



Linguagens & Cidadania

APRESENTAÇÃO

Luciana Pilatti Telles (FURG)
Juliana Roquele Schoffen (UFRGS)
Tatiana Keller (UFSM)

Este número especial da revista *Linguagens e Cidadania* apresenta artigos que atenderam à chamada intitulada “Questões teórico-metodológicas sobre ensino, aprendizagem e avaliação em línguas adicionais”. O termo “línguas adicionais” sugere a adição de outras línguas ao repertório do falante, englobando, assim, línguas estrangeiras, segundas línguas, línguas de herança, línguas de acolhimento e outras perspectivas relativas às línguas não maternas, com os respectivos referenciais teóricos que orientam as suas análises. Dentro deste espectro, dois artigos que compõem esta coletânea apresentam resultados de investigações e discutem questões relevantes a respeito de como diferentes modelos teóricos e metodológicos utilizados no processo de ensino-aprendizagem e diferentes condições de oferta de cursos podem contribuir para a aprendizagem dos estudantes. Dois outros textos apresentados a seguir versam sobre como as crenças dos estudantes e professores podem afetar o processo de ensino, aprendizagem e avaliação. É pauta nos artigos apresentados neste número, ainda, ferramentas com as quais o docente pode oferecer ao estudante oportunidades de desenvolvimento de consciência linguística e de que formas o material didático utilizado pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

No artigo “Estudo Comparativo entre o Ciclo de Ensino/Aprendizagem da LSF e a sequência didática do ISD: construtos teóricos e procedimentos metodológicos”, Michele Mafessoni de Almeida discute a didatização do ensino de língua adicional pautado pelos gêneros, contrapondo o Ciclo de Ensino/Aprendizagem (ROSE; MARTIN, 2012) e a Sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). O contraponto feito pela autora coloca em perspectiva as definições de texto, contexto e gênero nos dois modelos, e como a relação estabelecida entre texto e linguagem se materializa na proposta metodológica e influencia a construção de cada modelo didático. Para a autora, apesar do conceito de gênero ser central nos dois modelos, há diferenças na definição que se refletem em diferentes entendimentos de seu uso como elemento organizador e intermediador da aprendizagem escolar. Para a

Linguística Sistêmico-Funcional, o gênero é um processo social que se materializa nos textos. De acordo com essa perspectiva, o aluno se apropria dos discursos que o circundam quando domina os diferentes gêneros discursivos, isto é, os processos sociais. O Interacionismo Sócio-Discursivo, por sua vez, toma como base uma concepção bakhtiniana e define gênero como “um (mega)instrumento para agir em situações de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 52), entendendo-o como mediador da interação entre falante e ouvinte e, portanto, instrumento de mediação da aprendizagem por carregar os sentidos gerados pelos atos interativos. O entendimento da autora é que os dois modelos didáticos possibilitam desenvolver um método de ensino baseado nos gêneros e voltado para o ensino escolar, sendo que a opção pela adoção de um ou outro procedimento metodológico dependerá do professor e das variáveis com as quais lida em seu contexto.

Em relação às condições de ofertas de cursos de LIBRAS nos cursos de licenciatura, Amanda Maraschin Bruscato e Andrea Maraschin Bruscato, em seu artigo “Reflexões sobre o ensino e aprendizagem de libras a partir da experiência docente e discente no curso de licenciatura”, oferecem-nos um relato de experiência na perspectiva de uma professora universitária e de uma estudante de Pedagogia no contexto da disciplina de LIBRAS em um curso universitário. Em seu texto, apresentam definições referentes à constituição das línguas de sinais como línguas naturais humanas e mobilizam os dispositivos legais existentes para a garantia de inclusão da comunidade surda. Como exemplo, citam o Decreto nº 5626 de 2005, baseado na Lei nº 10.436 de 2002, com a definição de LIBRAS como língua oficial e a determinação da obrigatoriedade de oferta de disciplinas dessa língua em cursos de formação de professores. As autoras apresentam avaliações positivas da oportunidade de sensibilização e conscientização sobre a cultura surda, mas também problematizam as condições de oferta das disciplinas de LIBRAS, muitas vezes restritas a um semestre letivo.

As crenças sobre o processo de aprender e ensinar são o tema dos dois artigos subsequentes. Andriza Pujol de Ávila, no artigo “As crenças em Linguística Aplicada e os aspectos da relação crença-ação”, discorre sobre o papel das crenças de professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem e propõe reflexões sobre os aspectos da relação entre crença e ação no ensino e na avaliação de línguas. Após um mapeamento dos estudos sobre crenças realizados no Brasil desde a década de 90, a autora apresenta diversas definições para o termo “crença” utilizados nos trabalhos da área. Concordando com Almeida Filho (1993) e



Barcelos (1995), para quem um fator preponderante para formação das crenças é a influência do meio social, econômico e cultural, a autora considera que crenças nesse contexto podem ser definidas como “tudo aquilo que se acredita, consciente ou inconscientemente, a respeito de ensino, aprendizagem e avaliação de línguas”. As crenças, nesse sentido, podem ser resultantes da experiência pessoal, acadêmica e profissional, são influenciadas pelo contexto de interação e estão sujeitas a modificações de acordo com o tempo e as novas experiências, podendo interferir, direta ou indiretamente, nas ações profissionais e podendo ser influenciadas em maior ou menor grau pelo contexto situacional. Dessa perspectiva, a autora considera relevante a influência das crenças nas formas como os professores direcionam suas ações e procedimentos em sala de aula, influência essa que aparece constatada nos estudos sobre a relação crença-ação reportados no artigo. Esse entendimento apresentado pela autora traz implicações para a formação de professores, ressaltando-se a necessidade de discussão dos professores sobre a questão e de conscientização a respeito de suas próprias crenças sobre o processo de ensino e avaliação de línguas. Já Cristielaine Aparecida Alves de Souza, em seu estudo sobre crenças e estratégias de aprendizagem de língua inglesa, analisou dados de alunos do ensino básico regular e de cursos livres de inglês de escolas da rede pública estadual de Osasco e região. Sua pesquisa teve como referenciais teóricos e metodológicos a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e Luria (1996) e a Teoria da Subjetividade, de González Rey (2005). A análise da pesquisadora revela que os alunos acreditam que aulas mais divertidas, dinâmicas e com conteúdos da comunicação no dia-a-dia os ajudariam melhor na aprendizagem de inglês.

O artigo seguinte apresenta a análise de programas de ensino de língua inglesa em um Instituto Federal. Com base em propostas de Hutchinson; Waters (1987) e Dudley-evans (1998) sobre inglês para fins específicos, Wigna Thalissa Guerra e Samuel de Carvalho Lima, no artigo “Inglês para fins específicos em cursos superiores de tecnologia na educação profissional” analisaram programas de disciplinas oferecidas em Cursos Superiores de Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Os autores apresentam o contexto do inglês para fins específicos cujas necessidades de ensino-aprendizagem apresentaram-se após o fim da Segunda Guerra Mundial, com a expansão do comércio internacional e o desenvolvimento tecnológico os quais impulsionaram o inglês a língua multilateral. Seguindo Dudley-Evans e St. John (1998, p. 4-5), os autores

apresentam as características absolutas para o EPS (Inglês para fins específicos, do inglês *English for Specific Purposes*), a primeira das quais indicando o atendimento às necessidades específicas dos aprendizes. Os pesquisadores apresentam os resultados de sua pesquisa exploratória e concluem que há três categorias de oferta de ESP no IFRN. A partir de seu estudo, apontam para a necessária flexibilização dos programas, no sentido de possibilitar que se aproximem do atendimento aos interesses dos estudantes.

Outra discussão muito presente no campo do ensino-aprendizagem de línguas adicionais diz respeito à elaboração e uso de materiais didáticos. O artigo “O ensino de língua portuguesa como língua adicional: uma experiência com unidades didáticas”, de Makeli Aldrovandi, Garine Keller, Grasiela Kieling Bublitz e Maristela Juchum, relata a experiência de elaboração e uso de material didático em aulas de português como língua de acolhimento, ministradas no Vale do Taquari, no Rio Grande do Sul. O curso baseia-se na concepção bakhtiniana de linguagem (BAKHTIN, 2000; BAKHTIN, 2003), que entende a língua como prática social. Baseadas nos pressupostos de Schlatter (2009) para a elaboração de materiais didáticos, as autoras apresentam o desenvolvimento das unidades didáticas adequadas às demandas dos alunos, o que aumenta o interesse dos estudantes e a sua participação nas aulas. Segundo as autoras, o trabalho com unidades didáticas tem se mostrado bem sucedido, visto que a possibilidade de os alunos terem em mãos a unidade didática completa facilita a dinâmica das aulas, pois permite a visualização de todas as atividades: as já realizadas e as que ainda serão desenvolvidas, além de garantir ao professor maior facilidade na retomada do que foi estudado em aulas anteriores e a continuidade do trabalho em aulas posteriores, com a inclusão de jogos pedagógicos e atividades extras que não estão previstas na unidade básica, mas que podem ser acrescentadas de acordo com as demandas e interesses dos estudantes.

Os dois artigos que fecham esta coletânea refletem sobre com que ferramentas o docente pode oferecer ao estudante oportunidade de desenvolvimento de consciência linguística. No artigo “Análise de oportunidades de desenvolvimento de consciência de abertura de vogais orais do português brasileiro em cinco manuais de português língua estrangeira”, Daiane dos Santos Ferreira e Luciana Pilatti Telles investigam as oportunidades de desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, como reconhecimento e manipulação (ALVES, 2012) das vogais médias-baixas do português /ɛ/ e /ɔ/ em cinco manuais didáticos de ensino do português brasileiro para estrangeiros. As autoras, que

entendem consciência fonológica como “capacidade de identificar e de manipular deliberadamente unidades fonológicas”, verificaram que os exercícios propostos nos livros analisados são, basicamente, de discriminação auditiva, de classificação e de pronúncia em repetição e que não oportunizam o desenvolvimento de consciência de abertura das vogais orais do português brasileiro, uma vez que não estimulam a percepção de regularidades do sistema fonológico e a manipulação de seus constituintes. O texto propõe ainda atividades contextualizadas e integradas, que possibilitam aos aprendizes a compreensão sobre o som das vogais média-baixas no português brasileiro, a reflexão sobre condições para a sua ocorrência e a manipulação de suas características fonético-fonológicas.

Ainda em relação às ferramentas que podem ser utilizadas para o desenvolvimento de consciência linguística, Rosi Ana Gregis e Priscila Debastiani Garcia desenvolveram um estudo de caso com alunos do sexto ano do Ensino Fundamental usando atividades lúdicas como recurso para trabalhar com o ensino de vocabulário básico da língua inglesa. Sua experiência está descrita e analisada no artigo “O lúdico como recurso no ensino e na aprendizagem da língua inglesa: um estudo de caso com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental”. Segundo as autoras, o lúdico é uma importante ferramenta para viabilizar a aprendizagem de vocabulário e de gramática, o que promove melhoras na leitura e na escrita. Para o desenvolvimento de sua pesquisa, as pesquisadoras buscaram as orientações referentes aos objetivos para a aprendizagem de língua estrangeira no 6º ano do Ensino Fundamental na Base Nacional Curricular Comum e, dentre os referenciais teóricos acessados para a sustentação de sua proposta, no que se refere aos jogos, estão Antunes (1999 e 2003) e Huizinga (1980).

O artigo que fecha este número, “Material didático visual no ensino de inglês como língua adicional para estudantes surdos”, descreve o processo de elaboração e implementação de material didático para o ensino de ILA no período de estágio de um dos autores, Odon Bastos Dias, supervisionado pela outra autora, Ana Paula Carvalho Schmidt, em uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola bilíngue da rede estadual do Rio Grande do Sul. A proposta tem como base os pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) e da Multimodalidade (CAZDEN; COPE; FAIRCLOUGH, 1996), especificamente, do Letramento Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Os autores observaram dedicação, interesse e bom desempenho dos alunos durante a



aplicação das atividades. Além disso, relatam a importância da elaboração do próprio material didático no processo de formação profissional do professor em pré-serviço.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALVES, U. K. A explicitação dos aspectos fonético-fonológicos da L2: teoria e pesquisa na sala de aula. In: LAMPRECHT, R. R. et al. **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2012, p. 211-230.

ANTUNES, C. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. Ed. Digital. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **O jogo e a educação infantil**: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. Fascículo 15. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: PEREIRA, M. E. G. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender línguas estrangeiras (inglês) de alunos de Letras**. 1995. 200f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

CAZDEN, C. et al. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Education Review**, v. 66, n. 1, 1996, p. 60-92.

DUDLEY-EVANS, A.; ST. JOHN, A. M. **Developments in ESP**: A multidisciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. C. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4.ed. Nova Iorque: Routledge, 2014.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, EPU, 1980.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes**: A Learning Centred Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. Londres: Routledge, 2006.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sidney School**. Sheffield (UK) and Bristol (USA), Equinox Publishing Ltda. 2012.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Revista Calidoscópico**. v. 7, n. 1, p. 11-23, jan/abr 2009.

SCHNEWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudo sobre a história do comportamento**: o macaco, o homem e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.