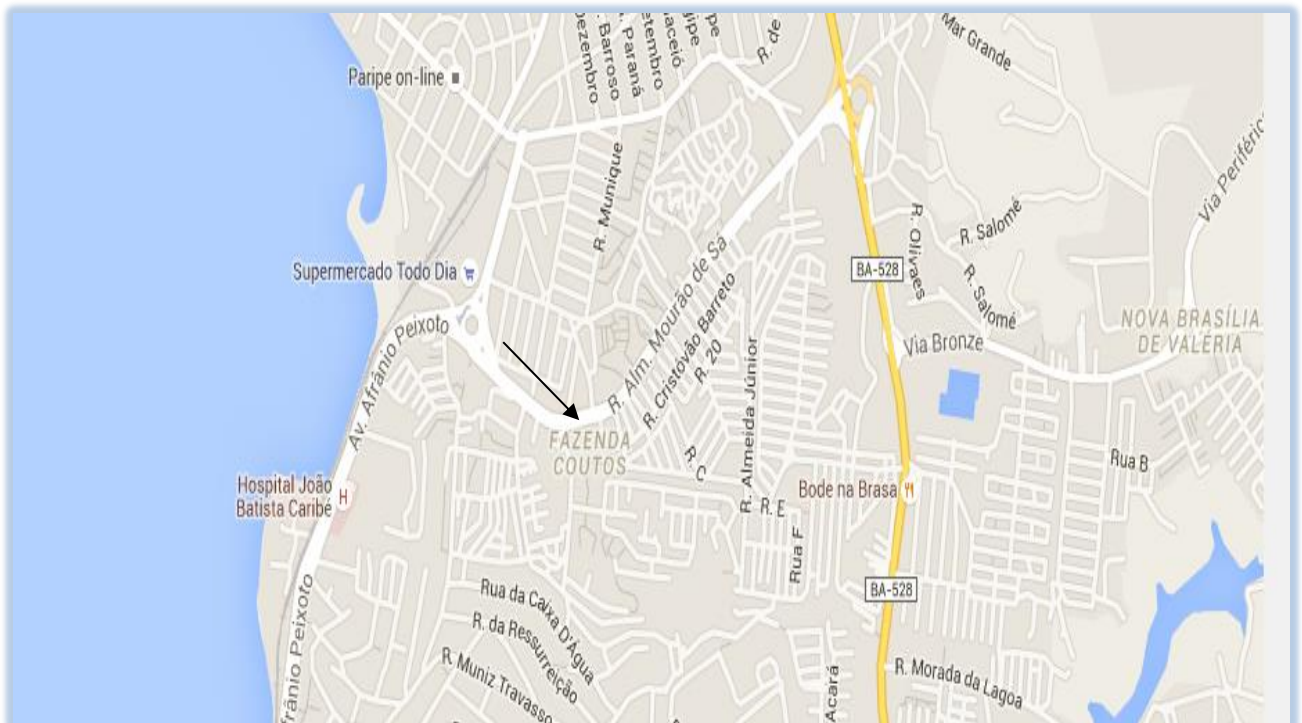
²⁵ Esse termo de consentimento teve espaço para assinatura do estudante, de seu responsável e da pesquisadora, incluindo autorização de uso de imagens.

mais se identificaram. Essas quatro atividades apontadas nas respostas dos estudantes são analisadas com mais detalhes no que se refere ao trabalho com as competências de Canale (1980).

Por último, uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE F) foi realizada com seis estudantes, a fim de contemplar a perspectiva dos estudantes sobre o encaminhamento realizado da proposta intercultural na intervenção. As entrevistas foram realizadas após a finalização do curso, visando uma análise mais distanciada dos sujeitos da pesquisa referente às vivências interativas e ao seu processo de aprendizagem no percurso realizado. Desse modo, os instrumentos utilizados para a geração e registros dos dados da pesquisa são importantes conjuntamente, pois a combinações desses instrumentos ofereceram a possibilidade de uma interpretação mais consistente das questões abordadas no trabalho.

2.2.2 A comunidade

FIGURA 2: Localização da região de Coutos no Subúrbio da cidade de Salvador



Fonte: GUIAMAISMAPAS 2016.

O bairro Fazenda Coutos III²⁶, comunidade onde ocorreu o curso de *Help Desk* está localizado no Subúrbio²⁷ de Salvador (FIGURA 2). O chamado Subúrbio Ferroviário de Salvador que foi intensamente ocupado após a implantação da linha férrea (1960) se popularizou em 1940 a partir da ocupação de muitos loteamentos por pessoas de baixa renda. Essa localização foi sendo transformada sem organização urbanística e também se tornou uma área bem carente da cidade em relação à habitação, infraestrutura e, em tempos mais recentes, é marcada pelo alto índice de violência (CARVALHO; BARRETO, 2007). Para apresentar o meu olhar para o contexto da pesquisa, optei por inserir trechos do diário de campo, instrumento que registrou as observações.

Meu contato inicial na comunidade ocorreu em 2013, quando tive a oportunidade de trabalhar com duas turmas do mesmo curso e pude conhecer mais o local. Antes de começar esta pesquisa, mantive um contato com a comunidade durante cinco meses, uma vez na semana, nos turnos matutino e vespertino, nesse período, já participava do projeto Semeando Ciência no Pacto pela Vida. Observei, logo nas primeiras idas à comunidade, que uma atividade econômica e frequente no espaço é o comércio. Essa atividade se inicia cedo no local, antes das 9h da manhã (horário que costumava chegar à comunidade no turno matutino), geralmente, nesse horário, as pessoas já estavam engajadas nessa atividade, arrumando suas barracas e lojas. No percurso para chegar à Base Comunitária de Segurança (doravante BCS), eu passava pelas lojas de roupas, acessórios, calçados lanchonetes, padarias, restaurantes e a feira. Na minha primeira experiência de ensino na comunidade, com as duas turmas do ano de 2013, eu desenvolvi com os estudantes, um projeto chamado Minha comunidade: uma leitura através de imagens. Para realização desse projeto, nós saíamos pelas ruas da comunidade, fotografando o que desejássemos (eu também fotografei em alguns momentos), representando olhares diversos frente àquele espaço. Assim, para essa atividade, a fotografia poderia ser também um registro de beleza e/ou denúncia da realidade local. No dia dessa atividade, acompanhei os estudantes pelas

²⁶ Em uma rápida busca no site de pesquisa *Google* (www.google.com), utilizando os nomes *Fazenda Coutos III* e *Fazenda Coutos Salvador*, muitas manchetes e notícias sobre casos de violência na localidade aparecem. Se optarmos pelas imagens na pesquisa virtual no mesmo site, logo nas primeiras fotos, encontramos as ruas, escolas, viaturas da polícia militar, a Base Comunitária de Segurança, algumas casas, a feira, os policiais, buracos nas ruas, o fim de linha, ônibus entre outras características. De fato, para quem mora ou visita com frequência o bairro, essas imagens, com tais contextos visuais, são constantes e demarcam alguns aspectos da realidade do local.

²⁷ Região que inclui outros bairros da cidade de Salvador como *Ilha Amarela, Rio Sena, Alto da Terezinha, Itacaranha, Escada, Periperi, Constituinte, Colinas de Periperi, Mirantes de Periperi, Vista Alegre, Pata Pata, Couto, Lagoa da Paixão, Paripe, Bate Coração, Tubarão, São Tomé de Paripe entre outros*. O Subúrbio de Salvador está localizado na área oeste de Salvador, essa região é considerada “um território popular” que se evidencia através de uma urbanização segregada e periférica (ESPINHEIRA, SOARES, 2015).

ruas nos períodos da manhã e tarde, a experiência foi muito produtiva em relação ao desenvolvimento da leitura crítica dos estudantes participante. Não tem como não ressaltar que essa experiência me ajudou muito a ampliar algumas reflexões sobre os espaços e sobre as pessoas da comunidade.

FIGURA 3: Vista da comunidade Fazenda Coutos



Fonte: Fotografia de um estudante (2013)

Evidentemente, a comunidade de Fazenda Coutos apresenta vários problemas estruturais (FIGURA 3), pois ela foi se constituindo sem uma prévia organização urbana e esses problemas não são comuns apenas aos bairros localizados na região do Subúrbio, vários espaços em Salvador apresentam essa desvantagem estrutural relacionada à infraestrutura, típica dos bairros que abrigam a população menos favorecida economicamente. Esse problema relacionado à falta de organização do território urbano, conforme apontam Espinheira e Soares (2015), se intensifica a partir da implantação de complexos industriais (o Complexo Petroquímico de Camaçari e o Centro Industrial de Aratu) na cidade de Salvador e em regiões metropolitanas como Camaçari. Logo, houve a necessidade do surgimento de novos bairros de classe média e alta para atender trabalhadores que vinham de outros estados e costumavam ficar em regiões próximas a Orla Atlântica. Paralelamente ao surgimento desses bairros, as áreas populares de Salvador foram crescendo, de forma acelerada e sem planejamento técnico, recebendo os operários, imigrantes e pessoas com baixa renda as quais

foram deslocadas da região central da cidade para lugares mais distantes (ESPINHEIRA; SOARES, 2015).

Tudo isso é resultado do retrato desigual da capital baiana que foi acentuado na década de 1970 no que se refere à necessidade de moradia da população pobre de Salvador diante dos preços altos das terras urbanas (ESPINHEIRA; SOARES, 2015). Assim, em Salvador, podemos encontrar algumas localidades²⁸ com estruturas melhores que dão suportes aos moradores no quesito habitação, sistema de saneamento básico, serviços diversos (agências bancárias, quantidade maior de pontos de ônibus e escolas, mais pontos de iluminação pública entre outros) e espaços variados de lazer. Entretanto, muitas localidades²⁹ soteropolitanas não apresentam uma estrutura melhor para uma moradia satisfatória, isto é, não fornece características básicas que impulsionam uma qualidade de vida dos moradores.

Nas comunidades menos estruturadas socialmente como a de Fazenda Coutos, encontramos muita formação familiar de pai e mãe separados, históricos de violência doméstica, dependência química, tráfico de drogas, crianças desassistidas pelos próprios familiares entre outros problemas³⁰. Naturalmente, não podemos generalizar e apontar que esses problemas assolam todas as famílias e todas as comunidades mais desamparadas na mesma intensidade, pois as variantes são diversas e só um estudo mais detalhado pode apurar dados mais rigorosos. A realidade de cada família é singular e deve ser respeitada em qualquer tentativa mais específica de estudo.

Desse modo, nosso objetivo nesta pesquisa não é desenvolver um estudo mais denso sobre os problemas sociais da comunidade nem analisar questões familiares. Entretanto, nós procuramos observar e analisar alguns problemas da comunidade Fazenda Coutos como uma forma de aproximação do público-alvo do curso *Help Desk*, uma vez que pretendíamos desenvolver uma prática de ensino multicultural. Nesse contexto, percebemos que muitos

²⁸ Essas localidades são chamadas por Espinheira e Soares (2015) de “territórios abastados”, esses lugares apresentam características estruturais que favorecem uma qualidade de vida aos moradores desses espaços sociais.

²⁹ Essas localidades que são carentes de organização urbana são chamadas por Espinheira e Soares (2015) de “territórios populares”. Ainda segundo os autores, esses espaços são habitados em sua maioria por negros e pobres. Dentre os bairros dos “territórios populares” citados pelos autores, o Subúrbio e seus vinte e dois bairros fazem parte dessas localidades.

³⁰ Temos consciência que esses problemas não são encontrados apenas em comunidades mais pobres, mas reconhecemos que esses problemas agravam as condições de vida dessas pessoas, pois elas já estão socialmente em situações mais vulneráveis. Os próprios moradores reconhecem parte dessa realidade e comentam. Em sala de aula, ouvi em momentos diferentes, relatos de violências que os estudantes presenciavam em suas ruas ou nas ruas vizinhas. Tive o relato de uma estudante que desistiu de frequentar o curso, pois o caminho realizado até o local das aulas estava perigoso e seu pai já não está aprovando sua ida. Talvez a desistência dessa estudante no curso tenha outras motivações também, pois outros estudantes que moravam perto dela permaneceram mesmo tendo os receios e medos dos tiroteios constantes. Contudo, não se pode negar a violência como um agravante para aquela realidade de vida.

jovens do curso são exemplos de resistência diante de adversidades ocasionadas, principalmente, pelas condições sociais que são desfavoráveis como as exemplificadas acima. Reconhecemos, nos jovens participantes do curso, um apoio dos familiares³¹ em relação à educação formal. No contexto de moradia dos jovens, o tráfico e a violência predominam como alternativas frequentes para vida. Em contrapartida, muitas pessoas (familiares e/ou amigos) ajudam na formação deles e incentivam os estudos como uma via de progresso social que os afasta da criminalidade.

2.2.3 O local das aulas e os encontros semanais

As aulas do curso *Help Desk* ocorreram na sala chamada Centro Digital de Cidadania (doravante CDC³²) que está localizada dentro da BCS (FIGURA 4). O ambiente tem duas portas (uma porta lateral e externa que era utilizada pelos moradores (FIGURA 5), em geral, que iam procurar informações sobre os cursos oferecidos no espaço; outra porta interna que, geralmente, era utilizada pelos policiais e professores também (FIGURA 6)), uma lousa em tamanho médio, computadores, ar-condicionado e cadeiras. Diante da quantidade de estudantes, o espaço se tornava pequeno e apertado por vezes (principalmente, quando as atividades requeriam mais movimentação).

³¹ Tivemos um encontro com alguns responsáveis dos jovens durante a execução do curso. A fala recorrente desses familiares era a importância do curso na vida daqueles jovens, reforçando a trajetória da educação formal com uma possibilidade de progresso financeiro e condições favoráveis de vida.

³² Essa sala foi criada com objetivo de incorporar atividades de integração entre os policiais e os membros da comunidade. Para informações mais detalhadas verificar o site do Pacto pela Vida (<<http://www.pactopelavida.ba.gov.br/base-comunitaria-de-seguranca/>>) que disponibiliza uma caracterização das BCS e comenta sobre os espaços a compõem.

FIGURA 4: A fachada da BCS em Fazenda Coutos: local onde funcionava o curso



Fonte: Elaborada pela autora (2014)

No início da implantação do curso, houve um esforço dos policiais responsáveis pela administração local da BCS em articular um horário que pudesse disponibilizar o CDC para a execução do curso. Essa articulação foi importante, pois já existia um curso de informática básica ministrado por um policial na sala que ocupamos. Desse modo, a coordenação do curso combinou com os responsáveis da BCS a utilização a sala de segunda-feira à sexta-feira. Entretanto, os professores do curso deviam liberar a sala às 16h30min, pois logo em seguida, o policial instrutor de informática assumiria uma turma de estudantes do curso básico promovido pela própria BCS.

FIGURA 5: Imagem da sala de aula vista a partir da posição da porta lateral e externa



Fonte: Elaborada pela autora (2014)

FIGURA 6: Imagem da sala vista a partir da posição da porta interna



Fonte: Elaborada pela autora (2014)

O nosso curso disponibilizava o lanche para os estudantes e meu encontro com eles acontecia no terceiro e quarto horários das tardes de terças-feiras. Antes do nosso encontro, os estudantes tinham aula de Formação Humana e um intervalo. Nesse período, os estudantes deviam ir a uma escola municipal na própria comunidade e recolher o lanche diário que ficava armazenado na escola. Nesse processo, alguns estudantes iam à escola buscar o lanche para todos da turma (eles combinavam entre si quais pessoas iam realizar essa tarefa no dia) e a maioria deles ficava em sala de aula, aguardando o momento do lanche coletivo.

Nesse período de espera, a interação era bem intensa, ficavam conversando e utilizando o computador para acessar as redes sociais e/ou realizar pesquisas e trabalhos da escola ou do próprio curso. O início da aula mediada por mim sempre foi muito agitado, pois os estudantes ainda ficavam empolgados com as conversas do intervalo. Entretanto, não via nessa agitação um problema, pois tinha consciência de que aquele processo era natural e fazia parte da nossa rotina.

Os barulhos e as conversas, geralmente, não continuavam, quando iniciava uma discussão sobre algum conteúdo da disciplina. Essa postura que eles tinham no momento do nosso encontro, encarava sempre como uma atitude de interesse deles pela aula e/ou disciplina. A maioria da turma costumava participar, quando lançava algum questionamento ou provocação sobre o conteúdo discutido. Percebi que alguns estudantes, apesar de estarem atentos às explicações e aos debates os que aconteciam nos encontros, eram tímidos e tinham receios em falar. Outros estudantes não ficavam sem destacar sua participação através de falas, tinham uma necessidade de expor opiniões e exemplificar alguns aspectos das discussões com relatos do cotidiano e com situações vivenciadas pelos mesmos.

Observar essa interação em sala foi importante para conhecer a postura e o compromisso de cada estudante com o encontro. Perceber que, às vezes, as alterações contrastantes de humor e o sumiço de alguns estudantes eram resultado de problemas familiares e/ou pessoais (de natureza bem íntima), não simplesmente porque não queriam ir à aula. A ausência de cada estudante foi um aspecto que pude observar com ajuda dos outros professores. Assim, quando um jovem faltava a mais de um encontro, buscava informações com os colegas professores que também ensinavam no curso para saber se a ausência do estudante estava sendo frequente nas outras aulas também.

Eu tinha a preocupação de saber se o jovem estava faltando ao encontro por não conseguir acompanhar os conteúdos da disciplina ou porque não gostava mesmo da forma como mediava o encontro e/ou não compreendia os conteúdos discutidos. A evasão era um aspecto de preocupação da coordenação e dos professores do curso também. Então, tínhamos uma espécie de “sensor natural” direcionado para essa questão, quando percebíamos a ausência constante de algum jovem, sinalizávamos para a coordenação do curso entrar em contato com o estudante. Depois de um período maior de curso e de mantermos uma relação mais próxima com os jovens, nós também acionávamos (utilizando as redes sociais) o estudante, quando percebíamos que ele estava tendo muitas faltas nas aulas.

No momento do encontro, quando faltava em torno de meia hora para concluir a aula de LLT, os estudantes da turma do policial-instrutor de informática básica começavam a chegar no CDC e ficavam dentro do espaço, aguardando começar a aula deles. Nesse contexto, era natural a presença de conversas entre eles, pois essa turma de informática era formada por crianças que gostavam de computador e tinham ansiedade pelo momento. Não fazia muito sentido nessa situação, as crianças ficarem paradas em uma sala apenas aguardando a aula delas começar, em estado de silêncio constante. Entretanto, em decorrência da condição da sala ser um espaço pequeno, toda a conversa e movimentação no ambiente que surgia causava interferência na concentração de nossas discussões na aula e os próprios estudantes costumavam sinalizar essa questão.

Embora fatores externos como a movimentação para buscar o lanche³³ na escola, a visita constante de moradores para recolher informações sobre os cursos que ocorriam no ambiente e o barulho provocado pela conversa das crianças que, frequentemente, apareciam no final da aula, não deixávamos de discutir e compartilhar ideias sobre o que tinha sido

³³ Às vezes, os estudantes demoravam na busca pelo lanche, pois dependiam de outras pessoas responsáveis da escola aonde o armazenamento dos lanches era realizado. Então, demorávamos mais para iniciar à aula diante da circunstância e não podíamos passar do tempo de aula acordado pela administração da BCS.

proposto em cada encontro. Desse modo, é importante sinalizar que as condições do espaço de aula não eram as melhores, mas todos se empenhavam para tornar o espaço produtivo no mais amplo sentido do termo. Os estudantes chegaram ao entendimento no decorrer do curso que aquela sala também era deles e precisava de cuidados³⁴.

2.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Consideramos relevante direcionarmos o olhar para o outro que ocupa o espaço de aprendizagem. Essa atenção implica mais que identificar o estudante pelo nome e favorece o reconhecimento de características³⁵ pessoais. Esse reconhecimento se torna importante na perspectiva de uma abordagem de ensino que visa ser intercultural, pois o professor valoriza o estudante em seu processo de aprendizagem, reconhecendo seus interesses para motivar ações que são desenvolvidas em sala (MENDES, 2011). Por isso, abaixo seguirá uma breve apresentação dos estudantes da turma que possibilitou o desenvolvimento do meu trabalho em sala de aula e da pesquisa como um todo. Desse modo, é válido ressaltar a etapa da entrevista no processo seletivo³⁶ para o ingresso do estudante no curso, pois nesse período, tive um contato inicial com alguns estudantes que compuseram a turma. Nessa última etapa do processo seletivo, eu tive a oportunidade de conhecer três estudantes que foram aprovados e permaneceram no curso até a sua conclusão.

Embora outros sujeitos estejam diretamente ou indiretamente envolvidos na realização desta pesquisa, daremos uma atenção maior para os estudantes por reconhecer neles a importância maior de toda reflexão voltada para o trabalho e o exercício do professor pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008). Abaixo, segue um quadro com um perfil dos estudantes:

³⁴ Os cuidados dos estudantes em manter o ambiente limpo passaram a ser rotineiros também. Como na BCS não tinham funcionários contratados, exclusivamente, para a limpeza dos espaços. Os estudantes realizavam mutirões de limpeza da sala e chegavam a lavar o banheiro externo que fica na BCS era o único que eles tinham acesso e, por vezes, o local ficava em mal estado para uso.

³⁵ Evidentemente, não temos pretensão de limitarmos as características dos estudantes que foram reveladas no processo interativo com essa breve apresentação. Contudo, pretendemos evidenciar que o olhar para cada um deles favoreceu uma cumplicidade (tivemos uma abertura para conversar sobre as dificuldades do processo) em nossa relação. Essa cumplicidade foi construída nos encontros e trouxe benefícios para nosso caminhar educativo.

³⁶ Na inscrição do jovem no processo seletivo para o ingresso no curso, havia os pré-requisitos da idade (deveria estar inserido na faixa etária de 16 a 24 anos) e da comprovação de ser estudante (precisava estar matriculado na educação básica). Além desses critérios de inscrição, o estudante realizava uma prova com questões de Português, Matemática e/ou Raciocínio Lógico e Informática e fazia a prova de Redação. Assim os aprovados nessa primeira etapa participavam de uma entrevista no processo final da seleção. Eu fiz parte da realização dessas entrevistas junto com a psicóloga e a estagiária de psicologia do projeto e o professor de Formação Humana. Para realizar as entrevistas individuais com esses estudantes, tivemos uma orientação prévia com a psicóloga do projeto sobre o questionário utilizado e os objetivos esperados dessa etapa do processo seletivo.

QUADRO 1: Perfil dos sujeitos da pesquisa

| Estudante | Sexo | Escolaridade |
|---------------------|-------------|----------------------------------|
| Adson ³⁷ | M | Ensino Médio (em curso) |
| Andrey | M | Ensino Médio (em curso) |
| Bianca | F | Ensino Médio (em curso) |
| Camila | F | Ensino Médio (em curso) |
| Daniela | F | Ensino Médio (em curso) |
| Danilo | M | Ensino Médio (em curso) |
| Fábio | M | Ensino Médio (em curso) |
| Fernando | M | Ensino Médio (em curso) |
| Gabriela | F | Ensino Médio (em curso) |
| Inácio | M | Ensino Fundamental II (em curso) |
| Israel | M | Ensino Médio (em curso) |
| Luma | F | Ensino Médio (em curso) |
| Maria | F | Ensino Médio (em curso) |
| Mariana | F | Ensino Médio (em curso) |
| Nara | F | Ensino Médio (em curso) |
| Olivia | F | Ensino Médio (em curso) |
| Paula | F | Ensino Médio (em curso) |
| Pedro | M | Ensino Médio (em curso) |
| Ramon | M | Ensino Médio (em curso) |
| Roberta | F | Ensino Médio (em curso) |

No quadro acima, dos vinte estudantes, apenas um cursava o ensino fundamental II na época do desenvolvimento da intervenção. Desse modo, tínhamos a maioria dos jovens cursando o 2º e 3º ano do ensino médio. A turma era composta por onze meninas e nove

³⁷Os nomes dos estudantes que aparecem são fictícios, buscando preservar uma identificação possível dos estudantes.

meninos. Logo abaixo, seguirá uma breve narrativa e descrição³⁸ dos estudantes que foi extraída de minhas observações e notas de campo a partir de um recorte da interação com eles no contexto da disciplina LLT. Algumas informações, como os nomes de eventos ou textos que envolvem os estudantes em suas práticas de linguagem serão omitidas das narrativas com intuito de preservar os participantes.

a) Adson

Ele começou a frequentar a disciplina depois das primeiras terças-feiras de aula. Quando apareceu, se mostrou interessado e procurou-me para se inteirar mais da disciplina. Nos debates em sala de aula, ele era bem participativo e se destacava nas discussões mais polêmicas, pois sempre apresentava um ponto de vista, argumentando de forma consistente. A fala dele, nesse contexto de debates, geralmente, surpreendia de forma positiva a turma. Além disso, ele não costumava apresentar muita dificuldade nas atividades escritas e no entendimento dos estilos diferentes de textos trabalhados. Em sala de aula, ele era um jovem tímido, sério, de poucas conversas, porém não tinha dificuldades em realizar atividades em grupo. Em determinado evento que ocorreu a partir do curso (com representantes do governo do Estado e da União Europeia), ele se posicionou diante de uma plateia sobre a questão da representatividade dos negros nas instâncias de governança da Bahia. Assim, ele se mostrou para o público como um jovem negro que reflete sobre a discriminação relacionada aos negros e sua identidade. Outro momento marcante do jovem que tem relação com as práticas de linguagem foi a declamação de um poema de Carlos Drummond de Andrade, ele se encantou com a atividade realizada em sala e em uma atividade posterior, a feira poética, ele fez questão de declamar o poema para um público maior. Percebi que esse exercício o ajudou com a característica da timidez, deixando-o mais à vontade em sala de aula com seus colegas.

b) Andrey

No início das aulas, ele era mais participativo, realizava comentários e fazia as atividades, apresentando mais interesse pela disciplina. Contudo, já na metade do curso para o final, ele se desmotivou (já não interagiu muito com as discussões realizadas e com a

³⁸ Nessa descrição dos estudantes é importante evidenciar que a interação é a principal característica observada.

turma no geral, coincidentemente, nesse período ele adquiriu um celular o qual passou a usar com frequência nas aulas). No que se refere à língua portuguesa, percebi que ele atribuía muito valor a “forma correta de falar e escrever”, desde os primeiros encontros, ele tinha preocupação sobre esse aspecto que envolve a norma padrão da língua. Em uma aula, ele disse que não iria para aula no dia seguinte, pois iria ao oftalmologista. Quando ele comentou essa informação, no que se refere à pronúncia da palavra oftalmologista, evidenciando a pronúncia do “l, alguns colegas notaram e questionaram a fala dele. Nesse sentido, a resposta dele imediatamente foi que essa era a forma correta de se falar, pois se escrevia assim também. Nesse momento, quiseram que eu fosse a “juíza” do caso da língua e falasse minha “sentença final”. Para contrariá-los e instigá-los mais na discussão, não apresentei nenhuma resposta a princípio, depois pedi que eles se lembrassem das nossas discussões iniciais sobre a temática da diversidade linguística da língua portuguesa e suas variantes. Essa discussão se estendeu para além da aula, em outro momento, no grupo do whatsapp, eles ainda falavam sobre o assunto. Na aula seguinte, refleti com eles que a forma escrita da língua nem sempre será idêntica à forma falada, explicando que são modalidades distintas e retomei a discussão sobre as variantes da língua. Esse exemplo foi para ilustrar a atitude do estudante em valorar os conhecimentos da língua referente ao uso da norma culta. Por sua vez, os colegas que participaram da discussão, reconheceram, depois, que a escrita da palavra diante da norma padrão era “oftalmologista”. Contudo, também destacaram que sempre falavam e preferiam a palavra “oftamologista”.

b) Bianca

A estudante era bem tímida em sala e ficava com um grupo pequeno de colegas. Bianca tem uma habilidade muito boa para desenhar e toda vez que tinha alguma atividade que podia explorar esse tipo de linguagem, ela a explorava. Ela não era muito participativa dos debates que ocorriam em sala, mas também não deixava de colaborar, quando eu solicitava para a turma que todos contribuíssem em dado momento, nesses casos, ela também contribuía. Em sala, às vezes, ela abaixava a cabeça na cadeira e ficava em uma postura de desânimo, quando ia até ela e perguntava se estava com algum problema, apenas, dizia ter sono. Ela tinha dificuldade em realizar as atividades que tinham uma demanda de escrita. Um exemplo dessa dificuldade ou até falta interesse foi à realização do trabalho do memorial. Embora, eu tivesse passado as orientações do memorial logo no início do curso e, semanalmente, no decorrer das etapas de realização do trabalho, eu continuasse a dar

orientações, solicitando também um retorno sobre sua produção, ela não participou da realização dessa atividade. Por último, sugeri que ela respondesse uma atividade escrita que envolvia os conteúdos trabalhados na fase da realização do memorial. Essa atividade foi impressa e tinha um prazo de sete dias para sua realização (uma alternativa que encontrei para os alunos que não realizaram o memorial, eles pudessem compensar àquela atividade de alguma forma). Esse prazo inicial de entrega da atividade foi ultrapassado e dei-lhe um novo prazo que não foi cumprido novamente. Quando a questionava se não tinha entendido a atividade, ela falava que compreendia e realizaria a tempo. O segundo prazo foi expirado e ela já não teria mais oportunidade de compensar a atividade do memorial. Apesar de Bianca não assumir determinadas responsabilidades (não realizando atividades, deixando de cumprir prazos) em sala de aula, percebi um movimento importante dela, principalmente, na etapa final do curso. Nesse período a falta de interesse de outrora foi compensada por um entusiasmo em realizar as etapas da Feira Poética. Esse interesse foi demonstrado pelas perguntas que realizava para mim durante toda a preparação do evento, pelos ensaios das apresentações que realizaria no dia da feira e pela sua contribuição com ilustrações de histórias infantis.

c) Camila

Desde o primeiro dia de aula, reparei que ela uma jovem que falava baixo, olhava para as explicações com um olhar concentrado e falava pouco em sala. No início do curso sentava próximo a um colega com quem costumava conversar, porém, depois de um tempo se afastaram. Ela tinha uma ansiedade para utilizar o computador da Base, para acessar aos sites de redes sociais e esse momento ficava bem visível nela, pois às vezes, durante a aula tentava “burlar” o momento de debates e de outras atividades para utilizar o Facebook por exemplo. Logo, no começo do curso, cheguei a conversar com ela sobre essa questão, ressaltando que a presença e as contribuições de todos eram muito importantes para o desenvolvimento da disciplina, ela se mostrou compreensiva e diminuiu significativamente a dispersão com as redes sociais. Em um período do curso, percebi que ela estava muito triste. Quando a questioneei como ela estava, ela falou-me que estava passando por uns problemas familiares, mas ficaria bem. Nas atividades escritas como o memorial, pude constatar que ela apresentava dificuldades em articular as ideias em um texto e apresentava constantes erros de convenções de escrita, além de desvios gramaticais. Nas atividades que exploravam a

oralidade, ela costumava falar muito baixo e com insegurança (deixava a cabeça posicionada mais para baixo). No final do curso, no evento da feira poética, encontrei uma jovem mais empolgada, querendo declamar poemas e cantar no microfone no meio da feira da comunidade (atividades que surpreenderam a todos da turma).

d) Daniela

A estudante interagiu bem com a maioria da turma. Embora não apresentasse muitas dificuldades em realizar as atividades escritas desenvolvidas em sala de aula, não tinha disciplina ou faltava-lhe interesse para fazer as atividades que eram mais sistemáticas como o memorial que apresentava uma demanda maior de tempo para ser realizado. Daniela não apresentou o memorial, também não respondeu uma atividade para a substituição do referido trabalho. É válido notar que a estudante faltou muitas aulas do curso, pois participava de outras atividades externas além da escola regular. Quando apresentava alguma atividade através da oralidade, não demonstrava muitas dificuldades, além de uma timidez inicial. Nas realizações de atividades da disciplina LLT, percebi que ela ficava mais entusiasmada com as atividades que tinham dinâmicas ou outras linguagens integradas à metodologia da aula em questão.

e) Danilo

O estudante é um jovem religioso e almejava manter os estudos, queria logo ter sua independência. Ele também era questionador e participativo nas discussões que ocorriam em sala de aula. Danilo costumava ter dificuldade em se relacionar com outros colegas, pois ele apresentava uma fala que poucos colegas entendiam, às vezes, eu também não o entendia (aguardava o final da aula e perguntava-lhe mais sobre o que ele comentava anteriormente). Geralmente, ele confundia alguns conteúdos (por exemplo, o assunto debatido era o conceito dos gêneros textuais, ele comentava sobre a paráfrase) como se fossem os mesmos assuntos. Na hora que fazia um comentário sobre alguma explicação feita por mim, ele exagerava, realizando várias perguntas seguidas, não se preocupando com a interação possível que podia ocorrer com os colegas naquele momento. Em alguns momentos, as perguntas que ele realizava pareciam estar descontextualizadas (às vezes, estavam mesmo descontextualizadas) com as discussões e os colegas de turma ficavam intolerantes diante da situação. Nesse sentido, ele tinha opiniões muito distintas das expressadas pelos colegas e se posicionava sem muita clareza para a maioria da turma. No início do curso, Danilo apresentava resistência

para trabalhar em grupo, mas diante dos contextos dos trabalhos frequentes nessa modalidade, ele acabava cedendo para participar de um grupo. Mesmo se integrando a um grupo, geralmente, apresentava algumas dificuldades para realizar os exercícios em equipe.

f) Fábio

O estudante sempre estava com os olhares bem atento às explicações dos conteúdos da disciplina e aos debates que ocorriam em sala de aula. Contudo, o jovem não costumava participar das discussões através de comentários. Nos encontros, quando ele tinha dúvidas sobre alguma atividade sempre ia até a mim para tentar compreender algum aspecto da atividade o qual não tinha entendido. A fala dele era baixa e rápida, geralmente, uma fala objetiva. Lembro-me da festa que a turma organizou, quando estávamos finalizando o ano de 2014, em um momento descontraído que foi proporcionado pela brincadeira de amigo-secreto, quando chegou à vez dele falar sobre seu amigo-secreto, ele ficou com uma expressão de surpresa. Foi para o meio da brincadeira e comentou: “ah, eu não sei falar [...]”, depois, logo se autocorrigiu “eu não sei falar dessa forma.”. Ele tentou se livrar da missão de falar em público como todos os participantes da brincadeira. Nesse momento, percebi que ele tinha receios de falar para um público. De forma rápida, ele encaminhou o presente de seu amigo-secreto e nitidamente se livrou da brincadeira. Após o período de recesso do curso, notei, depois, de mais alguns encontros, ele mais participativo, realizando comentários sobre as discussões em sala de aula. Até que em uma aula, quando perguntei quem poderia ler o que estava nos slides, ele se voluntariou, nesse momento, mostrei-me contente com a resposta dele e comentei, em forma de brincadeira, que tinha ficado até emocionada com a leitura que ele realizaria, pois aquele momento era raro. Assim, ele riu dos meus comentários e realizou a leitura. Outro momento relacionado à sua interação em turma aconteceu no evento da feira poética, nosso último trabalho do curso. Esse momento foi marcante, pois o jovem ficou à vontade e resolveu cantar na feira da comunidade - espaço que também estava incluído no evento da feira poética. Ele cantou com o microfone (atividade proposta na feira) e a turma interagiu muito com ele nesse momento. Logo, nos três meses finais do curso, percebi que ele estava mais à vontade em público através da linguagem e esse evento final da disciplina só veio a constatar o que já estava observando em sala.

g) Fernando

Embora Fernando começasse a frequentar as aulas na terceira semana de curso, ele se mostrou interessado pelo que havia perdido nos encontros anteriores. Logo em seu primeiro dia de aula, procurou-me para compreender melhor a escrita do memorial e semanalmente, realizava essa atividade, conforme havíamos combinado. O jovem não apresentava dificuldade em se posicionar em sala de aula diante de alguma discussão e costumava apresentar uma argumentação consistente nos debates realizados. Ele apresentava facilidade em utilizar a linguagem mais formal, conseqüentemente, também tinha facilidade em realizar atividades nesse estilo de registro linguístico. Com as atividades de escrita, Fernando também conseguia desenvolvê-las bem. Durante o curso, ele me contou que já tinha realizado aulas de canto e, recentemente, estava tendo aulas de interpretação teatral. Essas suas atividades influenciavam nos momentos das leituras coletivas (cada estudante lia uma parte do texto) dos textos encaminhados nas aulas. Geralmente, ele fazia uma leitura com volume bom que atendia a turma completa, além de ler pausadamente, contemplando os sinais de pontuações encontrados nos textos. O jovem era bem participativo em sala e interagiu bem com alguns colegas e comigo.

h) Gabriela

A estudante, no início do curso, faltou muitas aulas da disciplina. Quando ela reaparecia, procurava-me e falava que não estava indo às aulas, por causa das demandas da escola regular. Contudo, mesmo chegando ao curso após algumas aulas já terem acontecido, ela mostrava interesse em realizar as atividades as quais não tinha feito em aulas passadas. Gabriela, quando tinha vontade de realizar um comentário sobre o conteúdo discutido em aula, realizava com naturalidade. Em um determinado momento do curso, na escrita do memorial sobre uma aula, ela revelou que tinha dificuldade em trabalhar em grupo, porém também ressaltou que essa dificuldade tinha sido superada naquele encontro. Assim, ela relatou: “Hoje, dia 14 de outubro aprendi muitas coisas maravilhosas, inclusive trabalhar em grupo, pois era uma das coisas que pra mim era um pouco difícil.”. Ela se identificava muito com as atividades que eram desenvolvidas através de dinâmicas e não apresentava grandes dificuldades com as tarefas escritas.

i) Inácio

O primeiro contato com ele aconteceu na etapa da entrevista, ele foi entrevistado por mim. Logo, no início da entrevista, descobri que ele cursava o nível fundamental. Apesar da coordenação do projeto almejar, preferencialmente, estudantes do ensino médio, ser estudante do nível fundamental não o desclassificava do processo seletivo. Inácio apresentou uma desenvoltura boa ao responder às perguntas da entrevista, embora ele não apresentasse um uso linguístico mais formal para aquele contexto de interação (considerando as características do gênero textual em questão). Ele foi aprovado no processo seletivo, pois apresentou bastante interesse na área de informática, disciplina fundamental no curso e se apresentou como um jovem determinado (dados do questionário utilizado nessa etapa de seleção). Durante o percurso da disciplina LLT, o Inácio foi o estudante mais intrigante, pois agia de forma extrovertida e espontânea no seu jeito de ser com os colegas e os professores, mas pouco interagiu nas discussões sobre os assuntos suscitados nos encontros da disciplina LLT. Com o tempo, percebi que ele tinha receios de se posicionar mais diante dos assuntos discutidos nas aulas. Isso me intrigou por muito tempo, aos poucos, fui percebendo que ele tinha uma dificuldade maior com a escrita motivada pelas atividades e se recusava a encará-la de forma mais sistemática. Mas essa característica dele não retirava o seu potencial nas práticas linguagem, visto a partir de alguns momentos como a criação de um repente, a participação da simulação de entrevista e a criação do seu currículo em sala de aula. Assim, notei que ele realizava as atividades as quais atribuía um sentimento de prazer ou funcionalidade mais direta voltada para o contexto pessoal e do trabalho. Nesse sentido, ele não se interessava e não fazia outras atividades que também eram importantes e sistemáticas como o trabalho do memorial. Até o final do curso, ele manteve uma boa frequência, interagindo bastante com a maior parte da turma.

j) Israel

Até a metade do curso, o estudante era bastante tímido. Quando o cumprimentava, ele apenas sorria para mim, em poucos momentos durante o curso, ele conversou comigo. As primeiras atividades que envolviam apresentações orais, ele se recusava a participar, eu buscava conversar com ele sobre a importância da atividade e ele acabava participando. Na preparação da atividade simulação de entrevista de emprego, ele disse, de forma desesperada (nesse momento da aula, percebi o quanto ele se angustiava com o desafio das

apresentações), que só aceitaria participar da atividade se fosse o entrevistador (esse personagem na simulação teria o recurso de um caderno com as perguntas anotadas). Assim, ele participou da atividade como entrevistador, tive que intervir com a dupla dele, solicitando que o deixasse ser o tal personagem desejado na simulação. A partir daí, identifiquei essa dificuldade dele em apresentações em público, ele tinha receio da fala improvisada e costumava falar baixo (a turma tinha dificuldade em ouvi-lo, quando estava apresentando). Israel ficou um período afastado do curso, pois teve problemas familiares, contudo mesmo com esses problemas, retornou ao curso, finalizando-o.

k) Luma

A estudante se mostrava atenta para as discussões que ocorriam em sala de aula, porém não costumava realizar observações e comentários sobre os conteúdos discutidos e trabalhados. Luma não apresentava dificuldades em realizar atividades escritas mais sistemáticas com o memorial. Geralmente, ela ficava próxima de dois colegas nas aulas e não costumava interagir com todos da turma até o período da elaboração da feira poética. Nesse momento, ela se aproximou mais da toda turma, pois negociava com os colegas sobre as lembrancinhas da feira poética. Desde o início da preparação do evento, ela sugeriu que sua irmã fizesse a lembrancinha, pois a mesma trabalhava com artesanato. Às vezes, ela não ia à aula, pois também fazia aulas de dança, mas não deixava de acompanhar o andamento da disciplina.

l) Maria

A estudante apresentava um perfil de líder, geralmente, se dispunha a participar de atividades diferentes (quando eu solicitava voluntários para as leituras e até encenações). Frequentemente, Maria era a primeira que respondia uma pergunta, quando eu a realizava, em sala, referente a algum conteúdo trabalhado. Assim, mesmo ela não tendo certeza se sua resposta contemplaria à pergunta, ela participava, com alguma resposta, no momento da pergunta. Nesse sentido, ela não tinha receios em responder, perguntar e comentar todas as possíveis discussões realizadas em sala. Meu primeiro contato com ela aconteceu na etapa da entrevista, ela se mostrou uma jovem com posicionamentos bem seguros (desejava estudar, trabalhar e ganhar estabilidade financeira) nas respostas e apresentou muito interesse pela a oportunidade de realizar um curso na área técnica e ter perspectivas de conseguir trabalhar

em breve. A estudante era assídua às aulas e apresentava uma boa relação com a maioria dos colegas da turma. Ela não apresentou muitas dificuldades com as atividades escritas e tinha facilidade nos exercícios que envolviam a oralidade.

m) Mariana

A estudante era bem assídua, sentava próximo da lousa e dois colegas da turma. No início do curso, ela observa mais as aulas e só comentava algo referente ao conteúdo discutido, quando a solicitava. Entretanto, a partir do meado do curso, a estudante costumava participar das aulas, realizando perguntas e comentários. Geralmente, tinha uma fala baixa, quando realizava perguntas, apesar de se destacar, posteriormente, em atividades que explorava a voz com a leitura encenada e o canto (atividades desenvolvidas na feira poética). Mariana era uma estudante que se empenhava muito em realizar as atividades, sempre me procurava para atestar se tinha compreendido mesmo a proposta e se estava realizando bem a atividade. Por esse motivo, não costumava apresentar muitas dificuldades na realização das atividades.

n) Nara

A estudante não costumava participar muito das discussões em sala, sentava, geralmente, no final da sala e conversava pouco com os colegas. Nara realizava as atividades propostas e tinha dificuldade nas atividades que exploravam mais a oralidade. Em alguns momentos, tentei uma aproximação maior com ela, pois, às vezes, sentia-a distante, como se não tivesse compreendido as discussões ou não estivesse satisfeita com a disciplina. Quando eu aproximava dela, ela se mostrava receptiva nas conversas, mas não fazia comentários sobre o andamento da disciplina. Nas atividades que envolviam dinâmicas, ela ficava entusiasmada e no evento da feira poética, senti um envolvimento maior dela na realização das atividades.

o) Olivia

Olivia também foi entrevistada por mim no processo seletivo do curso. A jovem desde o primeiro momento se mostrou bem responsável pela idade de 16 anos, ela aparentava ter menos idade, observando só as características físicas, mas na entrevista, após ela relatar informações pessoais da vida, eu notei que ela já assumia muitos compromissos em casa. A estudante ficou ausente em um período de aulas, pois estava em processo de mudança de residência e, às vezes, tinha compromisso com as atividades da escola regular. Quando ela reaparecia nas aulas, costumava se isolar na sala. Geralmente, Olivia não tinha iniciativa de conversar com os colegas. Contudo, também não os ignorava, quando eles se aproximavam para realizar algumas atividades ou mesmo para iniciar uma conversa. Olivia não apresentava dificuldades com as atividades escritas e com as atividades que exploravam a oralidade, ela não conseguia falar em uma tonalidade de voz mais alta, embora, sinalizasse isso para ela em alguns momentos, não percebi uma melhora dela nesse sentido.

p) Paula

A estudante tinha uma postura participativa em sala de aula, realizava comentários e fazia perguntas sobre os conteúdos discutidos ou assuntos correlacionados aos debates que ocorriam nos espaços de ensino e aprendizagem. Ela não apresentava muitas dificuldades em apresentações orais (às vezes, demonstrava receios e timidez na hora das apresentações, mas não deixava de realizar as atividades propostas) e trabalhos escritos e era assídua nas aulas. Gostava bastante de acessar as redes sociais no computador da sala. Geralmente, ela era a primeira estudante chegar ao curso, às vezes, ia para as aulas do curso diretamente da escola regular para evitar atrasos.

q) Pedro

O estudante era assíduo às aulas da disciplina e se mostrava sempre atento para as discussões. Realizava comentários sobre os conteúdos discutidos e me procurava com frequência para elogiar alguns conteúdos trabalhados. Ele apresentava muita dificuldade com a escrita mais formal, mostrando erros frequentes de convenção de escrita e desvio sintático. Ele não cumpriu as etapas de elaboração do memorial, deixando de desenvolver a etapa da revisão textual e a possibilidade de reescrita, apresentou, por último, o memorial

sem revisão, ressaltando sua dificuldade com a escrita mais formal. O estudante era proativo no que se refere às atividades mais dinâmicas e apresentava uma boa relação com a maioria da turma.

r) Ramon

O estudante era assíduo às aulas e não apresentava dificuldades nas apresentações orais e tinha facilidade com as escritas de variados gêneros textuais como letra de música, poema e conto. Ele interagia bem com a maioria da turma e era participativo nos encontros semanais, apresentando sempre contribuições para os debates que ocorriam em sala de aula. No final do encontro, o estudante costumava me procurar para comentar sobre a aula, geralmente, ele apresentava elogios sobre o encontro e falava de suas produções textuais independentes. Em uma conversa no final da aula, ele falou-me que escrevia letras de músicas e estava produzindo uma história, um romance. Depois, ele perguntou-me se eu poderia ler suas letras de músicas, ele queria ouvir minha opinião sobre suas composições, evidentemente, falei que seria um prazer ler suas produções, inclusive, o capítulo inicial do seu romance. Sua escrita demonstrou-me que ele tinha muita criatividade para a construção de histórias, além de mostrar sensibilidade na produção de letras de músicas, ressaltando a característica poética em suas produções. No evento da feira poética, o estudante escolheu ficar na equipe de produções artísticas, pois mostrava afinidade com a realização de produções que envolviam artes (ele cantou e interpretou em dois momentos nas atividades do evento).

s) Roberta

A estudante era disciplinada, realizava todas as atividades dentro do prazo e se preocupava em saber se tinha alcançado mesmo o entendimento das propostas de exercício. Desse modo, era comum, a estudante me procurar com uma versão da atividade realizada, perguntando-me se tinha acertado ou se o encaminhamento das respostas estava bom. Roberta era assídua às aulas, mas não costumava realizar comentários sobre os conteúdos discutidos em sala de aula, quando tinha alguma dúvida, ela ia até a mim para buscar os esclarecimentos referentes às suas dúvidas. Ela tinha receios de apresentações em público, pois apresentava variações populares estigmatizadas em sua pronúncia como a palavra problema, geralmente, ela falava “poblema”. Contudo, ela não deixava de realizar a atividade proposta.

t) Eu

Eu também no processo de descoberta do outro – estudante, através das interações que ocorreram em sala, me descobri, em vários momentos, inquieta como professora/mediadora e pesquisadora. A inquietude foi uma característica presente em mim durante o percurso feito. Essa inquietude de pensar no funcionamento do curso se relacionava a uma autocrítica frequente. Penso que tudo isso faz parte do fazer docente, move o pensamento, as reflexões e atitudes. O trabalho docente desenvolvido a partir do conceito de competência comunicativa em uma abordagem intercultural me trouxe desafios e receios. Sendo assim, foi um desafio aprender a organizar um planejamento a partir dessas perspectivas teóricas, ficava pensando: “em que medida tal atividade podia contemplar a aprendizagem do estudante diante das competências de Canale?”. Receio de um possível estranhamento e resistência dos estudantes diante da proposta encaminhada nos encontros, apesar de buscar contemplar sempre as expectativas deles diante da disciplina. Nesse sentido, através de outras experiências de ensino, já tinha consciência que um planejamento de aula não é uma garantia de uma aula “pronta”, funcionando exatamente como foi organizada. A flexibilidade do planejamento existe, pois os anseios das pessoas são diferentes.

Eu, parte do grupo, me via na responsabilidade de mediar aprendizagens, apesar de também estar no lugar de aprendiz, descobrindo pessoas novas e formas diferentes de trabalhar. Encarar a postura de professora como mediadora é sempre um grande desafio, pois, os próprios estudantes podem estranhar tal postura. Ser uma “negociadora” de escolhas e ações no ambiente de aprendizagem, priorizando o diálogo nas decisões pode ser entendido com falta de “autoridade”, fragilidade do lugar “sagrado” da professora. Contudo, me aproximar mais dos estudantes não provocou em mim nenhum sentimento de desconforto, pelo contrário, o conforto se destacou em reafirmar que a construção de um percurso para um grupo não pode ser realizada apenas por uma pessoa, tal atitude empobrece o caminho.

Assim compõe-se, então, o cenário onde realizamos as atividades, uma sala de aula pequena com computadores que atendiam a uma turma de vinte alunos, em uma comunidade carente de infraestrutura e cuidados públicos. Desse modo, esse cenário também se destaca, principalmente, em relação aos sujeitos que participaram deste estudo, jovens diversos, curiosos, inteligentes e que acreditaram no percurso.

3 “MAIS UM PASSO NESSE ESPAÇO” (UMA PROPOSTA DE ENSINO)

Teoria é o conhecimento sistemático e resultante de práticas empíricas. Poder-se-ia dizer que a teoria resulta da experimentação do mundo que, por sua vez, permitiria a sua transformação. A construção teórica do discurso já é prática. Para a epistemologia, o teórico é o sujeito que se ocupa de teoria na arte ou na ciência. Contudo, o artista e o cientista – práticos, teóricos, desenhistas e intérpretes de mundos – assim poderão ser compreendidos caso rotineiramente reflitam sobre a sua própria prática. (HISSA, 2013, p. 77)

Neste capítulo, trazemos alguns conceitos e perspectivas que sustentam nossas escolhas teóricas. Logo no início, discutimos, de forma breve, a elaboração curricular da disciplina Língua Portuguesa. Depois, seguimos a discussão com o conceito de método encaminhado por Richards e Rodgers (1994) para esclarecer quais foram os percursos teóricos escolhidos para a construção da intervenção desenvolvida nesta pesquisa. Ainda de acordo com o objetivo principal deste trabalho que é desenvolver a competência comunicativa dos estudantes, utilizando a abordagem intercultural, buscamos trazer as teorias que sustentam esta pesquisa. Para isso, dedicamos, neste espaço, uma discussão sobre a competência comunicativa pautada na perspectiva de Canale e Swain (1980) e a perspectiva intercultural de ensino defendida por diversos pesquisadores como Aguado (2003), Fleuri (2003) e Mendes (2004) e Azibeiro (2006). Ademais, apresentamos os princípios da pedagogia sensível que são abordados por Erickson (1987), Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001) assim como outros conceitos teóricos que também norteiam as discussões neste capítulo. Conforme já relatado na seção da organização da dissertação, este trabalho apresenta um modelo de organização que se configura de forma híbrida, em que os capítulos apresentam as teorias e os dados, quando esses se fazem necessários para a discussão provocada. Desta forma, embora este capítulo se dedique a apresentar de forma mais consistente a perspectiva teórica, também apresentaremos dados que auxiliarão as discussões propostas.

3.1 A DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA E O CONTEXTO DE ENSINO

Refletir sobre a disciplina Língua Portuguesa e as possibilidades diversas de ensiná-la deve ser um exercício frequente da prática docente. Assim, como alguns hábitos culturais se modificam devido ao contexto histórico, cultural e político (CLANCLINI, 2015), configurando-se em uma característica natural da sociedade, as pessoas, as formas de educação e os ensinamentos também assumem com perspectivas novas. Geralmente, qualquer mudança provoca um período de adaptação entre os costumes passados e novos costumes. Em muitos momentos, esses costumes ou formas de encarar uma situação são mesclados o que corresponde ao estado de período de transição.

No que concerne à disciplina Língua Portuguesa no Brasil, Madga Soares (2004), refletindo sobre ensino, ressalta um período da história da disciplina que revela significativa mudança na forma de trabalhar os conteúdos:

É a partir dos anos 1950 que começa a ocorrer uma real modificação no conteúdo da disciplina português. E isso se dá porque uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola vai exigindo a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição, o que acarreta, entre outras alterações, mudanças nas disciplinas curriculares. (SOARES, 2004, p. 166).

Essa informação encaminhada pela autora remete a um período da história da disciplina (a partir da década de 1950) que evidencia transformações importantes em seus conteúdos decorrentes das transformações sociais. Conforme Soares (2004), antes desse período, os conteúdos disciplinares eram trabalhados na retórica e poética; depois, a gramática também passa a ser objeto de estudo e começa a ser prioridade no ensino. Só décadas à frente, já em 1950 que o texto e a gramática passam a compor uma nova perspectiva de ensino da disciplina, em um trabalho mais relacionado (SOARES, 2004), para depois o texto começar a ser o objeto central do ensino da disciplina e começar também a inserção de exercícios de leitura/produção de textos que visam à reflexão sobre o funcionamento da língua em situações diferentes (KOCH, 2003). Essa mudança é resultado dentre outros fatores dos estudos voltados para a língua de variados segmentos funcionais³⁹.

³⁹ Como os estudos realizados na Linguística Textual. Segundo Koch (2003), respondendo a uma pergunta sobre as mudanças que ocorreram no ensino de Língua Portuguesa, ela comentou que o texto como objeto central na disciplina foi a principal mudança/contribuição da Linguística Textual para tal ensino.

Diante desse histórico de mudanças relacionadas aos conteúdos da disciplina Língua Portuguesa, a necessidade de analisar as metodologias existentes que são inseridas nos contextos de ensino é constante (OLIVEIRA, 2014). Por esse motivo, as atividades pedagógicas, por objetivar uma interação dos estudantes (público em questão) com os conteúdos da disciplina, precisam ser coerentes diante da realidade social desse público. Para isso, existe a possibilidade de trabalhar a partir de uma abordagem intercultural no sentido de valorizar os contextos culturais que permeiam o espaço de aprendizagem (AGUADO, 2003).

Nesse sentido, a escolha de abordagem intercultural, apresenta outra perspectiva de ensino que valida as metodologias e os conteúdos disciplinares em prol do outro. Assim, conforme Aguado (2003), a educação intercultural propicia uma análise da prática educativa, ressaltando as diferenças culturais de indivíduos ou grupos sociais como um aspecto das reflexões pedagógicas. Nesse sentido, a interculturalidade, em um conceito ampliado, segundo Fleuri (2003), também é considerada como um modo de entender o “diferente” que representa uma singularidade. Logo, na realidade de ensino intercultural, “a língua mais do que objeto de ensino, passa a ser a ponte, a dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais, visto que o seu enfoque se dará nas relações de diálogo, no lugar da interação.” (MENDES, 2011, p. 140).

Diferentemente da perspectiva de ensino intercultural, por muito tempo na história da disciplina Língua Portuguesa, o ensino da língua foi direcionado apenas para os conteúdos da gramática normativa, desconsiderando outras formas de estudo da língua, conseqüentemente, outras culturas. A língua, quando é estudada apenas em uma abordagem descritiva e prescritiva através das regras gramaticais, fica reduzida a um conjunto de aspectos formais de uma variedade linguística (norma culta) considerada privilegiada na sociedade. Conseqüentemente, os métodos de ensino adotados ficam inseridos em uma perspectiva de análise estruturalista, segundo apontam Consolo e Aguilera (2010). Entretanto, existe uma vertente de estudiosos que defende o trabalho a partir das variedades populares no estudo de língua portuguesa como um instrumento legítimo do discurso escolar; já outro segmento de estudiosos ressalta a importância do ensino da norma culta, pois considera essa norma como uma ferramenta de acesso ao poder (SOARES, 1983 apud GERALDI, 2006). Contudo, um ensino de língua portuguesa mais abrangente pode incluir o trabalho com a norma padrão e culta, sem depreciar a realidade linguística e cultural dos estudantes a qual inclui a forma de falar presente em sua família e no seu grupo social (GERALDI, 2006).

No cenário mais recente da disciplina Língua Portuguesa, novas perspectivas relacionadas ao ensino aparecem, por isso, a reflexão do educador deve ser frequente

(BRASIL, 2011). Assim, não tem como desvincular a história da disciplina de seu currículo e das mudanças advindas de novas realidades históricas, sociais e culturais. Para isso, o “currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles [...]” (BRASIL, 2006, p. 9). Dessa forma, os conteúdos e os modos possíveis de trabalho do professor com os conteúdos não devem ficar estanques no tempo, sendo assim, é importante que sejam flexíveis e condizentes com a realidade de vida dos estudantes (BRASIL, 2011). Nesse sentido, questionar e repensar o currículo da disciplina Língua Portuguesa, assim como seus métodos de ensino também são características importantes para a qualidade dessa disciplina.

Ora, o discurso que aponta a educação formal como um pilar para o desenvolvimento de um país é frequente nas instâncias governamentais⁴⁰. Por sua vez, a escola como uma instituição social não pode se isentar do compromisso de validar as realidades existentes da sociedade brasileira, buscando adaptações e sua democratização (SAVIANI, 1980; BRASIL, 2011). Por isso, a função do ensino formal surge diante da necessidade de promover uma sistematização de saberes, considerando-se o fato de que os saberes são passíveis de serem revisados e alterados.

Nessa realidade de ensino, os profissionais da educação têm uma responsabilidade social de se atualizar e buscar metodologias diversificadas que resultem em práticas pedagógicas significativas (BRASIL, 2011), acionando o protagonismo dos estudantes nas relações estabelecidas em comunidades. Embora, os professores já tenham experiências diversas em sala de aula e sejam reconhecidos pelo seu trabalho, é importante que eles percebam a necessidade do conhecimento de determinadas teorias do seu campo de atuação profissional. Conforme Oliveira (2010, p. 15), “[...] todo professor de qualquer disciplina, precisa de um mínimo de teoria para sustentar suas ações em sala de aula, para tomar decisões pedagógicas conscientes, para não serem meros usuários inconscientemente passivos de livros didáticos e de gramáticas normativas.”.

Nesse sentido, a postura do professor em sala de aula pode revelar muito sobre as tendências teóricas escolhidas ou, simplesmente, adotadas (muitas vezes, inconscientemente). Assim, a partir de um conhecimento teórico, avaliar qual é a perspectiva de ensino e a concepção de língua mais coerente para o trabalho em sala de aula também é uma atividade

⁴⁰ Um artigo intitulado: Educação: essencial para o desenvolvimento do país, publicação que integra a página virtual do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), evidencia a educação como um componente estratégico para o desenvolvimento do Brasil. A publicação está disponível no endereço eletrônico: <<http://www.cdes.gov.br/noticia/21034/educacao-essencial-para-o-desenvolvimento-do-brasil.html>>. Acesso em 15 de nov. 2015.

relevante do fazer pedagógico (OLIVEIRA 2010). Segundo Travaglia (2002), o modo como se concebe a língua é fundamental, pois altera muito a organização do trabalho com a língua em termos de ensino.

O professor que tem o conhecimento teórico e tem consciência disso pode realizar escolhas mais fundamentadas referentes a seu planejamento pedagógico: seleção das atividades; funcionamento das aulas e mecanismo de avaliações (MENDES, 2008). Evidentemente, nesse contexto, a questão aqui não é julgar o compromisso do professor (este que acessa, conscientemente ou não, às teorias de sua área de atuação) com o ensino, mas sim identificar esse acesso ao conhecimento teórico como uma possibilidade viável no empreendimento de atualizar-se em suas práticas de ensino.

3.2 PREPARANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURSO DE HELP DESK

O momento do exercício de ministrar aulas em sala é um acontecimento inusitado. Desse modo, por mais que exista um planejamento prévio para uma aula, a interação nesse contexto pode favorecer diversas situações, que não estavam previstas no plano de aula ou até no programa do curso da disciplina. Sendo assim, a experiência do professor ou/e sua orientação teórica que irão ser acionadas para situações inesperadas que envolvem a relação ensino-aprendizagem.

Para a organização de um curso ou uma disciplina, as escolhas pedagógicas contemplam as orientações teóricas do professor e são características importantes para a construção do fazer docente. Com isso, um uso reflexivo de um método de ensino possibilita que a elaboração de todo o percurso ocorra de forma mais organizada. O método de ensino é visto como um conjunto de orientação teórica, a partir de princípios organizacionais e ações práticas que estruturam um curso, o planejamento das aulas, a avaliação da aprendizagem e a escolha de materiais didáticos. (RICHARDS; RODGERS, 1994).

Ainda sobre método, veremos que seu conceito apresenta uma fragmentação em três partes⁴¹ a saber: *Abordagem*⁴², o *Projeto de Curso* e o *Procedimento* (RICHARDS;

⁴¹ Utilizamos essa classificação referente ao conceito de método (OLIVEIRA, 2010), pois a partir dela a discussão sobre o tema se amplia, assim, apresentamos as teorias adotadas para a realização da intervenção no

RODGERS, 1986 apud OLIVEIRA, 2010). No quadro 2, a seguir esclarecemos essas três partes que constituem o conceito de método apresentado acima, relacionando-as à intervenção desenvolvida:

QUADRO 2: Abordagem, projeto e procedimento

| Abordagem | Projeto | Procedimento |
|---|---|--|
| <p>Este elemento sustenta o método, pois é formado por uma teoria de língua e aprendizagem. Sendo assim, a importância desse elemento é fundamental para a atuação docente.</p> <p>Nesta pesquisa para a abordagem, parte constitutiva do método, esclarecemos a concepção de língua utilizada, ressaltando as escolhas teóricas da abordagem intercultural e competência comunicativa.</p> | <p>Este elemento é a parte organizacional do curso ou disciplina. A partir dos princípios teóricos adotados para o curso ou disciplina são planejados os objetivos do programa, os conteúdos, as atividades selecionadas etc.</p> <p>Na intervenção realizada em sala de aula, o projeto ou planejamento da disciplina foi elaborado em função das abordagens teóricas/norteadoras.</p> | <p>Este elemento já esboça as ações práticas que envolvem o ensino. Após a escolha das abordagens teóricas, e da elaboração do projeto da disciplina, os procedimentos aparecem para concretizar as práticas pedagógicas. Esse elemento evidencia as escolhas didáticas, os materiais didáticos, as avaliações entre outros.</p> <p>Na etapa de intervenção desta pesquisa, os procedimentos ficaram expostos nos planos de aula (APÊNDICE C).</p> |

Fonte: Adaptado de RICHARDS; RODGERS, 1986 apud OLIVEIRA, 2010.

Abaixo os elementos (*Abordagem, Projeto e Procedimento*) que auxiliaram na construção da metodologia da disciplina Língua, Linguagens e Tecnologias (LLT) – disciplina do curso *Help Desk* – serão mais detalhados. O planejamento da disciplina foi elaborado previamente, contudo esse instrumento de trabalho foi alterado a partir das

contexto de aula. Nesse sentido, essa fragmentação do conceito de método também auxilia na descrição das etapas de construção da intervenção desta pesquisa.

⁴² O conceito de *abordagem* nesse momento do texto se refere ao entendimento das etapas constitutivas do método e se difere do conceito teórico *abordagem intercultural* que é uma teoria que nos orienta em relação à pesquisa de maneira geral.

contribuições dos estudantes que foram encaminhadas no primeiro encontro na sala de aula. O planejamento desde o início do curso foi encarado com uma flexibilidade pela sua própria natureza em nossa proposta de ensino experimental.

Na *Abordagem*, apresentaremos algumas teorias importantes que contribuíram para a preparação da intervenção da pesquisa (elaboração e desenvolvimento da disciplina LLT). Sobre a construção do *projeto* ou do planejamento, mostraremos relatos importantes dos estudantes que contribuíram para agregar as expectativas iniciais deles ao planejamento da disciplina LLT. Ademais, o *procedimento* será explicitado mais à frente nesta dissertação, pois esse elemento corresponde às ações que foram realizadas no contexto de sala de aula.

3.2.1 A abordagem

No que se refere à disciplina Língua Portuguesa do curso *Help Desk*, o seu nome foi modificado para Língua, Linguagens e Tecnologias (LLT) como uma estratégia metodológica. Essa alteração no nome da disciplina, com a inclusão das palavras *Linguagens* e *Tecnologias*, teve a intenção de evidenciar que o percurso desenvolvido a partir da disciplina não deixou de considerar a realidade do curso tecnológico dos estudantes. Dessa forma, encaminhar uma proposta de ensino em uma perspectiva intercultural provocou também a inclusão desse contexto do curso *Help Desk* na realidade da disciplina.

Assim, buscamos atrelar as propostas de atividades ao uso de recursos tecnológicos que são comuns na realidade desse curso. Para isso, encaminhamos atividades que necessitavam do uso do computador como a escrita do memorial⁴³ e do convite⁴⁴ da Feira Poética. E, quando evidenciamos o termo *linguagens* no nome da disciplina, buscamos destacar a característica de trabalharmos através de uma vivência múltipla, destacando aqui a realidade dos espaços virtuais que utilizamos como o *Facebook* e *WhatsApp*. Nesse sentido, a presença desses espaços como instrumentos de trabalho visou favorecer o olhar mais crítico dos estudantes diante das linguagens existentes. Sendo assim, a mudança do nome da disciplina foi realizada, almejando contemplar as necessidades e os anseios dos estudantes para o percurso.

⁴³ Essa atividade será detalhada mais à frente neste estudo.

⁴⁴ Esse convite para feira poética foi construído pela a equipe responsável pela divulgação do evento (para informações mais detalhadas referentes à motivação e organização da feira, observar o apêndice com essa temática).

Assim, logo no primeiro encontro com a turma, solicitei aos estudantes que tentassem encontrar um sentido na nomenclatura nova para a disciplina. Apesar do estranhamento inicial da mudança do nome, os estudantes puderam também compreender que a proposta era relacionada a um “jeito diferente” de trabalhar com a língua, as linguagens, incluindo também as tecnologias no processo de aprendizagem. Foi notável a curiosidade inicial dos estudantes sobre a disciplina, apesar de ressaltar que, nos encontros relacionados ao andamento da disciplina, tínhamos leituras, escritas e muitas discussões (atividades que eles já deviam estar familiarizados nas aulas de Língua Portuguesa da escola, por exemplo).

Nesse contexto, a escolha das *abordagens* teóricas (OLIVEIRA, 2010) foi valiosa no sentido de nos direcionar, evidenciando que conceberíamos a língua a partir de seus usos nos seus espaços diversos, considerando, principalmente, o contexto do curso *Help Desk* associado a comunidade em questão. Não condiz com a perspectiva de ensino intercultural, um entendimento de língua a partir de uma concepção estruturalista, por exemplo, pois o ensino estaria direcionado exclusivamente para questões gramaticais e do sistema linguístico. Assim, adotar essa concepção não contempla o nosso objetivo de explorar outras dimensões de aprendizagem que o elemento teórico da competência comunicativa pode trazer no ensino de língua materna.

No ensino de língua portuguesa, percebemos uma tradição que se centraliza na gramática normativa e limita o trabalho com a diversidade da língua, priorizando, a norma linguística de prestígio na sociedade. Assim, há uma tendência no ensino da língua portuguesa de ser reduzido à valorização da norma linguística chamada de culta⁴⁵, legitimando o uso linguístico somente de uma parte dos integrantes de uma sociedade (GNERRE, 1985). Nesse caso, a diversidade cultural e linguística apresentada pelas maneiras diferentes de uso da língua passa a ser reprimida e desvalorizada em busca de uma tradição de homogeneização.

Em contexto de ensino, em bairros populares, essa tendência de legitimar apenas a norma culta torna-se uma ação incoerente, visto que, conforme Lucchesi (2004), as diferentes normas populares coexistem e se evidenciam nos espaços sociais. Nesse sentido, Caclini (2015) defende o movimento de reivindicar a heterogeneidade como a primeira ação política para que o mundo não fique preso a uma tradição homogeneizadora. Assim sendo, encarar o ensino de língua portuguesa por um viés heterogêneo é considerar a ampla possibilidade de usos da língua que pode ser validada nos espaços de aprendizagens diversos.

⁴⁵ A palavra *culta* é utilizada por vários pesquisadores, principalmente, da área da Sociolinguística BAGNO (2003), BORTONI-RICARDO (2005) e LUCCHESI (2004).

Nas comunidades periféricas do país, é muito comum ver os moradores inseridos em práticas de letramentos⁴⁶ diversos, contudo, também é frequente encontrar pessoas com baixo nível de escolaridade⁴⁷ nessas comunidades. Nesse sentido, Marinho (2010) sugere a seguinte reflexão:

[...] nos cabe interrogar o lugar que atribuímos à escrita e à oralidade, quando interagimos com jovens e adultos “poucos letrados”, que não se familiarizaram de um ponto de vista ideal como o código escrito, mas estão inseridos em uma cultura atravessada pela oralidade e pela escrita, entendida como um sistema mais complexo que ultrapassa a transliteração ou a sua capacidade de transcodificar em letra a língua oral. (MARINHO, 2010, p. 70)

Assim, Marinho (2010) nos instiga a refletir sobre como encaramos as modalidades da língua – a escrita e a oralidade – a partir de usos linguísticos “não ideais” de jovens/adultos que estão inseridos em uma cultura letrada. Com isso, é importante perceber que a compreensão das realidades plurais de usos da língua implica também em identificar a complexidade que envolve esses usos, superando aí a questão de análise dos códigos linguísticos. Para isso, os usos linguísticos não podem ser desvinculados da relação com as práticas sociais. Sendo assim, essa relação favorece a compreensão das realidades ideológicas que circundam as interações realizadas no cenário social.

Então, estar de acordo com um ensino democrático que almeja resultados significativos para educação do país não é limitar o ensino da língua portuguesa ao ensino de regras gramaticais ditas “corretas”. Evidentemente, o trabalho com a gramática normativa para que possibilite aos estudantes (de qualquer classe social) o acesso à norma culta é relevante, pois, segundo Geraldi (2006), o domínio dessa variedade da língua é um instrumento fundamental na luta de classes para superar as desigualdades sociais. Entretanto, essa via de trabalho não deve ser exclusiva no ensino da língua portuguesa, considerando o mapa cultural e linguístico diverso pertencente à língua em questão. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (2006) – doravante PCN, a educação escolar deve preparar as pessoas para que interajam nos contextos da vida, pois

⁴⁶As práticas que trazem à tona os eventos de letramentos ressaltam as formas de escrita e leitura inseridas em contextos culturais. (MARINHO, 2010). Sendo assim, reforçando esse entendimento, Kleiman (1995, p. 21) destaca: “que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições que ela foi adquirida.”

⁴⁷ A recente história de escolarização das classes populares mostra que ainda muitas pessoas não apresentam uma tradição de manutenção da escolarização (ROJO, 2009).

[...] é na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações. (BRASIL, 2006, p. 24).

Desse modo, o cenário do ensino de língua portuguesa vem se modificando. Alguns documentos que orientam a educação básica como os PCN já ressaltam que o ensino da disciplina Língua Portuguesa deve superar o trabalho mecânico com as regras gramaticais, evitando que o estudante fique limitado ao uso de apenas uma expressão linguística. Assim sendo, podemos verificar nos PCN+⁴⁸ (BRASIL, 2000) um encaminhamento para novas abordagens de ensino da disciplina:

As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (BRASIL, 2002, p. 55).

Como podemos notar no trecho acima, o trabalho a partir das competências⁴⁹ é acionado, visando o preparo mais abrangente dos estudantes no que se refere ao trato com sua língua em situações de uso. Em outros PCN (BRASIL, 1998; 2000) de língua portuguesa, alguns conceitos de competências também são apresentados com o objetivo de renovar e ampliar as possibilidades de ensino da língua. Em relação aos objetivos do ensino de língua portuguesa, Travaglia (2002), após lançar a pergunta “Para que se dá aulas de Português a falantes nativos de Português?”, aponta como o primeiro objetivo que contempla essa questão o desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários da língua. Desse modo, esse aspecto teórico, segundo Travaglia (2002), é a capacidade de utilizar a língua, de forma apropriada, nas situações de comunicação.

⁴⁸ PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias.

Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>.

⁴⁹ Apesar da noção de competência ser diversa nos PCNS, em geral, e não se configurar apenas como um conceito, essa noção já amplia a perspectiva do ensino da disciplina. Por exemplo, no PCN (BRASIL, 1998) do terceiro e quarto ciclo de Língua Portuguesa do ensino fundamental, aparece o conceito de competência discursiva, ressaltando que um dos aspectos dessa competência é o sujeito ter a capacidade de utilizar a língua de maneira diversa para produzir também diferentes efeitos de sentido, adequando os textos às situações diferentes.

Nesse contexto, o professor como um mediador da aprendizagem pode também se engajar em discussões sobre as escolhas e abordagens teóricas no que se refere ao ensino de língua portuguesa. Assim, no ensino da disciplina LLT, a concepção interacionista da língua foi escolhida como uma opção teórica importante para desenvolver o programa de curso dessa disciplina. Travaglia (2002) discutiu as concepções de linguagem⁵⁰ como um aspecto relevante para o ensino de língua materna. Segundo esse pesquisador, essas concepções, geralmente, estruturam o trabalho do professor com a língua no contexto de ensino. Essas três concepções de linguagem são apresentadas como:

- a) A linguagem é uma expressão do pensamento.
- b) A linguagem é um instrumento de comunicação.
- c) A linguagem é uma forma ou processo de interação.

Na primeira concepção de linguagem citada acima, “A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução [...]”, sugestionando a presença de regras para organizar a lógica do pensamento e da linguagem. No que se refere a essa concepção, a linguagem passa a ser o resultado do pensamento. (TRAVAGLIA, 2002, p. 21-23). Já na segunda concepção, “a língua é vista como código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor.” (TRAVAGLIA, 2002, p. 21-23). Essa concepção está relacionada à teoria da comunicação. É importante destacar que essas duas concepções de linguagem estão inseridas em uma perspectiva mais formal⁵¹ de estudo da língua.

Já na concepção interacionista, o estudo da língua é visto como um meio ou forma de interação e está inserido em um paradigma funcionalista⁵² da linguagem que inclui os sujeitos e suas especificidades como constituintes dos processos comunicativos. O contexto que envolve toda produção, veiculação e recepção dos textos (orais e escritos) também é uma

⁵⁰ Nessa abordagem as concepções de língua e linguagem são correlacionadas.

⁵¹ Segundo Roberta Oliveira (2004), a noção do termo *formal* está relacionada a três níveis: o científico, autônomo e cálculo. A noção de formal equivalente à ciência está direcionada a qualquer área científica. Assim, nos estudos científicos, os linguistas utilizam alguns procedimentos específicos dentro do campo que garantam a cientificidade na área pesquisada. Na busca pela cientificidade, os primeiros estudos realizados na Linguística reforçam a estrutura da língua. Conseqüentemente, no ensino de língua portuguesa, as primeiras concepções de linguagem, embasadas no paradigma formalista, contemplavam a língua por esse viés estrutural.

⁵² No paradigma funcionalista, os estudos da língua/linguagem são vistos a partir da relação que a forma pode estabelecer com as funções comunicativas, assim, a linguagem é um instrumento de interação social. Para essa concepção de língua, o contexto sócio interacional é importante para se pensar nos usuários de uma língua (PEZATTI, 2004). Com a intensificação de estudos envolvendo a semântica, pragmática e o discurso, o ensino de língua portuguesa incluiu novas concepções de linguagem que permitem a análise de elementos dependentes (estrutura, contexto, interação, sujeitos etc.) os quais permeiam o estudo da língua.

característica importante dessa concepção de língua. Oliveira (2014) defende a concepção de língua a partir da teoria interacionista com uma alternativa pedagógica interessante, afirmando que:

Há, porém, do ponto de vista pedagógico, uma maneira mais interessante de conceber a língua: **a teoria interacionista da língua**. O nome já aponta para sua razão de ser: a língua como interação social. A ideia da interação já pressupõe a presença de alguns elementos: o sujeito que fala ou escreve, o sujeito que ouve ou lê, as especificidades culturais desses sujeitos, os contextos da produção e da recepção dos textos. (OLIVEIRA, 2014, p. 36, grifo do autor).

Nesse sentido, a adoção da concepção interacionista da língua na intervenção realizada nesta pesquisa aconteceu para evidenciar as experiências de linguagens diversas que ocorreram no ambiente de sala de aula. Além disso, as experiências de linguagens dos estudantes, as quais pertenciam a outros contextos da vida, também foram validadas⁵³ no espaço de aprendizagem. A escolha dessa concepção de língua também se relaciona com a perspectiva de trabalho a partir da abordagem intercultural, pois valida as interações que ocorreram entre os sujeitos nos encontros, conforme se observa no excerto abaixo, extraído do diário de campo:

Assim, nos encontros da disciplina LLT, tive a oportunidade de conhecer mais Paula⁵⁴ através de conversas (essas aconteciam antes do horário das aulas, pois ela chegava frequentemente antes do início da aula) sobre assuntos variados. Ela usava um cabelo com o estilo Black Power e estava no 2º ano do ensino médio, em determinado momento da conversa, ela se mostrava sorridente, contou-me que fazia parte do grupo de Hip-hop da igreja que frequentava, falou-me que adorava dançar.

Através de conversas similares que tive com Paula e outros estudantes da turma (em variados momentos), percebi que muitos estudantes gostavam de atividades relacionadas às formas múltiplas de linguagem (desenho, dança, canto e teatro). Essa constatação foi muito significativa para o desenvolvimento do meu trabalho, das escolhas pedagógicas que realizei em outros encontros com a turma. Por exemplo, propus a realização de uma feira poética para a turma, porque identifiquei em muitos estudantes uma afinidade com as formas múltiplas de linguagem (além da linguagem verbal, a não verbal através de desenhos e da própria

⁵³ Essas experiências foram validadas no sentido de serem consideradas importantes também para elaboração da proposta da metodologia adotada em sala de aula.

⁵⁴ Esse nome dado a uma estudante que fazia parte da turma da disciplina LLT é fictício, buscamos preservar a sua identificação e dos demais sujeitos (estudantes e pessoas da comunidade) da pesquisa.

linguagem do corpo). Desse modo, a realização do evento atestou essa afinidade dos jovens com apresentações ligadas a uma expressão artística.

Assim, pensamos que é importante considerar os sujeitos com suas especificidades culturais, pois essas provocam experiências novas nas relações com outro (FLEURI, 2003). Nesse sentido, a perspectiva da abordagem intercultural favorece a troca de vivências e aprendizagens entre os sujeitos, valorando também o entendimento das relações comunicativas através da concepção interacionista da língua (MENDES, 2004).

3.2.2 O projeto de curso

A formação de um *projeto de curso* para a disciplina LLT foi uma etapa da construção de sua metodologia⁵⁵. Desse modo, buscando um planejamento, esse projeto foi elaborado previamente ao início das aulas, pois já tínhamos escolhido os objetivos desse projeto e as abordagens teóricas norteadoras para o desenvolvimento da disciplina. Assim, esse *projeto de curso* da disciplina LLT visou explorar as competências trabalhadas por Canale (1980), através de uma abordagem intercultural. Desse modo, os conteúdos selecionados, as práticas pedagógicas e as atividades desenvolvidas nos encontros com a turma foram encaminhados, buscando o desenvolvimento das competências de Canale. Conforme o quadro 3 abaixo, esclarecemos melhor como foi, inicialmente, organizado o projeto (planejamento) de curso, segue o seu resumo:

⁵⁵ Entendemos aqui a metodologia como um conjunto de procedimentos que foram utilizados para o ensino de uma língua, sendo explicado por pressupostos, conforme discute Almeida Filho (2007).

QUADRO 3: Ementa da disciplina Língua, Linguagens e Tecnologias – LLT**DISCIPLINA ELEMENTAR: Língua, Linguagens e Tecnologias – LLT****SEMESTRE: 1°** **AULAS/SEMANA** **2****SEMANAS/SEMESTRE: 25****AULA: 2h/aulas** **1h 40 min.****HORAS AULA: 50** **HORAS TOTAL 50****OBJETIVO:****OBJETIVO:**

Proporcionar ao aprendiz o desenvolvimento de sua competência comunicativa (conhecimento da língua portuguesa mais a habilidade de utilizar esse conhecimento nos diversos contextos comunicativos) em uma perspectiva de abordagem intercultural, observando as interações ocorridas em sala de aula. Dessa maneira, almejando às correlações dos conteúdos com os recursos tecnológicos para:

- ✓ Aperfeiçoar o domínio da norma culta da língua portuguesa, considerando a diversidade linguística existente em sala de aula;
- ✓ Aperfeiçoar o trabalho com os gêneros textuais de natureza diversa, considerando os gêneros presentes no cotidiano;
- ✓ Aperfeiçoar o domínio da leitura, através dos gêneros textuais, nos diversos contextos comunicativos;
- ✓ Aperfeiçoar o domínio da produção textual, através dos gêneros textuais, nos diversos contextos comunicativos.

EMENTA:

Os conteúdos devem corresponder aos contextos de vida e aos anseios dos aprendizes. Para isso, o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes se torna uma prioridade no ensino da disciplina, pois irá motivar comunicações eficientes no que se refere às regras de uso da língua as quais envolvem circunstâncias sociais variadas. Dessa forma, as modalidades (oral e escrita) da língua são exploradas através de atividades. Nas aulas da disciplina, a (s) norma (s) culta (s) e a (s) norma (s) popular (es) da língua portuguesa também são trabalhadas, visando contemplar realidades distintas dos espaços da sociedade.

Nesse sentido, o texto é uma unidade de trabalho importante na disciplina, pois permite que os estudantes identifiquem as funções sociais das mais variadas produções textuais através da teoria dos gêneros textuais, possibilitando o trabalho com a leitura, interpretação de sentidos e a própria escrita/elaboração de textos. Ademais, espera-se que os estudantes desenvolvam sua criticidade e tenham aprendizagens significativas no ambiente educativo.

1ª Etapa – Língua, Linguagens, Oralidade e Tecnologias

1. Diversidade linguística (variação e normas linguísticas);
2. Elementos da comunicação;
3. Adequação da linguagem às situações comunicacionais;
4. Desenvolvimento de habilidades comunicativas: ouvir, falar, ler e escrever;
5. Definição das ferramentas tecnológicas que seriam utilizadas como espaços a mais para produções textuais;
5. Análise do discurso no estudo das construções ideológicas presentes nos diversos tipos de textos.

2ª Etapa – Leitura e produção de textos

1. O texto como unidade sócio comunicativa.
 - ✓ Textualidade: intencionalidade, informatividade, intertextualidade;
 - ✓ Reconstrução dos sentidos dos enunciados verbais e não verbais: coesão e coerência;
 - ✓ Denotação e conotação;
 - ✓ Homônimos, sinônimos, antônimos e polissemia.
2. Texto e intertextualidade: paráfrase, citação, alusão, referência, paródia.
3. Gênero textual e tipologia textual (conceitos, diferenciações, os tipos textuais: informativo, argumentativo, narrativo, descritivo e injuntivo).
4. Gêneros textuais: a) cotidiano - artigo de opinião, notícia, tirinha, charge, cruzadinhas, ditos populares, simulação de entrevista de emprego; b) literários: conto, poema, cordel, letra de música; c) acadêmicos: memorial (os estudantes fazem usos das normas da ABNT), resumo, resenha crítica; d) correspondências comerciais e oficiais - comunicação interna, comunicado, ofício, relatório, e-mail corporativo.
6. Refletindo e trabalhando a temática: “A língua também é corpo”. Uso do livro o Corpo Fala de Pierre Weil e Roland Tompakow.

3ª Etapa – Conhecimentos gramaticais

1. Análise linguística: aspectos gramaticais:
 - ✓ Pontuação;

- ✓ Acentuação;
- ✓ Tempos verbais;
- ✓ Conjunções;
- ✓ Pronomes;
- ✓ Concordância verbal e nominal.

2. Ortografia (uso dos porquês; mais/mas; onde/aonde; mau/mal; meio/meia; verbo haver no sentido de existir); embaixo, em cima; de repente; eu/mim; aja/haja; a/há, houve/ouve; a fim/afim; ao encontro de/de encontro a).

METODOLOGIA:

Aulas interativas e expositivas; problematização de textos com discussões em grupo; resolução de exercícios em aula; dinâmicas; proposição de desafios e pesquisas; análise e produção de diversos gêneros textuais; organização e realização de atividades para o grupo.

RECURSOS:

Cópia dos textos para análise (leitura, interpretação e produção) e realização das atividades práticas; lousa e pincel; data show, cartolina, papel A3, cola, tesoura, tinta, ofício, lápis, caneta, pautado, emborrachado, barbante, fita adesiva, papel metro entre outros.

AVALIAÇÃO:

A avaliação, parte integrante do processo de aprendizagem, tem como objetivo o acompanhamento do desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. Constitui-se num processo contínuo de análise, utilizando-se de instrumentos diversificados como as atividades que são realizadas nas modalidades oral e escrita da língua, nas diferentes situações de aprendizagem, consideradas as competências propostas para cada uma delas.

Dessa forma, a avaliação se dará de maneira processual, a partir da participação e interação dos estudantes, da socialização das informações, nas leituras e discussões dos diversos gêneros e tipos textuais, na sistematização e argumentação das ideias, no posicionamento reflexivo nas atividades em grupo e na articulação das palavras e os usos da linguagem. Ademais, o desempenho nas atividades práticas de produção textual (memorial, comentários nos grupos do Facebook e do whatApps, elaboração do memorial, currículo, e-mail, comunicado, simulações, atividades de análise e interpretação textual, pesquisas, atividades orais (debates, comentários nas aulas, declamação de poemas, leitura encenada, dramatizações) também será acompanhado individualmente.

Logo, a cada etapa, os jovens passarão por um instrumento de avaliação, como os citados acima, a fim de diagnosticarmos o processo de aprendizagem e as dificuldades encontradas diante dos conteúdos trabalhados, ou seja, termos resultados voltados para a aprendizagem de

cada estudante.

Nesse quadro acima, pode-se conhecer mais a organização do projeto de curso feita em eixos temáticos relacionados ao estudo da língua portuguesa. Esse instrumento possibilitou um direcionamento para a confecção dos materiais didáticos e planos de aulas, sendo elaborado antes do primeiro contato com os estudantes.

Sendo assim, já no encontro inicial com a turma, solicitei que os estudantes escrevessem suas contribuições para o desenvolvimento da disciplina. Assim, pedi-lhes que explicitassem o que esperavam dos próximos encontros, dando-lhe sugestões para a realização de encontros/aulas que eles considerassem interessantes. Eles opinaram e algumas ideias e sugestões⁵⁶ foram utilizadas na etapa inicial do planejamento do curso. Abaixo segue um quadro com ideias/sugestões extraídas das falas dos estudantes para as aulas do curso:

QUADRO 4: Ideias/sugestões dos estudantes para as aulas de LLT

a) A relação da língua portuguesa com o contexto do mercado de trabalho, buscando a aprendizagem do uso formal da língua.

Exemplo (1):

Eu espero dessa disciplina aprender como usar a linguagem culta dentro da área em que possivelmente poderia trabalhar.

Não falhar no momento em que poder acertar ex: curriculum.

Exemplo (2):

Espero que a matéria nos capacite para o mercado de trabalho, para termos uma linguagem mais forma, para não abreviar muito as palavras para não virá costume [...].

b) O uso formal da língua portuguesa atrelado à ideia de “escrever corretamente” e produzir com mais facilidade uma redação.

Exemplo (1):

Espero aprender mais com a língua Portuguesa, espero aprender a desenvolver

⁵⁶ Essas sugestões são colocadas aqui com as mesmas estruturas gramaticais utilizadas pelos estudantes e com as mesmas disposições textuais que são colocadas nas folhas escritas, pois a análise da construção dos textos também fez parte da observação desse material. Assim, as formas sintáticas e a organização das respostas dos estudantes também foram observadas. Desse modo, alguns estudantes já demonstraram, nesse exercício inicial, na modalidade escrita da língua, que tinham dificuldades com seu uso mais formal. Para essa amostra de ideias/sugestões, foram escolhidas oito opiniões (metade da quantidade total de estudantes presentes no dia da realização das perguntas).

uma redação com mais facilidade. Gostaria que tivesse mas dinâmicas.

Exemplo (2):

espero fazer algumas redações

ler mais

e corrigir meus erros na língua portuguesa

Exemplo (3):

- Correção ortográfica

- Atividades para como escrever corretamente

- A diferença entre como se expressar e escreve

- Trabalho escritos em grupos

- A diferença de Língua, Tecnologia, linguagem no nosso cotidiano.

Exemplo (4):

[...] para fazer-mos uma boa redação para o Enem, pois isso é um resumo do que espero da Disciplina.

c) Uma aprendizagem da língua portuguesa que estivesse além dos ensinamentos da escola e pudesse ter relação com o cotidiano.

Exemplo (1):

Espero aprender mas ainda sobre a matéria, e absorver tudo que puder e colocar em prática, no meu cotidiano

Exemplo (2):

Pelas poucas palavras da professora, já me interessei pelas aulas.

Espero aprender além do que já é ensinado nas escolas. Entender e compreender a língua, linguagem e com o que a tecnologia pode contribuir para o aprendizado.

Nas sugestões realizadas pelos estudantes para os encontros de aulas semanais, é possível verificar algumas expectativas e formas como eles enxergam a disciplina e a funcionalidade de sua aprendizagem. Dessa forma, as ideias acima foram relevantes para pensar no percurso semanal que desenvolvi com os estudantes. Essas ideias também apresentaram alguns valores associados, principalmente, à ideia de falar e escrever de “forma correta” a língua portuguesa, validando uma concepção de língua/linguagem pelo viés da estrutura linguística. Outro aspecto observado nas falas dos estudantes diz respeito à vontade deles de adquirir conhecimentos linguísticos que fossem utilizados também, de maneira apropriada, no contexto de trabalho.

Essas características observadas nas ideias/sugestões dos estudantes ajudaram-nos a problematizar a seleção dos conteúdos que foram utilizados nos encontros posteriores, pois passamos a conhecer melhor as expectativas desses jovens o que colaborou para o desenvolvimento da intervenção. Desse modo, a colaboração dos estudantes na construção do planejamento do curso através de suas ideias compartilhadas também corresponde a uma prática de um ensino intercultural. Sendo assim, conforme Mendes (2011), os estudantes também podem ser agentes interculturais no contexto de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, sabíamos que toda essa articulação inicial em prol do planejamento do curso reforçou a flexibilidade dos planos de aula. Esses planos poderiam ser alterados para contemplar algum conteúdo ou prática que até aquele momento não tinham sido articulada.

3.2.3 O procedimento

Na sequência das etapas de construção do planejamento da disciplina LLT, os *procedimentos* (OLIVEIRA, 2010) são encarados como ações práticas e didáticas. Assim, nessa etapa, alguns conteúdos e estratégias são utilizados para colocar em ação o projeto de curso da disciplina. Além de incluir todo processo avaliativo do estudante (como avaliar cada atividade realizada e a avaliação do próprio caminhar do estudante na disciplina) e minha autoavaliação frequente do desenvolvimento do processo. Os *procedimentos* para colocar em ação o projeto de curso foram inseridos sempre em um contexto de ensino voltado para uma prática intercultural. Sendo assim, segundo Mendes (2008), o olhar para o outro e suas diferenças, em uma realidade de ensino, é uma ação necessária.

3.3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ÂMBITO DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Preparar estudantes para os contextos de trabalho se tornou uma prática comum no Brasil. Quando as grandes capitais do país aderiram ao processo de industrialização mais

intenso, a mão de obra para o trabalho passou a ser uma necessidade do mercado. Sobre a influência do processo industrial na educação escolar, as pesquisadoras Maria Ciavatta e Marise Ramos (2012) comentam:

Nos anos 1940, com a presença forte dos empresários que necessitavam de trabalhadores adaptados ao espírito industrializante da época, as leis orgânicas do ensino secundário, técnico-profissional (industrial, comercial, agrícola), primário e normal introduziram padrões de *organização* e *disciplina* do espírito fabril para o fortalecimento da nacionalidade. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 14)

Nesse período, na década de 1940, a sociedade brasileira vivenciava o Estado Novo, da Era Vargas, o qual predominava um forte discurso no país de modernização e as temáticas da educação e do trabalho ficaram em evidência como “a salvação” do país (CIAVATTA; RAMOS, 2012). Com o tempo, as exigências para conseguir trabalho nos diversos ambientes, principalmente, nos lugares mais urbanizados, foram se tornando mais intensas, a partir daí, a preparação para grupo de trabalhadores técnicos foi se massificando no país. O curso técnico passou a ser uma demanda da sociedade brasileira. Logo, as oportunidades de empregos na área técnica foram adquirindo significativos espaços e a educação formal também acompanhou essa mudança relacionada às formas novas de trabalho.

Segundo Claudêncio Frigotto (2007), no campo da educação formal, alterações no que se refere à organização do ensino foram realizadas para adaptar-se ao projeto do golpe civil-militar que foi instaurado em 1964 no Brasil. Nesse período, o ensino médio passou por uma “profissionalização compulsória” e a formação técnica voltou-se para uma perspectiva de atendimento ao mercado de trabalho. A partir da Lei nº 5692/71⁵⁷ que foi elaborada no período ditatorial, mudanças significativas foram incorporadas à educação do país como uma parte da formação do currículo de estudantes de 1º e 2º graus nas escolas que incrementou uma sondagem e iniciação para o trabalho conforme as necessidades do mercado de trabalho. Conforme Soares, (2004), no período do regime militar, a educação acompanhou a ideologia desse sistema de governo no sentido de buscar o desenvolvimento do país. Desse modo, a língua passou a ser um instrumento para esse desenvolvimento. Consequentemente, o ensino da língua portuguesa, a partir da proposta ideológica e militar, também foi incorporado à educação profissional e tecnológica em uma perspectiva instrumental, buscando atender aos interesses do capital internacional.

⁵⁷ A Lei nº 5692/71, que foi sancionada no governo militar do presidente Emílio Médici, fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Assim, essa lei apresentou diversos artigos voltados para alterações estruturais na educação, direcionando o ensino para uma tendência tecnicista no país. Para uma consulta mais detalhada, a Lei nº 5692/71 está disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-bases-de-1971-lei-5692-71#art-1>>.

Nesse sentido, a pesquisa⁵⁸ de Elisandra Palaro (2013, p. 4) mostra como um *projeto pedagógico do curso técnico em vendas* se apresenta no âmbito da língua portuguesa no contexto de formação técnica e profissional. Nesse projeto, as metas de “Identificar e interpretar a legislação que regula as atividades de comercialização”; além da comunicação pessoal eficiente e do conhecimento de técnicas relacionadas ao tratamento com público compõem os conhecimentos profissionais que um técnico em vendas precisa adquirir até o final de sua formação. Essa orientação presente no projeto pedagógico referente à organização curricular da disciplina Língua Portuguesa mostra uma perspectiva de instrumentalizar o ensino dessa disciplina.

Desse modo, é válido ressaltar o período logo após a Ditadura Militar, com a ideologia neoliberal permeando a sociedade brasileira, as políticas voltadas para a educação foram realizadas a partir de decretos, medidas provisórias e outros meios mais flexíveis o que evidenciou a falta de um tratamento minucioso para a questão. Nesse período, ainda houve uma transição para a ditadura do capital a qual veio estimular mais o processo de mercantilização da educação no âmbito institucional e pedagógico (FRIGOTTO, 2002). Considerar o processo histórico das políticas públicas voltadas para a educação básica e formação técnico-profissional também é perceber uma prioridade de adaptação dessas políticas à lógica capitalista/neoliberalista da economia do país.

No contexto de ensino técnico no país, percebemos uma tendência para a disciplina Língua Portuguesa permanecer nos cursos profissionalizantes. Maria Cox e Sulei Valezi (2011) comentam que apesar de uma ampliação no número de cursos técnicos do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFETMT) na década de 2000, a disciplina Língua Portuguesa foi incluída na grade curricular dos cursos técnicos, inclusive, dos superiores tecnológicos. A princípio essa inclusão da disciplina poderia causar estranhamento, pois em se tratando de cursos específicos da área técnica, poderia surgir a dúvida para o público-alvo em questão: por que a disciplina de Língua Portuguesa faz parte da grade desses cursos? Assim, as autoras justificam essa inclusão:

Essa inclusão da língua portuguesa em praticamente todos os níveis de escolaridade reflete a preocupação dos sujeitos idealizadores dos cursos em relação às habilidades de leitura e produção de textos dos alunos e principalmente em relação à atuação

⁵⁸ Essa pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Erechim/RS, com análises de documentos (Projetos Pedagógicos de Cursos técnicos e superiores e Planos de Ensino de disciplinas relacionadas à Língua Portuguesa ministradas nesses cursos.). Os resultados dessa pesquisa podem ser consultados no artigo intitulado *O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA*, disponível em: <<http://anaisdosead.com.br/6SEAD/PAINEIS/OEnsinoDeLinguaPortuguesa.pdf>>.

deles no mercado de trabalho, cada vez mais exigente no tocante à qualidade da formação profissional feita pelas escolas técnicas. Atravessados pela voz da esfera empresarial, os professores, coordenadores, diretores que representam a área técnica enunciam as novas demandas quanto à formação de “mão-de-obra”. Entre as demandas que vêm do mundo do trabalho, é freqüentemente observado que hoje o profissional precisa saber se expressar em público, precisa saber fazer um relatório, precisa ser capaz de se atualizar por conta própria sendo um bom leitor, enfim, precisa desenvolver sua competência comunicativa para usar a língua em conformidade com as exigências da situação. (COX; VALEZI, 2011, p. 153).

Nessa reflexão, pode-se notar que a inclusão da disciplina Língua Portuguesa na grade curricular da maioria dos cursos de uma instituição federal e técnica é realizada pelos idealizadores de tais cursos, porque essa inclusão atende a uma necessidade do mercado de trabalho. Cox e Valezi (2011) ainda evidenciam ações (saber se expressar em público, elaborar relatório, ser bom leitor e desenvolver a competência comunicativa) que podem ser adquiridas pelos estudantes através do espaço da disciplina de Língua Portuguesa nos cursos. Essas ações são demandas do mercado de trabalho que se torna cada vez mais exigente, assim, mais uma vez, se justifica a presença da disciplina Língua Portuguesa aliada aos cursos técnicos. Se antes (logo após a revolução industrial e a divisão de trabalho), não era uma condição preestabelecida para os profissionais técnicos a busca por uma atualização frequente em sua área de atuação, pois eles eram considerados apenas a força de produção, com mudanças nas práticas capitalistas, essa realidade foi alterada. Então, a chamada mão de obra técnica mais atual além dos saberes práticos e teóricos associados à atividade técnica específica, precisa se qualificar com frequência e o estudo das linguagens se inclui nessa qualificação.

Entretanto, o professor de Língua Portuguesa em um curso técnico não deve limitar a seleção de conteúdo disciplinar, direcionando o ensino com a língua apenas para a atuação dos estudantes no mercado de trabalho. Nesse sentido, o pesquisador Frigotto (2007, p. 1147) defende, no âmbito da formação profissional, que: “Os tempos em que vivemos não permitem que a mesma seja efetivada na perspectiva unidimensional de “adestrar as mãos e aguçar o olho”, como se referia Gramsci, nos anos de 1930, em relação à educação que interessava ao capital e ao mercado”. Assim, a atuação do professor de Língua Portuguesa, no contexto de ensino técnico, pode ser válida para além de mediar às situações comunicativas que, apenas, evidencie o exercício do estudante – “profissional no futuro”. Nesse sentido, o professor pode colaborar para a formação de estudantes reflexivos, críticos e atuantes nos espaços que circulam.

Na elaboração da disciplina LLT, etapa de planejamento, tivemos uma autonomia para selecionar os conteúdos e as metodologias que fizeram parte da trajetória dos estudantes. Nessa etapa, também buscamos contemplar o pedido da coordenação do curso de incluir os conteúdos e discussões voltadas para o mundo do trabalho, já que um dos resultados esperados a partir do projeto é o jovem com uma capacitação na área de tecnologia⁵⁹ através do curso de *Help Desk*. Nesse processo, foi importante inserir o estudo de alguns gêneros textuais que fazem parte da realidade do trabalho como o currículo, o e-mail etc., pois discutir os gêneros em questão também era um desejo dos estudantes do curso.

Assim, quando discutimos a temática da diversidade linguística nas aulas, relacionamos o uso da língua portuguesa ao atendimento para o cliente (demanda de trabalho do profissional *help desk*). Nessa discussão, simulamos uma situação hipotética de trabalho: caso eles fossem solicitados a explicar o problema do computador de um cliente que desconhecesse informações básicas da área de informática, qual linguagem ou norma eles utilizariam? A partir desse questionamento, iniciamos um debate sobre a necessidade de adaptar a fala às situações diversas da vida, incluindo a comunicação realizada em situação de trabalho. É importante notar que a inclusão dessa simulação também ocorreu, visando contemplar o anseio de alguns estudantes pela presença de dinâmicas nos encontros. Conforme, podemos observar os pedidos dos estudantes abaixo retirados de suas sugestões iniciais para a construção da disciplina (ANEXO A):

- 1- *Espero aprender mais com a língua Portuguesa [...]. Gostaria que tivesse mas dinâmicas.*
- 2- *Espero aprender muito nessa disciplina, espero que tenha sempre uma dinâmica, ideias para vários temas, debates e atividades musicais.*

Os dois estudantes incluem o pedido de dinâmicas para as aulas que são atreladas à aprendizagem da disciplina. Na simulação, também sugeri que eles imaginassem como seria se eles explicassem o problema do computador, utilizando muitas palavras específicas do campo lexical da informática para o cliente desinformado sobre a área. Nesse sentido, ao

⁵⁹ Essa informação e todas que aparecerem relacionada à contextualização e à apresentação de características mais internas do projeto foram retiradas do documento intitulado: *Programa Atores Não Estatais e Autoridades Locais em Desenvolvimento: Formulário de apresentação do pedido de subvenção*. Rubrica Orçamental: 21 03 02 (Referência: EuropeAid/133-146/L/ACT/BR). Esse documento foi apresentado na candidatura do projeto para concorrer ao edital de financiamento e foi cedido pela coordenação do projeto para a consulta e uso nesta pesquisa.

discutirmos as possibilidades de variação linguística, pensando no registro de fala do técnico em sua atuação, eles perceberam que uma linguagem com palavras técnicas no contexto da simulação dada não era a melhor opção. Dessa forma, também analisamos como seria uma comunicação eficaz no sentido de existir uma negociação no momento da interação e refletimos sobre o exercício do atendimento ao cliente (atividade específica para a profissão em destaque).

Não deixamos de incluir nas discussões sobre o planejamento da disciplina LLT, os documentos nacionais que orientam a educação básica (principalmente, o ensino médio, considerando que a maioria dos estudantes da disciplina estava cursando esse nível escolar) e também a formação para o trabalho. Sobre o ensino médio e a formação para o trabalho, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – doravante LDB⁶⁰ – evidencia como uma finalidade dessa etapa da educação básica, em seu artigo 35º, que deve existir “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996, p. 14). Sendo assim, através das aulas, busquei desenvolver, com os estudantes, algumas atividades e discussões que provocassem uma aproximação com o mundo do trabalho, principalmente, no contexto específico do curso técnico *Help Desk*. Contudo, o trabalho desenvolvido não foi de instrumentalização, pois não foi pautado em uma perspectiva de pensar na língua com fins práticos para o uso apenas na realidade de trabalho, mas de considera-la a partir de um viés cultural que apresenta suas complexidades. Consideramos que os sujeitos, com suas especificidades, atuam nos espaços da sociedade a partir de sua língua, não desconsiderando os contextos de interação que permeiam e influenciam o agir humano.

⁶⁰Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>.

4 “MAIS UM PASSO NESSE ESPAÇO”: A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E O ENSINO

Antes de discorrer sobre a competência comunicativa e sua relação com o ensino de língua, é relevante situar o aparecimento e expansão dessa perspectiva teórica no campo de estudos dos métodos comunicativos. Esses métodos começaram a ser explorados com intensidade na década de 1970 e 1980. Inicialmente, linguistas aplicados empenhados no ensino comunicativo discutiram e encaminharam o ensino de línguas estrangeiras a partir dos métodos comunicativos (OLIVEIRA, 2014). A opção dos linguistas aplicados pelo ensino comunicativo reforçou a existência de um público alvo para a aprendizagem de línguas estrangeiras, evidenciando as motivações políticas em dado período⁶¹ histórico. Vários teóricos, entre eles, Hymes, Halliday, Widdowson, Littlewood, Johnson, Canale, Swain, contribuíram para as propostas metodológicas comunicativas e estas foram difundidas para além do território da Europa.

No Brasil, os princípios do ensino comunicativo também apareceram para fomentar as discussões do ensino de línguas estrangeiras⁶². Esses princípios provocaram questionamentos em relação ao método audiolingual⁶³ que predominava no país no início dos anos de 1970, apresentando uma nova alternativa que priorizava uma tradição comunicacional em vez da tradição gramatical (ALMEIDA FILHO, 2009). Na abordagem comunicativa de ensino, uma característica que se destaca é a contextualização da linguagem. Assim com a inclusão dessa característica atrelada ao ensino, o professor pode trabalhar para elaborar situações e oportunidades de interações entre si e os alunos que sejam mais realísticas⁶⁴ (ALMEIDA, 2010), próximas dos contextos de vidas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

No âmbito do ensino de língua portuguesa como língua materna, as características do ensino comunicativo também podem ser agregadas a essa realidade de ensino. Sendo assim, a

⁶¹ Em 1957, houve uma aproximação entre países europeus na fase da consolidação do Mercado Comum Europeu e em 1974, no evento da criação do Conselho da Europa, houve uma procura intensa pelo ensino-aprendizagem de línguas europeias (as consideradas mais importantes nesse contexto econômico e político) (RICHARDS; RODGERS, 1994).

⁶² No Brasil, o primeiro evento acadêmico que promoveu uma discussão sobre o ensino comunicativo aconteceu em Florianópolis (Universidade Federal de Santa Catarina) em 1978 (ALMEIDA FILHO, 2009).

⁶³ Método de natureza estruturalista que prioriza o trabalho com a gramática das línguas (ALMEIDA FILHO, 2009).

⁶⁴ No sentido de reforçar situações comunicativas que vem de um contexto real de uso da língua, evitando assim, uma análise da língua descontextualizada no espaço de ensino/aprendizagem.

perspectiva de um ensino comunicativo pode estimular uma aprendizagem de língua que supere o estudo de formas linguísticas⁶⁵, evidenciando as práticas comunicativas. De acordo com Oliveira (2014), algumas características comuns ao ensino comunicativo de línguas, conforme o quadro⁶⁶ abaixo, são:

QUADRO 5: Características do ensino comunicativo de línguas

| |
|--|
| a) A concepção de língua como interação e comunicação, validando a importância dos usos da língua em contextos variados. |
| b) A análise estrutural da língua não é o alvo principal do ensino, mas é considerada um auxílio para as aprendizagens dos estudantes. |
| c) O estudante é visto com sua capacidade de construir conhecimentos variados e sentidos a partir de suas interações sociais. |
| d) O professor é visto como um facilitador da aprendizagem de seus estudantes. |
| e) Os erros são partes constitutivas do processo de aprendizagem dos estudantes. |
| f) O ensino deve auxiliar o estudante a desenvolver sua competência comunicativa. |

Fonte: Adaptado de Oliveira (2014).

Essas características são resultados dos princípios teóricos que direcionam a perspectiva de ensino comunicativo e apresentam uma proximidade com os pressupostos da proposta de intervenção metodológica desenvolvida nesta pesquisa. Embora esses estudos comunicativos relacionem a língua, evidentemente, à comunicação, eles não a divulgam como um mero instrumento de transmissão de informações, pois validam o processo interativo que envolve os interlocutores e suas posições sociais (OLIVEIRA, 2014). Dessa forma, no contexto de ensino, as propostas comunicativas apresentam alguns segmentos teóricos que podem auxiliar a atuação do professor. Nesse sentido, o trabalho com as estruturas

⁶⁵ É importante ressaltar que o conceito de competência de Dell Hymes também contribuiu para as discussões do ensino/aprendizagem de línguas, evidenciando a perspectiva de ensino comunicativo (ALMEIDA FILHO, 2009). Para Hymes, essa perspectiva de ensino supera os estudos das formas gramaticais da língua e valida os usos da língua atrelados as suas circunstâncias diversas.

⁶⁶ As informações desse quadro foram adaptadas conforme o texto de Oliveira (2014, p. 140).

gramaticais é feito a partir de um entendimento funcional⁶⁷, considerando os eventos comunicativos e os objetivos discursivos, os quais envolvem os usuários da língua.

Outra implicação pedagógica resultante das propostas comunicativas é a compreensão da língua como interação social. Assim, os professores podem incentivar aos estudantes para adequar seus enunciados de acordo com a situação interativa em questão. Além, da prática do professor, com propósitos comunicativos, de selecionar atividades as quais visem um trabalho significativo relacionado à aprendizagem do estudante (OLIVEIRA, 2014). Ora, as propostas de metodologias comunicativas, embora tenham sido elaboradas, a princípio, para o ensino de línguas estrangeiras, estão em consonância com uma perspectiva de ensino que busque desenvolver a competência comunicativa dos estudantes nas aulas de língua portuguesa (língua materna), pois as implicações pedagógicas podem colaborar com o fazer docente em um contexto mais geral de ensino de línguas, conseqüentemente, com a qualidade de ensino.

Sendo assim, a teoria da competência comunicativa como uma impulsionadora de novos parâmetros de ensino da disciplina Língua Portuguesa não irá representar o fim dos modelos tradicionais de ensino dessa disciplina. Contudo, essa teoria pode auxiliar em perspectivas de ensino que trabalhem além da estrutura gramatical, reconhecendo a possibilidade de uma formação mais crítica através da língua. Em contexto de formação profissionalizante e técnica, há também uma necessidade latente de rever os modelos de ensino da língua portuguesa, buscando parâmetros de ensino que selecionem conteúdos e ações que superem a um estilo de aprendizagem tecnicista.

Identificamos algumas críticas voltadas para a noção de competência comunicativa situada no campo da Linguística Aplicada (LA). Por exemplo, Pennycook (1998) aponta o risco da acomodação de normas fixas de adequação nos usos da língua, sem a problematização das formas linguísticas pelo viés político⁶⁸, nas relações sociais. Para o teórico, diante do risco dessa acomodação, a noção de competência comunicativa pode ser um problema no campo de discussões em LA, assim, ele comenta:

Embora o acréscimo de outras competências a uma concepção restrita de competência linguística – competência sociolinguística, estratégicas, paralinguística e discursiva – tenha ajudado a ampliar a noção de competência comunicativa, a questão central da adequação social continuou desvinculada da questão da valia política das formas linguísticas. (PENNYCOOK, 1998, p. 30)

⁶⁷ O entendimento funcional acontece através da análise relacionável da estrutura gramatical e da situação comunicativa.

⁶⁸ O viés político direcionado para o ensino possibilita ao educador considerar como a língua dá forma às subjetividades dos estudantes, além de reconhecer a língua a partir das relações sociais de poder e dominação.

Essa crítica se torna muito pertinente para as pesquisas que são realizadas em *defesa de uma LA crítica*⁶⁹, pois essas pesquisas evidenciam uma preocupação em trabalhar a língua/linguagem a partir de um viés político que a considera através das questões de poder e dominação de uma sociedade. Diante disso, Pennycook (1998) reforça que o trabalho com a língua e a partir dela pode ser vinculado à questão do valor político de seus usos. Para isso, a ação de problematizar os usos linguísticos se configura em fazer aplicado e crítico. Sendo assim, é importante trabalhar a perspectiva da competência comunicativa de uma forma que viabilize uma postura crítica do professor diante do seu entendimento de língua e de sua atuação pedagógica. Desse modo, o professor não pode deixar de considerar que, historicamente, o uso da linguagem foi construído através de posições ideológicas, por vezes, centralizadoras e discriminatórias. Essa reflexão permite que ele se posicione, de forma mais crítica, sobre seu exercício profissional.

Nesse sentido, escolhemos atrelar, neste estudo, a perspectiva da competência comunicativa desenvolvida por Canale a uma abordagem intercultural do ensino de língua portuguesa. Para isso, uma perspectiva de ensino que apresente um viés cultural no contexto de aprendizagem se torna uma opção para multiplicar os sentidos atribuídos ao ensino e à aprendizagem de língua portuguesa. Ora, em um ensino de língua materna que considera as práticas sociais, a linguagem pode ser vista como um “lugar onde as formas reais e possíveis de organização social e suas consequências sociais e políticas são definidas e contestadas. Contudo, é também o lugar onde nossos sentidos de nós mesmo, nossa subjetividade, é construída” (WEEDON, 1987 apud PENNYCOOK, 2006, p. 77).

Dessa forma, a abordagem intercultural, neste estudo, também permitiu que não ocorressem “acomodações de formas linguísticas” ou desvinculação dessas formas à questão política, pois o exercício de olhar para o outro – sujeito – que faz parte do estudo, permitiu uma constante revisão dos valores que estavam imbricados com os conteúdos disciplinares e ações interativas no contexto de ensino e aprendizagem. Assim, dentro das possibilidades diversas de realizar estudos em LA, esta pesquisa voltou-se para o ensino de língua materna na tentativa de contribuir para a formação crítica dos jovens que participam deste trabalho.

A discussão sobre o termo *competência* é frequente no campo de estudos voltados para a língua/linguagem. Nesse sentido, Noam Chomsky apresentou esse termo e conceito a partir de sua teoria gerativista relacionando-o ao conhecimento gramatical, isto é, à capacidade

⁶⁹ Aqui, remeto às discussões trazidas por Pennycook (1998) no seu artigo *A Linguística Aplicada dos Anos 90: Em defesa de uma abordagem crítica*.

(considerada infinita) que o falante-ouvinte tem de elaborar e compreender sentenças gramaticais em sua língua. No contexto da análise gerativista, o falante-ouvinte é ideal e sua comunidade linguística é homogênea (CHOMSKY, 1978). Para a discussão do conceito de *competência*, Chomsky apresenta juntamente, em suas análises, o conceito de *desempenho* do falante-ouvinte, ressaltando que esse conceito é a representação infiel da *competência* (CHOMSKY, 1978).

Assim, o teórico não tem interesse em trabalhar com o conceito de *desempenho*⁷⁰ do falante-ouvinte e explora, em seus estudos, o conceito de *competência*. Desse modo, Chomsky direciona suas pesquisas para as formas linguísticas decorrentes da capacidade do falante-ouvinte de produzir e interpretar frases em sua língua. Nesse contexto, o gerativismo, corrente teórica inserida no paradigma formalista, não apresenta a característica de se estudar a língua em uso, considerando todas as variáveis que envolvem o contexto interacional.

Mais tarde, o conceito de *competência* foi reelaborado por Dell Hymes, que adicionou o adjetivo *comunicativa*, esta palavra vem para modificar o primeiro termo referido. Segundo Canale e Swain (1980), Hymes foi o primeiro teórico a mobilizar o conceito de competência se distanciando da perspectiva competência-desempenho, pois ele afirma que a compreensão de enunciados depende também de seus contextos de usos. O teórico Hymes ainda reforça que há regras de usos sociais sem as quais as regras da gramática seriam dispensáveis (CANALE; SWAIN, 1980). Se Chomsky não tem a pretensão de evidenciar as manifestações diversas dos usos da língua pelos falantes, pois seu recorte teórico contempla mais os aspectos formais da língua, Hymes, por sua vez, já inclui em seu conceito de *competência comunicativa* uma preocupação com o uso da língua pelos falantes. Nesse sentido, ele “[...] cunha o termo *competência comunicativa* para se referir não apenas ao conhecimento que o falante-ouvinte possui de sua língua, mas também à habilidade que ele tem para usar esse conhecimento em situações comunicativas concretas.” (OLIVEIRA, 2010, p. 44).

Para Hymes, o termo *competência comunicativa* destaca a realidade linguística do falante-ouvinte que envolve relacionamentos socioculturais, estados emocionais e psicológicos variados. Assim, o pesquisador considerou os usos linguísticos e fatores contextuais como elementos importantes para compreensão do funcionamento da língua. Ademais, ele se preocupou em integrar a teoria linguística com as teorias mais gerais da comunicação e cultura, criando parâmetros para os sistemas das regras comunicativas

⁷⁰ O *desempenho* do falante-ouvinte relacionado à existência dos fatores contextuais, das limitações da memória e distrações que envolvem o uso da língua não é um conceito explorado nas análises gerativistas. Essas características são reconhecidas por Chomsky (1978), entretanto não são exploradas nos estudos do teórico.

(SAVIGNON, 1997). Nesse sentido, a proposta da competência comunicativa de Hymes foi inclusiva, pois abarcou um conjunto maior de conhecimentos (linguísticos, sociolinguísticos, pragmáticos etc.), incluindo também a capacidade para utilizá-los. Desse modo, para Hymes, a parte mais abrangente da análise da competência está relacionada ao que é sistematicamente possível, apropriado e viável. Assim, o teórico considerava a união dessas características associada ao comportamento cultural (ALMEIDA, 2010).

Relacionar as perspectivas de análise do conceito de *competência* apresentadas por Chomsky e Hymes é também compreender que eles trabalham a partir de teorias distintas voltadas para a língua/linguagem. O principal representante da corrente de estudos do Gerativismo realizou suas análises dentro de uma perspectiva formalista da língua a qual a estrutura linguística ganha destaque nos estudos. Por sua vez, o antropólogo, sociolinguista, apresentou o conceito de *competência comunicativa*, quando ele já estava influenciado por estudos linguísticos na perspectiva funcional, validando os sujeitos a partir de características diversas no processo interativo. Além dos pesquisadores como Chomsky que desenvolveu os estudos com o conceito de *competência* e *desempenho* e Hymes com o conceito de *competência comunicativa*, outros estudiosos também se inseriram nesse contexto de definições e debates sobre a competência comunicativa. Aqui, destacaremos os teóricos Merrill Swain e Michael Canale (1980).

Os pesquisadores Canale e Swain também se preocuparam com o uso que os falantes-ouvintes fazem da língua e ampliaram a concepção de *competência comunicativa*. Para ambos os estudiosos, é comum encontrar o termo *competência comunicativa*, fazendo alusão ao conhecimento da língua ou à capacidade voltada para as regras de uso da linguagem. Desse modo, os autores também relacionam o conceito de *competência comunicativa* a uma síntese dos conhecimentos gramaticais utilizados socialmente e de forma contextualizada, apresentando funções comunicativas (CANALE, SWAIN, 1980). Desse modo, os teóricos enfatizaram a ideia de não apenas se ter conhecimento, mas também de se ter habilidade para usar esse conhecimento em situações reais (OLIVEIRA, 2010).

Canale e Swain (1980) transformaram o conceito de competência comunicativa de Hymes, objetivando também que a discussão conceitual do termo se tornasse um instrumento pedagógico para atuação do professor (SAVIGNON, 1997). Assim, os teóricos, em seu artigo *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*⁷¹

⁷¹ Esse artigo, elaborado por Canale e Swain (1980), apresenta princípios que servem como orientações e metodologias voltadas para o ensino de francês como segunda língua. Mas além dessa contextualização do ensino de segunda língua, em seu texto, os autores apresentam as noções de abordagens comunicativas,

(1980) ressaltam que o principal objetivo de uma abordagem comunicativa deve ser o de facilitar a integração dos conhecimentos para os alunos (CANALE, SWAIN, 1980). Assim, esses teóricos buscaram desenvolver uma teoria que servisse de base para uma estrutura de currículo escolar para o ensino de línguas, auxiliando a prática docente (SAVIGNON, 1997). Por isso, Canale expande o conceito de *competência comunicativa*, apresentando quatro componentes que juntos à habilidade de utilizá-los preenchem a sua proposta teórica e auxiliam no entendimento desse conceito (OLIVEIRA, 2010):

- a) *competência gramatical*, a qual se refere às características estruturais e regras da língua no nível da sintaxe, morfologia, semântica, fonética e fonologia. Nessa competência, a habilidade do usuário da língua permite que ele utilize seu conhecimento gramatical nas situações de comunicação. Logo, não adianta o(s) sujeito(s) que interagem aprender as regras gramaticais se não sabe usá-las nos diversos contextos comunicativos;
- b) *competência sociolinguística*, que diz respeito às regras socioculturais as quais articulam o uso linguístico e seus contextos, possibilitando um uso mais formal ou informal da língua nas situações diferentes da vida. Nesse sentido, essa competência representa o conhecimento sociolinguístico do(s) sujeito(s) da interação somado à habilidade de usá-lo no contexto apropriado;
- c) *competência discursiva*, referente às regras do discurso, competência que possibilita ao usuário da língua estabelecer combinações de formas gramaticais e lexicais para formar textos coerentes e coesos, permitindo a esse usuário eleger o discurso mais adequado para o contexto no qual está inserido. Assim, o(s) sujeito(s) da interação também deve ter a habilidade de usar as regras do discurso nos diversos gêneros textuais (escritos e orais). A *competência discursiva* foi a última incluída para a composição do conceito de *competência comunicativa* apresentado por Canale (SAVIGNON, 1997), apareceu para ressaltar a importância de considerar a frase ou um texto, considerando também suas características atreladas às situações comunicativas. Nessa competência, no âmbito da abordagem de Canale, o estudo do texto fica em destaque maior. Buscamos

trabalhar gêneros textuais variados com os estudantes, provocando questões ideológicas atreladas aos textos discutidos.

- d) *competência estratégica*, que permite ao usuário da língua lançar mão de estratégias verbais e não verbais, a fim de compensar alguma falha proveniente em alguma das três competências mencionadas acima. Nesse sentido, as estratégias verbais como o uso de palavras sinônimas para substituir um termo que o(s) sujeito(s) da interação não consegue lembrar no momento da comunicação, assim como a utilização de dicionários para a consulta de definições e uso do recurso da paráfrase podem auxiliar na construção dos sentidos do processo interativo. Além das estratégias não verbais a quais podem ser acionadas através de gestos e desenhos.

Pensando nas situações variadas de usos da língua portuguesa, o trabalho com essas competências, através da mediação do professor, deve possibilitar a reflexão e a prática dos estudantes no que se refere ao uso consciente de sua língua em momentos distintos de comunicação na sociedade. Ora, os estudantes já fazem uso da língua portuguesa, quando chegam a um curso de qualificação profissional, entretanto, esse uso precisa ser desenvolvido e adequado aos diversos contextos sociais. Nesse sentido, é através do ensino formal da língua que o alunado deve tomar consciência das implicações de seus usos linguísticos. Desse modo, a disciplina de Língua Portuguesa não deve ser vista como uma bandeira do aprender a falar certo⁷², mas sim, como um meio, um instrumento que proporcione um percurso crítico a ser construído pelo próprio estudante nos usos de sua língua. Assim, o professor de língua portuguesa pode trabalhar com as competências de Canale como uma alternativa do seu exercício de planejamento, abarcando-as de forma reflexiva. Ademais, o trabalho do professor com essas competências pode colaborar para avaliação de suas aulas, reconhecendo a função de cada conteúdo escolhido e atividade selecionada em sala de aula.

Nas aulas de LLT, a seleção das atividades incluídas no planejamento semestral da disciplina foi realizada com base na definição de *competência comunicativa* de Canale. Desse modo, utilizamos, como parâmetro dessa seleção, os quatro componentes (gramatical, sociolinguístico, discursivo e estratégico) que compõem esse conceito de *competência*

⁷² Essa construção do *aprender a falar certo* é ideológica e sempre atendeu aos interesses políticos. A própria noção de língua na Europa se associava ao desenvolvimento da questão do estado-nação. Como uma estratégia de um período histórico e o surgimento dos estados emergentes, dominar grupos diversos de pessoas era importante e esta ação foi intensificada pela ideia de homogeneidade étnica e pelo desenvolvimento da noção de língua. A partir daí, houve a criação de um conceito de língua padronizada (PENNYCOOK, 1998). Ora, se existe um padrão na noção de língua, existe também uma hierarquização relacionada aos usos dessa língua.

comunicativa. Primeiramente, as atividades foram pensadas, considerando o público alvo em questão: os estudantes (adolescentes, a maioria deles do nível médio da educação básica) do curso de *Help Desk*. Depois, no momento que as atividades foram escolhidas, paralelamente, visamos contemplar as competências de Canale.

Diante das competências que foram exploradas nas atividades, a habilidade de desenvolvê-las também foi elemento de reflexão. Ora, conforme a proposta teórica de Canale, esse elemento é tão importante quanto o conhecimento imbricado no conceito de competência comunicativa. Vejamos abaixo um quadro das atividades principais que foram desenvolvidas com a turma do curso, para destacarmos o trabalho na perspectiva da competência comunicativa.

QUADRO 6: As atividades e as competências de Canale

| Atividades principais desenvolvidas | Competências para serem exploradas nas atividades |
|--|---|
| 1ª Dinâmica <i>Quem sou eu...</i> | Competências: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica |
| 2ª Debate sobre Diversidade Linguística e atividades escritas sobre o tema | Competências: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica |
| 3ª Dinâmica com a descrição de figuras | Competências: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica |
| 4ª Leitura do Cordel <i>Mulher, Mídia e Igualdade</i> de Antonio Barreto | Competências: discursiva, sociolinguística e estratégica |
| 5ª Apresentação oral e em dupla sobre os gêneros textuais | Competências: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica |
| 6ª Leitura encenada com o texto <i>Camelô Caprichado</i> de Cecília Meireles | Competências: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica |
| 7ª Simulação de entrevista de emprego | Competências: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica |
| 8ª Elaboração de paródias e paráfrases | Competências: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica |
| 9ª Memorial das aulas (suas versões escritas, suas revisões e reescritas) | Competências: gramatical, discursiva e sociolinguística e estratégica |
| 10ª Elaboração do currículo | Competências: gramatical, discursiva e sociolinguística |
| 11ª Elaboração do comunicado | Competências: gramatical, discursiva e sociolinguística |
| 12ª Apresentação oral e em equipe sobre gêneros textuais mais técnicos | Competências: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica |
| 13ª Gincana | Competências: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica |
| 14ª Atividade com a música <i>Inútil</i> da banda Ultraje a Rigor | Competências: gramatical, discursiva e sociolinguística |
| 15ª Oficina de poema (com leituras e | Competências: gramatical, discursiva, |

| | |
|--|--|
| declamação de textos poéticos) | sociolinguística e estratégica |
| 16ª Etapas de elaboração da Feira Poética e a sua realização | Competências: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica |

Deste quadro, a síntese da atividade 9ª *Memorial das aulas (suas versões escritas, suas revisões e reescritas)* será apresentada como um exemplo detalhado da maneira como as competências de Canale foram exploradas. Escolhemos o memorial para esse exemplo, pois na análise dos dados⁷³, esta atividade não foi muito selecionada no questionário⁷⁴ quanto à preferência dos estudantes (apenas, duas marcações favoráveis para incluí-la como as quatro atividades preferidas, considerando o quadro acima de atividades).

É importante evidenciar que a atividade do memorial desenvolvida com os estudantes foi uma prática de escrita incomum para turma. Os estudantes não tinham desenvolvido antes atividades que exploravam a escrita de uma maneira mais processual, sendo elaborada por etapas. Por esse motivo, a proposta de construção de um memorial das aulas e suas versões escritas, contemplando as revisões textuais e as práticas de reescritas se tornou um desafio para a turma. A atividade em questão, a princípio, explora muito a competência gramatical. Nesse sentido, esperava-se um cuidado maior com a escrita no sentido de conferir as informações e/ou os conteúdos abordados no texto produzido, além da atenção para os aspectos gramaticais (seleção de palavras e construções de frases) que estavam presentes na escrita. Entretanto, essa atividade buscou contemplar também o trabalho com as outras competências de Canale (discursiva, sociolinguística e estratégica).

Desse modo, todo o processo de realização dessa atividade, além de ter sido desafiador para a turma, foi importante para provocar o desenvolvimento de habilidades voltadas para a escrita e sua contextualização. Apesar das dificuldades da turma, percebi uma postura de comprometimento na realização da atividade proposta. Sendo assim, a resposta da maioria dos estudantes diante da elaboração do memorial, em termos práticos, foi satisfatória⁷⁵ no que diz respeito ao desenvolvimento da *competência comunicativa* deles.

Logo no início do curso, os estudantes conheceram a proposta de elaboração do *memorial dos encontros da disciplina* – um trabalho que realizaríamos no decorrer de cinco encontros. O objetivo dessa proposta foi o de desenvolver uma rotina de escrita em prol da

⁷³ À frente, na dissertação, as análises desses dados estarão mais detalhadas.

⁷⁴ No questionário que foi aplicado na pesquisa, solicitamos que os estudantes marcassem as quatro atividades que eles mais se identificaram (atividades que se destacaram em relação a preferência deles).

⁷⁵ Os estudantes se dedicaram para a realização dessa atividade. Foi possível perceber, em alguns deles, o desafio da continuidade do trabalho, pois, muitas vezes, eles não sabiam o que escrever ou como escrever e ficavam receosos com sua escrita. Entretanto, eles concluíram as etapas, mostrando-se interessados pelo exercício.

construção de um conjunto de textos sequenciais, tendo como conteúdo dessa produção escrita sua própria vivência nos encontros semanais proporcionados pela disciplina. Dessa forma, eles foram orientados a escrever semanalmente (de forma manuscrita⁷⁶ ou digitada) sobre os conteúdos discutidos em sala, quando possível, os relacionassem com outros contextos da vida, deveriam também comentar o que desejassem sobre a interação comigo e com os colegas no âmbito do curso.

Ainda na realização dessa atividade, eles poderiam refletir sobre sua própria aprendizagem e seus estilos de escrita (considerando também os aspectos gramaticais que envolvem o ato de escrever), as atividades escolhidas e metodologias utilizadas por mim e externar toda essa reflexão em sua escrita. Após cinco encontros (incluindo a etapa de revisão coletiva da escrita), os estudantes, em algumas aulas de informática, com o professor da disciplina⁷⁷, realizariam a digitação das produções textuais semanais. Além dessa digitação, eles formatariam seus textos de acordo com orientações da Associação de Brasileira de Normas Técnicas doravante ABNT que foram encaminhadas por mim.

Os estudantes, no início da divulgação do memorial e durante duas semanas de produção, tiveram muita dificuldade na compreensão dessa atividade, por mais que a divulgasse em sala de aula, levando as orientações impressas e colocando-as também no ambiente virtual⁷⁸. Sobre essa questão, descobri que a maioria dos estudantes não tinha

⁷⁶ Essa modalidade de escrita foi acionada desde o início do trabalho, pois a maioria dos estudantes não tinha computador e impressora. Esses recursos poderiam auxiliá-los na produção. Contudo, alternativas para desenvolver o trabalho foram pensadas com o intuito de não prejudicar a composição processual da atividade.

⁷⁷ Conversei com o professor de informática da turma sobre a possibilidade de realizarmos um trabalho em parceria. Ele entendeu a proposta e concordou, se disposto a nos ajudar na etapa que precisaria de conhecimentos relacionados ao programa do computador e à formatação do trabalho. Então, identificamos como pertinente trabalhar com algumas regras de formatação, segundo as orientações da Associação de Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), considerando também que muitos estudantes do curso desejavam ingressar em uma graduação (nível superior de ensino). Nessa etapa, percebemos uma oportunidade de explorar um conhecimento complementar que, inicialmente, não estava previsto no programa da disciplina. Entretanto, trabalhar esse conhecimento foi importante no sentido de estimular o uso mais frequente de um editor de texto, ao pensar nas regras de formatação dos parágrafos e do texto como um todo, explorando, em um exercício interdisciplinar, temas de estudo da área do curso em questão associado ao uso mais reflexivo da língua portuguesa.

⁷⁸ Nós temos um grupo virtual nas redes sociais do *site* de relacionamentos *Facebook*. Esse foi mais um espaço de interação que incrementou nossas aproximações e discussões. A criação desse grupo foi uma ideia do professor da área de informática, pois observou que o *Facebook* poderia ser uma ferramenta produtiva dentro desse meio de formação. Sempre apoiei a ideia de criação desse grupo virtual, pois sabia do acesso frequente dos estudantes a esse endereço eletrônico. Nesse site ocorreram divulgações de informações gerais sobre as disciplinas (todos os professores participam também) e o funcionamento do curso. Assim, também encarei o site como uma ferramenta para promover discussões sobre conteúdos trabalhados em sala, buscando incentivar o estudo nas trocas de experiências (de natureza diversa).

experiência com uma produção escrita elaborada por etapas, então, foi necessário explicá-la com frequência⁷⁹.

Nesse trabalho, além da escrita semanal, eles me encaminhavam a cada aula um esboço dessa produção, dessa forma, eu podia acompanhá-los através das leituras e realizar algumas orientações (análises/sugestões). Depois das quatro semanas de escrita, eles deveriam em grupo, trocando suas produções com os colegas, revisá-las, identificando os conteúdos compartilhados e possíveis problemas referentes aos usos gramaticais vinculados à norma padrão. Nas últimas etapas, a turma deveria reescrever e ajustar em seu texto o que fosse necessário após a revisão feita pelos colegas de turma; digitar as produções escritas e manuscritas e depois formatá-las.

Com o memorial, desejamos fazer um trabalho mais sistemático com a escrita, de forma contextualizada, possibilitando que os próprios colegas de turma também fossem os leitores e revisores das produções realizadas naquele ambiente. Nesse sentido, escolher como objeto uma escrita voltada para as lembranças/memórias das aprendizagens dos estudantes foi um passo inicial para essa produção textual, depois pensamos também na viabilidade de realização do trabalho e na familiaridade dos estudantes com o gênero textual em questão.

Desse modo, de início, os estudantes precisaram compreender o objetivo do trabalho proposto, assim como entender mais o gênero textual (memorial) e suas características. Nessa etapa, tive o papel de esclarecer as instruções detalhadamente, para os estudantes. Os estudantes não tinham vivência com a escrita memorialística e passaram a compreender melhor a proposta à medida que iam construindo seu próprio texto. Nas etapas de elaboração do memorial, foi relevante também refletirmos sobre a prática da escrita inserida nas seleções de profissionais realizadas por empresas e na atuação de algumas profissões. No processo da realização dessa atividade, os estudantes puderam acionar as competências apresentadas por Canale.

Abaixo segue um quadro resumido sobre os conhecimentos e habilidades trabalhados com a turma na realização do *memorial dos encontros semanais*:

⁷⁹ Além da dificuldade de entendimento da escrita processual, no início do curso, alguns estudantes faltaram às aulas da disciplina e outros começaram a assisti-las depois dos primeiros encontros, diante dessas características, a necessidade de reexplicar esse trabalho se tornava frequente.

QUADRO 7: Resumo da perspectiva das competências no memorial

| | |
|------------------------------|--|
| Competência gramatical | <ul style="list-style-type: none"> a) Escrita (seleção e combinações de palavras, criação das estruturas sintáticas). b) Revisão individual e coletiva das produções escritas: análise de conteúdos voltados para as estruturas gramaticais como conjugação do verbo, ortografia, pontuação, concordância e regência. c) Reescrita e revisão final. |
| Competência discursiva | <ul style="list-style-type: none"> a) Estudo do gênero textual memorial e sua função social, realizando comparações com outros gêneros, quando possível; análise das possibilidades de usos dos diferentes tipos textuais nas produções escritas. b) Atenção para a construção do sentido (a coerência) do texto, observando os elementos coesivos. |
| Competência sociolinguística | <ul style="list-style-type: none"> a) Usos formais e informais da língua, atentando-se para abreviações desnecessárias. b) Usos de variantes linguísticas no memorial, validando os usos lexicais subjetivos (quando utilizados para denotar algum sentimento ou alguma sensação no contexto do encontro). |
| Competência estratégica | <ul style="list-style-type: none"> a) Pesquisas em ambiente virtual |

| | |
|--|---|
| | sobre conteúdos discutidos em sala, visando sanar alguma dúvida ou ampliar a análise. |
|--|---|

Nesse sentido, o estudante trabalhou a partir da competência gramatical, quando desenvolveu a seleção das palavras e elaborou as construções sintáticas (a organização das palavras através das frases e dos períodos em seu texto) e, depois, na sequência do desenvolvimento da atividade, a revisão do texto também foi realizada. Dessa forma, eles buscaram compreender a formação das estruturas gramaticais utilizadas na construção dos textos, refletindo sobre conteúdos como a conjugação do verbo, ortografia, pontuação, concordância e regência. Esse processo foi acompanhado por mim semanalmente, em alguns momentos, sinalizava trechos da escrita que poderiam ser ajustados à norma culta ou padrão⁸⁰, conforme se observa no exemplo que segue, extraído do memorial de uma das alunas:

Exemplo: Trecho do memorial de uma estudante

Esse encontro foi um dos melhores de todo o percurso de LLT no curso. Logo no início da aula fizemos uma leitura encenada, falando e anunciando a venda da caneta ciclope, que fazia coisas que até o diabo duvida (desculpe a expressão), por apenas R\$ 1,00.

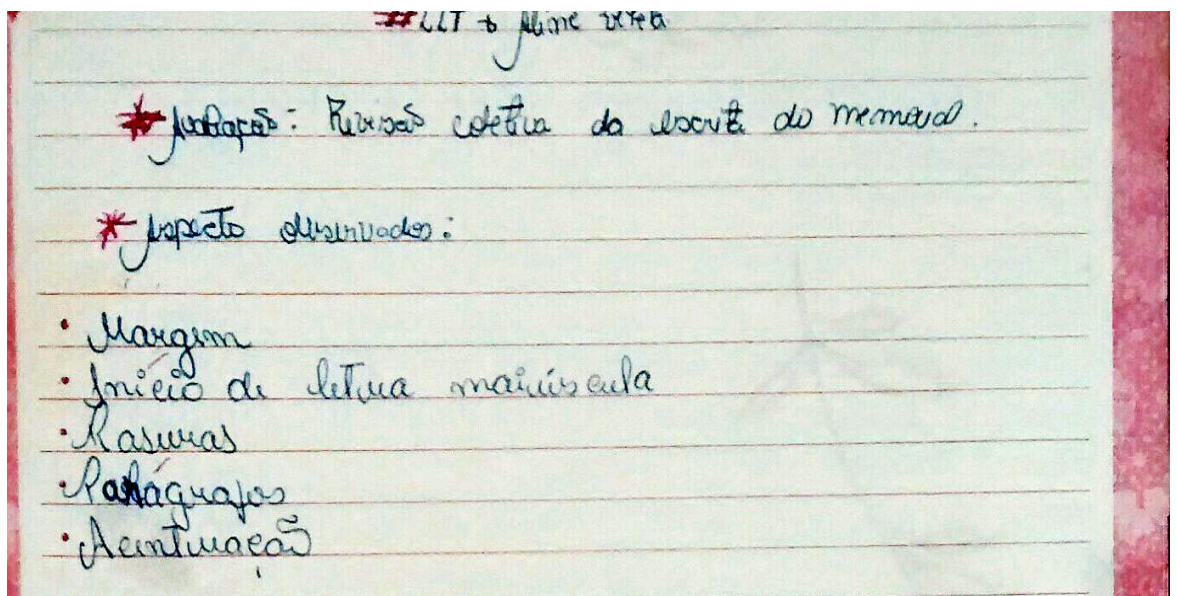
Desse modo, no meu comentário sobre a expressão: “[...] até o diabo duvida (desculpe a expressão)” foi evidenciado para a estudante que nessa expressão, ela só precisava utilizar as aspas para destacar tal expressão quanto à informalidade, se essa tinha sido sua intenção.

A estudante no exemplo acima utilizou uma expressão mais informal “fazia coisa até que diabo o duvida”, logo, depois ela pediu desculpas no parêntese. Durante, o processo de elaboração do memorial, sinalizava que expressões mais informais ou coloquiais poderiam ser utilizadas já que o gênero textual em questão permitia uma linguagem mais pessoal, portanto, mais subjetiva. Entretanto, a estudante, provavelmente, achou que a expressão era muito informal e desejou pedir desculpas pelo seu uso.

⁸⁰ Quanto à orientação de uso da norma culta, houve uma negociação com os estudantes no sentido deles analisar mais as questões estruturais das frases, pois as palavras mais informais poderiam ser utilizadas (quando fossem necessárias, estando de acordo com o estilo de escrita). Essa negociação também foi possível considerando o entendimento do gênero memorial (pessoal e descritivo) que possibilitou escolhas mais subjetivas e íntimas dos estudantes.

Outra forma de evidenciar o trabalho com a competência gramatical foi através da etapa de revisão do memorial, na qual os estudantes compartilhavam em grupo suas produções escritas para apreciação, sugestões e revisões dos colegas em sala de aula. Essa etapa da atividade de revisão dos textos através de grupos aconteceu em sala de aula, os estudantes trocaram toda produção realizada até o momento e foi solicitado que eles utilizassem um lápis e sinalizassem o que eles percebessem que poderia ser melhorado no texto dos colegas. Depois, todo o grupo fez um levantamento das dificuldades recorrentes e encontradas nos textos analisados e enumerou essas dificuldades. Desse modo, a atividade funcionou bem, pois, quando cada estudante olhava para o texto do colega, ele percebia que as dificuldades encontradas no texto do colega de sala, de certa forma, eram semelhantes as suas. Abaixo segue algumas dificuldades encontradas no agrupamento de estudantes que analisaram os textos⁸¹.

FIGURA 7: Imagem da síntese de dificuldades encontradas na revisão coletiva dos memoriais



⁸¹ A maioria dos textos utilizados nessa atividade de revisão em sala ainda estava manuscrito.

FIGURA 8: Imagem da síntese de dificuldades encontradas na revisão coletiva dos memoriais

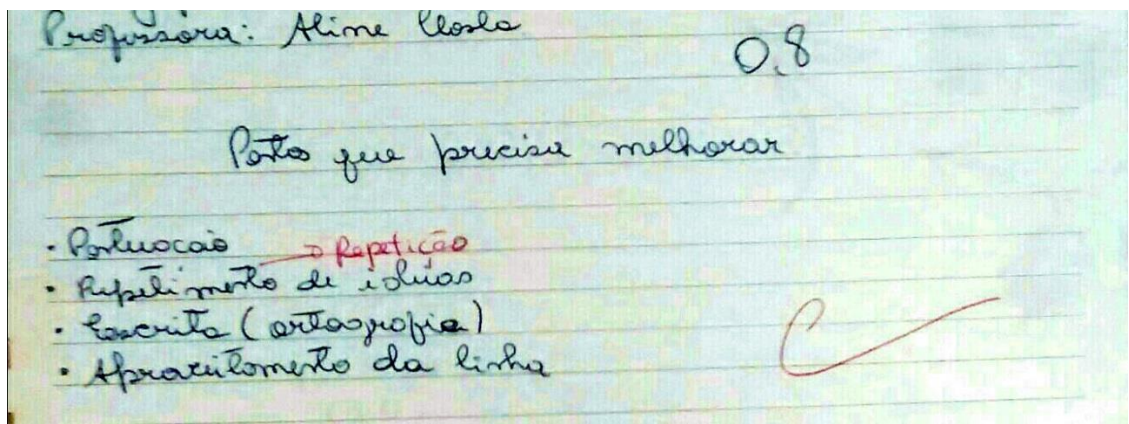
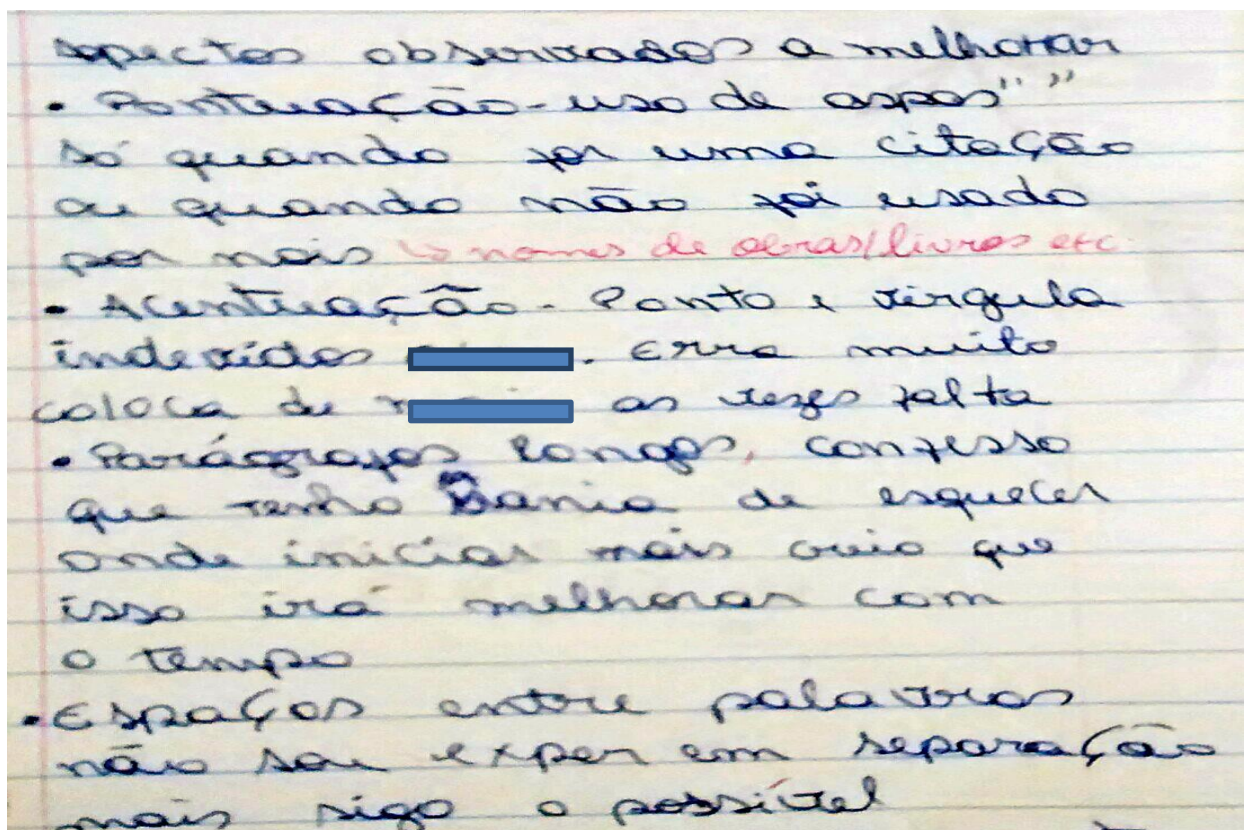


FIGURA 9: Imagem da síntese de dificuldades encontradas na revisão coletiva dos memoriais



Nesses exemplos, os estudantes apresentaram as dificuldades encontradas coletivamente nas análises. Nos comentários realizados em sala, alguns deles ficaram surpreendidos com algumas dificuldades na produção do texto que não eram só deles, às vezes, o colega apresentava as mesmas dificuldades. Nesse sentido, foi importante essa troca através das análises, eles perceberam que as produções de textos, de uma forma geral,

provocaram neles uma necessidade de atenção maior. Ao final da atividade, foi solicitado que eles pontuassem aquele exercício de revisão, realizando uma autoavaliação e atribuindo uma pontuação máxima de 1,0 ponto para o exercício realizado.

No âmbito da *competência discursiva*, discutimos as definições e características do gênero memorial descritivo, evidenciando a função dessa escolha de produção escrita no contexto da disciplina. As orientações para a escrita do memorial, texto que foi encaminhado para os estudantes, trouxeram características, de forma simplificada, relacionadas à escrita desse gênero, conforme podemos destacar abaixo:

QUADRO 8: Orientações para o memorial

Orientações para a elaboração do memorial

O memorial é um dos nossos trabalhos da disciplina que deverá ser feito semanalmente durante o mês de outubro. Em que consiste o memorial? Esse trabalho é a memória de todas as atividades desenvolvidas na disciplina Língua, Linguagens e Tecnologias – LLT e de suas vivências no ambiente de aprendizagem. A professora da disciplina estará orientando-o, nas aulas, sobre a linguagem adequada, assim como, as diferentes possibilidades de construir esse texto. Não se esqueça de que essa construção irá provocar a autorreflexão e você poderá atribuir sentidos para essa nova trajetória que o momento da disciplina irá promover de alguma forma.

Algumas sugestões para a realização desse trabalho:

- O memorial deverá conter a introdução, o corpo (desenvolvimento) e a conclusão.
- Os textos produzidos semanalmente podem ser: Anotações de experiências provocadas nas interações em sala (sentimentos, realizações e frustrações), registro de atividades (quais atividades foram desenvolvidas e suas impressões sobre o que achou interessante ou não válido nessas atividades), resumos das atividades e dos debates, ensaios autorreflexivos (a disciplina contribui para a vida pessoal de você? De que forma? Você consegue relacionar a experiência vivida em algum dia de aula da disciplina LLT com outra disciplina do curso?), fichamento dos textos utilizados nas aulas; fotos e desenhos; sugestões para o aperfeiçoamento da disciplina.
- Lembre-se: você deverá escrever/digitalizar o trabalho semanalmente.
- Não acumule a sua produção, a memória, às vezes, falha.
- Caso tenha dúvida, solicite à orientação da professora.

Boa produção!

Aline Costa

Essas orientações serviram como um instrumento simples para o uso do estudante na elaboração do memorial, além disso, estávamos sempre comentando as possibilidades de construção desse gênero textual. Também discuti com os estudantes as possibilidades de utilização dos tipos textuais, pensando na construção do estilo dessa escrita. Desse modo, essa atividade também serviu de exemplo para comparações realizadas com os gêneros textuais (enquete, entrevista, poema, redação do ENEM etc.) os quais também foram trabalhados no curso, em momentos diversos. Assim, foi possível comparar as características do memorial com outros gêneros para perceber as semelhanças e diferenças dos estilos textuais e das práticas de letramentos trabalhadas.

Pensar no trabalho da *competência sociolinguística*, a partir do memorial, ajudou-nos a perceber melhor as diferenças do uso da língua quanto à formalidade e informalidade (variações estilísticas) e outras variações linguísticas. Assim, a alternância dos registros linguísticos estava nos textos produzidos pelos estudantes, formando exemplos para refletir sobre as escolhas das palavras e/ou da pontuação, ortografia, além das formações sintáticas nos textos. Vejamos, por exemplo, um trecho do memorial de uma estudante:

Exemplo: Trecho do memorial de uma estudante

Logo em seguida Eu e Amanda, lermos um pequeno texto entre mãe e filha, onde a filha ao falar em uma festa de casamento se expressou mal e a mãe teve um “piripaque”, pois ela tinha, se eu não me engano 10 ou 8 anos de idade e estava falando da festa de casamento junino que iria ter na escola, onde ela seria noiva e teria que ter um preparativo da roupa e da comida.

Orientação realizada

Sinalizei no próprio texto da estudante (esse texto foi encaminhado por e-mail em formato do *word* e a análise e revisão do texto foram realizadas através do próprio recurso de revisão do programa), aspectos da pontuação como a vírgula do início do parágrafo após a expressão: “Logo em seguida”, explicando que essa expressão é um elemento que permite a sequência de ideias no texto – encadeador de narrativa. Os usos de letras maiúsculas em palavras de forma inadequada como “Eu” e “Lermos” também foram sinalizados, além da

conjugação do próprio verbo *ler* o qual foi utilizado no modo subjuntivo em vez de ser conjugado no indicativo (a ação relatada pela estudante foi concretizada no passado).

Na análise inicial da escrita, a modalidade típica da fala – mais espontânea e informal foi incluída também nas discussões, pois a escrita dos estudantes no contexto da produção do memorial também apresentou palavras e construções próximas daquela modalidade da língua. Conforme se observa no exemplo de trecho do memorial apresentado, a estudante utiliza a expressão “[...] a mãe teve um “piripaque””. Possivelmente, essa expressão é comum em sua realidade de fala.

Já na *competência estratégica*, os estudantes foram orientados a realizar pesquisas, caso não compreendessem algum aspecto do conteúdo que havia sido discutido em aula, usando, também, dicionários e gramáticas quando sentissem dificuldade de revisar o seu texto ou do colega.

Embora os quatro componentes de Canale estivessem presentes na maioria das propostas de atividade, nem sempre esses componentes foram trabalhados com a mesma intensidade em todas essas atividades. Assim, cada exercício desenvolvido pôde favorecer todos ou alguns componentes da *competência comunicativa* dos estudantes. Para nós, é o conjunto desses exercícios propostos que deve contemplar o modelo pedagógico desenvolvido por Canale. Nesse sentido, para desenvolver a *competência comunicativa* a partir do direcionamento desses componentes, além da minha mediação em sala de aula através de discussões temáticas sobre os conteúdos e as propostas de exercícios, foi necessária a ação dos estudantes na busca pela sua aprendizagem.

Assim, se torna oportuno também evidenciar que o parâmetro conceitual da *competência comunicativa* é abordado, durante todo esse estudo, com o intuito de apresentar ações pedagógicas que possam ser realizadas a partir de uma vertente crítica da Linguística Aplicada. Desse modo, não buscamos aplicar e esgotar a proposta desenvolvida por Canale, mas utilizá-la como uma orientação teórica possível e adaptável à realidade da comunidade participante. Ora, a Linguística Aplicada Crítica, como área científica valida as pesquisas socialmente relevantes, isto é, estudos que trazem um retorno para a sociedade (PENNYCOOK, 1998).

A teoria da competência comunicativa como uma impulsionadora de novos parâmetros de ensino da disciplina Língua Portuguesa não irá representar o fim dos modelos tradicionais de ensino dessa disciplina. Contudo, essa teoria pode auxiliar as perspectivas de ensino que trabalham além da estrutura gramatical, reconhecendo a possibilidade de uma formação mais crítica através da língua. Em contexto de formação profissionalizante e técnica, há também

uma necessidade latente de rever os modelos de ensino da língua portuguesa, buscando parâmetros de ensino que selecionem conteúdos e ações que superem o estilo de aprendizagem tecnicista.

Assumir uma escolha política, na condição de professora e pesquisadora, diante de características encontradas na comunidade que representam contextos vulneráveis, também é problematizá-los. Dessa forma, é importante trabalhar a partir de algumas temáticas e metodologias que colaborem para um ensino significativo, pois as sociedades costumam ser estruturadas de forma desigual e ainda apresentam culturas e ideologias que limitam as possibilidades de mudanças da realidade (PENNYCOOK, 1998). Então, é válido ressaltar que esperamos que os jovens sejam protagonistas de suas escolhas no espaço social. Nesse sentido, o ensino de língua materna que ultrapassa o foco de frases soltas e regras gramaticais congeladas pode contribuir para uma circulação mais ampla desses jovens nos espaços físico-ideológicos da sociedade.

Para tanto, é importante que aconteça o empoderamento linguístico das pessoas que vivem em situação de desvantagens sociais, pois colabora para deslocamentos das camadas sociais, possibilitando o enfrentamento das desigualdades presentes na sociedade brasileira. Nesse sentido, o uso reflexivo, crítico da língua e o desenvolvimento de um ensino flexível através das competências contemplam a própria natureza da LA transgressiva⁸².

Assim, pesquisar LA, considerando a sua funcionalidade para os contextos sociais, é demarcarmos um posicionamento com pretensões de compreender as realidades e seus problemas nos espaços pesquisados. Nesse sentido, a língua é encarada como a própria cultura de seus usuários (MENDES, 2004), sendo um traço da identidade das pessoas e um instrumento político que pode encaminhar mudanças nas relações sociais, conseqüentemente, nas condições de vida das pessoas. Assim, nesse contexto atual de desconstruções de poderes centralizadores e hegemônicos (CANCLINI, 2015), para desenvolver pesquisa em LA, os linguistas aplicados podem se ocupar também da dimensão ética relacionada ao conhecimento científico que se elabora através do lugar social assumido pelo pesquisador (FABRIZIO, 2006).

⁸² A LA transgressiva considera as mudanças de perspectivas teóricas vindas das viradas linguística, somática e performativa. Para ampliar a discussão sobre essa temática, ver texto de Alastair Pennycook (2006): *Uma linguística aplicada transgressiva*.

4.1 UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Uma reflexão sobre interculturalidade nos faz pensar, inicialmente, nas discussões que permeiam o termo *cultura*⁸³. Embora o entendimento do conceito de cultura tenha sido fomentado no campo teórico da Antropologia, é notória a discussão conceitual desse termo em outros campos do conhecimento. Dessa forma, a cultura foi sendo ao longo dos séculos⁸⁴ uma temática instigante para debatedores das áreas da humanidade, tornando-se uma temática necessária para pensar na unidade da humanidade em meio à diversidade, indo além das considerações que abarcam as questões biológicas (CUCHE, 1999). Desse modo, as acepções do termo surgiram e permanecem no cenário de discussões das ciências humanas. Essas acepções da palavra *cultura* atestam a sua importância e as perspectivas diversas sobre o seu conceito.

Segundo Cuche (1999), a noção de cultura já foi apresentada como a atenção dada ao campo ou gado (a partir do século XIII), sendo considerada, em tempos depois (século XVI), como a própria ação de cultivar a terra. No século XVI ao XVIII, um sentido figurado passou a ser atribuído ao termo, assim, a concepção de cultura como faculdade (cultura das artes, das letras etc.) se firmou no período. Nesse período, outra acepção do termo surgiu e se relacionou à ideia de formação, educação e espírito perdurando até o final do século XVIII. Já a noção de cultura relacionada aos modos de vida e de pensamento que apareceu no século XVIII, ao menos, na década de 90 (século XX), conforme Cuche (1999), ainda tem uma aceitação.

Outra noção de cultura, que é inserida no histórico de debates sobre o tema, é vista através de seu conceito antropológico. Para Tylor, britânico considerado fundador da Antropologia, o conceito de cultura inclui o conhecimento, a arte, as crenças, os costumes, assim, como capacidades ou hábitos adquiridos etc., considerando o homem a partir de seu

⁸³ Nesse caso, não buscamos realizar uma discussão minuciosa sobre o conceito de cultura. Para isso, autores como Laraia (1986), Cuche (1999), Geertz (2008), Canclini (2015) entre outros já apresentam discussões ricas em detalhes. Para nós, pensar em cultura neste trabalho é reconhecer sua relevância para o encaminhamento de discussões nesse espaço que relacionam a cultura à língua/linguagem.

⁸⁴ O primeiro capítulo do livro *A noção de cultura nas ciências sociais* de Denis Cuche (1999) é dedicado à evolução da palavra cultura na língua. Cuche apresenta considerações sobre a palavra referentes à língua francesa na Idade Média ao século XIX, além de apresentar uma explicitação do debate franco-alemão (cultura ou a antítese *cultura – civilização*) no século XIX e início do século XX. Os demais capítulos do livro desse autor continuam reafirmando as mutações que acometeram o conceito de cultura, e apontam algumas perspectivas conceituais diferentes que contribuíram para o campo de discussão.

contexto sociável (CUCHE, 1999). Sendo assim, a noção de cultura é encarada como uma totalidade⁸⁵ de característica de um grupo social. Nesse sentido, Tylor não deixa de ressaltar a igualdade da natureza humana, porém destaca a diversidade da humanidade como resultado de estágios existentes no processo de evolução. Consequentemente, essa noção de diversidade traz à tona discussões sobre uma possível escala de evolutiva de cultura⁸⁶ o que não deixa de provocar um entendimento do processo de forma discriminatória (LARAIA, 1896).

Por outro lado, Geertz (2008) defende uma ideia mais restrita de cultura, no sentido de possibilitar conceitos mais “limitados”, contudo, ao mesmo tempo, cientificamente mais “poderosos”. Desse modo, em relação aos ensaios presentes no seu livro *A interpretação das culturas*, ele ressalta:

É justamente a essa redução do conceito de cultura a uma dimensão justa, que realmente assegure a sua importância continuada em vez de debilitá-lo, que os ensaios abaixo são dedicados, em suas diferentes formas e direções. **Todos eles argumentam, às vezes de forma explícita, muitas vezes simplesmente através da análise particular que desenvolvem, em prol de um conceito de cultura mais limitado, mais especializado e, imagino, teoricamente mais poderoso, para substituir o famoso "o todo mais complexo" de E. B. Tylor, o-qual, embora eu não conteste sua força criadora, parece-me ter chegado ao ponto em que confunde muito mais do que esclarece.** (GEERTZ, 2008, p. 3, grifo nosso)

Nas palavras de Geertz (2008), o conceito de cultura é mais “especializado” e contrário a uma aceção mais totalizadora. Sendo assim, ele elabora uma discussão sobre o conceito de cultura, ressaltando que o mesmo se configura através de uma “teia de significados”. Todos esses significados são construídos pelo próprio ser humano, assim, o teórico relaciona a noção de cultura a uma perspectiva semiótica e discute o conceito da seguinte forma:

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível — isto é, descritos com densidade. (GEERTZ, 2008, p. 10)

⁸⁵ Apesar dessa noção ser amplamente divulgada em áreas diversas, também é criticada por muitos pensadores que a encaram como totalizadora e universalizante (MENDES, 2015).

⁸⁶ Toda essa noção de escala de evolutiva de cultura provocou discussões sobre o processo discriminatório em relação ao entendimento de cultura, pois as sociedades eram classificadas a partir de uma hierarquia. Nitidamente, as vantagens dessa classificação estratificada da sociedade favoreciam as culturas europeias (LARAIA, 1986).

Sendo assim, a cultura pode ser considerada essa perspectiva de “contexto” que permite agregar os acontecimentos sociais, sendo interpretada através de símbolo conforme aponta Geertz. Outra forma de compreender a cultura pode ser a partir de sua identificação como um processo constante de construção e desconstrução, segundo defende CUCHE (1999), pois os acontecimentos sociais estão em frequentes transformações e são compreendidos sempre a partir de um contexto, isto é, através da própria cultura. Sendo assim, é possível entender a razão pela qual a relação entre língua e cultura se firma de maneira estreita, considerando que o sujeito se movimenta no mundo através desses dois elementos constituintes da condição humana. Nesse sentido, considerar a cultura como um contexto, possibilita a compreensão de sua própria dinamicidade na vida do sujeito. Com isso, é nas interações cotidianas que essa dinamicidade, característica da cultura, se estabelece através da língua.

Canclini (2015), antropólogo argentino contemporâneo, ressalta a característica múltipla do conceito de cultura em seus estudos e defende o conceito de hibridização cultural, validando o processo maior da globalização. Ele considera “atraente tratar a hibridização como um termo de tradução entre mestiçagem, sincretismo, fusão e os outros vocábulos empregados para designar misturas particulares.” (CANCLINI, 2015, XXXIX). Em suas análises, Canclini apresenta uma atenção maior para a reflexão das culturas latino-americanas, ressaltando as transformações que ocorreram nos países inseridos em tais culturas. Para o teórico, a concentração expressiva da população (de 10% a 60% e 70%) de países latino-americanos nas cidades favoreceu o processo de urbanização. Desse modo, a acentuação da hibridização da cultura aconteceu nesses espaços.

No diálogo com as análises de Canclini (2015), ressaltamos que, apesar da comunidade participante da pesquisa ser localizada em uma região da cidade de Salvador – Subúrbio – que apresenta um histórico de carências e vulnerabilidade social, os moradores da comunidade estão inseridos nas transformações sociais decorrentes dos processos de globalização. Isso ocorre porque esses processos intensificam a interculturalidade moderna, gerando mercados mundiais de bens materiais e dinheiro (CANCLINI, 2015). Dessa forma, é coerente pensar na comunidade com mais um espaço de trocas culturais que apresenta suas especificidades locais, entretanto, também se integra no global de alguma forma. Assim, as interações locais são renovadas frequentemente com as redes nacionais e transnacionais de comunicação.

Contudo, os processos globalizantes não só integram as pessoas aos mercados mundiais e permitem as trocas culturais, esses também segregam, criam novas desigualdades

e acentuam outras já existentes (CANCLINI, 2015). Por exemplo, sabemos que o computador é um aparelho tecnológico bem difundido mundialmente, contudo, nem todas as pessoas e famílias têm condições de tê-lo em casa, considerando os aspectos socioeconômicos. Em um caso mais específico, nem todos os estudantes participantes desta pesquisa tinham computador em casa e a maioria dos estudantes também não tinha a internet (instrumento que facilita muito o acesso às informações dos espaços variados) em casa. Sendo assim, os estudantes costumavam acessar à internet em outros ambientes como *lan houses*, além de utilizar muito os computadores da BCS. Nesse sentido, a partir desse exemplo, é válido ressaltar que as desigualdades existentes nas sociedades não permitem que todas as pessoas tenham as mesmas condições de adquirir produtos variados e de formas diferentes também.

Contudo, mesmo a globalização se configurando de modo, por vezes, injusto no que se refere ao acesso aos produtos advindos de seu processo, é inegável seus efeitos para o cenário das sociedades atuais. Conforme Canclini (2015, p. XXIX): “Poucas culturas podem ser descritas como unidades estáveis, com limites precisos baseados na ocupação de um território delimitado”. Nesse sentido, a cultura como uma dimensão que permeia as relações humanas, agregando também, na realidade atual, as trocas adquiridas a partir da globalização, é refletida através da língua. Assim, para Ferreira (2008), a língua produz e veicula cultura. A partir disso, no espaço de ensino de aprendizagem, a adoção dessa dimensão pelos sujeitos diferente que estabelecem diálogos frequentes pode contribuir para um entendimento mais amplo da língua como elemento da própria cultura. Através desse entendimento, os sujeitos podem modificar seu entorno em prol de ações significativas para o seu processo de aprendizagem. Por este viés, a possibilidade de trabalhar com a relação língua e cultura, no contexto de aprendizagem de línguas, favorece uma postura culturalmente sensível, assim como uma perspectiva de abordagem intercultural que muitos autores defendem.

Para o desenvolvimento de uma postura sensível no espaço de aprendizagem, a *pedagogia culturalmente sensível*, um conceito proposto por Erickson (1987), colabora para o entendimento do trabalho da língua a partir de uma abordagem intercultural. Erickson (1987) apontou uma perspectiva de ensinar culturalmente sensível, buscando contemplar uma realidade bem específica de ensino (aproximar professores de estudantes em um contexto de aprendizagem de minorias). Entretanto, essa perspectiva influenciou a postura de professores no trato com o outro e sua cultura em outros contextos de aprendizagem. Para esse estudioso, a pedagogia sensível se refere a um tipo de esforço apresentado pela escola⁸⁷ para reduzir uma

⁸⁷ Embora o foco da pedagogia culturalmente sensível tenha sido para a realidade de escola, a dimensão desse conceito extrapolou o contexto esperado.

dificuldade de comunicação entre os professores e estudantes. Para isso, essa pedagogia também serviria para desenvolver uma confiança entre os estudantes e os professores (BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001).

Desse modo, o conceito de pedagogia culturalmente sensível desenvolvido por Erickson (1987) lançou uma perspectiva de abordagem mais dialógica e menos hierarquizada. Essa perspectiva contribuiu também, posteriormente para a incorporação da noção de interculturalidade na realidade do ensino. Sendo assim, a interculturalidade crítica⁸⁸, nas realidades educacionais, é vista também como um ato político (WALSH, 2009).

Desse modo, a realidade socioeconômica dos estudantes participantes desta pesquisa, de maneira geral, apresenta sinal de fragilidade. Consideramos que os entraves financeiros e sociais não são determinantes para um fracasso no contexto da educação formal. Contudo, percebemos que as dificuldades, de natureza diversa, inibem algumas conquistas⁸⁹ de pessoas que vivem em realidades vulneráveis. Nesse contexto, Aguado (2003) reforça que a educação ou pedagogia intercultural deve se ocupar de propor um modelo de práticas pedagógicas que alcance a igualdade de oportunidades no sentido de favorecer o acesso às possibilidades de recursos sociais, econômicos e educativos.

Nesse contexto socioeconômico de aprendizagem, os estudantes estão inseridos em uma comunidade anunciada como vulnerável, característica que favorece uma condição de marginalização na cidade de Salvador. Como pensar no empoderamento linguístico desses estudantes? Essa pergunta frequente no nosso caminhar na realização da intervenção desta pesquisa moveu-nos no sentido de procurar alternativas para desenvolver um trabalho pedagógico que empoderasse esses estudantes. Esse exercício não foi fácil, considerando todos os entraves de uma sociedade que insiste ainda em visualizar a cultura, de acordo WALSH (2009), a partir de categorias binárias (primitivo-civilizado, tradicional-moderno etc.), validando uma tradição de exclusão e marginalização de alguns segmentos sociais.

Contudo, não existe na perspectiva das ciências sociais e antropológicas, uma noção de culturas superiores e inferiores ou mais complexas e menos complexas. Esse tipo de comparação para atribuir valores (positivo ou negativo) às culturas é cientificamente

⁸⁸ Esse termo interculturalidade crítica é utilizado para diferenciar da interculturalidade funcional. De acordo Walsh (2009), a interculturalidade crítica é compreendida a partir de um projeto político, ético e social, além disso, é vista como uma possibilidade de abrangência para as esferas do saber e do ser; a interculturalidade funcional segue a lógica de modelo neoliberal que ressalta a “inclusão” de pessoas excluídas dentro de um modelo de educação globalizado, predominando os interesses do mercado.

⁸⁹ Algumas conquistas, por exemplo, relacionadas a uma continuidade de educação formal que não se encerra na educação básica. Consequentemente, conquistas atreladas às perspectivas de um emprego com uma pretensão salarial alta, pois é comum que as vagas de empregos dessa natureza exijam nível alto de escolaridade ou qualificação profissional.

enganoso (SOARES, 2005). Assim sendo, o trabalho com a língua portuguesa desenvolvido na intervenção desta pesquisa visou contemplar uma perspectiva de ensino que abarcasse um viés de engajamento político (WALSH, 2009). Por isso, uma mediação de aprendizagem que se constrói por esse viés, inicialmente, tem o professor como incentivador, mas a concretização de um resultado positivo de qualquer ação política ocorre a partir de um possível fluxo de mudança, nesse caso, do estudante. Esse fluxo de mudança é referente à possibilidade que o estudante tem de alterar o seu entorno a partir de uma postura crítica diante de suas experiências de vida. Nesse sentido, o estudante pode transformar sua realidade a partir da língua, pois através dela que ele interage nos espaços sociais. Desse modo, a interação favorece a identificação dos lugares sociais que envolvem os sujeitos que se comunicam nos ambientes.

Assim, uma abordagem intercultural se estabelece a partir da concepção de língua que abarca a interação como um lugar de trocas mútuas. Dessa maneira, desconsidera-se, por exemplo, a ideia de que existe apenas um emissor e um receptor no momento da comunicação o que corresponderia a uma concepção de língua mais estrutural. Ademais, o acontecimento comunicativo se constrói através das trocas entre sujeitos. Esses sujeitos têm suas especificidades, ocupam lugares sociais em um determinado espaço, tempo e compartilham suas experiências e seus interesses.

Logo, uma abordagem intercultural inserida em contexto de aprendizagem permite que o professor observe as rotinas comunicativas que são construídas nesse espaço e impulsione, através de sua mediação, possíveis mudanças de realidades em prol das melhorias de vida de seus estudantes. Segundo Serrani (2010), o professor que é interculturalista, na realidade de ensino de língua estrangeira ou materna, pode mediar culturalmente situações em sala de aula as quais envolvam o trato com conflitos identitários e com as contradições sociais na linguagem. Assim, sobre a educação intercultural, Azibeiro (2006, p. 248, grifo do autor) comenta: “A tarefa [...] não é adaptar, ou mesmo simplesmente possibilitar a mútua compreensão das linguagens. É, antes, possibilitar a *emergência dos múltiplos significados*, provocando a reflexão sobre seus *fluxos e cristalizações* e os *jogos de poder* aí implicados.”.

Evidentemente, os estudantes no contexto de aprendizagem que se predispõe a ser intercultural tem um papel direto na construção de experiências no espaço educativo que colaborem com seu empoderamento. Desse modo, não será apenas a mediação do professor que poderá movimentar transformações na realidade de vida dos estudantes, mas, principalmente, a postura de cada estudante em seu processo de aprendizagem. É comum os aprendizes serem tratados, segundo Mendes (2004), como uma massa homogênea, porém a

escolha de uma abordagem intercultural na realidade de ensino evidencia as diferenças culturais que os sujeitos apresentam como algumas características de sua identidade. Por isso, além da mediação do professor em sala de aula, as atividades desenvolvidas nesse espaço também são importantes para despertar uma criticidade nos estudantes. Essa criticidade pode extrapolar os objetivos mais específicos de determinada atividade e ganhar força nas ações cotidianas da vida.

Conforme Azibeiro (2006, 233, grifo do autor), a “interculturalidade constitui-se num projeto *epistêmico, ético e político* cujas características dependem de cada história local e de cada particular articulação da colonialidade do poder, do saber e do ser.”. Com isso, o trabalho intercultural desenvolvido no ambiente de aprendizagem pode colaborar para um perfil de estudante que compreenda como as relações sociais são construídas a partir de uma tendência tradicional hegemônica que valoriza determinados segmentos de pessoas na sociedade, marginalizando outros. Sendo assim, o estudante pode utilizar o seu agir no mundo que perpassa o uso da linguagem para modificar espaços sociais de injustiças ou desigualdades. Desse modo, quando o estudante alcança esse lugar de agente transformador de espaços sociais, ele demonstra que aderiu, de forma ativa, a uma proposta intercultural que foi compartilhada por um educador em um contexto de aprendizagem.

Dessa maneira, uma perspectiva de interculturalidade que seja crítica:

[...] se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação. (WALSH, 2009, p. 23).

Como é esperado, cada estudante pode agir de uma maneira diferente dentro de uma realidade de ensino intercultural em relação a sua compreensão crítica dos conflitos sociais que permeiam sua vida. Desse modo, por exemplo, em uma comunidade com o histórico de vulnerabilidade social, as discussões de temáticas polêmicas que pertencem ao local podem ser problematizadas no espaço de aprendizagem. Assim, os possíveis desejos de mudanças e algumas ações para minimizar as desigualdades existentes na localidade podem ser despertados. Nesse sentido, essas mudanças podem ocorrer, mas cada indivíduo que se

predispõe a viver uma experiência de aprendizagem será afetado de forma distinta, provocando ações diferentes também nos espaços onde estão inseridos.

Para o desenvolvimento do ensino de língua portuguesa a partir de uma abordagem intercultural, pensamos em alguns parâmetros para nortear o percurso. Assim, busquei adotar tais orientações no desenvolvimento da intervenção desta pesquisa. A seguir uma descrição desses parâmetros no quadro seguinte:

QUADRO 9: Parâmetros⁹⁰ para trabalhar a partir de uma abordagem intercultural

1- A relação língua e cultura

A relação de língua e cultura se torna indispensável na realidade de ensino/aprendizagem que se propõe a ser intercultural. Nesse sentido, os sujeitos são encarados como indivíduos historicamente situados que apresentam seus traços culturais e estão sempre em processos de negociações através da língua. Assim, a língua e a linguagem se apresentam como fenômenos sociais que são marcados pela cultura e também são construtores dela.

2- A postura culturalmente sensível voltada para os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem

A comunicação entre a professora (mediadora) e os estudantes no espaço de ensino/aprendizagem ocorre de maneira colaborativa. Dessa forma, a mediadora esclarece, desde o momento inicial do percurso, nos encontros, que a participação de todos é importante para o desenvolvimento do percurso. Para isso, é ressaltado que o plano de curso é flexível para mudanças, pois novas necessidades relacionadas às aprendizagens podem surgir, logo, esse plano pode ser alterado, visando contemplar novos anseios adquiridos nos encontros semanais. No contexto de aprendizagem, o outro é considerado a partir de suas especificidades, pois, as características individuais de cada sujeito se configuram na pluralidade das experiências e enriquecem a diversidade presente.

3- A orientação comunicativa

- a) Neste estudo, o ensino de língua, que é construído a partir dessa orientação, busca promover o desenvolvimento da competência comunicativa. Assim, a competência

⁹⁰ Esses parâmetros apresentados foram adaptados do texto de Mendes (2011) que também faz uma descrição de características norteadoras de princípios da abordagem intercultural.

comunicativa é definida pelo conhecimento que o usuário tem de sua língua associado a sua habilidade de utilizá-lo em situações comunicativas. Nesse sentido, a ideia de comunicação é vista como um processo que envolve as linguagens verbais e não verbais, a validação do contexto de uso da língua e suas estratégias de negociações que são utilizadas pelos usuários da língua nos eventos comunicativos.

- b) A orientação comunicativa acolhida neste estudo favorece a escolha da abordagem teórica de Swain e Canale (1980) que ressalta o conceito de competência comunicativa atrelado aos conceitos de quatro competências (gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica). Para isso, o planejamento do curso contempla o trabalho com essas quatro competências, visando explorar o conceito totalizador (no sentido que abrange outras competências) de competência comunicativa.

4- O planejamento do curso

O curso da disciplina LLT foi elaborado para contemplar ao máximo o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, utilizando os princípios da pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987) (BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001) e a abordagem intercultural (FLEURI, 2003), (AGUADO, 2003), (AZIBEIRO, 2006), (MENDES, 2004). Para a realização da intervenção deste estudo que foi desenvolvida em uma comunidade com histórico de vulnerabilidade social, a associação desses dois princípios teóricos se tornou fundamental, pois se estabeleceu uma relação de complementação entre ambos. Desse modo, o conceito da competência comunicativa adotado norteou à etapa do planejamento do curso, principalmente, à escolha dos materiais utilizados e das atividades desenvolvidas nas aulas. Ainda em favor do planejamento do percurso da disciplina, uma abordagem intercultural, em sala, contribuiu para a busca dos anseios dos estudantes diante das escolhas didáticas. Dessa forma, uma abordagem intercultural possibilitou a confirmação de que o planejamento do curso não estava previamente acabado no início do curso, fortalecendo a característica da flexibilidade desse mesmo.

5- A seleção de materiais

A escolha dos materiais para serem utilizados no ambiente de aprendizagem é um elemento importante para o desenvolvimento de uma perspectiva de ensino. Através da seleção dos materiais pedagógicos, a professora pode mediar atividades que despertem um uso reflexivo da língua, situando-a nos contextos variados da vida. Por isso, a adoção de uma pedagogia culturalmente sensível para seleção de materiais é válida para encaminhar um percurso de ensino/aprendizagem que é pautado em uma abordagem intercultural.

6- O interesse pelo sentido

Na abordagem intercultural, as ações que ocorrem no espaço de interação são geradoras de sentidos que são motivadores de ações futuras nesse mesmo espaço. Nesse sentido, todo o material pedagógico é elaborado para provocar no espaço de aprendizagem sentidos para a vida das pessoas que integram as interações do espaço.

7- Os encontros interativos

Toda interação que ocorre nos encontros é importante para observação dos fenômenos que envolvem o uso da língua e da cultura. Dessa maneira, as características identitárias dos sujeitos que compõem o espaço de aprendizagem (professora e estudantes) aparecem nos encontros e são validadas para o desenvolvimento de uma mediação com materiais sensíveis ao público. Assim, a concepção de língua como lugar de interação norteia o trabalho no contexto de aprendizagem, pois se espera que através das relações comunicativas, do processo de interação, as pessoas se apropriem dos significados de usos de sua língua.

8- Os atores interculturais

Esses atores são os próprios sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem. Assim, a professora, no caso desta pesquisa, e todos os estudantes são considerados agentes interculturais, pois promovem diálogos e trocas entre as culturas através de uma relação interativa que ocorrem nos encontros semanais. Sendo assim, a professora (mediadora dos encontros) apresenta algumas propostas de trabalhos que são desenvolvidas de forma colaborativa com os estudantes. Já os estudantes podem contribuir com suas perspectivas de aprendizagem em qualquer momento no processo, apresentando sugestões de atividades, discussões e comentários sobre os encontros.

9- A avaliação processual e dos encontros

A avaliação durante todo o percurso da disciplina ocorre de forma processual, visando contemplar as vivências ocorridas a cada encontro, tendo como objetivo principal o desenvolvimento dos estudantes. Cada atividade desenvolvida pelos estudantes assim como sua participação nos espaços (na sala de aula e no grupo no ambiente virtual) do curso que motivam a aprendizagem serão avaliadas. A avaliação sobre os encontros são frequentes e necessárias. Sendo assim, a revisão das propostas de trabalho é realizada, durante o percurso da disciplina, com a intenção de deixar os conteúdos das atividades bem aproximados do público que compõe o espaço de aprendizagem.

Fonte: Adaptado de Mendes (2011).

Os nove aspectos – parâmetros – mencionados no quadro acima contribuíram para tornar o conceito da *abordagem intercultural* mais “vivo” em minha atuação docente, norteando as escolhas e ações em sala de aula. Esses parâmetros também auxiliaram nas análises dos dados deste estudo.

5 “EU CRIEI UM MUNDO BEM MAIOR”

Hoje, eu me comunico melhor, hoje, eu tenho uma dinâmica, uma forma verbal de falar um pouco melhor e tal. Então, isso me ajudou bastante ao longo do tempo e até hoje, eu ‘tou usando isso com o aprendizado que eu recebi. (RAMON – estudante da disciplina)

Neste capítulo, apresentaremos, mais sistematicamente, os resultados da etapa de intervenção desenvolvida nas aulas da disciplina LLT. Para tanto, discutiremos o desenvolvimento das atividades realizadas em interação com a turma, com os conteúdos trabalhados e com as tarefas desenvolvidas nos encontros presenciais e virtualmente. Além disso, apresentaremos dados do questionário e das entrevistas, uma vez que ambos os instrumentos se relacionam ao desenvolvimento das aulas.

Dessa forma, é importante mencionar que o questionário foi aplicado no final do curso da disciplina LLT para dezoito jovens de uma turma de vinte estudantes. Assim, esse instrumento teve como objetivo identificar, através dos estudantes, se houve propostas pedagógicas que favoreceram o desenvolvimento da competência comunicativa deles. Assim, com vinte questões, cinco discursivas e quinze objetivas, o questionário apresenta informações/respostas que podem acionar reflexões sobre o desenvolvimento da competência comunicativa. Nesse sentido, as perguntas do questionário⁹¹ estão voltadas para o conhecimento que o estudante apresenta da língua portuguesa associados às habilidades dele utilizar esse conhecimento para os eventos comunicativos diversos.

Já as entrevistas semiestruturadas, também instrumento etnográfico desta pesquisa, foram realizadas por mim, na condição de entrevistadora, após a conclusão da disciplina LLT. Esse instrumento de pesquisa buscou identificar se a condução do percurso através das ações pedagógicas desenvolvidas a cada encontro seguiu uma perspectiva intercultural. Para isso, oito perguntas que exploram características de uma possível abordagem intercultural foram elaboradas. Dessa forma, essas perguntas buscaram perceber as impressões e opiniões de seis estudantes⁹² (entrevistados) sobre as características referentes à condução do percurso de

⁹¹ Nas questões desse instrumento de pesquisa, todas as competências foram observadas, mas exploramos mais a competência discursiva, visto que nas aulas de LLT, utilizamos mais o elemento – texto – como uma característica central para no trabalho com os conteúdos da língua.

⁹² A princípio, enviei o convite para oito estudantes: quatro meninas e quatro meninos, porém duas meninas não puderam participar devido a suas atividades diárias, enviaram-me mensagem justificando suas ausências. Para

LLT. Assim, aspectos que influenciam uma possível trajetória intercultural como: o perfil das aulas, a seleção dos conteúdos, a relação dos conteúdos com outras culturas, incluindo a cultural local (comunidade), a postura dos estudantes e da professora no processo de ensino e aprendizagem, a interação da turma em sala de aula e no espaço virtual (grupo do *Facebook*), a interação da turma com os conteúdos trabalhados e com a professora foram explorados na pesquisa.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e tiveram menos de 10 min como duração de tempo variável (de 04min: 07s a 08min: 42s). Apesar das perguntas já estarem construídas no momento da entrevista, a partir das respostas dos estudantes novas perguntas poderiam ser construídas e a entrevista poderia ter uma dimensão maior, contemplando assim, o estilo desse instrumento de pesquisa.

Nesse sentido, as entrevistas foram transcritas⁹³, buscando contemplar ao máximo a fala dos estudantes. Sendo assim, os traços de oralidade na fala dos estudantes permaneceram na transcrição realizada. Desse modo, é possível identificar as hesitações, presenças de marcadores e interrupções nas construções dos períodos, essas são características recorrentes nessa modalidade de língua.

Dessa maneira, os dados se integram a partir dos instrumentos diversos que foram utilizados para a realização desta pesquisa. Com esses instrumentos variados de pesquisa, foi possível utilizar o processo de triangulação dos dados, articulando-os em prol de uma análise mais detalhada e precisa relacionada ao que vivemos no percurso desenvolvido através da disciplina LLT.

escolha dos entrevistados, tentei aliar a proximidade de moraria dos jovens à BCS, local onde ocorriam as aulas de LLT.

⁹³ Para a realização da transcrição foi utilizada a *Chave de Transcrição* (disponível para consulta no endereço eletrônico: <<http://www.vertentes.ufba.br/projeto/transcricao>>), de forma adaptada, do Projeto Vertentes, coordenado pelo pesquisador Dante Lucchesi da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Apesar de utilizar a maioria das orientações para transcrever os áudios, os trechos dos áudios que apresentaram muitas hesitações foram retirados, ficando assim expressos: [...].

5.1 OS FLUXOS DO PERCURSO: A PERSPECTIVA DA PROFESSORA

A intervenção desta pesquisa realizada a partir do planejamento da disciplina buscou contemplar as possibilidades variadas de trabalhos com a língua, utilizando a orientação das competências gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica – competência comunicativa proposta por Canale (1980). Para isso, organizar o percurso da disciplina foi uma ação importante para o funcionamento das aulas/encontros semanais no que se refere à perspectiva da abordagem intercultural e considerar a linguagem como um espaço de interação foi fundamental para a validação dos contextos das atividades.

Nesse sentido, os planos de aulas foram preparados para contemplar atividades com a língua, as quais pudessem também provocar a criticidade dos estudantes diante de circunstâncias variadas da vida. Dessa forma, as atividades contemplaram as modalidades da língua oral e escrita, além de dinâmicas que exploravam outras linguagens como a não verbal (trabalhos com imagens) e com o corpo de forma mais ampla (expressão corporal). Para os conteúdos trabalhados, a teoria dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2012) norteou grande parte das propostas de atividades, auxiliando o trabalho com o texto. Nesse sentido, a escolha do trabalho a partir dos gêneros permitiu que os estudantes pudessem refletir sobre a função social dos textos na sociedade.

Por isso, ao considerar o contexto do curso que está relacionado à formação profissional, algumas atividades desenvolvidas exploraram as linguagens a partir da realidade do mundo do trabalho. Dessa forma, os jovens estudaram, em quatro encontros, gêneros textuais como entrevista de emprego, e-mail profissional, currículo, comunicado. A escolha desses gêneros textuais para as discussões e produções foi motivada pelo próprio contexto de curso de qualificação profissional – que incluía a disciplina, os estudantes que sugestionaram no início do curso (ANEXO A), e, conforme já dito, a orientação vinda da coordenação do curso.

Nesse sentido, a coordenação desejava que a relação entre a disciplina LLT e a atuação profissional dos jovens também fosse estabelecida nos encontros semanais. Assim sendo, com a seleção desses gêneros textuais que circulam nos espaços de atuação profissional, os estudantes vislumbraram mais de perto situações comunicativas que poderiam vivenciar, em algum momento, no mundo do trabalho.

Contudo, as aulas da disciplina LLT não foram predominantes no sentido de explorar apenas os assuntos mais específicos de uma realidade possível de trabalho. Assim, os gêneros como memorial, cordel, poema, letra de música, notícia, convite, tirinha, charge, entre outros, também foram explorados a partir de debates e atividades desenvolvidas nos encontros.

5.1.1 Comentando os gêneros textuais e as práticas de letramento

As atividades que foram desenvolvidas pelos estudantes a partir do entendimento de gêneros textuais permitiram que os estudantes se vinculassem a um contexto social. Dessa forma, as atividades, em diversos momentos, se configuraram com as próprias práticas sociais, a exemplo, os exercícios propostos para a realização da feira poética. Para uma visualização mais ampla das atividades que foram desenvolvidas no evento poético, abaixo, segue um resumo da proposta que foi encaminhada para a coordenação do projeto.

QUADRO 10: Proposta da Feira Poética da disciplina LLT

**1ª Feira Poética da disciplina Língua, Linguagens e Tecnologias (LLT)
(Fazenda Coutos - 2015)
Professora: Aline Costa**

A ideia de um evento de poesia voltado para a comunidade de Fazenda Coutos foi inspirada pela turma do curso *Help Desk* do turno vespertino. Contudo, a feira - local de passagem frequente de pessoas que circulam nessa comunidade - foi o ambiente profícuo de motivação para a atividade da 1ª Feira Poética da disciplina LLT.

Primeiramente, a turma foi uma grande inspiração para a idealização do projeto, pois os jovens são muito vibrantes (sempre apresentaram muita energia para atividades que envolviam desafios). Essa energia foi perceptível em diversas atividades desenvolvidas em sala de aula, ademais alguns estudantes faziam atividades de dança e teatro em outros ambientes. Outros estudantes gostam de escrever reflexões, histórias (contos) e desenhar. Essas atividades que envolvem artes também colaboram para motivação da maioria dos estudantes em realizar o evento. Então, optamos por não descartar, em um espaço de aprendizagem, essas aptidões que envolvem o uso da língua e das linguagens, pois trazem traços das identidades desses jovens, acionando também a suas características culturais. Embora o contexto das aulas esteja inserido em um curso profissionalizante o qual, geralmente, apresenta forte tendência, em priorizar os conteúdos técnicos, não deixamos de

validar as oportunidades de aprendizagens que envolvem a relação tão próxima de língua e cultura.

A feira, local principal que foi escolhido para realização do evento juntamente com a sala da BCS, apresenta pessoas em movimento: circulando, comprando, apreciando e trabalhando, é um lugar bem conhecido na comunidade. Quem passa pela feira pode visualizar cores e pessoas; sentir cheiros, tudo isso faz desse espaço um ambiente dinâmico e interessante para realização de um diálogo com a poesia. A missão desse diálogo com a poesia e os moradores da comunidade será dos jovens: os estudantes que participam do curso *Help Desk*, do projeto Semeando Ciência no Pacto pela Vida. Esses jovens também são moradores da comunidade ou têm uma relação bem próxima com esse espaço e outros espaços vizinhos.

O evento irá possibilitar que os jovens trabalhem de forma lúdica (declamando e distribuindo poemas, cantando, tocando violão e dançando) e interajam, despertando o olhar crítico também para um espaço de sua comunidade que é um centro comercial importante. A partir do desenvolvimento das atividades para a feira poética, através de uma programação cultural proposta com tarefas artísticas, os próprios estudantes podem reconhecer ou validar a beleza que tem nos espaços da comunidade. Assim, como eles podem interagir mais com outras pessoas do espaço comunitário através da poesia.

Dessa forma, o evento também visa despertar o protagonismo dos jovens, visto que as atividades serão elaboradas e executadas por eles. Assim, espera-se que os jovens vejam a possibilidade de um diálogo com as pessoas as quais trabalham na comunidade e também desenvolvam uma leitura crítica do espaço.

Os jovens desenvolverão suas tarefas em equipes, contudo a colaboração entre as equipes deverá existir sempre para o enriquecimento do evento e das experiências pessoais. A princípio, as equipes criadas foram: a) Divulgação do Evento; b) Decoração e Organização do Evento; c) Apresentações Culturais e Artísticas; d) Comunicação do Evento, sendo-lhes atribuídas as seguintes funções:

a) Divulgação do Evento

A equipe deverá se preocupar em tornar o evento público diante da comunidade com brevidade, criando estratégias virtuais através das redes sociais e presenciais a partir das conversas com os feirantes e moradores. Essa equipe deverá contar

com os suportes tecnológicos para a execução de suas tarefas.

b) Decoração e organização do Evento

A equipe ficará encarregada de decorar a sala do curso na Base Comunitária e a feira, para isso deverá pensar nos materiais necessários para a arrumação dos espaços, assim como listar os equipamentos ou aparatos tecnológicos com os quais as outras equipes irão trabalhar. A equipe deverá pensar nas lembranças que serão distribuídas para crianças e feirantes que participarão do evento.

c) Apresentações Artísticas

A equipe ficará responsável pelas realizações de diversas atividades artísticas (dança, canto, declamação de poema e leitura encenada) que explorem a poesia de alguma forma. Para isso, a equipe deverá organizar um roteiro das apresentações dos membros das equipes, escolher diversos poemas e também os recolher com os colegas para divulgar no grupo do *facebook*, pois será a professora que irá imprimi-los.

d) Comunicação do Evento

A equipe ficará responsável por todo o registro do evento através de fotografias e filmagens, para realização dessas tarefas os membros da equipe deverão levar para o dia do evento câmeras fotográficas e celulares. Após o evento, os membros da equipe deverão escrever um texto no estilo de uma reportagem relatando como foi o evento, quais foram às experiências, quem participou entre outros elementos. Para alcançar alguns relatos, os estudantes podem gravar o depoimento de alguns participantes do evento e, depois relatá-los no texto que irão produzir e publicar no blog da comunidade.

Observação geral: O máximo possível de estudantes deverão declamar poemas no dia da feira poética e as equipes deverão se ajudar sempre.

Em relação à proposta da feira poética, os estudantes tinham a oportunidade de se movimentar em torno das atividades práticas de linguagem que tivessem mais identificação. O grupo divulgação do evento sentiu a necessidade de elaborar um convite para divulgar nas redes sociais (internet) e colocar em alguns locais movimentados da comunidade como mural de escolas, na própria BCS e entregá-lo para feirantes e moradores da comunidade. Assim, veremos abaixo o convite encaminhado para os feirantes.

FIGURA 10: Convite encaminhado para os feirantes.



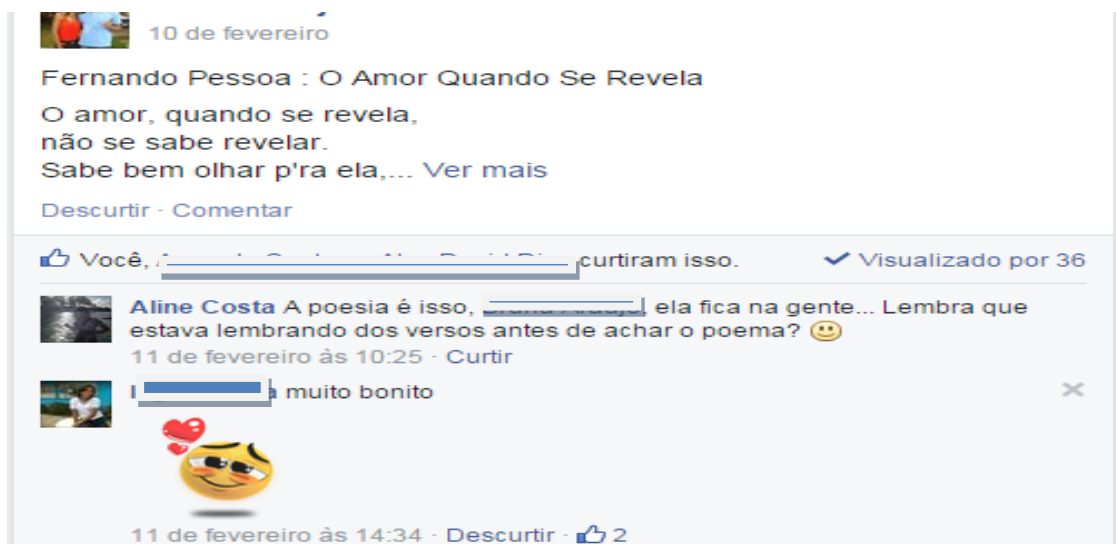
Fonte: Elaborado pelo Grupo de Divulgação do Evento (2015)

Essa produção do gênero textual em questão – convite – aconteceu a partir do conjunto de atividades desenvolvidas para o dia da feira poética. Nessa produção, todos os estudantes poderiam opinar e colaborar para elaboração desse texto que foi encaminhado para os feirantes da comunidade. Nesta atividade, os estudantes tiveram que ter cuidado com a elaboração do texto e com a seleção das imagens, pois o convite funcionaria como um chamariz para o evento. Então, o texto deveria apresentar uma linguagem objetiva, uma imagem atraente e convidativa. Após a produção, alguns estudantes encaminharam o convite para os feirantes/moradores e divulgaram no ambiente virtual *Facebook*. Essa experiência fez com que toda a produção textual tivesse um objetivo claro e uma função social.

Para exemplificar mais um gênero que foi explorado durante o curso, a partir das etapas de realização da feira poética, considerando-se uma dimensão real de uso e envolvimento dos alunos com práticas de letramento, começamos um trabalho com gênero literário – poema. Para isso, os estudantes tiveram que selecionar vários poemas e divulgar no grupo do *Facebook*, para compartilhar suas escolhas e estimular a leitura da seleção de

poemas de todo o grupo. Abaixo, segue uma postagem de um poema de Fernando Pessoa escolhido pela estudante:

FIGURA11: Atividade de escolha e divulgação de poemas antes da feira poética



Fonte: Elaborada pela autora e pelos estudantes (2015)

A partir das leituras desses poemas, tivemos a oportunidade de discutir características desse gênero como a linguagem subjetiva e a própria estrutura composicional do texto em sala de aula em um momento anterior à realização da feira. Após as postagens dos poemas no grupo virtual, recolhi os poemas postados no site e os levei impressos para um momento de leitura no qual os estudantes já podiam treinar como iam declamar os poemas no evento. Além disso, os poemas foram impressos em uma quantidade maior, pois os estudantes fizeram leituras, atividades com eles em torno da feira e distribuíram também esses textos para quem o desejasse.

Na seleção dos conteúdos e das atividades que foram encaminhadas através da proposta da feira, os estudantes podiam opinar durante todo o processo no sentido de incluir novas possibilidades de trabalho. Outro aspecto importante a destacar refere-se ao desempenho dos estudantes nas atividades. Sendo assim, os estudantes eram avaliados, principalmente, considerando o seu desenvolvimento pessoal e coletivo diante das atividades.

Na próxima seção, discutiremos a temática da *Diversidade Linguística* que também fez parte do percurso desenvolvido com a turma.

5.1.2 A temática da diversidade linguística: o uso da língua em relação às normas de prestígio social.

Elegemos o tema da diversidade linguística para que os estudantes tivessem acesso a uma discussão mais crítica das possibilidades de uso da língua. Quando as palavras *diversidade linguística* foram colocadas na lousa, a maioria da turma apresentou definições sobre os termos: “línguas diferentes”, “língua diversa”, “dialetos diferentes”, como os próprios termos apresentam nomenclaturas sugestivas, os estudantes concluíram que as palavras *diversidade* e *língua* estavam relacionadas na discussão propostas. Contudo, quando a discussão foi se intensificando e começamos a falar das normas linguísticas, eles colocavam as normas populares como “as falas erradas”. Nessa discussão, os estudantes compreenderam bem o cenário da diversidade linguística do Brasil, mas eles não compreendiam que as falas presentes nos interiores da Bahia, por exemplo, eram falas legítimas e não erradas.

Nesse sentido, inconscientemente, a ideia de existir um modo mais correto de falar língua portuguesa ainda era bem marcada entre os estudantes. Assim, o início de uma discussão, visando desmitificar essa ideia de *erro* e *acerto* na língua portuguesa, causou questionamentos e dúvidas na turma. Paradoxalmente, todos os estudantes presentes tinham acesso frequente às variedades populares, menos prestigiadas da língua, pois estavam inseridos nessa realidade de uso linguístico. Sendo assim, essas variedades eram utilizadas no dia a dia desses jovens, considerando que eles não tinham o domínio da norma culta⁹⁴.

Na sala de aula, encaminhei um texto *Quem não se comunica...* (WADOUSKI, 1998) para fomentar uma discussão sobre jeitos diferentes de falar. Nesse sentido, o texto em questão apresentava a tentativa de diálogo entre um cliente e o gerente do banco. Assim, os personagens tinham dificuldade de compreensão na tentativa de conversar, pois um falava com uma linguagem formal e mais técnica (o gerente de banco) e o outro com uma linguagem mais informal e interiorana (o cliente). Esse texto foi encaminhado para leitura e, depois, os estudantes deveriam comentar as impressões sobre o texto e a tentativa de diálogo dos personagens. Logo após a leitura, os estudantes conseguiram perceber as diferenças nas falas dos personagens, mas veio à tona também a discussão sobre a “fala errada” do cliente.

⁹⁴ Segundo Lucchesi (2004), esse domínio da norma culta acontece em segmentos plenamente escolarizados, nesse caso, tal segmento é formado por falantes com curso superior completo.

Assim, para retratar melhor os entraves que ocorreram a partir da discussão do tema Diversidade e Normas Linguísticas⁹⁵, abaixo segue um trecho do Diário de Campo n° 3:

Eles fizeram uma atividade com o texto “Quem não se comunica...”, a leitura foi em voz alta e tivemos duas duplas voluntárias para lerem o texto, eles se divertiram lendo, pois o texto em questão apresenta certo humor, quando explora a fala do fazendeiro e do funcionário do banco. Eles leram com vivacidade o que deixou o clima descontraído e depois, refletimos sobre a dificuldade de comunicação que foi estabelecida entre os personagens do texto, pois apesar de falarem a mesma língua, os personagens apresentavam jeitos bem diferentes de fazerem uso dela. A partir dessa leitura, passamos a discutir o tema variação. Eles entenderam bem que temos falares diferentes em nosso país, mas tiveram muitas dificuldades em compreender que todos esses falares apresentam variações legítimas da mesma língua. Deixei uma atividade com duas tirinhas do personagem Chico Bento para que eles tentassem respondê-la em casa, considerando nossa discussão em aula.

Mesmo com a discussão realizada em sala de aula e no espaço virtual, a ideia de que existe um jeito de falar melhor no país permanece para muitos estudantes, embora algumas ferramentas para essa reflexão tenham sido lançadas para que essa ideia pudesse ser desmitificada em debates. A discussão provocada pelo tema tirou a turma de uma zona de conforto em relação a alguns preconceitos em relação uso da língua. Destaquei alguns exemplos práticos do uso da norma culta e da norma popular, como as seguintes situações: a análise do contexto da realização da prova de redação do ENEM que irá possibilitar um uso mais formal da língua (o candidato que se submeter a essa prova deverá utilizar a norma chamada culta da língua) e a circunstância de uma conversa com os amigos que irá favorecer o uso de uma norma popular (a fala, nesse caso, é espontânea e há pouco controle das seleções das palavras que são utilizadas na conversa). Ainda referente aos exemplos que envolvem a reflexão sobre o uso das normas, os estudantes também puderam refletir sobre a etapa de entrevista a qual fez parte da seleção desse curso que estão. Assim, alguns estudantes puderam pontuar que suas falas e posturas estavam mais “monitoradas” e não tão espontâneas (Diário de Campo, n° 3).

⁹⁵ Sobre as normas linguísticas, aqui, consideramos a abordagem de Lucchesi (2004) que apresenta a realidade linguística brasileira como polarizada em dois subsistemas heterogêneos e variáveis: norma culta e norma vernácula ou popular.

Após o segundo encontro com a turma, pensei em novas possibilidades que pudessem ampliar a discussão sobre a diversidade linguística do país e, conseqüentemente, debater mais o assunto das normas linguísticas que causaram tantas dúvidas entre os estudantes. Por isso, antes do terceiro encontro, divulguei no grupo virtual, um vídeo intitulado *NNF – Falar bonito*⁹⁶ (2014) para incentivar novos debates que apresentassem uma relação direta com o tema Diversidade Linguística.

FIGURA 12: Vídeo *NNF – Falar bonito* postado no grupo do *Facebook*.

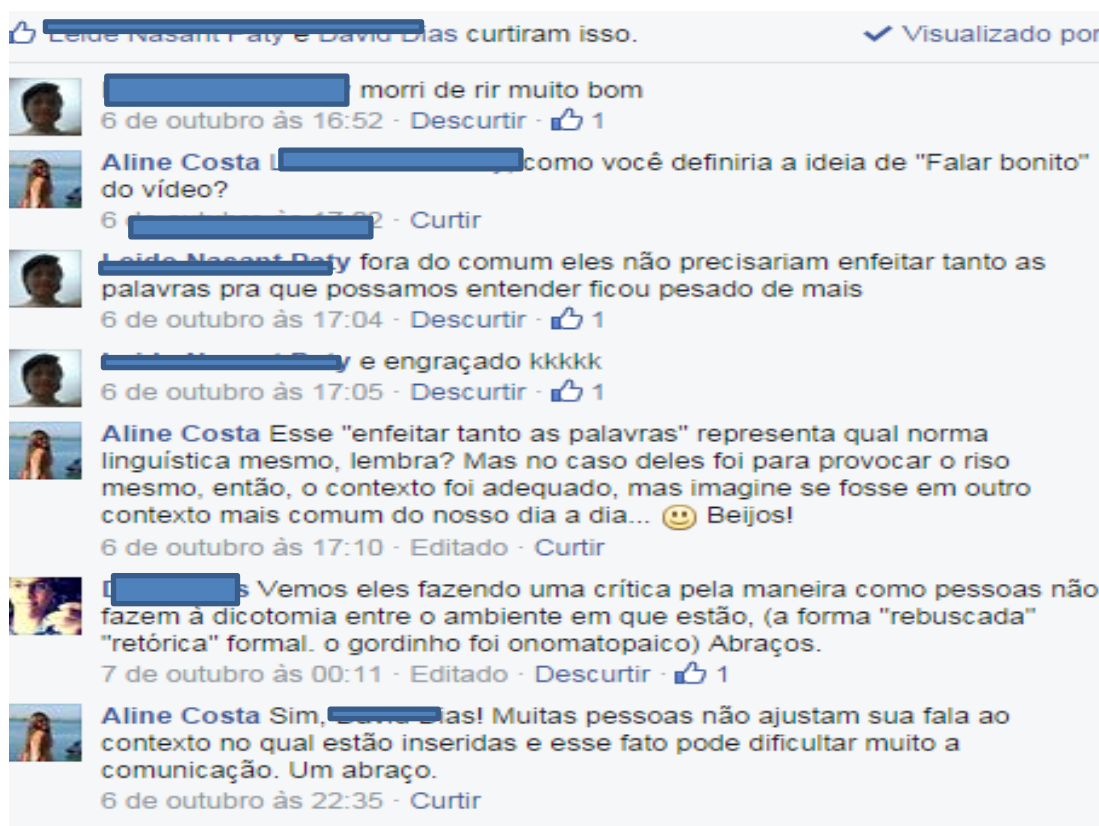


Fonte: Site YouTube (2014)

O vídeo *NNF – Falar bonito* foi postado após a aula que iniciou a discussão sobre a diversidade linguística. A temática causou estranhamento para a maioria dos estudantes, pois problematizava as questões de uso da língua que a maioria deles desconhecia. Contudo, não tive um retorno significativo da turma no que se refere a uma participação efetiva de comentários (interação esperada para atividade, só dois estudantes realizaram comentários a partir da postagem) no grupo do *Facebook*, como se pode visualizar abaixo (FIGURA 13).

⁹⁶ Vídeo disponível no site *YouTube*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PdI1Sd2JlaQ>>. Acesso em 06 ago. 2014.

FIGURA 13: Interação a partir de comentários na postagem do vídeo NNF – Falar bonito



Fonte: Elaborada pela autora no site Facebook (2015)

A partir disso, após perguntar aos estudantes por que a maioria deles não participou da discussão no ambiente virtual, obtive diversas justificativas. A maioria da turma evidenciou que não conseguiu assistir ao vídeo todo, pois acessava a internet do aparelho celular *smartphone* e teve dificuldades com o carregamento da mídia. Por esse motivo, resolvi exibir o vídeo no início da aula seguinte, obtendo a participação da maioria dos estudantes através de comentários.

O vídeo retratava o diálogo de dois amigos que utilizavam palavras rebuscadas para falar de assuntos simples. Esse cenário de comunicação dos dois amigos foi um recorte de uma apresentação teatral, então, o evento comunicativo era uma simulação e não correspondia a um evento real do cotidiano. Dessa forma, os estudantes puderam destacar, em suas análises, que houve exageros nos usos das expressões ditas pelos personagens e identificar que a ideia de *falar bonito* no uso das palavras se referia, justamente, a um uso da língua mais rebuscado e formal. Entretanto, a cena observada é uma simulação, identificamos que todo o uso da norma culta na fala dos personagens tinha a intenção maior de provocar risadas.

Dessa maneira, no início do terceiro dia de aula, eu retornei aos conteúdos, buscando esclarecer mais as dúvidas, exibindo o vídeo que tinha colocado no grupo do *Facebook*, compartilhando as gírias típicas do estado baiano (conhecimentos prévios meu e dos estudantes) e lemos parte do texto *Antigamente* de Carlos Drummond⁹⁷ para debates, assim como evidencia o relato do diário de campo:

Conforme o pedido da aluna, o vídeo Falar bonito foi exibido no início do encontro. Muitos estudantes falaram que não tiveram como vê-lo antes. Na sequência da exibição do vídeo, questionei para turma “o que era falar bonito?”, lembro que uma aluna falou: “professora, é falar certo!”, outra fala foi: “é falar difícil, com palavras complicadas”. Nesse sentido, provoquei a turma para a reflexão sobre os diversos contextos de falas, pontuando que esse “falar difícil” tem relação com o uso de uma norma apenas e não faz sentido utilizá-la em todos os contextos, chegamos juntos a essa reflexão, quando eles se lembraram do exemplo da música infantil “Atirei o pau no gato” que no vídeo foi exposta através de uma linguagem formal. Assim, eles perceberam uma estranheza, pois a versão da música usada pelos atores Hassum e Melhem não representava a forma mais corriqueira do uso da canção. Retomei o conceito de normas linguísticas, no começo, os estudantes mostraram algumas dúvidas em compreender a polêmica dos termos certo e errado no que se refere às diversas falas da sociedade brasileira. A dificuldade de compreensão desses termos foi constatada por mim também em algumas respostas de uma atividade com as tirinhas de “Chico Bento”, alguns estudantes colocaram a fala de Chico Bento e dos outros personagens da tirinha como “falas erradas” como, na realidade linguística, se trata de uma variante regional.

*Então, no início da aula discutimos ainda mais a temática da Diversidade Linguística, pois a turma sentiu necessidade de comentar mais o tema. Levei para a turma alguns exemplos de expressões e gírias bem comuns na região da Bahia e li algumas dessas expressões. Os estudantes complementaram a minha leitura com outras gírias mais atuais e se divertiram também ao lembrá-las, pois é uma realidade de uso comum ao dia a dia de alguns deles. Outro texto que foi aproveitado nesse encontro com a turma foi *Antigamente* de Carlos Drummond de Andrade, os dois primeiros parágrafos foram lidos e eles tentaram decifrar o significado das palavras e o sentido do texto, eles mostraram bastante curiosidade*

⁹⁷ Texto disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/~jobis/carlos.htm>>. Acesso em 12 abr. 2014.

diante das expressões mais antigas e algumas delas, eles conseguiram identificar, quando se lembraram de cenas de novelas de épocas. (Diário de Campo, nº 4).

Os trechos acima relatam um exemplo de temática que foi trabalhada com os estudantes em mais de um momento nas aulas, ressaltando que, às vezes, o planejamento inicial para as aulas era alterado em função das necessidades da turma. No exemplo acima discutido, um encontro não foi suficiente para esclarecer dúvidas dos estudantes sobre o conteúdo da Diversidade Linguística. Então, a partir daí, alterações no plano de aula apareceram para contemplar, de forma mais ampla, a discussão.

Mesmo com a ampliação da discussão, posteriormente, ainda verifiquei através de respostas no questionário e nas entrevistas semiestruturadas que os estudantes continuaram com uma perspectiva conservadora em relação ao entendimento das variantes linguísticas. Dessa forma, a legitimação de apenas um segmento correto de uso da língua ainda estava presente no imaginário de alguns estudantes, mostrando o quanto é difícil desmistificar um valor herdado (a valorização da norma dita culta) que se consagra em discursos recorrentes na sociedade.

Assim, no questionário, podemos identificar que a fala de Bianca atribui um valor privilegiado a um segmento de uso da língua. Dessa maneira, ao responder a pergunta 16 do questionário: Como você pode demonstrar que colabora para uma comunicação eficiente como seu interlocutor (a)? A estudante responde da seguinte forma:

Falando de forma formal e correta (Bianca)

A estudante acredita que para colaborar com uma comunicação eficiente é necessário utilizar a linguagem “formal” e “correta”, evidenciando, indiretamente, que as outras formas de falar como a linguagem informal, seriam erradas. Dessa maneira, a necessidade de reafirmar o “poder” da linguagem formal ainda prevaleceu no posicionamento dessa estudante.

Na questão 5 da entrevista diante da pergunta: Em algum momento nas aulas, você se percebeu como um jovem crítico e desejou realizar alguma mudança referente ao seu processo de aprendizagem? Como foi esse momento? Assim, a estudante (Paula) responde, conforme podemos observar na fala abaixo:

Entrevistada: *Sim. O momento em que eu percebi que eu não falava em inglês... oh, o português correto (risos) que eu era que menos falava bem e que sei lá... é, “deu uma doida assim e eu falei: gente, o português é tudo isso? É uma coisa tão ampla e a gente fica, à vezes, com visões tão mesquinhas, tão pequenas que a gente não para para perceber que...*

Entrevistadora: Mas essa questão do português correto a gente chegou discutir...

Entrevistada: *Chegou, chegou a discutir e eu o vi que eu não falava bem até pra o meio que ando, minha mãe fala melhor que eu, minha mãe se chegar no meio culto, ela sabe falar melhor que eu. Eu fico mais ou menos, não falo nada, porque eu fico com medo de falar uma coisa errada...*

Entrevistadora: Falar bem referente à norma culta, né?

Entrevistada: *Norma culta sim...*

A estudante Paula evidencia a sua análise crítica sobre seu processo, trazendo à tona uma discussão polêmica que fez parte do percurso realizado na disciplina LLT. Sendo assim, a jovem utilizou a expressão: “o português correto” para relatar sua observação crítica diante das possibilidades de usar sua língua, mostrando que essa questão ainda não tinha ficado tão esclarecida para ela. Essa fala da estudante aconteceu, quando ela já tinha concluído o curso através da entrevista semiestruturada. Então, apesar das discussões terem ocorrido em vários momentos e com o estímulo de diferentes recursos (vídeos, slides, textos impressos e debates), a discussão sobre a temática possivelmente não ressonou na estudante, mostrando que o debate sobre o valor das normas linguísticas é complexo e exige muitas reflexões.

5.2 OS FLUXOS DO PERCURSO: A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES

A primeira pergunta do questionário solicitou que os estudantes elencassem, por ordem de preferência, as atividades que mais gostaram no curso. Para uma análise breve dessas atividades exploradas nos encontros semanais, consideramos uma ordem de marcações – as três atividades mais mencionadas pelos estudantes em suas respostas.

Dessa forma, a primeira questão traz uma lista com as atividades principais que foram desenvolvidas em sala de aula e nos espaço virtual (*Facebook*)⁹⁸. Abaixo, segue a questão no quadro:

⁹⁸ Geralmente, no espaço virtual, as atividades eram colocadas mais para complementar as discussões iniciadas em sala de aula ou para provocar um início de discussão que era ampliada na sala.

QUADRO 11: 1ª Pergunta do questionário

1. Durante as aulas da disciplina Língua, Linguagens e Tecnologias (LLT) que norteiam o estudo sobre a língua portuguesa, atividades foram realizadas, buscando desenvolver algumas competências. Numere a seguir, na sequência de prioridade, quatro atividades que você mais se identificou:

[] Dinâmica *Quem sou eu...*

[] Debate sobre Diversidade Linguística e atividades escritas sobre o tema

[] Dinâmica com a descrição de figuras

[] Leitura do Cordel *Mulher, Mídia e Igualdade* de Antonio Barreto

[] Apresentação oral e em dupla sobre os gêneros textuais

[] Leitura encenada com o texto *Camelô Caprichado* de Cecília Meireles

[] Simulação de entrevista de emprego

[] Elaboração de paródias e paráfrases

[] Memorial das aulas (suas versões escritas, suas revisões e reescritas)

[] Elaboração do currículo

[] Elaboração do comunicado

[] Apresentação oral e em equipe sobre gêneros textuais mais técnicos

[] Gincana

[] Atividade com a música *Inútil* da banda Ultraje a Rigor

[] Oficina de poema (com leituras e declamação de textos poéticos)

[] Etapas de elaboração da Feira Poética e a sua realização

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Assim, nessa questão a preferência dos estudantes referente às atividades foi indicada. Dessa forma, as atividades foram listadas no quadro abaixo:

Quadro 12: Atividades que os estudantes mais gostaram

| Atividades avaliadas | Quantidade de marcações dos estudantes por atividade |
|--|--|
| 1ª Simulação de entrevista de emprego | 14 marcações |
| 2ª Leitura do Cordel <i>Mulher, Mídia e Igualdade</i> de Antonio Barreto | 08 marcações |
| 3ª Etapas de elaboração da Feira Poética e a sua realização | 07 marcações |
| 4ª Dinâmica <i>Quem sou eu...</i> | 06 marcações |
| 5ª Dinâmica com a descrição de figuras | 06 marcações |
| 6ª Gincana | 06 marcações |
| 7ª Oficina de poema (com leituras e declamação de textos poéticos) | 06 marcações |
| 8ª Elaboração do currículo | 05 marcações |
| 9ª Apresentação oral e em dupla sobre os | 04 marcações |

| | |
|---|--------------|
| gêneros textuais | |
| 10ª Leitura encenada com o texto <i>Camelô Caprichado</i> de Cecília Meireles | 04 marcações |
| 11ª Debate sobre Diversidade Linguística e atividades escritas sobre o tema | 02 marcações |
| 12ª Memorial das aulas (suas versões escritas, suas revisões e reescritas) | 02 marcações |
| 13ª Elaboração de parodias e paráfrases/ | 01 marcação |
| 14ª Atividade com a música <i>Inútil</i> da banda Ultraje a Rigor | 01 marcação |
| 15ª Elaboração do comunicado | 0 marcação |
| 16ª Apresentação oral e em equipe sobre gêneros textuais | 0 marcação |

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Quando os estudantes foram responder a essa questão, alguns deles perguntaram se podiam marcar mais de quatro atividades. Então, a partir do interesse dos estudantes em marcar mais atividade, eu falei que eles poderiam sinalizar quantas atividades desejassem e colocassem em ordem de preferência. Com essa pergunta espontânea dos estudantes referente às marcações, achei que, de maneira geral, eles gostaram das atividades. Contudo, as atividades – *Elaboração do comunicado* e *Apresentação oral e em equipe sobre gêneros textuais* – listadas na questão, não foram sinalizadas por nenhum estudante. Desse modo, imaginamos que essas atividades não foram tão atraentes para os estudantes, de forma geral, pois estão mais relacionadas às práticas tradicionais de usos da língua, por exemplo, no aspecto da formalidade textual na escrita (comunicado) e na oralidade (seminário). É possível ainda dizer que o comunicado é um gênero mais técnico e os outros gêneros abordados no seminário (notícia, charges, poemas, gráfico, receita, manchete e tirinhas), quando colocados em apresentações não parecem ser tão interessantes talvez por evidenciar as funções de tais gêneros em práticas de letramentos mais “artificiais”. Nesse sentido, é válido notar que nessa atividade do seminário, eles não produziram tais gêneros, fizeram uma exposição das características deles.

Apesar do trabalho na perspectiva dos gêneros textuais não provocar marcações dos estudantes na questão 1, esse trabalho possibilitou que os estudantes visualizassem questões mais específicas dos textos lidos e aprendessem mais sobre elementos de textualidade e características mais específicas dos gêneros apresentados. Dessa maneira, o conhecimento desse conteúdo inserido no âmbito de estudos sobre a língua também permitiu desenvolver as habilidades relacionadas às estratégias de leitura e produção textual. Assim, observamos melhor as contribuições desses conteúdos no trecho do memorial da estudante Luma:

Na aula desta terça-feira, dia 18 de novembro de 2014 foi muito legal, pois tivemos uma aula diferente e divertida, e mesmo assim aprendendo bastante.

Fizemos uma espécie de seminário, com pequenas apresentações em dupla, onde os assuntos abordados foram sobre a identificação e características dos gêneros textuais: o tipo de linguagem, o meio de circulação, o público alvo, se estava na 1° ou na 3° pessoa, qual tipo de mensagem que era passada, entre outras coisas que estavam empregadas no texto que a professora Aline escolheu e deu para cada dupla.

No meu caso, o meu texto foi uma notícia, o meio de circulação foi o jornal, estava na 3° pessoa, o público alvo eram pessoas que iriam ingressar em uma universidade, era um texto informativo e de linguagem formal. Esse texto passava as informações sobre a entrega das cartas do ENEM, e foi a partir da leitura que fizemos do mesmo que pudemos perceber e identificar cada item que foi pedido pela professora, e fizemos nossas apresentações citando os recursos que estavam empregados no texto. (Luma, trecho do memorial).

No memorial, os estudantes tiveram a oportunidade de retornar aos assuntos trabalhados no período de composição dessa atividade. No trecho acima produzido pela estudante em seu memorial, podemos visualizar a recordação da jovem ao reconhecer elementos mais específicos do texto que ela apresentou em um seminário com sua dupla, explorando tanto a identificação do gênero como elementos de textualidade.

Para uma análise mais detalhada neste capítulo, consideraremos apenas as três atividades mais mencionadas pelos 18 estudantes que responderam ao questionário.

A atividade escolhida em primeiro lugar pelos estudantes foi à *Simulação de entrevista de emprego*. Nessa atividade, os estudantes trabalharam com a entrevista de emprego e com as características que também envolvem o gênero em questão. No dia do encontro, os estudantes receberam uma orientação para realizar a atividade em dupla (entrevistador e entrevistado) e cada estudante ficou com uma ficha de avaliação para que avaliassem todas as duplas que se apresentaram a partir dos critérios estabelecidos. Para essa ficha de avaliação, os estudantes deviam observar e comentar os seguintes critérios:

- a) a postura do candidato à vaga;
- b) se as respostas do candidato à vaga contemplam o perfil do profissional procurado pela empresa da simulação;
- c) se o candidato se expressou bem, apresentando um domínio da norma culta;
- d) se o candidato apresentou uma boa experiência no currículo.

Abaixo segue o modelo da ficha de avaliação (QUADRO 13) utilizada pelos estudantes na simulação de entrevista de emprego:

QUADRO 13: Ficha de avaliação da simulação da entrevista de emprego

| FICHA DE AVALIAÇÃO GÊNERO TEXTUAL ENTREVISTA DE EMPREGO | |
|---|---|
| NOMES DA DUPLA | <div style="background-color: #d9e1f2; height: 20px; width: 100%;"></div> <div style="background-color: #d9e1f2; height: 20px; width: 100%;"></div> |
| <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black;"/> | |

Fonte: Elaborado pela autora (2014)

Essa atividade explorou as competências propostas por Canale (1980) da seguinte forma:

QUADRO 14: As competências analisadas na ficha de simulação

| | |
|------------------------|--|
| Competência gramatical | As duplas de estudantes tiveram que preparar questões curtas e contextualizadas à simulação de entrevista. Para isso, foi recomendado que os estudantes construíssem perguntas e revisassem a estrutura gramatical dessas frases/perguntas, assim como as possíveis respostas. Nesse sentido, os estudantes (os entrevistadores e entrevistados na simulação) poderiam exercitar uma fala planejada - atividade que não costuma estar presente no dia a dia. |
| Competência discursiva | O gênero entrevista de emprego foi explorado nessa atividade assim como suas características. Nesse sentido, a simulação de entrevista de |

| | |
|------------------------------|---|
| | <p>emprego evidenciou a função social desse gênero. Dessa forma, os estudantes perceberam quais cuidados deveriam ter ao responder as perguntas de um possível entrevistador. Assim, eles inventaram questões que podem ser realizadas nessa circunstância comunicativa. A partir do entendimento desse gênero, eles também compreenderam a linguagem que devem utilizar nesse evento comunicativo.</p> |
| Competência sociolinguística | <p>Os estudantes no desenvolvimento da simulação da entrevista de emprego precisaram refletir sobre as normas linguísticas, em especial, a norma culta. Na construção desse gênero textual, eles já tinham a consciência de que precisavam utilizar construções sintáticas e léxico que mais se aproximassem da norma culta. No desenvolvimento da atividade, eles deveriam observar se a linguagem utilizada na simulação tinha contemplado as construções referentes à norma culta e o exercício de revisão os ajudou nessa reflexão.</p> |
| Competência estratégica | <p>Na atividade de simulação de entrevista de emprego, os estudantes deviam observar a postura corporal ou a linguagem do corpo. Nesse sentido, a linguagem não verbal também devia ser explorada para que eles alcançassem um bom entendimento do gênero e da atividade comunicativa. Deveriam, ainda, desenvolver estratégias de respostas que pudessem evidenciar suas qualidades.</p> |

No final da atividade, conversamos sobre as apresentações. Dessa forma, as características como a linguagem utilizada, a postura e as respostas do “entrevistado” foram

destacadas nos comentários realizados na oralidade. Na simulação de entrevista de emprego, alguns estudantes mantiveram a voz muito baixa na hora da apresentação e demonstraram timidez, mas a postura dos estudantes, no geral, foi boa. Eles se apresentaram com seriedade, simulando um contexto apropriado para uma entrevista de emprego.

FIGURA 14: Organização da sala no dia da simulação de entrevista de emprego



Fonte: Elaborada pela autora (2014)

Na imagem acima, temos a organização da sala e da turma no dia da simulação. Colocamos duas cadeiras no meio da sala, simbolizando o lugar do entrevistador e do entrevistado. Nessa disposição das cadeiras, os estudantes podiam ficar mais próximos uns dos outros facilitando a escuta das apresentações.

A segunda atividade mais escolhida foi a Leitura do *Cordel Mulher, Mídia e Igualdade* de Antonio Barreto. Essa atividade foi marcante para a turma, pois houve um entrosamento grande entre todas as pessoas presentes no encontro. Assim sendo, os estudantes gostaram de cantar os versos do cordel e fizeram questão de utilizar a linguagem corporal de forma intensa. Dessa forma, os estudantes ficaram em círculo e em pé. Com isso, os estudantes usaram o caderno e outros objetos pessoais e da sala para fazer novos ritmos que acompanhassem a leitura do texto.

O estudante Inácio improvisou na construção de repentes. Essa atividade de leitura de cordel também foi bastante mencionada nas respostas dos estudantes que participaram da

entrevista semiestruturada. Assim, podemos observar a questão 04 – Você consegue se lembrar de alguma atividade da disciplina que contemplou alguns hábitos ou elementos da cultura local da comunidade? e a resposta do estudante Ramon:

Entrevistado: *Rapaz, pra lhe ser sincero, sim. Aquela das paródias, aquela que às vezes, a gente tinha que produzir uma poesia, umas paródias e teve aquele dia também que a senhorita trouxe aquela paródia assim já construída e todo mundo...*

Entrevistadora: O cordel.

Entrevistado: *É, exatamente o cordel. Eu ‘tava tentando lembrar o nome.*

Entrevistadora: A história do cordel...

Entrevistado: *A história do cordel, ela... embora seja... tenha sido trazida de outro lugar, outra fonte, mas nós identificamos um pouco com ali, o bairro onde nós ‘távamos aprendemos, porque, por que muitas pessoas têm um pouco daquele cotidiano. Se não tem na forma de falar, tem na forma de pensar ou na forma de agir, e muitas das vezes até se extrapolam, falando algumas coisas que como são ditas lá nos lugares do cordel.*

Dessa forma, Ramon destaca as atividades com as paródias e estabelece uma relação com a atividade desenvolvida com o cordel. O estudante relembra que a história do cordel trouxe uma identificação para a turma e, de alguma maneira, uma identificação com a comunidade também, apesar de ser de outro lugar. Assim ele evidencia: “*A história do cordel, ela... embora seja... tenha sido trazida de outro lugar, outra fonte, mas nós identificamos um pouco com ali, o bairro onde nós ‘távamos aprendemos, porque, por que muitas pessoas têm um pouco daquele cotidiano.*”. O estudante ainda disse que essa identificação poderia ocorrer de maneiras diferentes como no modo de falar, pensar e agir. O estudante conseguiu em sua resposta contemplar o objetivo principal da pergunta que foi voltado para alguma recordação de atividade da disciplina que explorasse alguns elementos - hábitos da comunidade. Ele, após visualizar um texto (cordel) com uma linguagem diferente e ritmada, conseguiu se perceber e a comunidade também a partir do “outro”. Essa reflexão do estudante está associada ao elemento da alteridade. Assim, “Entre a identidade (o eu, o mesmo) e a alteridade (o outro, o diferente) se produzem processos de tradução e de negociação cujos enunciados não são redutíveis ao *mesmo* ou ao *diferente*.” (FLEURI, 2003, p. 30).

Ademais, é válido lembrar que o estudante Pedro, por iniciativa própria, filmou a leitura do cordel no encontro e compartilhou com todos da turma no grupo do *Facebook* dias seguintes ao desenvolvimento da atividade. Nesse dia, a leitura do cordel *Mulher, Mídia e Igualdade* de Antonio Barreto (2009) não estava prevista no planejamento inicial do curso. Contudo, essa leitura foi inserida na aula para complementar uma discussão sobre a condição da mulher na sociedade que tinha se iniciado no encontro anterior por dois estudantes. Nesse sentido, o cordel foi bem aceito para a leitura e os estudantes, por iniciativa própria, eles fizeram uma analogia à cantoria do repente, deixando a leitura musicada, o que animou a todos naquele momento. Visivelmente, dois estudantes incentivaram uma leitura mais próxima do repente e os outros estudantes seguiram o estilo musicado de ler e eles deram sequência à atividade.

Esse momento da aula não correspondeu a uma realidade de ensino tradicional, pois o encontro se delineou a partir da afinidade que os estudantes tiveram com o cordel. Desse modo, a partir dessa característica, eles conduziram o seu percurso na aula de forma autônoma. Nesse recorte da aula, os estudantes faziam a leitura em coro, com uma musicalidade, provocando vários sons com as cadeiras, as mãos, alguns estudantes aproveitavam a sua voz e faziam outros barulhos, se movimentavam bastante com o corpo em ritmo de dança e se mantinham atentos aos conteúdos que vinham sendo expressos através dos versos do cordel. Naquele momento, senti que os estudantes viviam uma experiência autêntica⁹⁹ de uso da língua, com várias motivações agregadas, o que possibilitou uma comunhão na partilha da experiência. Dessa forma, os estudantes se moviam em torno de uma atividade com um comprometimento que colaborava com o todo – um resultado de atividade alinhado às expectativas individuais e coletivas.

Essa foi uma atividade que colocou o corpo em evidência através da leitura, talvez esse seja o motivo de tanta alegria dos estudantes e do resultado criativo e entusiasmado da leitura. Nesse sentido, os estudantes leram com o corpo também, nas palavras de Goulemont (2001, p. 109): “Somos um corpo leitor que cansa ou fica sonolento, que boceja, experimenta dores, formigamentos, sofre câibras. Há mesmo uma instituição do corpo que lê.”. Os estudantes leram os versos do cordel usando o corpo, por isso eles ficaram em pé e em posições variadas. Abaixo, segue a capa do texto motivador dessa leitura (FIGURA 15):

⁹⁹ A experiência autêntica aqui está relacionada à extrapolação realizada pelos estudantes no que se refere a viver além de uma situação comunicativa artificial, mas viver o próprio momento comunicativo que superou a circunstância da sala de aula.

FIGURA 15: Capa do cordel

Fonte: Barreto (2009)

Vejamos, então, como foram trabalhadas as competências de Canale (1980) na atividade de leitura do cordel:

QUADRO 15: As competências analisadas na atividade do cordel

| | |
|------------------------|--|
| Competência gramatical | As frases do texto em questão eram curtas e correspondiam a um verso. Por isso, se tornavam construções diferentes naquele momento do encontro que ainda não tínhamos trabalhado com versos e poemas. A seleção das palavras dentro dos versos foi outro aspecto que se destacou referente a essa competência. Assim sendo, essas palavras utilizadas pelo escritor Antonio Barreto, nitidamente, foram selecionadas também para a construção do estilo da linguagem expressa no cordel. |
| Competência discursiva | O gênero textual cordel foi explorado em suas características relacionadas à linguagem (expressões populares, construções em versos etc.). Outro aspecto explorado foi a criticidade encontrada no texto que se apresentava em formas |

| | |
|------------------------------|---|
| | de ironias ao tratar do tema voltado para a mulher. Os estudantes também puderam perceber que o texto está inserido no campo dos textos literários. |
| Competência sociolinguística | Os estudantes perceberam que a linguagem do cordel era permeada por variações. Um momento que demonstrou essa percepção dos estudantes foi quando eles liam o cordel cantando e acrescentando um sotaque nordestino “mais carregado” o atrelando a uma fala que não era exatamente a sua, apesar de aproximações. |
| Competência estratégica | Nessa atividade, os estudantes acrescentaram outros sons para incrementar na leitura do cordel. Para isso, outras expressões consideradas não verbais como movimentos dos corpos completavam suas apresentações. |

A terceira atividade escolhida pela turma foi as *Etapas de elaboração da Feira Poética e a sua realização*. O desenvolvimento das etapas de elaboração do evento – Feira Poética - exigiu da turma autonomia para a realização de variadas atividades. Dessa maneira, os estudantes foram divididos em grupos (Divulgação do Evento, Decoração e Organização do Evento, Apresentações Artísticas e Comunicação do Evento), buscando uma divisão organizada das atividades entre eles. Entretanto, desde o momento das orientações iniciais para a realização da Feira Poética, os estudantes foram instruídos para se ajudarem mutuamente, pois o evento seria um só e a colaboração para a realização desse evento podia ser de todos.

Sendo assim, os estudantes desenvolveram as atividades de forma coletiva, como na elaboração de convites para os feirantes e pessoas da comunidade, a construção de encenações teatrais, construção de coreografias de dança, interpretação de canto para apresentar no dia da Feira Poética, além de objetos decorativos para os espaços que foram utilizados no evento. Para motivar o evento poético foi solicitado que os estudantes escolhessem e divulgassem poemas nas redes sociais: inclusive no grupo da turma no *Facebook*. Nessa atividade, os estudantes ficaram bastante envolvidos e me mandavam dúvidas frequentemente durante as semanas que precederam a Feira Poética mesmo estando em recesso do curso em razão do

período do carnaval¹⁰⁰. No dia do evento, outras atividades foram bastante exploradas como a declamação de poemas, distribuições de poemas na sala da BCS, na feira e nas ruas da comunidade, além da leitura encenada, ilustrações de desenhos.

FIGURA 16: Estudante declamando um poema na Feira Poética (espaço da sala)



Fonte: Fotografia retirada pela autora (2015)

FIGURA 17: Estudantes realizando apresentação de dança na Feira Poética



Fonte: Fotografia retirada pela equipe de comunicação do evento (2015)

¹⁰⁰ Como o evento tinha muitos detalhes e estava próximo de sua realização, me disponibilizei nesse período para esclarecimentos possíveis, em qualquer situação de dúvidas. Confesso que me surpreendi com a quantidade de estudantes que me procuravam para pedir auxílio nas dúvidas de maneira geral e também sugestões de músicas e ideias para decoração do evento.

Os estudantes relatam o que acharam da Feira Poética através de uma dinâmica que coloquei no grupo do *Facebook*. A participação dos estudantes revela o quanto a atividade foi significativa para eles, como se observa:

FIGURA 17: Dinâmica sobre a Feira Poética

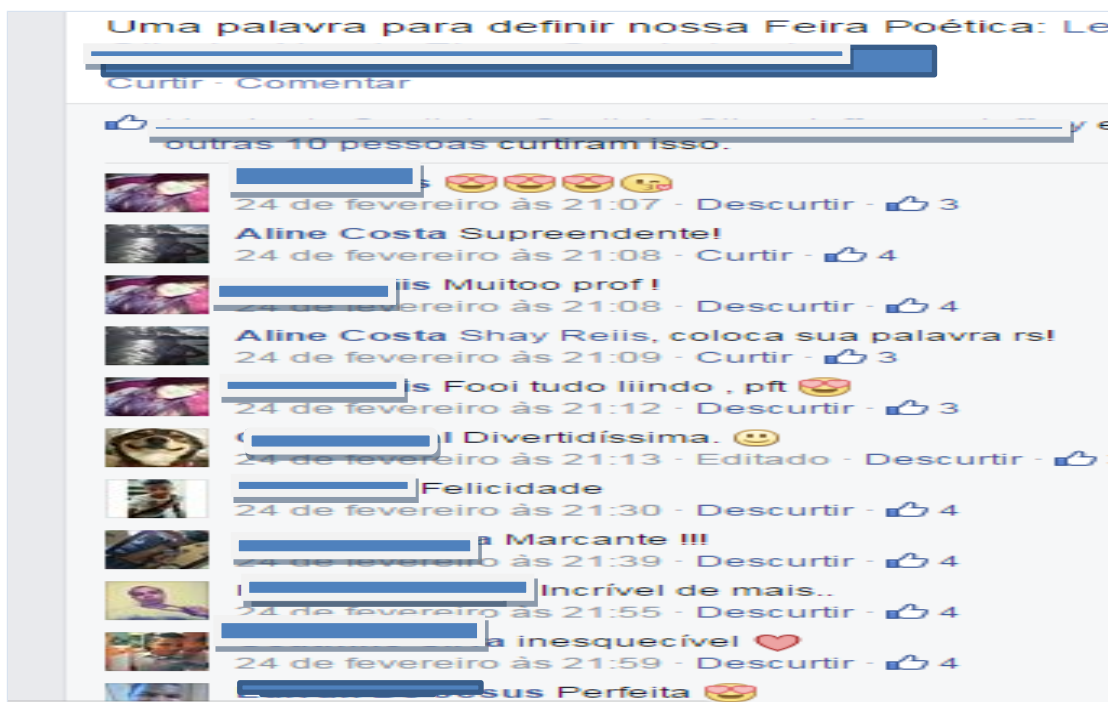


Figura: Elaborada pela autora e estudantes no site *Facebook* (2015)

Logo após o evento da feira poética, essa dinâmica foi realizada. Embora os estudantes tivessem mostrado durante os preparativos desse evento que estavam energéticos e felizes com as realizações das atividades, busquei a expressão dos sentimentos através de palavras, imaginando que também seria um momento oportuno para que cada estudante, de alguma maneira, refletisse sobre sua participação em um evento no qual ele foi responsável pela construção. As palavras e frases dos estudantes colocadas para definir a sensação que tiveram com a participação na feira poética foram satisfatórias ao evento. Outro aspecto notado refere-se à quantidade de estudantes que participou da dinâmica, evidenciando uma expressividade alta da turma em relação às outras postagens que foram realizadas no espaço. Essa atividade da disciplina foi a última colocada no grupo e mostrou que a interação final da turma com a proposta da feira poética se destacou de forma positiva.

Sobre os comentários presentes nessa postagem, os estudantes participaram dessa atividade no ambiente virtual *Facebook* de forma diferente em relação ao momento que coloquei as demais atividades nesse espaço virtual, pois, dessa última vez, eu não solicitei em nenhum encontro que eles participassem¹⁰¹. Embora, desde o início do curso eu tivesse ressaltado a importância da participação deles na realização das atividades do grupo no site do *Facebook*, quando a atividade exigia mais debate, percebia uma resistência deles em participarem. Essa resistência pode ter sido pelo fato que os comentários de cada estudante no grupo provocavam uma exposição da opinião deles e a maioria da turma apresentava uma resistência para arriscar-se a uma possibilidade de “erro”, assim, acabava não se expondo nesse sentido.

Em forma de agradecimento pelo empenho dos estudantes que provocou em mim também um sentimento de realização pessoal e profissional, escrevi um texto para turma, disponibilizando-o no grupo do *Facebook*:

Um acontecimento poético

A poesia pode ser construída em momentos e também pode ser vivenciada em instantes, quando as palavras nos fogem. Não consegui falar tudo de bom que estava sentindo, quando estava chegando ao final do dia... Mas depois pensei: para que melhor entendimento da poesia que senti-la? Em meio às cores, expressões, calores, falares, aos cheiros e sentimentos, estávamos apostando em uma ação. Desde o início uma adesão muito boa misturada com um receio esquisito... “será que vai dar certo nesse lugar?”, percebia essa pergunta estampada em alguns rostos. Contudo, a pergunta não intimida quem gosta de desafios e se sente capaz! Na verdade, o “dar certo” sempre é tão relativo... certeza? Não tinha nenhuma.

Um movimento surgiu em perguntas, dúvidas, comentários e mensagens, ah, mensagens! Essas foram de todos os tipos e em vários momentos! As mensagens se vigoraram com sentimentos de alegria, tensão, ansiedade, vontade, coragem, empenho, dúvida e determinação. As relações se acalentaram, mas também faiscaram, união, desunião e união novamente! Isso foi muito bom, mostra-nos o quanto somos humanos! Erramos, mas também acertamos, não é?

¹⁰¹ Nos demais materiais colocados no espaço virtual, quando eu estava em sala de aula, comentava com os estudantes que tinha alguma atividade ou informação no grupo do site *Facebook* e solicitava a participação deles.

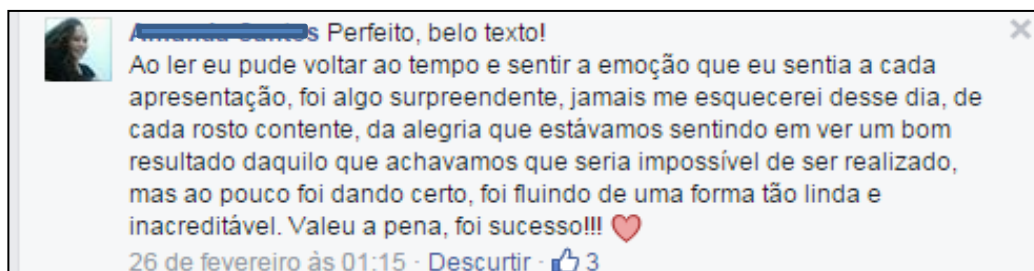
Corações foram feitos com cores e riscos. Os corações como um ímã atraiu um, dois, três, quatro corações, representados por quatro corpos e suas almas. Fotografias nas paredes denunciavam realidades, histórias e pessoas! As lembranças foram feitas uma por uma e por várias pessoas, cada uma diferente, elas também deixaram lembranças! Papéis pendurados aguardavam leitores...

As surpresas apareceram: a timidez foi vencida por aqueles mais tímidos e ela também ganhou em alguns momentos... a coragem de alguns foi suavizada e adormecida com o surgimento da coragem de outros. Uma voz marcante se mostrou em poemas, em cantos... outras vozes fortes se fortaleceram mais ainda diante do acontecimento. Sabores, convites e belezas foram distribuídos nas ruas e o calor veio aquecer o que já estava quente. Alguns apresentavam arte e pareciam que nasceram artistas, levaram a fala para o corpo todo e falavam! Os olhos dos viventes cantavam, dançavam e pulavam! Alguns se empolgaram tanto que fizeram uma feira na feira e conseguiram vender tanta alegria que fez todos balançarem. E, outros que já são corajosos por natureza quiseram brincar, mesmo parecendo ou sendo inusitados. Um chapeuzinho vermelho também apareceu no meio da feira (falando em meio, alguém gritou: “tem uma pedra no meio do caminho... tem uma pedra no meio do caminho”) e ficou na mira de um lobo que não sei se era mau! A chuva veio, molhou o chão e o som, renovou e encorajou uma voz tímida que estava guardada...

E, em mais um instante, uma voz grave surpreendeu-nos divinamente e uma voz aguda quis liberdade e conseguiu! Uma música foi embalada por uma dança que convidava com o olhar, com o rosto, com a perna e com o ar! Um misterioso quis levar mistérios e levou, ele também levou beleza com sua expressão e presença.

Entre fotografias, poses, transeuntes curiosos e poemas, o espetáculo estava vivo e provocava vidas também! Sorrisos, espasmos e beleza, sim, a poesia aconteceu!

Após divulgar esse texto no grupo como forma de expressar também minhas sensações e sentimentos diante do empenho da turma em produzir o evento poético, vi o comentário da estudante diante da postagem.

FIGURA 18: Comentário de uma estudante sobre o texto acima e a Feira Poética

Fonte: Elaborado pela estudante no *Facebook* (2015)

O evento da Feira Poética inserido em um contexto de ensino técnico de qualificação profissional de alguma maneira incentivou um movimento dos estudantes para além dos imediatismos provocados pela necessidade de uma realidade de trabalho, por exemplo. Nesse sentido, a língua pode ser percebida como um elemento cultural que preenche o ser humano em qualquer aspecto da vida. Assim, além de identificarmos a natureza múltipla da atividade provocada pelos usos diversos da língua, foi possível observar o encaminhamento da teoria proposta por Canale (1980), a partir das quatro competências exploradas.

QUADRO 16: As competências analisadas na Feira Poética

| | |
|------------------------|---|
| Competência gramatical | Os estudantes desempenharam várias atividades menores que correspondiam à necessidade de colocar o projeto da Feira Poética para funcionar. Assim, a equipe de divulgação de evento, por exemplo, teve que construir o convite da Feira Poética para pessoas da comunidade ler. A partir disso, a análise das construções das frases era importante, pois esse texto seria compartilhado em locais públicos. Além disso, todos os estudantes podiam revisar o convite antes da divulgado ou apresentar sugestões para melhorar o texto. |
| Competência discursiva | Nas etapas de elaboração da feira, vários gêneros textuais foram explorados como poemas, pensamentos, convite, letra de músicas etc. Esses |

| | |
|------------------------------|--|
| | gêneros também eram sinalizados em relação a suas diferenças. Assim, os suportes de circulação desses gêneros foram variados também, aproveitando o ambiente virtual (páginas de redes sociais) e físico (mural de escola, de mercado, painéis etc.). |
| Competência sociolinguística | Os estudantes perceberam as variações linguísticas que puderam ser exploradas com o evento da Feira Poética (diversos poemas, pensamentos, letras de músicas e texto da apresentação teatral). O evento poético permitiu, de forma mais livre, esse trânsito maior com as variações linguísticas pela quantidade extensa de textos que circularam. |
| Competência estratégica | Nessa atividade, os estudantes exploraram variadas linguagens como a dança e a expressividade do corpo em apresentações. Através dessas linguagens, eles quiseram contemplar outras formas de poesia. |

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento final de escrita, é importante realizar uma breve retomada do objetivo desta pesquisa que se propôs a promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes de língua portuguesa em uma abordagem intercultural no âmbito de um curso de qualificação profissional. Assim, entendemos que, relacionar o ensino de língua materna (língua portuguesa) ao desenvolvimento da *competência comunicativa*, os estudantes estariam mais preparados para o trânsito social, nas mais diversas ações da vida que exigem posicionamento crítico e uso da língua. Dessa forma, essa preparação para as articulações sociais através da linguagem se torna muito importante na realidade de pessoas que moram em comunidade de vulnerabilidade social ou estão em posições socialmente desprestigiadas, uma vez que se relaciona com as possibilidades se empoderá-las diante de desafios do cotidiano frente aos usos sociais da linguagem.

Sendo assim, meu movimento como professora e pesquisadora para a adoção das perspectivas teóricas exigiu uma investigação frequente e uma relação bem aproximada com os demais sujeitos da pesquisa – os estudantes. Primeiramente, foi necessário descobrir como era possível explorar o conceito de competência comunicativa de Swain e Canale (1980), pois esse conceito não é tanto utilizado no ensino de língua portuguesa como língua materna. Contudo, esse conceito pode ser trabalhado a partir de uma abordagem voltada para um currículo no ensino de línguas (SAVIGNON, 1997), apresentando-se de maneira didática através das quatro competências (gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica) que Canale agrega ao seu estudo de *competência comunicativa*. Essa organização conceitual sobre o termo em questão permitiu que nós selecionássemos formas de trabalho que contemplassem tais competências. Por isso, foi muito importante pensar e selecionar as atividades e, depois, ver quais instrumentos de pesquisa seriam importantes para trazer com mais clareza os resultados encontrados a partir da interação dos estudantes com a professora e a proposta de curso.

Para a construção de uma pedagogia culturalmente sensível, buscamos ouvir mais os estudantes e suas sugestões que foram sempre importantes para agregar ao estudo a perspectiva da interculturalidade, visto que o contexto de ensino estava marcado por práticas culturais específicas daquela comunidade. Nesse sentido, trabalhamos com parâmetros interculturais para os utilizarmos na rotina das aulas de LLT. Nesses parâmetros elaborados, a professora e os estudantes foram considerados agentes interculturais e de letramento (Cf.

KLEIMAN, 2006) que podem transformar suas realidades e colaborar mutuamente para o espaço de aprendizagem. Desse modo, para a abordagem intercultural acontecer na disciplina LLT, foi necessária a participação dos estudantes nas decisões que envolviam o processo ensino/aprendizagem. Assim, um exemplo da participação dos estudantes foi construído logo no início do percurso, quando os estudantes tiveram que apresentar sugestões para a construção da disciplina e, durante o percurso, essa característica participativa deles permaneceu.

No percurso desenvolvido, a competência comunicativa dos estudantes foi se aprimorando através das atividades propostas, pois buscamos explorar, de forma estratégica, as competências que Canale (1980) apresenta. Dessa forma, as atividades foram elaboradas para despertar nos estudantes as habilidades de usos relacionadas aos conhecimentos que eles já apresentavam da língua. Nas trocas semanais, a reflexão sobre aspectos da língua foi ampliada em grupo. Nesse sentido, os estudantes descobriram formas diferentes de enxergar as linguagens, explorando mais o corpo e mostrando uma realização nessa descoberta como aconteceu na simulação de entrevista de emprego que eles perceberam a importância da postura, da própria fala naquele contexto e com a leitura de cordel, em que eles sentiram a espontaneidade de ler com o corpo.

O trabalho com a língua na disciplina LLT superou a questão tradicional e mecanicista do ensino de gramática normativa dentro de um contexto de ensino de curso de qualificação profissional. Desse modo, esse trabalho permitiu que os estudantes vivenciassem a linguagem no seu amplo sentido, a partir do seu *corpo*, da relação com o outro e dos conhecimentos trocados nos contextos interativos. Nesse sentido, o desejo da partilha – assim como o gosto pela partilha – aconteceu entre os sujeitos, sendo assim, a motivação maior foi o convívio e a possibilidade de aprender juntos.

Evidentemente, após a realização de nossa pesquisa (na etapa de intervenção) não podemos acompanhar, de forma sistemática, as ações futuras dos sujeitos que participaram desta pesquisa para avaliar como eles estão se posicionando na vida, na comunidade e em outras instâncias sociais. E, até durante o percurso deste estudo não foi possível acompanhá-los com tamanha precisão, devido ao pouco contato diante da realidade de um encontro semanal. Assim, fui captando, na medida do possível, durante as aulas as posturas críticas, os questionamentos lançados por eles e, sobretudo, uma maturidade diante do próprio aprendizado da língua. Desse modo, o trabalho proposto buscou movimentar os estudantes no sentido deles ganharem autonomia e perceberem que as relações da vida são construídas a

partir da linguagem e essa pode ser um instrumento de poder e acesso cada vez mais frequente em seu cotidiano.

Por fim, eu como professora pude experimentar uma prática que rompeu com a sistematicidade estruturalista no ensino da língua, na construção de uma abordagem que, de fato, pudesse integrar os alunos como reais sujeitos de todo o processo. Para além do desenvolvimento da competência comunicativa, percebi que ensinar a língua é, antes de tudo, promover ações em que os estudantes possam pensar em si mesmo e no seu lugar no mundo tendo como principal instrumento sua língua.

REFERÊNCIAS

- AGUADO, Teresa. *Pedagogía intercultural*. Mc-Graw Hill, Madrid, 2003, p. 53-67.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2007.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Raízes do Ensino Comunicativo de Línguas. *Revista HELB*. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Brasília (UnB). Brasília, n. 3, 2009. Disponível em: <<http://www.helb.org.br>>. Acesso em: 20 nov. 2015.
- ALMEIDA, Virgílio Pereira de. Competência Comunicativa e Abordagem Comunicativa: Dell Hymes fragmentado. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 35 n.59, p. 44-57, jul. - dez., 2010. Disponível em: < <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index> >. Acesso em: 14 abr. 2015.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 8. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.
- ANTUNES, Irandé. No meio do caminho tinha um equívoco: Gramática, tudo ou nada. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da Norma*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 127-134.
- AZIBEIRO, Nadir Esperança. *Educação intercultural e comunidades de periferias: Limiares da formação de educador@s*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2003. p. 194.
- BARRETO, Antonio Carlos de Oliveira. *Mulher, Mídia e Igualdade*. 2ª ed. Salvador: Edições Akadikadikum, 2009.
- BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: uma manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BORGES, Livia de Oliveira; CARVALHO, Virgínia Donizete de.; RÊGO, Denise Pereira do. Interacionismo Simbólico: Origens, Pressupostos e Contribuições aos Estudos em Psicologia Social. *Psicologia, Ciência e Profissão*. n. 30(1), p. 146-161, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n1/v30n1a11>>. Acesso em 10 de ago. de 2015.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____, M.; DETTONI, Rachel do. V. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, Maria Inês P. e ASSIS-

PETERSON, A. A. de. (Org.) *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. Stella Maris. *Contribuições da Sociolinguística Educacional para o Processo Ensino e Aprendizagem da Linguagem*. Disponível em: <<http://www.stellabortoni.com.br/index.php/artigos/707-iootaibuicois-ia-soiolioguistiia-iiuiaiiioal-paaa-o-paoiisso-iosioo-i-apaioizagim-ia-lioguagim>>. Acesso em 01 de set. 2015.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em jan. 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. B823p. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em dez. 2013.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Médio. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em jan. 2014.

_____. *PCN+ ensino médio*: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília. MEC-SEMTEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, v. 1, p. 239, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2015.

_____. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES. *As desigualdades na escolarização no Brasil*: Relatório de Observação n. 4, 2ª ed. Brasília: Presidência da República, 2011.

_____. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES). *Educação: essencial para o desenvolvimento do Brasil*. 2011. Disponível em: <<http://www.cdes.gov.br/noticia/21034/educacao-essencial-para-o-desenvolvimento-do-brasil.html>>. Acesso em 15 de nov. 2015.

CABRERA, Flor Ângeles; SILVA, Gilberto Da. Formação de Professores: perspectivas docentes para a construção da cidadania intercultural. *Revista Ibero-americana de Educação*. Disponível em: <http://www.rioei.org/rie_contenedor.php?numero=4677&titulo=Forma%E7%E3o%20de%20professores:%20perspectivas%20docentes%20para%20a%20constru%E7%E3o%20da%20cidadania%20intercultural>. Acesso em: 18 maio 2014.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, s. 1, n. 1, p. 1-4. 1980.

CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. n. 23, p. 55-69, 1994.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa P. Cintrão. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2015.

CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de.; BARRETO, Vanda Sá. Segregação residencial, condição social e raça em Salvador. *Cadernos MetrÓpole*. v.18, p. 251-273, 2007. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/viewFile/8737/6484>>. Acesso em: 01 mar. 2015.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. “A era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*. v. 17, n. 49, jan.-abr., 2012.

CHOMSKY, N. A. *Aspecto da teoria da sintaxe*. Tradução de J.A. Meireles e E. Paiva Raposo. Coimbra: Arménio Amado, 1978 [1965].

COMO chegar em Fazenda Coutos?. *GUIAMAISMAPAS*. Disponível em: <<http://mapas.guiamais.com.br/salvador-ba/fazenda-coutos>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

CONSOLO, D. A.; AGUILERA, C. O. P. Sobre políticas de ensino e aprendizagem de línguas: (in)formar o professor para atuar na contemporaneidade. In: SILVA, Kleber A. da (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 133-147.

COX, Maria Inês P.; VALEZI, Sueli Correia L. *A língua portuguesa no ensino técnico-profissionalizante: a hegemonia da concepção instrumental*. Polifonia, Cuiabá, MT, v.18, n. 23, p.147-162, jan./jun., 2011. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/27>>. Acesso em: 15 out. 2013.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ERICKSON, Frederick Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, v.18, n.4, p.335-356, 1987.

_____. *Novas tendências da pesquisa etnográfica em educação*. Conferência proferida na Faculdade de Educação da UPS, 1993.

ESPINHEIRA, Gey; SOARES, Antonio Mateus de Carvalho. *Pobreza e marginalização: um estudo da concentração e da desconcentração populacional nas metrópoles latino-americanas: o caso de Salvador, no Brasil*. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_266.pdf>. Acesso em: 10 de out. 2015.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FERREIRA, Itacira A. O lingüístico e o cultural na sala de aula de PLE. In: SILVA, Kleber A. da; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). *Perspectivas de investigação em lingüística aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 175-184.

FINO, Carlos. Universidade da Madeira. *A etnografia enquanto método: um modo novo de entender as culturas (escolares) locais*. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicações/22.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2013.

FLEURI, Reinaldo M. Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*. Santa Catarina, n. 23, p. 16-35, Maio/Jun/Jul/Ago. 2003.

FRIGOTTO, Glauêncio. FRIGOTTO, G. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FAVERO, O.; SEMERARO, G. (Org.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 53-67.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100. p. 1129-1152, out. 2007.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 1. ed., 13. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 1ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GERALDI, João Wanderley (Org.). Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERIN-LAJOIE, Diane. A aplicação da etnografia crítica nas relações de poder. *Rev. Lusófona de educação* [online]. 2009, n.14, pp. 13-27. ISSN 1645-7250. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-72502009000200002&script=sci_arttext>. Acesso em: 05 jun. 2014.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (dir). *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p.107-116.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HISSA, Cássio E. V. Teoria e prática da indivisibilidade. In: HISSA, Cássio E. V. *Entrenotas: compreensões de pesquisa*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61.

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia; KLEIMAN, Angela B. [et al.]. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. Linguística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. vol. 1, n. 1, agosto de 2003. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KUENZER, Acacia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 877-910, out. 2006.

LARAIA, Roque De Barros. *Cultura um conceito Antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1986. 116 p.

LUCCHESI, Dante. Norma Linguística e Realidade Social. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da Norma*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 127-134.

_____. Chave de Transcrição. *Projeto Vertentes do Português Popular do Estado da Bahia*. Disponível em: <
http://www.vertentes.ufba.br/images/paginas/projeto/chave_de_transcricao.pdf>. Acesso 02 dez. 2016.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria I. *Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação*. Porto Alegre: Educ. Real. v. 36, n.2, p. 425-446, 2011.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: CARVALHO, Gilcinei (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

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

MENDES, Edleise. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 2004. 432 f. Tese de Doutorado (Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.

_____. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da. (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007. p. 119-140.

_____. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: _____. CASTRO SOUZA, M.L (Org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Editora Pontes, 2008.

_____. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 53-77.

_____. O português como língua de mediação intercultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: _____. (Org.). *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 139-158.

NNF- Falar bonito. *YouTube*. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=PdI1Sd2JlaQ>>. Acesso em 01 set. 2014.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica. In: _____. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-14.

MUNOZ SANCHEZ, Alba Idaly; BERTOLOZZI, Maria Rita. Pode o conceito de vulnerabilidade apoiar a construção do conhecimento em Saúde Coletiva?. *Ciênc. saúde coletiva*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 319-324, Apr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232007000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 de jun. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232007000200007>.

OLIVEIRA, Adelaide P. de. *O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2*. 2007. 238f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2007.

OLIVEIRA, Luciano A. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014. 216p.

OLIVEIRA, Roberta Pire de. Formalismo na Linguística: uma reflexão crítica. In: MUSSALIN, F., BENTES, A. C (Orgs). *Introdução à Linguística: Fundamentos epistemológicos*. V. 3. São Paulo: Cortez, 2004, p. 219-249.

PALARO, Elisandra Aparecida. O ensino de língua portuguesa na educação profissional e tecnológica. *VI Seminário de Estudos em Análise do Discurso*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada dos Anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-50.

_____. Uma linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PEZATTI, Erotilde Goreti. O Funcionalismo em Linguística. In: MUSSALIN, F., BENTES, A. C (Orgs). *Introdução à Linguística: Fundamentos epistemológicos*. v. 3. São Paulo: Cortez, 2004, p. 165-218.

POSSENTI, Sírio. Gramática e Política. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006

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

_____. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. p. 13-14.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis*. Cambridge University Press, 1994.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, 128 p.

SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

SAVIGNON, Sandra. *Communicative competence: theory and classroom practice*. 2 ed. Estados Unidos: McGraw-Hill, 1997. p. 7-53.

SERRANI, Silvana. *Discurso e cultura na aula de língua – currículo – leitura – escrita*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em:
<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_medo_e_ousadia.pdf>. Acesso em 13 ago. de 2015.

SOARES, Magda. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da Norma*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 155-177.

_____. *Linguagem e escola. Uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2005.

STREET, B. Os estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: CARVALHO, Gilcinei; MARINHO, Marildes (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2010.

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

_____. Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna: uma entrevista com Luiz Carlos Travaglia. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. vol. 2, nº. 2, março de 2004. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. Tradução Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: CosacNaify, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-42.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PÓS-GRADUAÇÃO LÍNGUA E CULTURA

Rua Barão de Jeremoabo, 147, *Campus* Universitário – Ondina
Salvador - Bahia. CEP: 40170-290
Telefone: (71)3283-6256

Termo de Consentimento

SALVADOR, 15 de setembro de 2014.

Autorizo, na condição de gerente geral de projeto, no Estado da Bahia, da Associação Voluntários para o Serviço Internacional - AVSI - Brasil, localizada na Rua Almirante Barroso, 344, Rio Vermelho - Salvador - Bahia, o desenvolvimento da pesquisa **A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E A ABORDAGEM INTERCULTURAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UM PROJETO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL** junto à comunidade do curso *Help Desk*. Declaro, ainda, que conheço o projeto de pesquisa acima referido, bem como as atividades que serão desenvolvidas no curso *Help Desk* do Projeto Semeando Ciência no Pacto pela Vida através da disciplina de Língua Portuguesa também chamada de Língua, Linguagens e Tecnologias (LLT).

Por esta, autorização também a pesquisadora Aline Greice Vilela Costa, professora da referida disciplina, a frequentar as dependências do curso, desenvolver seu experimento, gravar entrevistas com membros da comunidade do curso e fotografar o ambiente durante o desenvolvimento do estudo.

(Gerente Geral de Projeto, AVSI-Brasil)

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal da Bahia

Instituto de Letras

Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura

Rua Barão de Jeremoabo, 147- *Campus* Universitário – Ondina, Salvador, Bahia. CEP: 40170-290

Telefone: (71) 3283-6256

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do Projeto: A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E A ABORDAGEM INTERCULTURAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UM PROJETO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Este termo de consentimento pode conter palavras que você não entenda. Peça à pesquisadora que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.

1) Introdução

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa - **A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E A ABORDAGEM INTERCULTURAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UM PROJETO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL**. Se decidir participar, é importante que leia estas informações sobre o estudo e o seu papel na pesquisa.

Você foi convidado (a) a participar do estudo e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não lhe trará nenhum prejuízo.

É preciso entender a natureza da sua participação e dar o seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

2) Objetivo

Este estudo pretende contribuir com as discussões acerca da qualidade na formação dos estudantes em contexto formal de aprendizagem (curso de qualificação profissional), no que diz respeito ao desenvolvimento da competência comunicativa. Assim, esse estudo visa colaborar com a elaboração de parâmetros metodológicos para o ensino da língua portuguesa, promovendo o conhecimento da língua mais a sua habilidade de usá-la nos diferentes contextos da vida dos estudantes. Nesse contexto, o professor, como mediador do ensino de língua portuguesa, deve adotar uma postura sensível diante da diversidade cultural dos estudantes, apresentando, assim, princípios norteadores de uma abordagem intercultural no direcionamento de seu ensino.

O objetivo específico desta pesquisa:

Analisar como desenvolver a competência comunicativa segundo a teoria de Michael Canale, considerando o repertório cultural de cada estudante, a partir da abordagem intercultural, para a formação de estudantes de língua portuguesa em um curso profissionalizante.

3) Procedimentos do Estudo

Se concordar em participar deste estudo você será solicitado (a) a responder aos questionários ou às entrevistas sobre suas experiências nas aulas de língua portuguesa. Será convidado a discutir a mediação da disciplina pela professora, através de depoimentos, questionários ou entrevistas. Será, também, convidado a analisar algumas atividades desenvolvidas durante as aulas. Haverá gravações em áudio e vídeo das aulas de língua portuguesa, podendo ter depoimentos de professores, mães, pais ou responsáveis dos estudantes envolvidos na disciplina em questão. Seus depoimentos poderão ser utilizados na produção de material de ensino ou científico para a formação de professores de língua portuguesa.

4) Riscos

“RISCO INEXISTENTE”.

5) Benefícios

- ✓ Você não receberá qualquer remuneração por sua participação e também não terá qualquer gasto com a pesquisa. Você será informado (a) sobre os resultados do estudo, recebendo cópia do relatório final.

6) Caráter Confidencial dos Registros

Algumas informações obtidas a partir de sua participação neste estudo não poderão ser estritamente confidenciais, mas você não será identificado (a) quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica. Se você autorizar, sua imagem poderá ser utilizada nesses materiais.

7) Participação

Sua participação nesta pesquisa consistirá em:

- Contribuir através da rotina de interação nas aulas da disciplina língua portuguesa.
- Analisar algumas atividades realizadas em sala de aula através de comentários nas modalidades oral ou escrita da língua.
- Responder aos questionários, depoimentos ou às entrevistas.

É importante que você esteja consciente de que a participação neste estudo é completamente voluntária.

8) Para obter informações adicionais

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Caso você necessite ligue¹⁰² para:

Profª Drª Simone Bueno Borges da Silva - Salvador

Profª Aline Greice Vilela Costa - Salvador

9) Declaração de consentimento

Li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento.

Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Declaro também que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi

¹⁰² Os números de telefones foram retirados quando o termo foram colocados na dissertação.

satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar do estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do participante ou responsável

Data

Atesto que expliquei cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao (à) participante. Acredito que o (a) participante recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que ele (a) compreendeu essa explicação.

Assinatura da pesquisadora

Data

APÊNDICE C – Planos de aulas

Planos de aulas

Disciplina: Língua, Linguagens e Tecnologias (LLT)

Professora: Aline Costa

Carga Horária: 50h

| Aula/Da ta | Tema da aula e Conteúdos | Procedimentos metodológicos de ensino e Recursos: | Objetivos e Competências (Conhecimento, Habilidade e Atitudes) | Avaliação | Observaç ões |
|----------------|---|---|---|---|---|
| 1º Encontro | <p>Tema da aula: “Conhecendo o outro”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dinâmica de apresentação. - Apresentação da disciplina LLT (Língua, Linguagens e Tecnologias). - O que eles esperam da disciplina LLT? Contribuições dos estudantes para a ementa e metodologia do curso. - Proposta do memorial que deverá ser entregue na metade do curso. | <p>1ª Aula: Os estudantes realizam uma dinâmica de apresentação na qual eles devem desenhar ou escrever sobre si mesmo e colocar esse material em uma caixa. Contudo, nesse material, o estudante não poderá se identificar, colocando seu nome. Logo em seguida, um estudante voluntário fica em destaque, fala o seu nome, retira o material da caixa e comenta a impressão que teve da escrita ou desenho do colega. Assim, depois do dono do material se identificar, ele também vai para o destaque e fala um pouco sobre sua produção (sobre si), dando sequência a dinâmica. Para a realização da dinâmica de apresentação será necessária uma caixa de papelão, papel de ofício, lápis de cor, hidrocor, lápis ou caneta.</p> <p>2ª Aula: A professora comenta sobre a escolha do nome da disciplina,</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar e socializar a turma para a reflexão pessoal. - Provocar a habilidade \ atitude do estudante de posicionamento diante de um desafio. - Promover a interação da educadora\estudantes, dos estudantes\educadora e estudante\estudante. - Perceber algumas características peculiares à turma. - Explorar as competências: discursiva, sociolinguística e estratégica nas atividades. - Apresentar a ementa da disciplina e seus objetivos, assim como a proposta do memorial que deve ser construído durante um | <p>A avaliação é qualitativa e processual, buscando perceber como ocorreu a interação das pessoas e dos conteúdos nas duas aulas.</p> | <p>A atividade de elaboração e preparação do memorial no decorrer do curso será frequente. Portanto, a cada encontro da disciplina, os estudantes terão 15 minutos para a produção desse texto.</p> <p>Solicitar a construção de um grupo na página do facebook para promover e divulgar algumas atividades para os estudantes .</p> <p>Divulgar o Blog</p> |

| | | | | | |
|-------------|--|---|--|---|---|
| | | <p>sobre os objetivos e a ementa do curso. Aos estudantes, será questionado qual é a relação de cada um com a língua portuguesa e com a disciplina Português. Assim, os estudantes podem comentar o que eles esperam da disciplina também. No segundo momento dessa aula, os estudantes vão conhecer a proposta da elaboração de um memorial, durante um período do curso. Para a compreensão dessa proposta, a professora faz uma breve exposição sobre as características dessa produção textual, evidenciando que possíveis dúvidas futuras quanto à escrita desse texto poderão ser sanadas, no decorrer do curso. Os aprendizes passam, desde já, a conhecer um dos instrumentos de avaliação do processo de aprendizagem da disciplina.</p> <p>Recursos e materiais didáticos utilizados: Lousa, lápis, caneta, papel e apostila.</p> | <p>período do curso.</p> <p>- Acolher as contribuições dos estudantes para acrescentar na ementa e na metodologia do curso, promovendo a habilidade deles serem participativos no processo o qual estão inseridos.</p> | | <p><i>Comunicar-se</i> como suporte disponível para os estudantes revisarem os conteúdos trabalhados nas disciplinas LLT e Formação Humana.</p> <p>Na mesma semana após essa aula, disponibilizei no grupo da turma criado no <i>facebook</i>, um vídeo de uma paródia que trazia uma discussão sobre variações linguísticas.</p> |
| 2º Encontro | <p>Tema da aula: Diversidade Linguística</p> <p>- Variação linguística: variação regional, variação etária, variação social, e variação de registro.</p> <p>- Normas linguísticas: normas populares, norma padrão e norma culta.</p> | <p>1ª Aula: Para uma sensibilização inicial, a professora comenta sobre o contexto de diversidade linguística existente no Brasil, provocando a reflexão sobre a história da língua portuguesa no Brasil. Depois, há exibição do vídeo que foi</p> | <p>- Sensibilizar a turma para a realidade linguística do Brasil, discutindo a característica da variação e de possíveis mudanças que podem acontecer na língua portuguesa usada no Brasil.</p> <p>- Explorar as</p> | <p>A avaliação é processual, visando perceber se os estudantes conseguem dialogar com novos conceitos e a realidade de língua que eles vivenciam no dia a dia. As atividades com os textos exploram</p> | <p>Considerações após o encontro:</p> <p>Nesse encontro, pedi para os estudantes assistirem a outro vídeo que também reforça a</p> |

| | | | | | |
|-------------|--|---|--|--|---|
| | <p>- Discussão sobre a ideia de falar “certo” e falar “errado” – preconceito linguístico.</p> | <p>compartilhado na página virtual, no grupo da turma, do <i>facebook</i>. O vídeo ressaltou a diversidade linguística através de uma paródia, apresentando exemplos de variações linguísticas. Logo, na sequência da aula, há uma exposição de conteúdos mais específicos pela professora: variação linguística e normas linguísticas, visando uma interação do grupo, além da discussão sobre a ideia de falar “certo” ou “errado” e preconceito linguístico.</p> <p>2ª Aula: O texto <i>Antigamente</i> de Drummond é utilizado para o trabalho da variação etária e a reflexão sobre as mudanças da língua, além de <i>tirinhas de Chico Bento</i> para trabalhar a variação regional (em atividade) e o texto <i>Quem não se comunica...</i> Para o trabalho com esse texto, dois estudantes voluntários vão fazer a leitura do texto. Os 15 minutos finais da aula para elaboração do Memorial.</p> <p>Recursos e materiais didáticos utilizados: Lousa e cópias dos textos.</p> | <p>competências: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica nas atividades.</p> <p>- Introduzir a discussão sobre as normas linguísticas, mostrando que todas essas normas têm relevância social, apresentando os contextos de uso.</p> <p>- Promover a reflexão dos alunos sobre a valorização das normas que costumam utilizar, sinalizando para habilidade de utilizar cada norma linguística no seu contexto adequado.</p> <p>- Provocar a reflexão para a importância de conhecer a norma culta e de saber utilizá-la em situações apropriadas.</p> | <p>exemplos da realidade heterogênea de usos linguísticos.</p> | <p>discussão sobre a Diversidade e Linguística no grupo do <i>facebook</i>. Algumas questões desafios foram lançadas no espaço virtual. Na aula seguinte, abriremos um momento de comentários sobre o vídeo e as questões lançadas.</p> |
| 3º Encontro | <p>Tema da aula: Elementos da comunicação</p> <p>- Desconstruindo a ideia dos elementos da</p> | <p>1ª Aula: Inicialmente, as questões desafios sobre o vídeo da semana anterior serão utilizadas.</p> | <p>- Introduzir uma discussão sobre a importância da comunicação nas relações humanas.</p> | <p>A avaliação é processual. Já na primeira aula, os estudantes são observados</p> | <p>Dias depois dessa aula, foi compartilhado no</p> |

| | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|
| | <p>comunicação como características fixas no processo comunicativo.</p> <p>- Comunicação escrita/oral.</p> <p>- Habilidades comunicativas: ouvir, falar e dizer.</p> | <p>Assim, espera-se um debate breve ainda sobre o tema Diversidade Linguística. A aula é expositiva, a professora provoca a reflexão dos alunos sobre a importância da comunicação nas relações humanas. Logo depois, iniciamos uma dinâmica de figuras. Os estudantes ficam em dupla com as costas juntas (eles ficam com olhar no sentido inverso). Um estudante fica com a figura e descreve-a para o outro sem identificá-la, apenas, dando-lhe dicas. Esse processo ocorre até o estudante que está sem a figura consiga identificá-la apenas ouvindo as dicas de sua dupla.</p> <p>2ª Aula: Os estudantes recebem um pequeno recorte de papel, apresentando-lhes orientações sobre algumas <i>habilidades comunicativas</i> que são sugeridas em um artigo. Cada estudante fica com uma sugestão de habilidade comunicativa e ler em voz alta para a turma. Depois, os colegas podem acrescentar comentário sobre a informação lida. Os 15 minutos finais para elaboração do Memorial.</p> <p>Recursos e materiais didáticos utilizados: Lousa, piloto e apostila.</p> | <p>- Sensibilizar, aos alunos, sobre a necessidade da comunicação nas relações interpessoais no ambiente de trabalho.</p> <p>- Discutir sobre a adequação da fala e da escrita aos propósitos comunicativos (contextos informais, conversa entre amigos \ contexto mais formais: entrevista de emprego e comunicação em ambiente de trabalho.).</p> <p>- Explorar as competências: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica nas atividades.</p> <p>- Refletir sobre as habilidades comunicativas: ouvir, falar, dizer para o uso dessas habilidades no contexto da própria vida.</p> | <p>quanto à interação e participação realizadas em sala. Na segunda aula, as apresentações dos alunos são avaliadas coletivamente.</p> | <p>grupo do <i>facebook</i> um vídeo sintetizando o conceito e a funcionalidade de cada elemento da comunicação.</p> |
|--|--|---|--|--|--|

| | | | | | |
|-------------|---|--|--|--|------------------------------------|
| 4º | <p>Tema: O texto como unidade sócio-comunicativa.</p> <p>- Textualidade: intencionalidade, informatividade e intertextualidade.</p> | <p>1ª Aula: É feito um questionamento sobre o conceito de texto (o que os aprendizes entendem por texto), esses conceitos serão colocados em pauta e analisados coletivamente (“chuva de ideias”). A noção de fala como exemplo de texto será trabalhada. Os aspectos de textualidade são inseridos na discussão, em sala de aula, de modo expositivo.</p> <p>2ª Aula: Os aprendizes ouvem e observam a letra da canção <i>Pela Internet</i> de Gilberto Gil e analisam o texto: <i>Insegurança virtual</i>, tentando verificar os elementos de textualidade, essa atividade é feita em dupla. Depois, os estudantes, individualmente, constroem um parágrafo estabelecendo uma relação intertextual. Os 15 minutos finais da aula para elaboração do Memorial.</p> <p>Recursos e materiais didáticos utilizados: Piloto, lousa e textos impressos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Discutir os possíveis conceitos de textos que circulam no imaginário dos alunos. - Sensibilizar, aos alunos, sobre a função social e comunicativa do texto. - Introduzir as peculiaridades de um texto, trabalhando com os elementos da textualidade, apresentando a importância desses elementos para a leitura, interpretação e produção de um texto. - Explorar as competências: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica nas atividades. - Produzir um texto escrito para explorar o conteúdo da intertextualidade e o uso da norma culta na modalidade escrita da língua. - Oportunizar uma discussão, a partir do texto <i>Insegurança virtual</i>, sobre o uso da tecnologia como instrumento de trabalho que envolve a ética. | <p>A avaliação dos estudantes ocorre logo no primeiro momento da aula, já que um questionamento é feito e eles devem se posicionar quanto à questão. Durante as aulas, a interação dos estudantes é observada, assim como a interação que eles fazem com os possíveis conceitos novos inseridos na aula. Nesse sentido, o desenvolvimento das atividades também é observado. Ao final das aulas, os estudantes devem relacionar, oralmente, os conceitos discutidos com as atividades desenvolvidas.</p> | |
| 5º Encontro | <p>Tema: Gênero Textual e Tipologia Textual</p> <p>- Conceitos e</p> | <p>1ª Aula: Inicialmente, a professora inicia a discussão sobre os conceitos de gênero</p> | <p>- Perceber a diferença de gênero textual e tipo textual;</p> | <p>A avaliação é processual, visando perceber se os</p> | <p>Comentário realizado após o</p> |

| | | | | | |
|-------------|---|--|--|--|--|
| | <p>diferenciações.</p> <p>- Exemplos de gêneros textuais.</p> <p>- Os tipos textuais: informativo/dissertativo, descritivo, narrativo, injuntivo e argumentativo.</p> | <p>textual e tipos textuais, apresentando alguns exemplos impressos de textos ou através de slides. Os tipos textuais são expostos com alguns exemplos, através de slides. Depois da análise de alguns exemplos e após uma apresentação de um breve elenco de características relacionadas aos gêneros e tipos textuais, os estudantes fazem a análise deles com outros textos encaminhados. Assim, eles analisam (em trio) os diversos gêneros e tipos textuais (textos selecionados e colocados em apostila).</p> <p>2ª Aula (Continuação da atividade): Dessa maneira, eles buscam encontrar as características mais presentes em cada gênero, assim, como as características dos tipos textuais e realizam uma breve apresentação para a turma.</p> <p>Os 15 minutos finais da aula para elaboração do Memorial.</p> <p>Recursos e materiais didáticos utilizados: Data show, cópias de textos, papel e caneta.</p> | <p>- Discutir sobre a funcionalidade de alguns gêneros textuais, mostrando que cada texto exerce uma função social;</p> <p>- Introduzir as características frequentes de cada tipo textual;</p> <p>- Explorar as competências: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica.</p> | <p>estudantes conseguem dialogar com os novos conceitos.</p> | <p>encontro:</p> <p>Nesse encontro, percebi algumas dificuldades dos estudantes na compreensão do conceito de gênero e na diferenciação entre os gêneros textuais e tipos textuais. Contudo, ressaltei que como trabalharíamos na perspectiva dos gêneros textuais, aos poucos, o entendimento desse conteúdo iria se consolidar mais.</p> |
| 6º Encontro | <p>Tema: Gênero de Entrevista de Emprego</p> <p>- Breve comentário sobre o gênero</p> | <p>1ª e Aula: Nessa aula, a professora constrói uma breve discussão sobre o gênero currículo. Depois, se inicia</p> | <p>- Apresentar algumas características do gênero Currículo e trabalhar com mais detalhes as</p> | <p>A avaliação é processual, visando perceber se os estudantes conseguem</p> | |

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|
| | <p>Currículo.</p> <p>- Apresentação do gênero entrevista de emprego e suas principais características.</p> <p>Tópicos importantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevistador e entrevistado; • O contexto formal; • Discurso construído a partir da dinâmica pergunta/resposta. <p>- Postura Corporal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os gestos: Inibição extrema; excitação e ansiedade. <p>- Comentar as etapas de entrevista, coletivas, individuais e <i>feedback</i>.</p> <p>- Simulação do gênero entrevista de emprego.</p> | <p>uma discussão sobre alguns elementos utilizados no gênero <i>Entrevista de Emprego</i>, apresentando alguns exemplos de perguntas frequentes nesse contexto comunicativo formal assim como outras características que envolvem esse gênero textual. A temática da postura corporal também será inserida na discussão dessa prática de linguagem formal.</p> <p>Na 2ª aula, os estudantes realizam uma simulação de <i>Entrevista de Emprego</i> (eles são divididos em duplas). Cada dupla elabora possíveis perguntas que ocorrem em entrevista de emprego. Posteriormente, os estudantes anotam as características da apresentação dos colegas, seguindo uma orientação de critérios (incluindo a análise da postura, do uso da norma linguística entre outras características possíveis de serem analisadas.) encaminhada por mim. Depois, eles preenchem uma ficha de avaliação que apresenta alguns tópicos para identificação do desempenho do entrevistador e entrevistado no momento da simulação. A ficha de avaliação será um recurso de reflexão da dupla diante dos</p> | <p>características do gênero Entrevista de Emprego.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar as competências: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica. - Provocar a atitude dos estudantes diante de um contexto formal comunicativo entrevista de emprego. - Vivenciar através de uma simulação a experiência de uma entrevista de emprego. - Refletir sobre aspectos pessoais de postura e atitude que podem melhorar no evento comunicativo <i>Entrevista de Emprego</i>, visando treinar uma vivência que será comum para eles quando buscarem uma inserção no mercado de trabalho. | <p>dialogar com novos conceitos. Contudo, a avaliação também será coletiva, pois cada estudante poderá avaliar através da ficha de avaliação e dos comentários sobre a simulação dos colegas de turma.</p> | |
|--|--|--|---|--|--|

| | | | | | |
|-------------|---|--|--|--|--|
| | | <p>conteúdos que foram trabalhados.</p> <p>15 minutos finais para elaboração do Memorial.</p> <p>Recursos didáticos: Lousa, cópias de instruções sobre realização de entrevista e fichas de avaliação sobre atuação da turma com o gênero em questão trabalhado na simulação, papel e caneta.</p> | | | |
| 7º Encontro | <p>Tema: Língua também é corpo</p> <p>- Ética e moral;</p> <p>- Postura profissional;</p> | <p>1ª Aula: Inicialmente, a professora promove uma dinâmica que consiste na seguinte atividade: O estudante vai ler uma situação e não falar nada, construindo uma mímica. Em seguida, os colegas observam quem está se apresentando, ficam em silêncio e anotam em uma folha de maneira sequencial as apresentações que virão. No final, todos os estudantes devem fazer comentários sobre a atividade, revelando a leitura que cada um fez do seu colega de sala. Essa dinâmica trabalha a concepção de língua como corpo. A partir desse momento, um debate começa e o enfoque da discussão é o corpo como língua, a reflexão desse ponto é importante para o diálogo da aula.</p> <p>2ª Aula: A partir da leitura de textos motivadores sobre as temáticas: moral e ética, os estudantes</p> | <p>- Sensibilizar a turma para pensar a língua como corpo, como forma de expressão e comunicação.</p> <p>- Desenvolver a postura crítica dos aprendizes com relação à leitura das temáticas em discussão.</p> <p>- Possibilitar as relações dos conteúdos trabalhados com a vida profissional.</p> <p>- Promover a atitude de sistematizar uma discussão através da oralidade e escrita.</p> <p>- Explorar as competências: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica</p> | <p>A avaliação é processual, durante as duas aulas, os estudantes são observados quanto à interação com os conteúdos e as atividades desenvolvidas, em sala de aula: Debates e questionário.</p> | |

| | | | | | |
|-------------|--|---|--|--|---|
| | | <p>devem discutir os conceitos dessas temáticas, buscando atribuir um sentido prático relacionado, por exemplo, ao ambiente de trabalho. Ao final da aula, a turma responde a algumas questões com objetivo de sistematizar a discussão realizada.</p> <p>Os 15 minutos finais da aula para elaboração do Memorial.</p> <p>Recursos e materiais didáticos utilizados: Lousa, apostila, questionário, papel, caneta e lápis.</p> | | | |
| 8º Encontro | <p>Tema: Reconstrução dos sentidos enunciados verbais e não verbais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Linguagem verbal/não verbal; - Coesão e coerência; - Denotação e Conotação; - Polissemia. | <p>1ª Aula: A professora faz uma retomada, de forma expositiva, dos tipos das linguagens e desenvolve uma atividade com textos verbais e não verbais, a exemplo, <i>das Tirinhas de Calvin e Harold</i>, para que os estudantes notem, na prática, como o uso das duas linguagens funciona como produções de sentido. Os conceitos de denotação e conotação são trabalhados, em seguida, os alunos realizam a leitura do texto: <i>Por que o amor é cego</i>, buscando explorar o uso conotativo do texto. A partir dessa leitura, o conceito de Polissemia também é trabalhado.</p> <p>2ª Aula: Os conceitos de coesão e coerência serão</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Relembrar o que é uma linguagem verbal e não verbal, mostrando que o uso de uma linguagem ou das duas linguagens impulsiona a interpretação de um texto; - Introduzir a diferenciação entre a linguagem verbal e a linguagem não verbal, mostrando a importância das duas linguagens para construção de sentido. - Introduzir os conceitos de denotação e conotação, para que os aprendizes identifiquem quando o texto apresenta um sentido real ou figurado. - Discutir sobre o aspecto polissêmico | <p>A avaliação é processual, durante a execução das aulas, os aprendizes são observados quanto à participação no momento da exposição de conceitos e à resolução das atividades.</p> | <p>Para complementar a aula, os estudantes deverão assistir a um vídeo que exibirá alguma reportagem atual na página do facebook para exemplificar o uso do sentido denotativo.</p> |

| | | | | | |
|-------------|--|---|--|--|--|
| | | <p>trabalhados, inicialmente, de forma expositiva e exemplificados com o trabalho da leitura e análise textual da atividade desenvolvida em sala anteriormente. Os estudantes constroem um texto coletivo, a partir de um início previamente estabelecido, devendo oportunizar o uso de elementos coesivos no texto e também construindo uma coerência para esse texto. Após essa atividade, vamos refletir sobre a conexão de ideias no texto.</p> <p>Os 15 minutos finais da aula para elaboração do Memorial.</p> <p>Recursos e materiais didáticos utilizados: Apostila com as Tirinhas de Calvin e Haroldo, papel e caneta.</p> | <p>presente em muitas palavras da língua portuguesa, para que os aprendizes utilizem sempre as palavras contextualizando-as, principalmente, em ambientes mais formais da vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar as competências: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica. - Provocar a reflexão dos aprendizes sobre os conceitos de coesão e coerência, mostrando que a aplicabilidade desses conceitos faz com o texto produzido tenha clareza o que facilita uma leitura posteriormente. | | |
| 9º Encontro | <p>Tema: O trabalho com o texto e as relações intertextuais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Paráfrase; - Citação; - Alusão; - Referência; - Paródia. | <p>1ª Aula: Inicialmente, a aula é expositiva e interativa. A professora utiliza os slides para apresentar os conceitos e exemplos das relações intertextuais existentes, solicitando aos estudantes que comentem as imagens e os textos os quais aparecem na apresentação.</p> <p>2ª Aulas: Os alunos utilizam a letra <i>Adão Negro</i> da banda Adão Negro para construir um novo</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o conceito de intertextualidade. - Discutir a importância das relações intertextuais para construção de sentidos. - Perceber a intertextualidade como estratégia para fortalecer a argumentação de um texto (oral ou escrito). - Introduzir as relações intertextuais possíveis na construção de um | <p>A avaliação é processual, todas as contribuições e as possíveis dúvidas devem ser observadas, durante as duas aulas, assim como a resolução das atividades propostas.</p> | <p>Exibir, posteriormente, um vídeo sobre as relações intertextuais na página do facebook.</p> |

| | | | | | |
|--------------|---|---|---|---|--|
| | | <p>texto, utilizando uma das relações intertextuais: Paráfrase, citação, alusão, referência e paródia. Eles devem escolher outra letra de música de qualquer banda ou cantor nacional e trazerem de casa outro texto que contenha também uma das relações intertextuais trabalhadas.</p> <p>Os 15 minutos finais da aula para elaboração do Memorial.</p> <p>Recursos e materiais didáticos utilizados: Data show e cópia da letra da música.</p> | <p>texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar as competências: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica. - Possibilitar o uso desse recurso textual no dia a dia dos aprendizes para favorecer as práticas comunicativas. | | |
| 10º Encontro | <p>Tema: Gêneros textuais mais técnicos I</p> <ul style="list-style-type: none"> - Redação técnico-científica; - Resumo; - Relatório - Resenha crítica. | <p>1ª Aula: A professora inicia a aula, apresentando os gêneros mais técnicos para os estudantes. A exposição desses gêneros pela professora vai contemplar as especificidades de cada gênero. Os alunos têm acesso aos exemplos desses gêneros, tentando identificar as semelhanças e diferenças. Os estudantes, em equipe, apresentam um seminário breve, descrevendo as características comuns ao gênero destinado a sua equipe. Para isso, nesse primeiro momento da aula, eles se reúnem em equipe e podem realizar pesquisas no computador sobre o gênero da equipe. Eu</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar as características e a importância dos gêneros textuais mais técnicos. - Possibilitar relações dos conteúdos trabalhados com a vida profissional. - Explorar as competências: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica. <p>Provocar o debate dos conteúdos em equipe, para depois estender a discussão para a turma.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a postura em apresentações em público, | <p>A avaliação é processual, todas as contribuições e possíveis dúvidas devem ser observadas, durante as duas aulas, assim como a resolução das atividades propostas.</p> | |

| | | | | | |
|-----|---|---|---|--|--|
| | | <p>encaminho para os estudantes uma apostila com a definição e as características mais comuns de cada gênero textual abordado no encontro.</p> <p>2ª Aula: Os alunos, nesse segundo momento, realizam a apresentação do seminário em equipe. Após as apresentações, debatemos as dúvidas que sugeriram.</p> <p>Os 15 minutos finais da aula para elaboração do Memorial.</p> <p>Recursos e materiais didáticos utilizados: Lousa, apostilas, caneta e papel.</p> | trabalhando com o gênero seminário. | | |
| 11º | <p>Tema: Construção de E-mail Profissional (Estimulando a prática)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhando o gênero e-mail, contextualizando-o ao uso profissional. - Orientação para construção de E-mail Profissional <ul style="list-style-type: none"> • Uso da norma culta; • Abertura, corpo do e-mail, encerramento e assinatura. - Modelos de e-mail para contato profissional. - Sua imagem nas redes sociais. - Construção de uma imagem profissional. | <p>1ª e 2ª Aulas: Os estudantes devem comentar logo de início se eles utilizam ou não o e-mail como ferramenta de comunicação. Eles também devem explicitar as funções comunicativas que atribuem ao uso do e-mail. Depois, cada um deve colocar seu e-mail escrito em uma folha de papel, vamos analisar se os nomes dos e-mails estão apropriados para um uso profissional. A partir dessa análise coletiva, a professora irá trabalhar de maneira expositiva as características desse gênero textual e o modo de utilização desse recurso para uma atividade</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar as características e a importância do gênero textual e-mail no contexto do uso profissional. - Possibilitar as relações dos conteúdos trabalhados com a vida profissional. - Provocar atitude de refletir sobre sua própria imagem divulgada na internet. - Explorar as competências: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica. - Construir uma | <p>A avaliação é processual, todas as contribuições e as possíveis dúvidas devem ser observadas, durante as duas aulas, assim como a resolução das atividades propostas.</p> | |

| | | | | | |
|--------------|--|--|---|--|--|
| | | <p>profissional. Previamente, a professora divulgará um e-mail criado para os estudantes simularem um contato profissional através dessa ferramenta.</p> <p>Além de trabalhar o gênero E-mail na instância de uso profissional, os estudantes a partir de atividades lúdicas (jogos e dinâmicas) devem debater o tema <i>Sua imagem nas redes sociais</i>. Os estudantes também devem pensar em atitudes favoráveis para construção de uma imagem profissional na internet. .</p> <p>Os 15 minutos finais da aula para elaboração do Memorial.</p> <p>Recursos e materiais didáticos utilizados: Datashow e internet.</p> | <p>imagem na internet favorável à vida profissional.</p> | | |
| 12º Encontro | - O gênero: Currículo e suas características | <p>1ª Aula: Em slides, realizarei uma apresentação mais detalhada sobre o gênero currículo e suas características. Apresentarei alguns modelos de currículo e vamos discutir o que se torna interessante para colocar em cada etapa desse gênero. Para isso, vou explorar com a turma as possibilidades de informações que devem estar presente em um currículo.</p> <p>2ª Aula: Os estudantes elaboram seu currículo e compartilham as informações com alguns colegas.</p> | <p>- Trabalhar de forma mais detalhadas as características do gênero currículo.</p> <p>- Apresentar possibilidades para o preenchimento das etapas do currículo.</p> <p>Treinar a elaboração de currículo, simulando que ele será encaminhado para a conquista de uma vaga de estágio.</p> <p>- Explorar as</p> | <p>A avaliação é processual. Será observada a participação de cada estudante no momento de interação com o conteúdo trabalhado. A atividade encaminhada para os estudantes também serão avaliadas.</p> | <p>Conforme acordei previamente com a psicóloga do projeto, os currículos serão encaminhados para o e-mail dela com cópia para mim. Ressaltei, em sala de aula, a importância da elaboração do currículo que será uma ferramenta</p> |

| | | | | | |
|--------------|---|--|--|--|--|
| | | Nesse sentido, os estudantes devem buscar similaridades e contrastes nos currículos dos colegas. Após essa etapa, o currículo deve ser encaminhado para o e-mail da psicóloga do projeto. Eles devem simular que estão encaminhando o currículo para uma proposta de estágio. | competências: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica | | da procura de estágio dos estudantes . |
| 13º Encontro | <p>Tema: Gêneros textuais mais técnicos II</p> <p>- Comunicação Interna;</p> <p>- Comunicado;</p> <p>- Ofício;</p> <p>- E-mail Corporativo.</p> | <p>1ª Aula: A professora inicia a discussão sobre os gêneros textuais em destaque, mostrando a importância desses gêneros textuais na comunicação do dia a dia de trabalho nas empresas. Os estudantes têm acesso aos modelos de gêneros, buscando discutir as características de cada gênero.</p> <p>2ª Aula: Os estudantes devem criar uma simulação, imaginando que trabalham no setor de informática da empresa Petrobrás e precisam construir um comunicado para os outros setores da empresa para informar sobre a ausência de internet no ambiente de trabalho por um dia. Após concluírem a escrita desse comunicado, os estudantes devem entregar a produção escrita para a professora. Em seguida, a professora encaminha, aleatoriamente, as produções escritas para os estudantes, assim, eles devem</p> | <p>- Identificar as características dos gêneros textuais: comunicação interna, comunicado, ofício e e-mail corporativo.</p> <p>- Provocar a habilidade escrita dos alunos diante dos gêneros.</p> <p>- Discutir sobre a importância desses gêneros textuais no ambiente de trabalho\empresa.</p> <p>- Explorar as competências: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica.</p> <p>- Simular uma “situação em contexto de trabalho”, tentando provocar na prática a funcionalidade do gênero Comunicado.</p> <p>- Desenvolver atitudes críticas em relação a sua produção textual.</p> | A avaliação é processual, durante as duas aulas, os estudantes são observados quanto à interação com os conteúdos e as atividades desenvolvidas em sala de aula. | Para completar a atividade da elaboração do comunicado, solicitei aos estudantes que enviassem para meu e-mail o comunicado elaborado. |

| | | | | | |
|--------------|--|---|--|--|---|
| | | <p>avaliar a escrita dos colegas, tendo como parâmetros as características peculiares (eles constroem tópicos correlacionados ao conteúdo para avaliar) do gênero comunicado.</p> <p>Os 15 minutos finais da aula para elaboração do Memorial.</p> <p>Recursos e materiais didáticos utilizados: Lousa, caneta e apostila.</p> | | | |
| 14º Encontro | <p>Tema: Gincana</p> <p>Continuação do tema: Gincana</p> | <p>Na gincana, alguns desafios serão lançados às turmas com o objetivo de revisar alguns conteúdos trabalhados e inserir novos conteúdos, através de atividades lúdicas, dinâmicas e jogos.</p> <p>Algumas das atividades que serão desenvolvidas na disciplina LLT.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar e apresentar o <i>grito de guerra</i> cada equipe. • <i>Língua é corpo</i>, a equipe deve escolher participante para simular uma comunicação sem utilizar a fala, vence a equipe que realizar a melhor simulação. • Jogos de pergunta e resposta para todos | <ul style="list-style-type: none"> - Provocar uma integração dos estudantes com uma sequência de atividades mais dinâmicas que envolvam os conteúdos trabalhados até aquele momento na disciplina. - Incentivar o dinamismo dos estudantes através das propostas de atividades. - Revisar alguns conteúdos que foram trabalhados na disciplina nos encontros anteriores com as turmas. - Explorar as competências: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica. - Desenvolver atividades lúdicas e provocar a criatividade. - Estimular a atitude de trabalho | <p>A avaliação da gincana será qualitativa (a interação, o empenho e a participação de cada estudante serão observadas) e quantitativa, uma pontuação será atribuída à participação no evento.</p> | <p>A professora solicita no final do encontro que os estudantes publiquem no grupo do <i>facebook</i> poemas diversos para a oficina de poemas do próximo encontro.</p> |

| | | | | | |
|--|---|---|------------------|--|--|
| | <p>Continuação do tema: Gincana</p> | <p>os participante s, responde quem primeiro levantar a mão, caso a resposta não esteja correta, o participante passa a vez para outro participante de uma equipe adversária.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construir e apresentar uma paródia de letra de música, poema ou propaganda . A equipe que construir a melhor paródia vence a prova; • Declamar uma letra de música preferida. Os representant es da equipe deverão escolher um membro para declamar uma letra de música. Vence a equipe que realizar com melhor entusiasmo. • Elaborar uma notícia de um caso extraordinário, curioso ou muito engraçado. O caso mais | <p>em grupo.</p> | | |
|--|---|---|------------------|--|--|

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | <p>extraordinário vence a prova.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criar um desenho para falar de alguma sensação ou um sentimento. A equipe que construir um desenho que expressar melhor a sensação/sentimento vence o desafio. • Trabalhar com os gêneros textuais da redação técnica através de uma atividade realizada em equipe (duas). Nessa atividade, os estudantes têm acesso a uma apostila que apresenta conceitos, características, estruturas e modelos de quatro gêneros textuais: comunicado, circular, memorando e correio eletrônico. Todos devem estudar a apostila completa e cada equipe | | | |
|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | |
|--------------|---|--|---|---|--|
| | | <p>se responsabilizará por dois gêneros em questão, construindo questões para a equipe adversária na gincana.</p> <p>Recursos e materiais didáticos: Apostilas, piloto e lousa.</p> | | | |
| 15º Encontro | <p>Tema: Análise Linguística / Aspectos gramaticais e o Texto</p> <p>- Oficina de leitura, o poema; - Pontuação; - Acentuação; - Novo Acordo Ortográfico.</p> | <p>1ª Aula: Inicialmente, a professora pede que os estudantes entreguem os poemas os quais foram solicitados para essa aula. Os poemas são colocados sobre a mesa da sala e cada estudante escolhe um poema para declamar, no círculo da sala, para o restante da turma (primeiro momento da aula).</p> <p>2ª Aula: Na sequência da aula, a professora solicita aos estudantes que falem quais são os sinais de pontuação existentes na língua portuguesa, pedindo-os que expliquem o uso de cada sinal de pontuação. Logo depois, se for necessário, a professora acrescentará explicações e exemplos sobre os diversos sinais de pontuação. Em sequência, os alunos têm uma aula expositiva, com o uso de slides, sobre a acentuação e o novo acordo ortográfico. Depois, os</p> | <p>- Sensibilizar os estudantes para que realizem também a leitura por prazer/diversão.</p> <p>- Desenvolver o hábito da leitura.</p> <p>- Provocar a reflexão para leitura autônoma, independente de atividade de escrita.</p> <p>- Elencar as características e usos de cada sinal de pontuação comentados pelos estudantes.</p> <p>- Explorar as competências: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica.</p> <p>- Desenvolver a percepção da relação dos conteúdos com a vida pessoal e profissional.</p> <p>- Entender o motivo da criação do novo acordo ortográfico.</p> <p>- Perceber como</p> | <p>A avaliação é processual, durante as duas aulas, os estudantes são observados quanto à interação com os conteúdos e as atividades desenvolvidas em sala de aula.</p> | <p>Nesse encontro comento, de forma breve, sobre o projeto da feira poética com os estudantes.</p> |

| | | | | | |
|--------------|--|--|---|--|--|
| | | <p>estudantes realizam uma atividade, buscando construir a pontuação, coesão e coerência de pequenos textos e eles devem compreender também por que alguns textos como poema, por exemplo, não necessitam tanto dos sinais de pontuação.</p> <p>Recursos e materiais didáticos utilizados: Cópia dos poemas, lousa, piloto, papel, caneta e Datashow.</p> | os sinais de pontuação e a acentuação auxiliam na construção, principalmente, da coerência do texto. | | |
| 16º Encontro | <p>Tema: Análise Linguística / Aspectos gramaticais e o Texto</p> <p>- Oficina de leitura, <i>a piada</i>; - Tempos verbais.</p> | <p>1ª Aula: Inicialmente, a professora pede que os estudantes entreguem as piadas as quais foram solicitadas para essa aula. As piadas são colocadas sobre a mesa da sala e cada estudante escolhe uma piada para realizar a leitura, no círculo da sala, para o restante da turma (primeiro momento da aula). Depois da oficina de leitura, os estudantes fornecem exemplos de frases contendo verbos que costumam utilizar no dia a dia, a partir desse momento, a professora inicia uma pequena revisão sobre o conceito, estrutura, modos, vozes e tempos verbais (aula expositiva).</p> <p>2ª Aula: Nessa aula, os estudantes escrevem um texto narrativo com o título: <i>Um jovem e o seu primeiro emprego</i>. Nessa atividade, os</p> | <p>- Sensibilizar os estudantes para que realizem também a leitura por prazer/diversão.</p> <p>- Desenvolver o hábito da leitura.</p> <p>- Provocar a reflexão para leitura autônoma, independente de atividade de escrita.</p> <p>- Desenvolver a identificação da classe gramatical <i>verbo</i> como uso que é frequente na fala e escrita.</p> <p>- Revisar características da classe gramatical <i>verbo</i>.</p> <p>- Perceber que tempos verbais são mais utilizados na comunicação atual da língua portuguesa e quais tempos verbais já não são tão utilizados pelos brasileiros.</p> | A avaliação é processual, durante as duas aulas, os estudantes são observados quanto à interação com os conteúdos e as atividades desenvolvidas em sala de aula. | |

| | | | | | |
|--------------|--|--|--|---|---|
| | | <p>estudantes, individualmente, pensam em um tempo verbal que devem utilizar com frequência nos acontecimentos narrados do texto.</p> <p>Recursos e materiais didáticos utilizados: Lousa, piloto, cópias das piadas, papel e caneta.</p> | <p>- Praticar a escrita de um texto, condicionando a reflexão sobre os usos dos verbos.</p> | | |
| 17º Encontro | <p>Tema: Análise Linguística / Aspectos gramaticais e o Texto</p> <p>- O conto - Conjunções - Pronomes</p> | <p>1ª Aula: Inicialmente, a professora comenta sobre sua seleção do conto <i>Cem anos de Perdão</i> de Clarice Lispector e solicita que os estudantes realizem, primeiramente, a leitura silenciosa. Após, essa leitura, os alunos leem coletivamente e discutem sobre as características do texto lido.</p> <p>2ª Aula: No segundo momento dessa aula, a professora discute a funcionalidade (elementos coesivos) das conjunções e dos pronomes dentro de um texto através de exemplos. Logo em seguida, os estudantes fazem um levantamento dessas classes gramaticais no texto (conto <i>Cem anos de Perdão</i> de Clarice Lispector), mostrando assim, na prática, como esses elementos exercem a função de coesão textual.</p> <p>Recursos e materiais didáticos utilizados: Lousa, piloto, cópia das crônicas, papel e caneta.</p> | <p>- Sensibilizar os estudantes para que realizem também a leitura por prazer/diversão.</p> <p>- Desenvolver o hábito da leitura.</p> <p>- Provocar a reflexão para leitura autônoma, independente de atividade de escrita.</p> <p>- Explorar as competências: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica.</p> <p>- Identificar as características, oralmente, do gênero textual <i>conto</i>.</p> <p>- Perceber a necessidade de utilizar as conjunções e os pronomes nas construções linguísticas orais e escritas.</p> <p>- Revisar conceitos e tipos de conjunções e pronomes.</p> <p>- Compreender as conjunções e os</p> | <p>A avaliação é processual, durante as duas aulas, os estudantes são observados quanto à interação com os conteúdos e as atividades desenvolvidas em sala de aula.</p> | <p>A professora solicita que os estudantes tragam charges ou tirinhas para a aula seguinte.</p> |

| | | | | | |
|--------------|---|---|--|--|--|
| | | | pronomes como elementos coesivos em um texto. | | |
| 18º Encontro | <p>Tema: Análise Linguística / Aspectos gramaticais e o Texto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oficina de leitura, a <i>tirinha</i> e a <i>charge</i>; - Concordância verbal; - Concordância nominal | <p>1ª Aula: Inicialmente, a professora pede que os estudantes entreguem as charges e as tirinhas as quais foram solicitadas para essa aula. As charges e tirinhas são colocadas sobre a mesa da sala e cada estudante escolhe um texto para realizar a leitura, no círculo da sala, para o restante da turma (primeiro momento da aula). Depois da oficina de leitura, a professora apresenta como funciona a concordância verbal e nominal, volta a comentar sobre o preconceito linguístico e sobre as impressões sociais contra o falante que não realiza a concordância. Nesse momento, a professora provoca os alunos para um pequeno debate sobre a importância de fazer uso da norma culta nos contextos comunicativos adequados.</p> <p>2ª Aula: Uma atividade com a música <i>Inútil</i> da banda Ultraje a rigor será trabalhada. Nessa letra de música, os estudantes terão acesso às construções linguísticas sem concordância verbal/nominal e</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar os estudantes para que realizem também a leitura por prazer/diversão. - Desenvolver o hábito da leitura. - Provocar a reflexão para leitura autônoma, independente de atividade de escrita. - Explorar as competências: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica. - Perceber a necessidade de utilizar a concordância verbal e nominal em diversos contextos sociais. | A avaliação é processual, durante as duas aulas, os estudantes são observados quanto à interação com os conteúdos e as atividades desenvolvidas em sala de aula. | A professora solicita que os estudantes tragam letras de músicas para a aula seguinte. |

| | | | | | |
|--------------|--|---|---|--|---|
| | | <p>com concordância verbal/nominal. A partir da análise dessa letra de música, os estudantes devem analisar questões referentes ao sentido e à concordância verbal/nominal.</p> <p>Recursos e materiais didáticos utilizados: Lousa, piloto, apostila, papel e caneta.</p> | | | |
| 19º Encontro | <p>Tema: Análise Linguística / Aspectos gramaticais, Ortografia e o Texto.</p> <p>-Oficina de leitura, <i>letra de música</i>.</p> <p>- Uso dos porquês; mais/mas; aonde/onde; mau/mal; meio/meia; verbo haver; a fim/ afim; ao encontro de/de encontro a; me/mim.</p> | <p>1ª Aula: Inicialmente, a professora pede que os estudantes entreguem as letras de músicas as quais foram solicitadas para essa aula e justifiquem sua escolha. Cada estudante canta ou declama, no círculo da sala, para o restante da turma (primeiro momento da aula).</p> <p>2ª Aula: Depois, a professora realiza uma apresentação sobre as questões ortográficas em destaque: Uso dos porquês; mais/mas; aonde/onde; mau/mal; meio/meia; verbo haver; a fim/ afim; ao encontro de/de encontro a; me/mim. Essa apresentação visa esclarecer algumas confusões ortográficas marcadas.</p> <p>Recursos e materiais didáticos utilizados: Lousa, pilotos e apostilas.</p> | <p>Sensibilizar os estudantes para que realizem também a leitura por prazer/diversão.</p> <p>- Desenvolver o hábito da leitura.</p> <p>- Provocar a reflexão para leitura autônoma, independente de atividade de escrita.</p> <p>- Explorar as competências: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica.</p> <p>- Identificar as frequentes confusões ortográficas para evitá-las nas situações formais da vida, a exemplo, da produção de redação técnica em ambiente de trabalho.</p> | <p>A avaliação é processual, durante as duas aulas, os estudantes são observados quanto à interação com os conteúdos e as atividades desenvolvidas em sala de aula. Os estudantes entregam o memorial.</p> | <p>Deixei com os estudantes uma apostila, abordando as questões ortográficas discutidas para a análise posterior deles.</p> |
| 20º Encontro | <p>Tema: Network</p> <p>- “Divulgue-se!”</p> | <p>1ª Aula: A professora fará uma exposição do conceito e dos</p> | <p>- Provocar a atitude dos estudantes no trato com as</p> | <p>A avaliação é processual, durante as duas aulas, os</p> | |

| | | | | | |
|--------------|--|--|--|---|--|
| | <p>- Entrevistas Informais;</p> <p>- Participe de eventos relacionados à sua futura carreira profissional.</p> | <p>benefícios – network. Os estudantes têm acesso ao modo de realizar uma entrevista informal e terão como atividade para casa, escolher alguém que possa ajudá-los no que se refere ao conhecimento com a área profissional de interesse. Eles deverão realizar uma entrevista informal e apresentar no encontro seguinte.</p> <p>2ª Aula: Em sala de aula, os estudantes vão listar características pessoais relacionadas aos seus passos com a profissão que lhe interessam, construindo as perguntas e o discurso possível que utilizará na entrevista informal.</p> | <p>– pessoas que poderão ajudá-lhes na trajetória profissional.</p> <p>- Desenvolver a habilidade de construir uma entrevista profissional informal.</p> <p>- Explorar as competências: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica.</p> | <p>estudantes são observados quanto à interação com os conteúdos e as atividades desenvolvidas em sala de aula.</p> | |
| 21º Encontro | <p>Tema:</p> <p>Projeto: 1ª Feira Poética da disciplina Língua, Linguagens e Tecnologias (LLT).</p> | <p>1ª e 2ª Aulas: Definição do plano de ação de cada equipe, sugestões, ideias para o evento e criação do roteiro do evento.</p> <p>Recursos e materiais didáticos utilizados: Lousa, pilotos, caderno, caneta e computador.</p> | <p>- Promover o trabalho em equipe para realizações de ações em prol da realização do projeto da disciplina.</p> <p>- Incentivar as ações criativas para a realização do projeto.</p> <p>- Motivar o comprometimento individual dos estudantes.</p> <p>- Explorar as competências: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica.</p> | <p>A avaliação ocorre de forma individual e coletiva. Os estudantes serão acompanhados por mim no planejamento de suas metas para a realização do evento.</p> | |

| | | | | | |
|--------------|---|---|--|---|---|
| 22º Encontro | <p>Tema:</p> <p>Projeto: 1ª Feira Poética da disciplina Língua, Linguagens e Tecnologias (LLT).</p> | <p>1ª e 2ª Aulas: Reunião entre as equipes com a professora para identificar possíveis dificuldades nas tarefas de cada grupo e definir as possíveis questões. Após a realização da organização dos planos de ações da equipe realizados no encontro anterior, este encontro será para ajustar as ações individuais e das equipes.</p> <p>Neste encontro, os estudantes devem treinar possíveis apresentações também que realizar na feira.</p> <p>Recursos e materiais didáticos utilizados: Lousa, pilotos, caderno, caneta e computador.</p> | <p>- Explorar as competências: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica.</p> <p>- Promover a realização de atividades de planejamentos.</p> <p>- Realizar os ajustes necessários para o desenvolvimento das metas para o evento.</p> | <p>A avaliação ocorre de forma individual e coletiva. Os estudantes serão acompanhados por mim no planejamento de suas metas para a realização do evento.</p> | |
| 23º | <p>Tema:</p> <p>Projeto: 1ª Feira Poética da disciplina Língua, Linguagens e Tecnologias (LLT).</p> | <p>Orientação através dos ambientes virtuais, auxiliando aos estudantes na organização da Feira Poética.</p> | <p>Explorar as competências: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica.</p> <p>- Promover a realização de atividades de planejamentos.</p> <p>- Realizar os ajustes necessários para o desenvolvimento das metas para o evento.</p> <p>- Promover a autonomia do estudante frente à organização final da Feira Poética.</p> | | <p>Os estudantes estabeleceram contatos comigo através do Facebook e do WhatsApp.</p> |
| 24º Encontro | <p>Tema:</p> <p>Projeto: 1ª Feira Poética da disciplina Língua, Linguagens e</p> | <p>Dia de realização do projeto.</p> | <p>- Incentivar a leitura de poemas.</p> <p>- Motivar a realizações de</p> | <p>A avaliação ocorre de forma individual e coletiva. Os estudantes serão</p> | |

| | | | | | |
|--------------|---|--|--|--|--|
| | Tecnologias (LLT). | | atividades culturais nos espaços onde eles convivem. - Explorar as competências: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica. | acompanhados por mim no planejamento e realização de suas metas. | |
| 25º Encontro | <p>Tema: Reflexão sobre o percurso feito na disciplina</p> <ul style="list-style-type: none"> - Feedback dos estudantes sobre o percurso (avaliação pessoal e da professora). - Feedback da professora. - Repetindo a dinâmica <i>Quem sou eu</i> do primeiro encontro. - Divulgação das notas finais dos estudantes. | 1ª e 2ª aulas: Os estudantes serão estimulados para comentar sobre o percurso desenvolvido na disciplina. Para isso, a autoavaliação é importante. | <ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a professora e os estudantes sobre o percurso construído. - Refletir sobre as possíveis mudanças que aconteceram no “eu”. - Divulgar as notas. | | |

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. No meio do caminho tinha um equívoco: Gramática, tudo ou nada. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da Norma*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 127-134.
- BECHARA, E. *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- CABALLO, Vicente E. *Manual de Avaliação e Treinamento das Habilidades Sociais*. 1. ed., [tradução Sandra M. D., revisão científica Maria Luiza M.]. São Paulo: Santos, 2012. 408p.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3. ed. 2001.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1999.
- DACANAL, José H. *A pontuação: teoria e prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.
- FARACO, C.A.; TEZZA, C. *Oficina de Texto*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda M.. *Ler e Compreender*. São Paulo. Contexto, 2006.
- OLIVEIRA, Luciano A. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *O que é discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli; LAJOLO, Marisa; IANNI, Otávio. *Sociedade e linguagem*. Campinas: UNICAMP, 1997.
- POLLAK, Lindsey. *Da Escola Para o Mercado de Trabalho: 90 dicas para conseguir um bom emprego*; [tradução Silvana Vieira]. São Paulo: Summus, 2008.
- PRETTI, Dino. *Sociolinguística: os níveis da fala; um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira*. 4.ed. São Paulo: Nacional, 1982.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SANT'ANA, Affonso Romano de. *Paródia, paráfrase & Cia*. São Paulo: Ática, 1985. (Série Princípios).
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2002.

APÊNDICE D – Modelo de diário de campo: – Modelo de diário de campo: Primeiro encontro com a turma de Fazenda Coutos (30 de setembro de 2014)

A primeira atividade que pretendia desenvolver com a turma nesse dia foi uma que utilizei com a turma passada e trouxe bons resultados. O nome da atividade é “Quem sou eu”, nesse exercício a turma usa uma folha de ofício para desenhar ou escrever sobre si, sem assinar o seu nome e aos poucos cada estudante e a professora pega um papel aleatório e provoca a apresentação do colega.

A atividade “Quem sou eu” foi desenvolvida com os estudantes, eles gostaram bastante da atividade, fiz questão de destacar que nós somos sempre mais que uma representação que possamos realizar em um papel. Eles desenharam, escreveram os textos, colocaram algumas palavras (às quais sintetizam condutas), os gostos e desgostos, alguns trechos de músicas ou os desenhos e a escrita ao mesmo tempo. Mesmo sem a identificação no papel, a maioria dos estudantes identificou a pessoa responsável pelo papel que capturava para a leitura e análise, pois eles já tinham alguns dias que eles estavam convivendo.

A explicação da mudança do nome da disciplina de Língua Portuguesa para Língua, Linguagens e Tecnologias (LLT) foi outro momento do encontro, expliquei que a mudança foi pensada para atender o planejamento das aulas que visa contemplar o desenvolvimento da competência comunicativa e também a realidade do curso profissionalizante. Logo em seguida, eu solicitei que os estudantes escrevessem algumas sugestões ou contribuições para inseri-las também no planejamento da disciplina, pois ressaltai que embora esse estivesse pronto, sempre existiria a possibilidade de adaptação do instrumento se fosse para uma melhora possível.

No final do encontro, o calor humano foi mais intenso, pois o militar que é professor de informática de outro curso oferecido pela Base Comunitária já estava presente no final da sala e seus alunos foram chegando aos poucos. Ainda tínhamos uns 30 minutos de aulas, tivemos que continuar as atividades dividindo a sala com parte de outra turma o que foi uma circunstância complicada, visto que o espaço da sala é pequeno e já tínhamos muitos barulhos paralelos. Eles apresentam uma boa participação durante todo o encontro, se mostraram felizes em estar naquele espaço, perguntaram, comentaram e opinaram.

APÊNDICE E – Modelo de diário de campo: Segundo encontro com a turma de Fazenda Coutos (30 de setembro de 2014)

Já havia comentado previamente com a turma, no final do primeiro encontro, que o tema dessa aula ia ser Diversidade Linguística. Então, depois da aula do dia 23 de setembro, deixei um vídeo no grupo da turma “Comunidade HelpDesk” no *facebook* sobre variação linguística. O vídeo chamado “Variô” de Anderson Rabelo apresenta uma paródia da música “Circulou” da Banda Eva, pedi-lhes para assistirem ao vídeo e comentasse a enquete: “Sabem o que é variação linguística?”, a partir daí, coloquei que eles poderiam conceituar.

Embora, a postagem tenha tido muitas visualizações, correspondente a maioria dos estudantes da turma, só uma estudante comentou a postagem e não tentou responder a enquete. Por isso, fiz questão de levar o vídeo para ser exibido no início desse encontro. A princípio, perguntei-lhes se eles tinham assistido ao vídeo que havia colocado no grupo do *facebook*, alguns alunos falaram que não conseguiram ver, outros que tentaram ver pelo telefone, mas que a internet estava ruim. Algumas desculpas apareceram para justificar a falta de comentários na atividade. Então, diante dessa realidade, frisei mais uma vez que continuaria usando o grupo do *facebook* para ampliar nossas discussões e que estaria observando além da interação em sala de aula, a interação no ambiente virtual. Logo, em seguida, coloquei o vídeo para que eles assistissem. As reações foram as mais diversas, quando olhavam as inadequações ortográficas, muitos deram risadas, outros olhavam com uma expressão que tudo aquilo era demais para se aceitar. A maioria da turma veio com um julgamento muito marcado para o aspecto negativo dessa realidade linguística que evidenciou problemas ortográficos em diversas palavras do vídeo, os deixei comentarem o que desejaram sobre o vídeo e não fiz nesse momento inicial nenhuma intervenção. Logo, em seguida, comecei a pergunta-lhes o que eles entendiam por Diversidade Linguística e pedi-lhes que lançassem palavras que sintetizassem o que eles entendiam por esse tema. Muitas palavras apareceram, fui colocando-as na lousa para que eles fossem relacionando-as, palavras como “problema”, “diferença”, “erro”, “gramática”, “linguagem”, “línguas” entre outras foram citadas.

Depois, iniciei a discussão sobre a nossa formação histórica que apresenta uma diversidade de povos com cultura e falares diferente, provoquei a reflexão sobre a mudança que ocorre na língua. A turma participou bastante, os estudantes reconheceram que a língua portuguesa do nosso passado já se diferencia da atual, deram o exemplo de livros literários de séculos passados que apresentam uma linguagem diferente dos atuais.

Eles fizeram uma atividade com o texto “Quem não se comunica...”, a leitura foi em voz alta e tivemos duas duplas voluntárias para lerem o texto, eles se divertiram lendo, pois o texto em questão apresenta certo humor, quando explora a fala do fazendeiro e do funcionário do banco. Eles leram com vivacidade o que deixou o clima descontraído e depois, refletimos sobre a dificuldade de comunicação que foi estabelecida entre os personagens do texto, pois apesar de falarem a mesma língua, os personagens apresentavam jeitos bem diferentes de fazerem uso dela. A partir dessa leitura, passamos a discutir o tema variação. Eles entenderam muito bem que temos falares diferentes em nosso país, mas tiveram muitas dificuldades em compreender que todos esses falares apresentam variações legítimas da mesma língua. Deixei uma atividade com duas tirinhas do personagem Chico Bento para que eles tentassem respondê-la em casa, considerando nossa discussão em aula.

Mesmo com a discussão realizada em sala de aula e no espaço virtual, a ideia de que existe um jeito de falar melhor no país permanece para muitos estudantes, embora algumas ferramentas para essa reflexão tenham sido lançadas para que essa ideia pudesse ser desmitificada em debates. A discussão provocada pelo tema tirou a turma de uma zona de conforto em relação a alguns preconceitos em relação uso da língua. Destaquei alguns exemplos práticos do uso da norma culta e da norma popular, como as seguintes situações: a análise do contexto da realização da prova de redação do ENEM que irá possibilitar um uso mais formal da língua (o candidato que se submeter a essa prova deverá utilizar a norma chamada culta da língua) e a circunstância de uma conversa com os amigos que irá favorecer o uso de uma norma popular (a fala, nesse caso, é espontânea e há pouco controle das seleções das palavras que são utilizadas na conversa). Ainda referente aos exemplos que envolvem a reflexão sobre o uso das normas, os estudantes também puderam refletir sobre a etapa de entrevista a qual fez parte da seleção desse curso que estão. Assim, alguns estudantes puderam pontuar que suas falas e posturas estavam mais “monitoradas” e não tão espontâneas.

Os conceitos das normas padrão, culta e popular também fizeram parte de nossa discussão. Ressaltei que a gramática normativa, “aquele livro grande de Português que eles sabiam que existia chamado de gramática”, era apenas um modelo, uma parâmetro, mas que nem os professores de língua portuguesa usam todas as regras que aparecem nesse livro no dia a dia. Provoquei a reflexão deles sobre o que eles iam aprender na escola nas aulas de língua portuguesa, comentando sobre a norma culta, ressaltando que essa norma é importante para alguns contextos mais formais da vida, mas também lembrando que algumas situações da vida

não favorecem o uso dessa norma como um momento com os familiares em casa, mostrando que as normas populares também caracterizam os diversos grupos sociais.

No final dessa aula, falei sobre a pesquisa que estou começando a desenvolver no mestrado, comentando o objetivo principal de trabalhar com a competência comunicativa e abordagem intercultural. Assim, comentei que meu trabalho com eles é também era um espaço de estudo, pois pretendo analisar como a competência comunicativa deles podia ser desenvolvida/aprimorada no curso. Eu passei os termos de consentimento para esclarecer que a autorização deles e dos responsáveis para a realização da pesquisa é muito importante, pois eles precisam estar de acordo para que eu possa utilizar alguns instrumentos, em sala de aula, que envolvem a participação deles também. Todos os estudantes se mostraram disponíveis para participarem da pesquisa, contudo a maioria dos estudantes ainda não são maiores de idade, então, deixei os termos de consentimento com eles para encaminhassem para os responsáveis.

Nesse final de encontro, expliquei um pouco da proposta da escrita do memorial, trabalho que eles devem fazer, semanalmente, no mês de outubro. Comentei que essa atividade era para trabalharmos a escrita e também a reflexão sobre nossas discussões em sala de aula.

www.facebook.com/groups/343876775786490/?fref=ts

Comunidade HelpDesk

Aline Costa
29 de setembro às 18:00

Olá, turma! Amanhã, nos veremos, gostaria que vocês assistissem ao vídeo abaixo, discutiremos a temática "Diversidade Linguística" do nosso país. A enquete que eu lanço para vocês é: Sabem o que é variação linguística? Caso saibam, podem conceituar aqui embaixo, lembrando que a articulação das suas ideias é o mais importante para mim. Um super abraço e até amanhã! Aline

Calçinha a partir
Váriô - Anderson Rabelo (Português em Tons)
Aula de Sociolinguística, tanto variou ou não variou na cabeça, lembrei da música do Magary Lord e resolvi fazer minha letra em cima da música Circulou e, eis...
YOUTUBE.COM

Curtir - Comentar - Compartilhar

👍 Cassio Leal, Leide Nasant Paty, Humberto Coutinho e outras
3 pessoas curtiram isso.

Leide Nasant Paty Achei super interessante o vídeo.
30 de setembro às 15:30 · Descurtir · 👍 1

Escreva um comentário...

APÊNDICE F – Questionário aplicado aos estudantes



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
 PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
 Rua Barão de Jeremoabo, 147, *Campus* Universitário –
 Ondina, Salvador - Bahia. CEP: 40170-290
 Telefone: (71)3283-6256

Nome: _____

QUESTIONÁRIO

Caro (a) estudante, ciente de que você participa efetivamente do processo da pesquisa em questão, gostaria de contar com a sua ajuda, respondendo as perguntas que serão utilizadas na minha pesquisa de mestrado intitulada: A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E A ABORDAGEM INTERCULTURAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UM PROJETO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL.

1. Durante as aulas da disciplina Língua, Linguagens e Tecnologias (LLT) que norteiam o estudo sobre a língua portuguesa, atividades foram realizadas, buscando desenvolver algumas competências. Numere a seguir, na sequência de prioridade, quatro atividades que você mais se identificou:

- Dinâmica *Quem sou eu...*
- Debate sobre Diversidade Linguística e atividades escritas sobre o tema
- Dinâmica com a descrição de figuras
- Leitura do Cordel *Mulher, Mídia e Igualdade* de Antonio Barreto
- Apresentação oral e em dupla sobre os gêneros textuais
- Leitura encenada com o texto *Camelô Caprichado* de Cecília Meireles
- Simulação de entrevista de emprego
- Elaboração de paródias e paráfrases
- Memorial das aulas (suas versões escritas, suas revisões e reescritas)
- Elaboração do currículo
- Elaboração do comunicado
- Apresentação oral e em equipe sobre gêneros textuais mais técnicos
- Gincana
- Atividade com a música *Inútil* da banda Ultraje a Rigor
- Oficina de poema (com leituras e declamação de textos poéticos)
- Etapas de elaboração da Feira Poética e a sua realização

2. Em alguma aula, você refletiu sobre algumas pronúncias de palavras em nossa língua? Marque uma alternativa:

- Sim
- Não

3. As atividades de escritas possibilitaram que você refletisse sobre aspectos gramaticais? Caso, tenha ocorrido essa reflexão, marque a (s) alternativa (s) que contemple o elemento gramatical que foi objeto de reflexão:

- Pontuação
- Ortografia
- Vocabulário
- Formação de palavras
- Concordância verbal e nominal
- Tempos verbais

4. Você conseguiu perceber a partir das aulas e do entendimento da noção de gêneros textuais que em alguns textos considerados formais, a escrita deve ser realizada preferencialmente com os recursos da norma padrão? Marque uma alternativa:

- Sim
- Não

5. Você acha que o seu uso da sua língua precisa adequar-se nos diferentes contextos da vida? Justifique sua resposta.

6. Você compreendeu a orientação de uso da norma culta para o desenvolvimento da atividade simulação de entrevista de emprego e do currículo, por exemplo? Marque uma alternativa:

- Sim
- Não

7. Em algum momento, você refletiu que os usos das normas populares são frequentes na vida das pessoas? Marque uma alternativa:

- Sim
- Não

8. A atividade do memorial possibilitou que você refletisse sobre sua escrita (*como eu escrevo?*) e sobre alguns elementos gramaticais? Marque uma alternativa:

- Sim
- Às vezes
- Não

9. Você antes da disciplina Língua, Linguagens e Tecnologia sabia identificar um gênero textual?

- Sim
- Às vezes

Não

10. Você antes da disciplina Língua, Linguagens e Tecnologia sabia identificar um tipo textual?

Sim

Às vezes

Não

11. Os elementos de textualidade trabalhados em sala de aula (intencionalidade, informatividade e intertextualidade) ajudaram-lhe a refletir sobre algumas estratégias de leitura e produção de texto? Marque uma alternativa:

Sim

Às vezes

Não

12. Aponte algum benefício relacionado à leitura ou à escrita que adquiriu após trabalharmos com os elementos de textualidade.

13. Você acha que entender o que é gênero textual ajuda-lhe na leitura e produção de textos na sociedade?

Sim

Às vezes

Não

14. Você consegue perceber diferenças entre a língua falada e a língua escrita? Justifique sua resposta:

15. Sobre o tema Habilidades da Comunicação que envolve o ato de *falar* e *ouvir*, para você é importante, em termos comunicativos, se preocupar com o interlocutor (a) de sua conversa?

Sim

Não

16. Como você pode demonstrar que colabora para uma comunicação eficiente como seu interlocutor (a)?

17. Nesse período da disciplina em curso, você consultou algum dicionário, gramática normativa ou realizou pesquisa de palavras ou elementos gramaticais em sites de busca?

Sim Em qual ferramenta de complementação de estudo? _____

Não

18. Sobre a temática *O corpo fala* de uma das aulas, o que você conseguiu entender?

19. Você acha que as atividades como o seminário sobre gêneros textuais, leitura encenada, declamação de poemas, descrição de figuras e mímica de uma situação ajudaram na expressão da linguagem corporal?

Sim

Não

20. Em relação ao seu desenvolvimento (ganhos e perdas), a partir da disciplina Língua, Linguagens e Tecnologias, qual é sua autoavaliação?

APÊNDICE G – Roteiro da entrevista semiestruturada

Entrevista Semiestruturada**Estudante:****Data:****Duração da entrevista:**

Questões norteadoras para a entrevista com os estudantes

- 1- Descreva suas impressões sobre as aulas da disciplina Língua, Linguagens e Tecnologias (LLT). Quais suas recordações sobre os encontros provocados pela disciplina?
- 2- Você acha que as aulas da disciplina proporcionaram momentos de debates e reflexões? Por quê?
- 3- Qual é sua opinião sobre os conteúdos trabalhados e as atividades desenvolvidas na disciplina?
- 4- Você consegue se lembrar de alguma atividade da disciplina que contemplou alguns hábitos ou elementos da cultura local da comunidade?
- 5- Em algum momento nas aulas, você se percebeu como uma jovem crítica e desejou realizar alguma mudança referente ao seu processo de aprendizagem? Como foi esse momento?
- 6- Sobre a interação em sala de aula, como você analisa as relações que foram construídas na turma (você, colegas e professora) referentes ao aprendizado e à convivência?
- 7- Relate sua impressão sobre a postura da professora em sala de aula.

- 8- Em relação ao uso da língua portuguesa no seu dia a dia (em situações formais e informais), você percebeu alguma alteração após cursar a disciplina?

ANEXOS

ANEXO A – Expectativas dos estudantes diante da disciplina, sugestões:

Questão: O que eu espero da disciplina LLT?

“Eu espero dessa disciplina aprender como usar a linguagem culta dentro da área em que possivelmente poderia trabalhar.

Não falhar no momento em que poder acertar ex: curriculum. [...]”

“Eu espero que na LLT possamos trabalhar várias normas essenciais em redes sociais que muitas vezes podem interferir na escrita escolar, quero visualizar ou até mesmo saber notícias interessantes sobre a tecnologia ou o avanço delas”

“Espero aprender mais com a língua Portuguesa, espero aprender a desenvolver uma redação com mais facilidade. Gostaria que tivesse mas dinâmicas.”

“Eu espero que nessa disciplina eu aprenda mais um pouco de Portugues. Apesar de ter estudado ela até agora mais é sempre bom saber um pouco de tudo que envolva a LLT”

“Espero aprender muito nessa disciplina, espero que tenha sempre uma dinâmica, ideias para vários temas, debates e atividades musicais.”

“Pelas poucas palavras da professora, já me interessei pelas aulas.

Espero aprender além do que já é ensinado nas escolas.

Entender e compreender a língua, linguagem e com o que a tecnologia pode contribuir para o aprendizado.”

“Espero aprender mas ainda sobre a matéria, e absorver tudo que puder e colocar em prática, no meu cotidiano”

“Espero aprender a escrever mais e bonito, seguindo o avanço da gramática e de acordo com a tecnologia. Através de debates, dinâmicas, documentários, entre outras coisas.”

“Espero melhorar a letra

Ler mais

Corrigir meus erros na escrita e na leitura

Ter mais dinâmica

E gostar da matéria.”

“espero fazer algumas redações

ler mais

e corrigir meus erros na língua portugue”

“LLT- Espero que a matéria nos capacite para o mercado de trabalho, para termos uma linguagem mais forma, para não abreviar muito as palavras para não virá costume e para fazer-mos uma boa redação para o Enem, pois isso é um resumo do que espero da Disciplina.”

“Eu espero trabalhar com Humildade
 Com respeito e com muitas pessoas
 Legais e que em grupo Nos
 Podemos ser melhor e Oque eu
 Espero só isso que creio com isso
 vamos desenvolvêr muito mais e
 só acho que isso já define O
 que nos queremos Ok!!”

“- Correção ortográfica
 - Atividades para como escrever corretamente
 - A diferença entre como se expressar e escreve
 - Trabalho escritos em grupos
 - A diferencia de Lingua, Tecnologia, linguagem no nosso cotidiano.”

“Eu espero complementar a minha língua Portuguesa, também aprender outras coisas, me Qualificar para o mercado de trabalho. E serve para ajudar durante a escola.”

“1. Reforçar o Portugues do colégio
 2. Saber me expressar melhor
 3. Aprender coisas interessantes”

“ESPERO NESSA MATÉRIA APRENDER COISAS QUE AINDA NÃO SEI E AMPLIAR MEUS CONHECIMENTOS, QUE DIGA-SE DE PASSAGENS SÃO MUITO POUCOS, ESPERO TAMBÉM NÃO SÓ APRENDE MAS COM TAMBEM DOMINAR A MÁTRIA E OS ASSUNTOS QUE SERÃO DADOS PARA ASSIM ME SAI BEM E ESTÁ PODENDO AJUDAR MEUS COLEGAS DA MANEIRA QUE ESTIVER AO MEU ALCANCE”