A black outline map of the Amazon region, showing the northern and eastern borders of Brazil and the northern border of Peru. The map is positioned on the right side of the cover, partially overlapping the title text.

Estudos de Linguagem na Amazônia

HOMENAGEM AOS 15 ANOS DO
GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS
DO OESTE DO PARÁ

[Organizadores]

**Ediene Pena-Ferreira
Celiane Sousa Costa
Roberto Nascimento Paiva
Samuel Figueira-Cardoso
Breno Augusto Pena
Ferreira**



**Ediene Pena-Ferreira
Celiane Sousa Costa
Roberto do Nascimento Paiva
Samuel Figueira-Cardoso
Breno Augusto Pena Ferreira**

**Estudos de Linguagem na Amazônia: homenagem
aos 15 anos do Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste
do Pará**

Santarém – PA
2023





**Estudos de Linguagem na Amazônia: homenagem
aos 15 anos do Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste
do Pará**

**Ediene Pena-Ferreira
Celiane Sousa Costa
Roberto do Nascimento Paiva
Samuel Figueira-Cardoso
Breno Augusto Pena Ferreira**

Santarém – PA
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ

Reitora

Aldenize Ruela Xavier

Vice-Reitora

Solange Helena Ximenes Rocha

Pró-Reitora de Ensino de Graduação - Proen

Kátia Hornoly Mestre Correa

Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação Tecnológica - Proppit

Kelly Christina Ferreira Castro

Pró-Reitora da Cultura, Comunidade e Extensão - Procce

Ediene Pena Ferreira

Pró-Reitor de Gestão Estudantil - Proges

Luamim Sales Tapajós

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional – Proplan

Cauan Ferreira Araújo

Pró-Reitor de Administração – Proad

Warlivan Salvador Leite

Pró-Reitora de Gestão de Pessoas – Progep

Fabriciana Vieira Guimarães

Diretora do Instituto de Ciências da Educação – Iced

Lademe Correia de Sousa

Coordenador do Programa de Letras

Luiz Fernando de França

Coordenadora do Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará - Gelopa

Ediene Pena Ferreira

Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará – Gelopa
Ufopa – Unidade Rondon, Campus de Santarém
Av. Marechal Rondon, s/n – Sala
Santarém – Pará – Brasil – CEP: 68040-070
E-mail: gelopa.stm@gmail.com

Título do e-book: Estudos de Linguagem na Amazônia: homenagem aos 15 anos do Gelopa.
Disponível em:

Organização: Ediene Pena Ferreira
Celiane Sousa Costa
Roberto do Nascimento Paiva
Samuel Figueira-Cardoso
Breno Augusto Pena Ferreira

Comissão científica
Celiane Sousa Costa
Maria da Conceição Vale
Roberto do Nascimento Paiva
Samuel Figueira-Cardoso

Editoração: Breno Augusto Pena Ferreira
Revisão: Ana Vitória Batista Mendonça

Capa: Luciano Bruno dos Santos Lobato
Kataryna Fernandes Pedroso

Projeto gráfico e diagramação: Breno Augusto Pena Ferreira
Luciano Bruno dos Santos Lobato

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação
(CIP) Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/Ufopa**

E82 Estudos de linguagem na Amazônia: homenagem aos 15 anos do Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará [Recurso Eletrônico]. / Ediene Pena-Ferreira, Celiane Sousa Costa, Roberto Nascimento Paiva, Samuel Figueira-Cardoso e Breno Augusto Pena Ferreira [Org.]. - Santarém, Pará: Ufopa, 2023.
290 p. : il.

ISBN: 978-65-88512-75-3 (E-book)

Publicação viabilizada pelo Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), Unidade Rondon, Campus Santa- rém.

1. Educação-Amazônia. 2. Linguagem - Amazônia. 3. Ensino superior-Amazônia. I. Pena-Ferreira, Ediene, org. II. Costa, Celiane Sousa, org. III. Paiva, Roberto Nascimento, org. IV. Figueira-Cardoso, Samuel, org. V. Ferreira, Breno Augusto Pena, org. VI. Título.

CDD: 23 ed. 370.7098115

Bibliotecária - Documentalista: Renata Ferreira – CRB/2 1440

Sumário

Apresentação

“A gente já sabe a língua – na escola se aprende mais língua” – Entrevista com Luiz Percival Leme Britto

Luiz Percival Leme Britto
Thaiza Oliveira da Silva

O Youtube encurtando distâncias: aulas de língua portuguesa durante a pandemia da covid 19

Elaine da Silva Faria

Diversidade linguística em sala de aula: reflexões a partir da perspectiva de professores evidenciada pelo diagnóstico sociolinguístico de escolas estaduais da área urbana de Santarém

Natália Roberta Araújo Almeida
Ediene Pena Ferreira

Ensino de língua portuguesa em classes multisseriadas: reflexões sobre desafios e estratégias docentes na Amazônia Brasileira

Poliana Pereira de Freitas Sousa
Raimundo Nonato de Pádua Câncio

O texto argumentativo na escola

Miriam Paulo da Silva Oliveira
Rosilene Pedro da Silva

***Memes*: como podem contribuir para o ensino de língua portuguesa?**

Luênisson Luís Mesquita de Oliveira
Ediene Pena Ferreira

A variação linguística na escrita escolar: o uso variável do objeto direto anafórico

Adeilson Lima da Silva
Roberto do Nascimento Paiva

Oralidade na escola: uso do gênero debate para desenvolver a competência comunicativa dos alunos do ensino fundamental

Maria do Livramento Gomes Rosa
Marlúcia Maria Alves

As línguas que se falam na escola: contexto sociolinguístico da Escola Rotary

Carlos Henrique Xavier de Aguiar
Ediene Pena Ferreira

Entrevista: um estudo de base linguística e interacional

Maria da Conceição Queiroz Vale
Samuel Figueira-Cardoso

Ensino de língua inglesa na rede pública: um olhar para a cultura juvenil dos alunos do 1º ano do ensino médio

Manuel Benjamin Monteiro Liberal Sousa

Concepções de ensino de língua: desdobramentos e práticas

Heliud Luis Maia Moura

A distribuição diastrática e diatópica da consoante lateral palatal no português do Brasil

Eliane Pereira Machado Soares

Variação geoprosódica na Amazônia amapaense: as variedades de Macapá, Mazagão Velho e Oiapoque

Suzana Pinto do Espírito Santo

Contribuições da análise de conteúdo categorial para os estudos de crenças e atitudes linguísticas

Douglas Afonso dos Santos

Eliane Pereira Machado Soares

O fenômeno dêitico nas abordagens gramaticais e enunciativas

Beatriz Oliveira

Samuel Figueira-Cardoso

A função discordância na construção “olha já” em Santarém – PA

Jéssica Caroline Nascimento de Araújo

Ediene Pena Ferreira

Análise etimológica de relações semânticas entre termos aparentemente não relacionados

Ana Vitória Batista

Celiane Sousa Costa

Ediene Pena Ferreira

Aspectos semântico-lexicais do português falado dos moradores ribeirinhos do Distrito de Boa Vista do Cuçari, Prainha-Pará.

Paula Torres Fernandes

Karina de Jesus Araújo

Repaso histórico del desarrollo de las políticas lingüística en torno a la educación intercultural bilingüe en el Perú

Geraldine Arias Loaiza

Tânia Suely Azevedo Brasileiro

Marco Lovón

Análise da exclusão racial na literatura do livro didático “Araribá: mais interdisciplinar – língua portuguesa e arte

Hector Pinheiro Teixeira

As metáforas conceptuais sobre o corpo feminino em texto jornalístico

Denise Sousa dos Santos

O cordel encantado e o letramento literário na CFR Dorothy Stang

Ana Carla Leite Veloso

Bonfim Queiroz Lima

Larissa da Silva Sousa

Educação e diversidade: leitura, linguagem e cultura digital no contexto amazônico

Luciandro Tassio Ribeiro de Souza

Tânia Suely Azevedo Brasileiro

Ações afirmativas linguísticas na universidade: sugestões de acadêmicos munduruku e wai wai

Cassia Beatriz Feleol Silva

Sobre gramática e ensino: o que há produzido no Gelopa

Cleilma Sousa Rodrigues Riker

Ediene Pena Ferreira

Apresentação

Para comemorar os 15 anos do primeiro grupo a fazer pesquisa em linguagem no oeste paraense, publicamos o e-book **Estudos em linguagem na Amazônia: homenagem aos 15 anos do Gelopa**. O Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará – Gelopa, cadastrado em março de 2008 no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, tem por objetivo discutir, descrever e analisar fenômenos linguísticos do português brasileiro, em especial os fenômenos que caracterizam o falar paraense. Com duas linhas de pesquisa, (i) descrição e análise linguística; e (ii) ensino de língua, o Gelopa reúne professores, técnicos, alunos de graduação e de pós-graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa e mantém constante diálogo com pesquisadores de outras universidades brasileiras e também do exterior.

Este e-book comemorativo reúne 26 (vinte e seis) textos que discutem diferentes temáticas: diversidade linguística, descrição e análise de fenômenos linguísticos, reflexão sobre ensino de língua e metodologia de ensino. No texto de abertura, temos uma entrevista feita por Thaiza Oliveira da Silva com Luiz Percival Leme Britto. Trata-se de uma agradável conversa cujo tema é a língua, ou melhor, a “mais língua”, termo cunhado por Britto, para se referir às *formas [de língua] que se distinguem daquelas que se aprendem na vida comezinha, distintas daquelas de uso espontâneo, automático, imediato da língua*.

No capítulo 2, Elaine Farias relaciona escola e tecnologia, utiliza o YouTube como instrumento de mediação entre alunos e professores, para prática de ensino de Língua Portuguesa. Natália Roberta Araújo Almeida e Ediene Pena-Ferreira, no capítulo 3, a partir de um diagnóstico sociolinguístico feito em escolas estaduais da área urbana de Santarém, abordam a diversidade linguística em sala de aula a partir da perspectiva dos professores.

Desafios e estratégias docentes na Amazônia Brasileira no ensino de língua portuguesa são evidenciados, no capítulo 4, por Poliana Pereira de Freitas Sousa e Raimundo Nonato de Pádua Cândia, que fazem uma importante reflexão sobre o ensino em classes multisseriadas.

No capítulo 5, Miriam Paulo da Silva Oliveira e Rosilene Pedro da Silva desenvolvem um estudo de atividades de leitura e produção de texto, com foco no texto argumentativo, escolhido por ser este tipo de texto que os alunos apresentam mais dificuldades em construir.

Luênisson Luís Mesquita de Oliveira e Ediene Pena-Ferreira, no capítulo 6, analisam *memes* com o propósito de saber como esses textos podem ser utilizados em sala de aula no ensino de língua portuguesa. O ensino de língua também é preocupação de Adeilson Lima da Silva e Roberto do Nascimento Paiva, que, no capítulo 7, investigam o uso do objeto direto anafórico de terceira pessoa em produções textual de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do município de Parintins-AM, para observar o uso dessa variável em textos escritos com diferentes graus de monitoração.

No capítulo 8, Maria do Livramento Gomes Rosa e Marlúcia Maria Alves exploram o ensino de oralidade e o papel do gênero debate no desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos do ensino básico, destacando a eficácia dessa abordagem. Carlos Henrique Xavier de Aguiar e Ediene Pena Ferreira apresentam, no capítulo 9, uma pesquisa que investiga o contexto sociolinguístico de uma escola municipal de Santarém, revelando um ambiente plurilíngue e a necessidade de alinhar as práticas educacionais às realidades regionais.

Maria da Conceição Queiroz Vale e Samuel Figueira-Cardoso discutem, no capítulo 10, a importância da entrevista na pesquisa qualitativa em estudos da

linguagem, defendendo uma abordagem que considere a entrevista como gênero textual-discursivo e acontecimento comunicativo interacional.

No capítulo 11, Manuel Benjamin Monteiro Liberal Sousa aborda a relevância de se considerar aspectos culturais e a condição juvenil dos estudantes no ensino de língua inglesa na rede pública, oferecendo *insights* valiosos para aprimorar a prática docente. Heliud Luis Maia Moura analisa, no capítulo 12, as concepções de ensino de língua em relatórios de estágio supervisionado de professores em formação e argumenta a favor de uma mudança radical nas abordagens, levando em conta a complexidade das práticas sociais de uso da língua.

Eliane Pereira Machado Soares investiga, no capítulo 13, a lateral palatal no português brasileiro, demonstrando sua produtividade no território nacional e associação com condicionamentos sociais, reforçando a necessidade de mais estudos, especialmente experimentais, envolvendo outras cidades e regiões. Realizações fonéticas também constituíram interesse de Suzana Pinto do Espírito Santo, que, no capítulo 14, analisa a variação geoprosódica do português falado em Macapá, Mazagão Velho e Oiapoque, a partir de descrição interdialetoal e tratamento acústico, para a identificação do comportamento melódico destas variedades.

No capítulo 15, Douglas Afonso dos Santos e Eliane Pereira Machado Soares apresentam uma análise do percurso metodológico adotado para o estudo de crenças linguísticas com o objetivo de mostrar contribuições da análise de conteúdo categorial para pesquisas sobre crenças e atitudes linguísticas, voltadas, especialmente, para o ensino de língua portuguesa.

Beatriz Oliveira e Samuel Figueira-Cardoso promovem, no capítulo 16, uma reflexão sobre o fenômeno dêitico a partir de abordagens gramaticais e enunciativas, evidenciando que o aspecto da mostração é central nas diferentes abordagens e que o dêitico tem papel relevante na construção do texto. Jéssica Caroline Nascimento de Araújo e Ediene Pena-Ferreira também consideraram como objeto de estudo um fenômeno gramatical, a construção “Olha já”, para mostrar, no capítulo 17, a partir do funcionalismo linguístico, que a função de discordância é uma das funções possíveis expressa por falantes santarenos em falas informais ou em redes sociais.

No capítulo 18, Ana Vitória Batista, Celiane Sousa Costa e Ediene Pena-Ferreira adotam a Etimologia para investigar relações de sentidos entre termos aparentemente não relacionados, evidenciando o papel do conhecimento etimológico para a reflexão linguística e compreensão do comportamento linguístico. Também manifestaram interesse pelo léxico, Paula Torres Fernandes e Karina de Jesus Araújo que, capítulo 19, apresentam a sistematização do estudo em desenvolvimento sobre aspectos semânticos-lexicais presentes no português falado por ribeirinhos do distrito de Boa Vista de Cuçari, em Prainha, Pará.

No capítulo 19, Loaiza, Brasileiro e Lovón afirmam que a América Latina se caracteriza por ser multilíngue e multicultural. Esses caminhos remontam aos tempos pré-colombianos e à era subsequente de conquista e colonização. Durante esses processos, gerou-se a dispersão e o isolamento das diferentes etnias ameríndias existentes, implicando na língua e cultura peruanas. Já no capítulo 19, temos o trabalho de Teixeira, Hector que tem como objetivo analisar a presença ou exclusão de pessoas negras, principalmente afro-brasileiras, nos textos literários de Língua Portuguesa no Livro “Araribá: Mais Interdisciplinar: Língua Portuguesa e Arte”. A pesquisa será baseada em uma revisão da literatura sobre a obrigatoriedade e a representação da cultura e história dos povos descendentes de povos africanos nos livros didáticos e em uma análise de conteúdo do livro didático selecionado.

No capítulo 20, Santos fala sobre as metáforas conceituais sobre o corpo feminino em texto jornalístico, mediante os estudos da Linguística Cognitiva (LC),

objetivando verificar como o corpo da mulher é conceptualizado pela sociedade, especialmente a brasileira, e demonstrar como os meios de comunicação e as próprias mulheres conceptualizam e compreendem as questões corporais presente no meio social. Na sequência, no capítulo 21, temos o texto O cordel encantado e o letramento literário na CFR Dorothy Stang em que Veloso, Lima e Sousa que têm como o objetivo principal do trabalho a ampliação do letramento literário dos estudantes na Escola D. Stang, o gênero escolhido foi a literatura de cordel, pois faz parte da cultura popular e possui um ritmo agradável de ler, em versos que rimam e contam histórias. Na sequência, o texto Educação e diversidade: leitura, linguagem e cultura digital no contexto amazônico, de Sousa e Brasileiro que versa sobre as reflexões a respeito da leitura, linguagem e cultura digital no contexto da educação e diversidade amazônica.

No capítulo 23, temos o texto de Silva e Carneiro sobre as ações afirmativas linguísticas na universidade: sugestões de acadêmicos Munduruku e Wai Wai. O texto apresenta sugestões de ações afirmativas linguísticas que, segundo acadêmicos indígenas Munduruku e Wai Wai falantes do português como segunda língua, contribuiriam para mitigar os obstáculos que impactam sua interação comunicativa na educação superior.

Por fim, no capítulo 24 temos o texto sobre gramática e ensino: o que há produzido no Gelopa, de Riker e Ferreira que versa em analisar algumas gramáticas produzidas por linguistas brasileiros, buscando refletir sobre a produção destas gramáticas e a sua relação com o ensino de língua, respondendo a quatro questões norteadoras: *O que é gramática?; O que é ensinar gramática?; Para que ensinar gramática?; e, Como ensinar gramática?*

Desejamos boa leitura a todos e vida longa ao Gelopa!

Comissão organizadora.

“A gente já sabe a língua – na escola se aprende mais língua”

ENTREVISTA COM LUIZ PERCIVAL LEME BRITTO

Luiz Percival Leme Britto¹

Thaiza Oliveira da Silva²

Luiz Percival é professor da Universidade Federal do Oeste do Pará e líder do Grupo de Pesquisa, Estudos e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola, Lelit. Atua na área de educação e linguagem e é autor de vários livros. Entre outros temas, pesquisa sobre o ensino de Língua Portuguesa na escola para falantes de português como primeira língua. Em 2017, escreveu um texto, intitulado *Que fazer? – Indagações sobre o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva de formação omnilateral*. Neste texto, defendeu que o papel da escola, em relação ao ensino de língua portuguesa, é de ensinar “mais língua” e é sobre isso que falaremos agora.

Thaiza: Quando falamos em ensino de língua, em muitos casos, precisamos ter em mente, com clareza, qual o papel da escola. O senhor pode retomar o que defende sobre ser o papel da escola?

Luiz Percival: Bom, vamos tentar estabelecer desde uma perspectiva teórica, crítica, democrática o que se propõe para a escola e avançar em uma análise daquilo que a escola faz.

A escola é quase sempre o lugar do conflito, da disputa, conseqüente das diferentes forças políticas e dos diferentes interesses. Muitas vezes, quando dizemos *a escola deve*, esquecemos um pouco dessa dimensão objetiva da escola, do fato de que, numa sociedade contraditória, inevitavelmente conflituosa, o estado acomoda, mas não resolve o conflito; medeia, mas não resolve. Obviamente, esse conflito se realiza objetivamente na prática escolar e nas proposições de organização e de funcionamento do que a escola deve ser. De um modo geral, se a gente pode admitir um quase consenso, ainda que haja discursos muito libertários ou muito ingênuos que escapem a essa ideia: só faz sentido ir à escola, participar dela, se for para aprender coisas que não se aprendem senão na escola. De certa maneira, esta é a herança iluminista que está na base da escola contemporânea. A escola contemporânea nasce com a modernidade, nasce, portanto, sob o espírito da razão, da racionalidade, da

1 Doutor em Linguística e Professor da Universidade Federal do Oeste do Pará. E-mail: luizpercival@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7025845426035988>.

2 Doutoranda em Educação na Amazônia (PGEDA/Ufopa), Mestra em Educação (PPGE/Ufopa) e Professora efetiva da Seduc-PA. E-mail: thaizao23@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6113461178343026>.

constituição de um sujeito que pense organicamente, que domine a diversidade de conhecimentos que a humanidade produz. É de esperar que a escola forme, ou deveria formar as pessoas para serem, compreenderem e estarem no mundo com base na produção humana de compreensão do próprio mundo.

Obviamente, a escola sempre foi menos do que isso quando consideramos a escola para todos. A escola do trabalhador, a escola das populações pobres há muito tempo é outra coisa, tem papel seletivo, como bem observa o Bourdieu, e tem a função instrucional-pragmático de qualificar o trabalhador para a realização daquele trabalho que lhe cabe fazer na ordem social organizada e estabelecida. Essas duas perspectivas – a seleção e a qualificação pragmática – sempre andaram juntas na escola dos trabalhadores. A escola da formação intelectual sempre foi a escola burguesa, e assim é até hoje. As grandes escolas dos príncipes e dos filhos dos grandes milionários é a escola superformativa, que quer formar cientistas, políticos, quer formar intelectuais. Então, dizer que a escola forma com base na produção humana é reconhecer a herança, contraditória, que há em toda o sistema escolar.

Evidente que há focos de tensão que nascem no século XX, conseqüentes da ruptura com a ideia do *homem iluminado* e que se radicaliza com o avanço das concepções de diversidade das formas de ser do humano, e aí talvez haja outros tipos de conhecimentos e saberes. Fico pensando um pouco nessa ideia da escola da Amazônia, da escola indígena, da escola quilombola, da escola que vive contraditoriamente essa questão, porque ao mesmo tempo em que precisam se apropriar do legado humano, precisam também afirmar suas peculiaridades.

Outra tensão é que se até, pelo menos a metade do século XX, a escola era o lugar da informação, da manipulação, do processamento e da análise da informação (essa informação, praticamente toda, estava contida nos livros e nas enciclopédias), com o advento da comunicação eletrônica e, progressivamente, das comunicações de massa (rádio, televisão, imprensa e depois a web), uma parte significativa dessa função escolar fica esvaziada. A escola deixa de ser o lugar da informação, embora não deixe de ser o lugar da organização do conhecimento elaborado, conhecimento constituído; assim como não deixa de ser o lugar de aprender a dar conta da inflação informativa conseqüente desses novos modos de disseminação de fatos, dados, opiniões.

Alguns se iludem e entendem que a existência da livre informação hoje seria a web, dispensando a escola, como se a escola perdesse seu papel. Outros, numa visão às vezes idealista, às vezes pragmática, entendem que o papel da escola é ensinar a operar com a informação e, portanto, assumem a ideia do aprender a aprender. Mas, o fato é que a disponibilidade dessa gigantesca massa de conteúdos parece não servir para nada quando não temos um sujeito organizado; se você buscar na web, encontra. Isso é bacana, está “tudo lá”; mas o fato é que quanto mais sofisticada e mais cuidada é a qualidade da informação ou do conhecimento, menos este lugar na web é frequentado. Criou-se toda uma forma de ser e divulgar a informação, própria do que chamam de discurso moderno, do discurso da informática, que se faz ligeira, prática, alegre, manipulada e mediada pelos youtubers, influencers. Essa forma de conhecimento esvazia o próprio conhecimento. E esse é o papel da escola: tornar possível o conhecimento difícil, exigente, complexo, para além do senso comum. Por isso entendemos que a função primordial da escola prevalece, continua intocada.

Thaiza: Partindo, então, desse conceito e de concepção de escola, de um espaço de formação, onde se aprende o que não se aprende no cotidiano, eu lhe questiono: qual é língua que devemos ensinar na escola? O que devemos ensinar de português para alunos que são falantes de português como primeira língua?

Luiz Percival: Peguemos o conhecido poema do Drummond “Aula de português”. Fala o poeta que “o português são dois”: o português da escola desde sempre, não é o português que o aluno já sabe, por mais organizada que seja a formação que ele tenha em casa, por mais pleno de recursos e possibilidades que fosse essa formação doméstica, por mais que traga, digamos, uma herança de erudição de casa, num ambiente em que o domínio de textos escritos fosse relativamente normal. Ainda assim, a língua de aprender na escola seria uma outra língua que não a língua conhecida por ele. O paradoxo é que este modelo de ensinar língua escolar se descolou de tal maneira da produção intelectual humana e das formas de ser da língua, tornando-se de tal maneira preso ao só repetir e a nunca indagar como são as formas da língua, que ele foi se esvaziando internamente. O problema não está na ideia de propor conhecer a língua, mas em propor um conhecimento morto de língua, um conhecimento esvaziado e monolítico. Os fatos e os dados da língua e as informações sobre a língua são distintas daquelas que a pessoa aprende na vida comum, muitos e interessantíssimos, são transformados em absolutos impossíveis de refletir.

Parece-me que vivemos ainda os desdobramentos do movimento pedagógico de inspiração linguística, psicológica e sociológica que se fez por volta dos anos 1950, e que está dentro de um grande processo de mudança da própria concepção de homem e de mulher, da pessoa com conhecimento e da relação de autoridade e de autoria.

Esse processo teve vários desdobramentos. Na radicalidade extrema de um ponto, você tem a negação de qualquer tipo de disciplinamento. *Sociedade sem escolas*, de Ivan Illich, um bom exemplo dessa tendência, divulga a ideia de aprender no mundo, sem escola, apenas com aparelhos culturais; num outro extremo, temos uma perspectiva utilitária que diz “olha, o problema é que isso se aprende não presta para nada, tem que ensinar para as pessoas aquilo que é aplicável”. Ambas as perspectivas estão equivocadas, uma pela fantasia idealista, outra pela submissão pragmática; aliás, ambas são identificadas por Dermeval Saviani como próprias das pedagogias não-críticas, exatamente porque desconsideram a história e os modos de produção da sociedade e das pessoas.

Muito bem. O que sobra de interessante da tradição escolar – e que não temos por que abandonar – é a ideia de tomar a língua como objeto de conhecimento; não a língua em abstrato, mas a língua enquanto fenômeno como tal e os produtos de cultura que são produzidos na própria elaboração da língua. Esses objetos de cultura (o livro, por exemplo) e a própria língua como cultura – a língua não é natural, é produzida pelos humanos, mesmo o mais radical dos chomskianos terá de reconhecer que há vida cultural na língua – são produção sistematizada, organizada: são mais língua que se faz da e com e sobre língua de todo dia. Nesse processo, produzem-se mais formas de língua e mais usos da língua, formas que se distinguem daquelas que se aprendem na vida comezinha, distintas daquelas de uso espontâneo, automático, imediato da língua. É verdade que todo falante, em alguma medida, reflete sobre a língua em uso, mas muitas vezes é no automatismo de estar pensando a língua. Somente com a atividade

intelectual sistemática, com a compreensão e a percepção deste objeto é que a pessoa pode pensar sobre isso e expandir o seu uso.

Thaiza: Então, a ideia de “mais língua” está relacionada com a reflexão sobre a língua, o que supõe fazer o aluno sair do modo automático e pensar sistematicamente, para além do caráter apenas meta, metalinguístico. O senhor pode caracterizar melhor a ideia de “mais língua”?

Luiz Percival: Essa é a ideia de “mais língua”, é a de “mais” no sentido de indicar um produto cultural contínuo, constante, que se abre de muitas formas. Apresenta-se, portanto, numa visão em que se reconhece que apropriar-se da produção intelectual e científica humana não corresponde a um disciplinamento cego, embora suponha a disciplina. Qualquer cientista ou intelectual, qualquer pessoa que se proponha a um trabalho orgânico, precisa de disciplina. Sem disciplina, isto é, sem o autocontrole, sem o domínio, sem o planejamento, ela não faz. Então, não há nada de errado em propor a disciplina intelectual para fazer, o problema é o disciplinamento cego, que é a submissão a uma ordem que se admite irrefletidamente. E isso vale tanto para aprender ciências, como para aprender língua, como para aprender qualquer outra coisa.

E não tem como sustentar a ideia de que a língua é só uma ferramenta prática e que basta treinar o uso prático. A língua ela é isso, mas é também objeto é de muitas dimensões, objeto de identidade, de criação cultural, estética, de produção científica, de filosofia. Assim, é objeto contínuo de questionamento e reformulação, e isso não tem, rigorosamente, nada a ver com a aprendizagem dos usos pragmáticos. Mas, mesmo o pragmático, verdadeiramente pragmático, diria: “olha, essa gramática que ensinam na escola não serve pra nada, porque isso, pragmaticamente, não ajuda em nada; a gente tem que ter uma aprendizagem mais eficiente”. Contudo, o que mais se entende que seja ensinar português é depositar a gramática do certo e errado na mente da gente. Sim, é um paradoxo e tanto, não é?

Como os discursos são contraditórios, eles vão acontecendo, é isso. Você passa a ter a normalização cada vez maior estrita se impondo ao uso das línguas, porque ela tem instrumentos para se impor (a própria tecnologia contribui para construir esses instrumentos), a ponto de quando escrevo hoje em qualquer programa de computador, o próprio programa, em grande parte, resolve os meus problemas de escrita. Posso até ditar para um computador que ele “escreve” por mim, ortograficamente e separando as palavras apropriadamente. Isso contribui para aumentar a própria normalização.

Aprender “mais língua” não é isso, é aprender a pensar, a usar a língua para outras coisas da vida além das atividades do dia a dia, embora deva dizer que até nas coisas comuns, no cotidiano da língua, o fato de eu ter o melhor conhecimento da fala me permite organizar melhor minha maneira de perceber e atuar sobre o mundo.

Thaiza: O senhor apresenta uma concepção de escola que tem o papel de ajudar o estudante em sua formação humana integral e mostra que a língua tem papel

fundamental nessa formação. Como a ideia de “mais língua” se relaciona com essa concepção de escola que o senhor apresenta, com uma formação humana integral?

Luiz Percival: Quando se aprende “mais língua” se aprende mais do mundo e mais como pensar o mundo. Ao significar um gesto sobre um determinado objeto de modo sistemático, organizado, disciplinado, isso tem efeito grandioso na formação humana. Não se aprende mais língua sem que se aprendam mais coisas. É certo que, ainda que não haja relação estrita, podemos aprender coisas sem aprender “mais língua”, no sentido de que podemos passar ao largo do olhar reflexivo sobre a língua. Mas é mais difícil, porque a falta de pensar sobre a língua diminui a capacidade de aprender mais coisas.

Podemos, teoricamente, aprender coisas da língua quase como pitoresco e pode haver pessoas que tenham essa capacidade particular, como esses sujeitos que gravam não sei quantas palavras, mas isso não é relevante. Normalmente, aprendemos mais língua aprendendo mais coisas e aprendendo mais língua (e vice-versa).

Lembro da primeira vez em que atinei para palavra *carapanã*. Foi quando vim a Santarém (Pará), nos idos de 1991. Cheguei aqui, fiquei uma semana. Carapanã, carapanã, nunca tinha ouvido falar. Incorporei pela vivência e pela experiência a palavra, talvez pela minha personalidade de ser, às vezes, distraído um pouco. O fato é que quando volto a São Paulo e estou dando aula – nesse tempo, dava aula no Ensino Médio – e lia com os alunos “O duelo”, de Guimarães Rosa, descobro no texto que já tinha lido repetidas vezes que ali, no duelo, estava o carapanã. Como é isso que você lê várias vezes uma coisa e não atenta? É porque não faz sentido, não tem contexto, não tem lugar. É só um exemplo banal. Um exemplo mais interessante seria a quantidade de conteúdos que aprendemos quando lemos “Moby Dick”, de Herman Melville: ali há uma gigantesca lista de instrumentos náuticos, cordas, hastes, objetos, gestos e ações que a gente vai aprendendo lendo, mas que, obviamente, é preciso como que se aprenda os objetos náuticos junto com aquilo.

Isso não vale só para o léxico, vale também para a sintaxe. E vale para as formas de argumentação. A aprendizagem das coisas do mundo é concomitante à aprendizagem da língua e a aprendizagem da língua é concomitante à aprendizagem das coisas do mundo. Claro que isso não é um processo mecânico e, acima de tudo, não tem nada a ver com aspectos particulares. Eu não me refiro, por exemplo, necessariamente, a aprender concordância ou ortografia; porque li mais, então sei mais palavras; pode até ter alguma correlação, mas não é essa a questão que eu estou dizendo, estou falando das dinâmicas de conteúdo.

Thaiza: Quando o senhor fala sobre o fato de que ao ensinar “mais língua” o estudante aprende as coisas do mundo, eu consigo fazer relação com a literatura, também com a filosofia. Por exemplo, no Ensino Médio, considerando minha prática de professora, lembro que, na aula de literatura, quando leio com os alunos poemas de Gregório de Matos, eles têm muita dificuldade com a língua, com a forma da língua, com as palavras antigas, com as construções eruditas. Muito embora não seja usual hoje, isso contribui para sua formação, já que, para ler outros textos antigos, ou dependendo do gênero, podem encontrar formas assim. Então, isso facilita a leitura, o contato com outros

textos muito formais, e isso também faz parte da formação humana integral. O senhor pode comentar um pouco sobre isso?

Luiz Percival: O jovem, especialmente, vive o aqui e o agora muito intensamente e dispõe de pouco lastro, pouca informação para compreender para além do imediato, dos seus desejos e das suas necessidades. A dificuldade, muitas vezes, com Gregório de Matos ou com Camões não está apenas na forma linguística, está na distância dos objetos. De certa maneira, o desafio escolar está em contribuir para que este jovem de 12, 13, 14, 15, 16 anos consiga como que sair de si. Quando proponho a um jovem ler Camões, estou propondo a um jovem sair de si, pôr-se em outro lugar. Essa é uma dificuldade muito grande, mas não é um problema de ensinar Camões, é um problema de ensinar revolução francesa ou revolução russa, é um problema de aprender sobre a civilização grega, romana, etrusca, egípcia, e também para aprender sobre a cultura e o mundo das populações amazônicas (ademais do folclore e do pitoresco).

Essa ideia de sair do lugar, por ainda não ser capaz de perceber que o mundo é grande, para fazer um trocadilho com os versos de Drummond, é, talvez, um dos grandes desafios escolares e o grande sucesso docente. Quando a escola consegue oferecer a um conjunto de jovens a possibilidade de pensar além de si, de pensar além do aqui e do agora, do seu imediato – e isso vale para a língua e para os conteúdos de mundo – ela está sendo bem-sucedida.

Podemos, é claro, usar das mais variadas estratégias, podemos usar a música do Renato Russo para ensinar Camões, podemos fazer uma dinâmica e produzir um podcast, podemos propor um tribunal para decidir sobre que fez Capitu, mas isso é apenas estratégia. E tem um preço. E o preço maior é que, se ficamos limitados à versão de Renato Russo, devolvemos ao sujeito aquilo que ele já é.

Nada impede a escola de operar com os objetos que estão com os jovens, até porque isso nos aproxima do diálogo. E, quando não temos autoridade para fazê-los sair de si e não temos sua adesão espontânea para virem para este lugar, muitas vezes a estratégia é: “eu vou me aproximar de onde você está para, por meio de um processo que eu parto do que é próximo de você, eu propor para você sair de si”. Então, isso seria uma estratégia metodológica e não o lugar definitivo que se deve ficar.

Acho, contudo, que, infelizmente, isso vem acontecendo muito no ensino atual. A estratégia deixa de ser um caminho para se chegar a algum lugar (o objetivo do ensino) e passa a ser a próprio ensino. E isso é permanecer no mesmo lugar; e se ficamos no mesmo lugar, não houve aprendizagem, não houve transformação, tanto no que concerne ao saber a língua como para saber as coisas do mundo, e até mesmo para o próprio desenvolvimento da pessoa, que permanece no senso comum, no cotidiano alienado. Agora, tampouco servem os modelos disciplinares informativos tradicionais ou pragmático-utilitários em que se aprende por aprender, sem compreender o que se aprende.

Infelizmente, por muitas razões – mas destaco como a principal o desinteresse do capital de que todos saibam e possam ser para além do capital – esse ensino ora mecânico, ora autoritário, ora pragmático, ora frouxo sobrevive e prevalece, meio divorciado de tudo.

Sirva de exemplo esse modelo de ensino da literatura pautado em uma certa perspectiva de história da literatura estabelecida no final do século XIX; é mais uma informação vazia como qualquer outra informação vazia – datas e nomes e tipos, sem leitura e sem compreensão.

Quando falo em aprender mais língua e aprender os objetos culturais consequentes da criação de mais língua, uma das dificuldades que está posta é essa: que objetos são esses? Que conteúdos são esses que produzem aprendizagem de mais língua? São conteúdos propriamente linguísticos, literários e dos usos mais gerais da língua e, ao mesmo tempo, de procedimentos, de atitudes intelectuais diante daquele objeto. E esta aprendizagem é complexa, e é escolar. Ela não é da matéria X, Y ou Z, seria o ideal que fosse um projeto de escola. É difícil falar numa disciplina formativa, numa matéria. Infelizmente, as nossas escolas acabam funcionando assim e o discurso, o mais frequente é isso: “o professor”. Raramente você vê essa frase no plural “os professores”, “o corpo docente” ou “projeto de escola”. Até se fala, mas fica oco, sem repercutir na aprendizagem e na vida das crianças e dos jovens. Sem mudança de estado de ser não há aprendizagem.

Thaiza: Entendo, então, que o senhor relaciona o ensinar “mais língua” a um ensino interdisciplinar. Como o senhor concebe a interdisciplinaridade?

Luiz Percival: A interdisciplinaridade é um tópico que, em princípio, caberia muito bem nessa reflexão. Eu diria que se aprender a língua é aprender os conteúdos, toda aprendizagem de língua é interdisciplinar, a não ser naquele momento em que nos debruçamos sobre a forma estrita de ser da língua e, portanto, ficamos ali, pensando nela (mas, diria, ainda assim, estamos usando procedimentos intelectuais que são os mesmos que usamos para qualquer análise formal de qualquer outro objeto).

Mas, a ideia de interdisciplinaridade, embora muito interessante, tem problemas. A palavra *interdisciplinar*, à medida que passou a ser usada demais, passou a ter valor de menos. Na escola, às vezes, o interdisciplinar acaba sendo o combinar tarefas, um combina a tarefa A com a tarefa B, que caberia a outro, mas A e B permanecem intocados.

A questão da interdisciplinaridade é mais complexa. Toda boa formação produz interdisciplinaridade. À medida que tem boa aprendizagem de ciências, de história e de língua, a pessoa vai estabelecendo relações. Não é preciso que a atividade ali esteja integrando todas as perspectivas, mas que tenha boas aprendizagens de cada uma das coisas. A dificuldade está em que, na maioria das vezes, o/a estudante recebe uma aprendizagem mecânica de ciência, uma aprendizagem fechada em que a ciência é apresentada como fórmulas isoladas; tem uma aprendizagem da história como acontecimentos lineares e imotivados, uma aprendizagem da língua como procedimentos obrigatórios a serem seguidos. A aprendizagem interdisciplinar verdadeira é quando se aprende a ciência como objeto crítico, aprende-se a história como processo dinâmico e causal, aprende-se a língua como fenômeno vivo, em constante processo de recriação.

De novo: as grandes escolas formativas dos segmentos mais favorecidos da sociedade fazem isso, e operam com condições favoráveis, porque o sujeito tem estrutura quase sempre para ensinar e aprender. Agora, se não oferecemos conteúdos relevantes e não ensinamos as formas de compreendê-los, a aprendizagem não se faz. Nada contra projetos de escola, são bacanas, muitas vezes interessantes. Mas não resolvem o ensino. O problema do ensino não são as disciplinas, o problema do ensino é o congelamento e a mecanização dos conteúdos, é a transformação em objetos duros, que não são coisas sobre as quais se pensa, se reflete, se discute.

Thaiza: Professor, vamos tratar agora de um tema que é muito caro à língua e de que muito se fala hoje quando falamos em ensino de língua: a variação linguística. Como a temática da variação linguística se relaciona a essa questão de ensinar “mais língua”?

Luiz Percival: A variação linguística é, certamente, um dos objetos mais interessantes de observar na língua, porque há a ilusão de que a língua é uma, e isso é uma construção histórica eficiente (importante dizer isso: uma construção histórica eficiente). É certo que a normalização dos processos de uso da língua, nas várias dimensões, trouxe benefícios à humanidade. Ninguém pode negar a eficiência de uma escrita constante, de modelos regulares de registro, porque isso permite o pensamento organizado e, no caso da escrita, permite o pensamento reflexivo. A escrita é, por excelência, normalizante. Mas devemos lembrar também que a variação é intrínseca à língua. A variação sobra e não incomoda. Há muita variação na escrita e mesmo nos procedimentos linguísticos padronizados; ninguém atenta muito para isso, porque o nível de normalidade é o suficiente, e essa variação não tem nenhum efeito.

Há uma tradição que insiste em falar de uma língua do certo, que é mais etiqueta que conteúdo. Quando alguém intervém neste nível de variação que não atrapalha a normalidade, fica pitoresco. O sujeito insiste em dizer que a TV é *em cores* e não *a cores*, que a entrega é *em domicílio* e não *a domicílio*, que vamos *à escola* e não *na escola*. Às vezes pega e vira assunto de coluna (ou canal de vídeo) de como fazer o certo. Mas como isso não tem nenhum efeito na funcionalidade da escrita, vira pitoresco ou, o que é pior, motivo de preconceito (gêmeo da ignorância e do autoritarismo). Mas, a variação é intensa e repito: a maior parte dela muito pouco observada, inclusive pela linguística, porque é uma variação que ocorre dentro da normalidade.

Na verdade, a variação linguística que mais chama atenção (inclusive da Linguística) é, infelizmente, aquela que está em disputa com algum tipo de normalização explícita, como a concordância, verbal ou nominal, e a realização de certas palavras que podem ter mais de uma forma, como *estrume*, *estrumo*, *estromo*, *estrombo*, *estômago*, *poblema*, *pobrema*, *problema* (e isso não fica no pitoresco, porque é uma questão classista). A variação que chama a atenção é a variação nos chamados pontos salientes, pinçados para correção ostensiva (isso está em *A sombra do caos*, meu livro de 1997). Estes objetos são objetos sistemáticos de correção e de estigmatização; essa variação é a menos importante do ponto da estrutura e funcionalidade da língua, mas ganhou muita relevância, por conta da atividade instrutora repressiva, corretiva muito forte.

Isso tem todo um efeito social, cultural clássico, tradicional, de anos com a ideia de que o português castiço é um português bem realizado, bem pronunciado e que, na verdade,

é expressão de classe, expressão de modo de vida, até de estilo de vida. Isso é tão violento, que o Lula teve que reformar sua fala – e ele a reformou, especialmente onde o preconceito é maior, que nem é o da concordância (fora os casos estigmatizados), mas na prosódia. A prosódia popular é diferente da prosódia da Faria Lima. O ritmo, a entoação, a postura, o tónus, esse acabamento linguístico que tem efeito muito grande.

Enfim, a língua é intrinsecamente variável. É gigantesca a variação da língua. Lembrar que o que nós chamamos de variação é quando ocorre a alternância da forma com manutenção de conteúdo; se, com a alternância da forma, há mudança de conteúdo, já não cabe falar em variação. Propor à gente perceber a variação é propor perceber as múltiplas possibilidades de funcionamento e organização que a língua oferece em abertura muito grande.

Agora, ao mesmo tempo – e isso não é ensinar variação, mas deriva do princípio da variação – temos de combater o preconceito linguístico. Tem preconceito linguístico que se faz sobre certas variações em que uma forma, real ou inventada (bacana lembrar que a forma pode ser inventada; a forma canônica, a forma que se projeta como própria da forma de erudição, muitas vezes, não era uma variação real, era produção de cultura, produção de língua que criou uma forma que não existia; um caso típico do português é o verbo *vir*, uma invenção intelectual de cima para baixo, fruto do processo de normatização da língua em que se inventa uma forma). Todo preconceito se fundamenta na diminuição do valor do outro, do diferente tendo por base um valor ideal que pressupõe, sem fundamento, superioridade. A base do preconceito linguístico não é a simples variação, mas a relação entre formas de dizer e lugar social.

Enfim, a questão da variação é complexa e difícil de ensinar, assim como é a oralidade. Até hoje Não sei bem o que significa isso; há 30 anos, pelo menos, não sei o que é ensinar oralidade, não consegui entender que conteúdo é esse. Embora eu saiba que, a partir de um certo momento da história dos estudos da linguagem (e da educação) se propôs pensar a língua tal como ela é realizada quando falada, abandonando o paradigma da escrita, não vejo a devida definição de um conteúdo de ensino. O que se fez foi uma transposição ligeira do problema da linguística para a educação sem que se considerassem as razões e os modos de ensinar.

Thaiza: Isso me faz pensar na ideia de adequação ao contexto, de que devemos ensinar aos alunos que precisam adequar sua fala/escrita ao contexto em que estão, o que tem sido bastante evidenciado por linguistas. Pra gente finalizar, como podemos relacionar isto à ideia de ensinar “mais língua”, professor?

Luiz Percival: O interessante é que a história está de cabeça para baixo. A história começa para defender as formas de fala espontânea das pessoas, e o argumento era o de que as pessoas não falam do mesmo jeito, variam a forma de falar em função do contexto. A adequação da fala ao contexto interlocutivo é, de novo, constitutivo da língua. E é óbvio que todas as pessoas fazem intervenções nesses aspectos, isso que têm a ver com o lugar social e, inclusive, com a etiqueta. A adequação é constitutiva, de novo, da língua, e isso tem a ver com aspectos da variação, um aspecto muito particular, que chega a ser outro, porque, na verdade, pode até não haver variação no sentido fonético, lexical, mas há variação de registro, há mudança de registro.

É evidente que produções diferentes pedem formas linguísticas diferentes, e isso tem que ser aprendido. E isso tem a ver com a própria ideia de “mais língua”, tem a ver com a ideia de sair de si. Propor que se reconheça isso e se saiba atentar para os valores e sentidos implicados em cada situação é muito interessante. Mas, de novo, não é simplesmente uma ideia de ensinar a “respeitar a variação” e se adequarmos a cada situação (o que acaba por ser uma reafirmação do normalizado, pois que é só aí que o aluno não saberia adequar-se), o cerne estaria em perceber a forma de ser da língua e das pessoas quando a usam. Por isso que acho que, na escola, o conceito é muito ruim. A variação é mal incorporada no debate, porque não se sabe o que fazer com ela.

Variação linguística e oralidade são coisas que não se ensinam. Quer dizer, a ideia de variação podemos ensinar; podemos estudar um momento de variação. Mas, aprender variação não é aprender o pitoresco que estão ensinando. A dificuldade em relação ao ensino de língua está em encontrar um objeto. Mas, claro, de novo, isso vem de uma certa tradição e que é real: não superaremos essa realidade, de preconceito e desensino sem o conflito, sem reconhecer que a escola é lugar de formação e não de adequação.

O YOUTUBE ENCURTANDO DISTÂNCIAS: AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DURANTE A PANDEMIA DA COVID 19

Elaine da Silva Faria ³

Introdução

Em 2020, toda a sociedade foi movida pela fúria da covid-19, que ocasionou uma reformulação abrupta e não planejada na Educação, bem como em todas as esferas sociais. Foi necessário descobrir uma forma prática e mais inclusiva, para levar o ensino aos alunos. O YouTube que já era um site muito utilizado e conhecido por boa parte da população antes da pandemia, aproximou alunos e professores, o que, conseqüentemente, facilitou o acesso ao conhecimento. Com o fechamento físico das escolas em março de 2020, as salas de aula precisaram se movimentar e ocupar cada casa, onde houvesse um aluno para estudar, ali a escola deveria se fazer presente de alguma forma. Esta pesquisa surgiu da necessidade de tornar as aulas mais acessíveis para os alunos. Por razões diversas, muitos alunos não conseguiram acompanhar o desenrolar das aulas remotas nos aplicativos de ensino. Daí surgiu a problemática apresentada neste trabalho. Como facilitar a entrega do conhecimento para os alunos em tempos de isolamento social? Assim, o YouTube se consolidou como um instrumento de mediação entre alunos e professores, encurtando as distâncias e favorecendo a interação necessária no processo educacional. A reflexão tem início com a relação entre a escola e a tecnologia, direcionando o foco para as aulas de Língua Portuguesa.

A relação da educação com a tecnologia não surgiu na pandemia!

Ao longo dos anos vários itens tecnológicos surgiram e foram incorporados nas atividades cotidianas e nas escolas isso também não foi diferente. Contudo, quando paramos para pensar nos modernos recursos disponíveis, precisamos reconhecer que muitos deles nunca “pisaram” o chão de uma escola. Principalmente as escolas públicas do país. No livro *O que é tecnologia*, de Medeiros e Medeiros (1993) já encontrávamos um alerta sobre a necessidade de investimento e capacitação tecnológica, sem a qual, a sociedade viveria um imenso atraso em relação aos países mais desenvolvidos. Os autores sinalizam que na década de 70, ocorreram avanços nas áreas de informática e telecomunicações principalmente em setores militares, porém na década de 80 retrocessos aconteceram. “nos anos 80, porém, o sistema educacional e o setor científico-tecnológico andaram em marcha lenta” (MEDEIROS e MEDEIROS, São Paulo, 1993, p. 84).

Muito é falado sobre a inclusão de “novas tecnologias” nas práticas docentes e isso não é novidade, mas, elas representam ainda, um tabu para muitas escolas e professores. A inserção de novas tecnologias, que nem são mais tão novas, nas escolas é um tema

³ Mestranda do ProfLetras pela UFRRJ. Professora I - Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e Professora I da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro. E-mail: elaine.faria2005@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0731099498301068>

antigo. É papel da escola: “adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e apropriação crítica desses novos meios” (KENSI, 2007, p18). Contudo, pouco a escola havia feito para estar ambientada com “modernos” recursos de auxílio no processo educacional. Por razões diversas isso aconteceu, mas é fato, que ainda existe um atraso imenso relacionado ao uso de tecnologias nas escolas..

Investimentos na educação pública são urgentes, para que os alunos consigam se preparar dentro da escola, para atuarem em um mundo cercado por tecnologias por toda parte. Em 1993, Medeiros e Medeiros já sinalizavam que para que ocorra um ganho real no país, em relação aos avanços tecnológicos era necessário “investir na formação de recursos humanos, do ensino básico ao universitário. Não dá para dominar tecnologias, competir dentro e fora do país e construir uma sociedade forte sem “a cidadania que começa no alfabeto”, como disse Ulysses Guimarães.” (MEDEIROS e MEDEIROS, São Paulo, 1993, p. 85).

Ensino remoto

Com o isolamento social decretado e o fechamento das escolas, começou todo um movimento para que a escola pudesse chegar até o aluno. O Conselho Nacional de Educação entrou em ação e publicou um documento, pautado na LDB (1996), autorizando o ensino a distância em todo o país, para a Educação Básica, em caráter emergencial. Com a liberação, as secretarias de educação começaram a se movimentar, para iniciarem o oferecimento do ensino remoto. “**Art. 32. § 4º** O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.” (BRASIL, 1996. Art. 32)

Importante destacar a diferença entre **ensino remoto** (extraordinário) e **ensino a distância** (planejado). O que foi praticado durante a pandemia foi o ensino remoto!

“As atividades realizadas pelas escolas durante esse período se caracterizaram como remotas, já que foi de maneira emergencial, sem um planejamento. Em instantes, as instituições escolares precisaram aderir ao ensino remoto e os professores se adequarem ao momento de problemáticas sanitárias, sociais, econômicas e emocionais.” (MORAES e GONÇALVES, 2021, p18)

O ensino remoto ocorreu de maneira extraordinária, não houve tempo de preparação e planejamento ou mesmo capacitação. São muitas as possibilidades de oferecimento de aulas a distancia, mas todas elas necessitam que ocorra um ordenamento anterior, que todos os envolvidos estejam prontos para desempenhar suas tarefas, conscientes de sua missão e com todos os recursos alinhados e bem preparados. Os autores (Op. Cit.) afirmaram que o ensino praticado na quarentena foi o remoto.

“A partir disso, compreendemos que o ensino se realizou de maneira remota ao longo da pandemia e não EAD, já que não houve uma estrutura para o processo de aprendizagem dos estudantes, pelo contrário, demonstrou e evidenciou ainda mais as desigualdades no Brasil – um país com dimensões continentais.” (MORAES e GONÇALVES, 2021, p.19)

A pandemia colocou em enormes holofotes a gritante e gigantesca diferença econômica e social existente no país. Os dados do censo escolar de 2020, já afetado pela pandemia da covid 19, apontam números importantes sobre a disponibilidade de recursos tecnológicos nas redes municipais do país.

“Apesar de possuir o maior número de escolas do ensino fundamental, a rede municipal é a que menos dispõe de recursos tecnológicos, como lousa digital (9,9%), projetor multimídia (54,4%), computador de mesa (38,3%) ou portátil (23,8%) para os alunos e internet disponível para uso dos estudantes (23,8%). (CENSO ESCOLAR, 2020)

A escola, passado o grande pesadelo da covid 19, deve correr atrás dos prejuízos e buscar avançar mais e, principalmente, consolidar os ganhos tecnológicos que fora obrigada a conquistar. Não aconteceu da forma que deveria, mas continuar desprezando as ferramentas digitais, em um mundo tão tecnológico e globalizado é um grande desperdício. Débora Souza de Deus em seu artigo (2021) reafirma que é papel da escola manter-se atenta e atualizada sobre o surgimento de novas tecnologias.

“Aí vem o desafio da escola, ao mesmo tempo em que deve utilizar e ensinar o uso consciente das novas tecnologias, deve também apropriar-se desses novos processos que não param de acontecer. Com isso, novas tecnologias vão surgindo, sem que a escola já tenha absorvido a tecnologia anterior. O docente, além da formação específica em sua disciplina, deve também estar preparado para enfrentar essa realidade mutante” (DEUS in Moraes e Gonçalves, 2021. Rio de Janeiro, p.63)

Os desafios são enormes, ainda mais quando as políticas públicas não abraçam a educação, mas a escola, bem como os docentes, precisa estar conectada com as novas tecnologias. Mattar (2010) aponta a necessidade de se construir um elo entre a escola e os alunos, que vivem uma realidade diferente da escola antiga e totalmente tradicional. É necessário construir um currículo significativo e interligado aos multiconhecimentos dos discentes. Os alunos de hoje são nativos digitais, embora alguns não tenham equipamentos tecnológicos adequados, se os tivessem, conseguiriam utilizá-los muito bem. Dominando suas funcionalidades em pouco tempo, pois fazem parte desta geração conectada com o mundo e seus vários recursos.

“O currículo tradicional inclui leitura, escrita, aritmética e raciocínio lógico, dentre outros conteúdos, enquanto o currículo do futuro deveria incluir também software, hardware, robótica, nanotecnologia e genoma, assim como ética, política, sociologia, linguagens e outras questões que os acompanham – mas quantos imigrantes digitais² estão preparados para ensiná-lo?” (MATTAR, 2010. São Paulo, p.10)

Aplicativos de estudo

A secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro disponibilizou um aplicativo, para que os alunos, com “salas” de estudo síncrono e assíncrono e materiais pedagógicos. Cada turma poderia ingressar em sua sala de aula virtual diretamente de seu celular ou computador. O RioEduca em casa foi implementado e como toda

novidade, necessitou de ampla divulgação e um forte processo de instrução de uso. Antes, porém, os alunos precisaram receber um e-mail institucional, sem o qual não conseguiriam acessar o aplicativo. O que ocorreu também na Rede Estadual do Rio de Janeiro, com a criação do aplicativo denominado Aplique-se.

Almeida (2003) fala dos sistemas computacionais, que favorecem o ensino através dos ambientes virtuais de aprendizado. Na pandemia vimos que várias ferramentas foram utilizadas e todos precisaram aprender algo novo para utilizar.

“Sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimentos, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos” (ALMEIDA, 2003, p,331)

Muitas foram as ferramentas utilizadas pelos professores, para ofertar o ensino durante a quarentena: o Facebook, o WhatsApp, Google classroom, Microsoft teams, zoom, o youtube e o formulário do Google, que possibilitou o envio de questionários e avaliações. A SME-RJ montou também uma grade de transmissão em uma rede de TV aberta, porém muitos alunos não conseguiram acompanhar os horários disponibilizados para a transmissão. E mesmo aqueles que conseguiam sentiam falta de algo mais. O contato com o professor é algo insubstituível! A escola não parou um só momento! Mas a comunicação entre docentes e discentes foi prejudicada em muitos aspectos. Assim, o youtube se apresentou como um recurso eficaz na transmissão de aulas, pois os alunos poderiam, a seu tempo, recorrer a informações sobre os conteúdos estudados.

Canal no youtube como ferramenta de ensino: relato pessoal

Moura e Freitas, em artigo publicado sobre o uso do youtube, como ferramenta educacional, trazem uma reflexão sobre a importância deste site:

“A alimentação visual das pessoas não é mais a mesma depois do Youtube. A plataforma de distribuição digital de vídeos surgiu em 2005 e possibilitou ao usuário estabelecer uma relação diferenciada de outras mídias – como a televisão. Essa rede social tem o caráter democrático e permite que qualquer pessoa publique vídeos com os mais diversos conteúdos.” (MOURA e FREITAS in REVELLI v.10 n.3. Setembro /2018, p. 259)

O site de compartilhamento de vídeos auxiliou muitos alunos e professores durante a pandemia, pois a disponibilização das aulas ocorria de maneira prática e bem eficaz, com o envio do link do vídeo ou mesmo a inserção dele nas ferramentas utilizadas. Os alunos puderam receber a aula sem perder o vínculo afetivo com o professor e isso foi muito importante.



<https://www.youtube.com/channel/UClI87hE7XqGHHzWZozd1jHw>

O canal surgiu da necessidade de complementar o estudo e facilitar o acesso para aqueles alunos, que por alguma razão não conseguiram participar das aulas por outras ferramentas. Assim, foram incluídos no processo educacional novamente.

O envio do vídeo diretamente ao celular dos alunos ocuparia muito espaço na memória dos aparelhos, então, o link facilitava neste fator. Contudo, havia a necessidade de serem vídeos curtos, para que não consumissem o pacote de dados de internet dos usuários durante a exibição. Outra grande ajuda do youtube é a possibilidade de poder assistir o vídeo quantas vezes forem necessárias, pausar para copiar, compartilhar o link do vídeo com outras pessoas... O uso do youtube como recurso educacional, inclui uma abordagem mais atual e próxima da realidade do discente. Mattar (2010) enfatiza a necessidade de um aprendizado diversificado e distante do tradicionalismo muito recorrente ainda nos dias de hoje. Os alunos desta geração possuem habilidades, que precisam ser exploradas e expandidas. Diz ainda que, “a geração net aprende fazendo (não lendo manuais ou assistindo palestras), trabalhando em grupo e interagindo. São multitarefas, interativos, exploradores, multimídia e com expectativa de aprendizado relevante” (MATTAR, 2010, p. 14).

A retomada das aulas presenciais se deu de forma parcial e em um primeiro momento o ensino foi híbrido. Com isso, alunos e professores seguiram mantendo as plataformas digitais em uso, bem como todas as ferramentas que vinham utilizando. Débora Souza de Deus (op.cit) finaliza seu artigo relatando que os aprendizados obtidos na pandemia, não devem ser desprezados e devem fomentar debates e maiores reflexões sobre a modalidade híbrida de ensino. A autora diz que:

“O ensino híbrido talvez seja realmente o futuro que nos aguarda, pois é quase impossível sairmos do mesmo jeito que entramos nessa pandemia, todavia, devemos refletir sobre algumas questões, uma delas é a desigualdade de acesso” (DEUS in Moraes e Gonçalves, 2021. Rio de Janeiro, p.72).

Não é possível prever o que as lideranças governamentais farão a este respeito, mas a escola precisa buscar capacitações e principalmente mostrar-se disposta a abrir mais espaço para a inclusão da tecnologia em suas práticas. Segundo o censo escolar publicado em 2020, ocorreu uma redução no número de matrículas na educação básica do país. “No ano de 2019, foram registradas 47,9 milhões de matrículas nas 180,6 mil escolas de educação básica no Brasil, cerca de 582 mil matrículas a menos em

comparação com 2018, o que corresponde a uma redução de 1,2% no total.” (CENSO ESCOLAR, 2019) Esse já foi um dado preocupante, mas ninguém esperava que a pandemia chegaria e iria piorar o cenário da educação no país. O censo dos anos seguintes também apresentou redução no número de matrículas e também no número de escolas. É urgente repensar a educação no Brasil, bem como ampliar os investimentos necessários, para que as escolas possam estar com recursos adequados e atraentes ao atendimento de “nativos digitais”.

Não tem a menor possibilidade de uma escola em 2022 utilizar os mesmos recursos didáticos e tecnológicos de anos atrás. Para Marc Prensky (2001) os nativos digitais estão em contato com a linguagem digital desde que nasceram. Eles optam por realizar pesquisas em recursos digitais antes de pensarem em buscar auxílio em livros impressos. É uma nova geração e a escola e também os professores precisam acompanhar esta evolução.

Pesquisa de opinião

Em novembro de 2022 um questionário foi aplicado a um grupo diverso de alunos, com a finalidade de compreender, como esses estudantes se relacionaram com o YouTube durante a pandemia e ainda sua influência nas formas de estudo e busca por conhecimento. Foram solicitadas respostas para as seguintes perguntas:

- 1- Qual seu nome?
- 2- Em 2020 e 2021 você estava em quais anos de escolaridade?
- 3- Você estudou em escola...
- 4- Durante a pandemia qual recurso digital você mais utilizou para estudar?
- 5- Você já buscou por aulas no YouTube?
- 6- Durante a pandemia, alunos e professores precisaram permanecer em quarentena. Você acha que o YouTube ajudou / ou poderia ter ajudado os alunos a manterem uma rotina de estudos?
- 7- Pensando no período de isolamento... Você gostaria de ter visto aulas no YouTube de seus professores?
- 8- Pensando na resposta acima... Você acha que os vídeos de seus professores teriam te ajudado a estudar melhor na pandemia?
- 9- O que você mais busca no YouTube?
- 10- Quando você precisar realizar um trabalho...

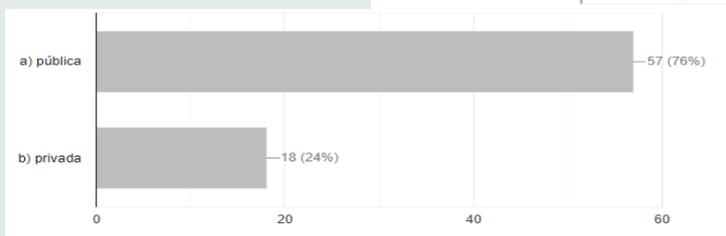
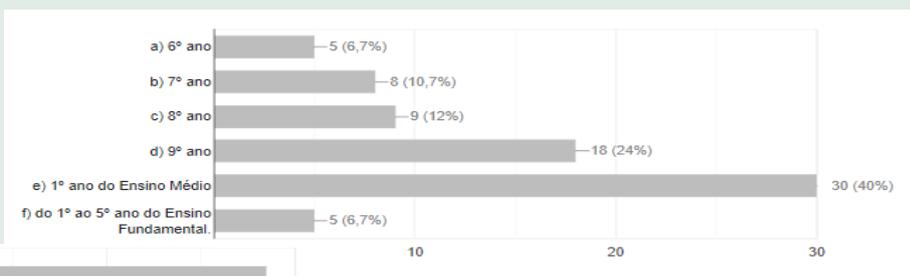
Link do questionário: <https://forms.gle/qrjzBVXcU1tK4WyZ7>

Ao todo setenta e cinco alunos participaram da pesquisa e todos responderam o questionário em sua totalidade. De acordo com os gráficos gerados, pode-se destacar que: dentre os alunos participantes, 40% fez a transição do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio durante a pandemia. Esses alunos vivenciaram a experiência do ensino remoto em duas redes diferentes (municipal e estadual) e vivenciaram também a introdução do ensino híbrido, quando ocorreu a estabilização da pandemia e os

discentes puderam retornar em sistema de rodízio para a escola. Interessante observar também que, 24% dos alunos que cursaram o 9º ano do Ensino Fundamental, passaram em 2022 a estudar o Novo Ensino Médio (NEM). Somente os alunos do primeiro ano do Ensino Médio experimentaram a inserção da reforma, pois o segundo e terceiro ano concluirão com o currículo em andamento. Vale (2022) sinaliza que o diferencial do NEM é a oferta de itinerários de formação, que possibilitarão aos estudantes a integração com áreas do conhecimento, por meio de disciplina eletivas.

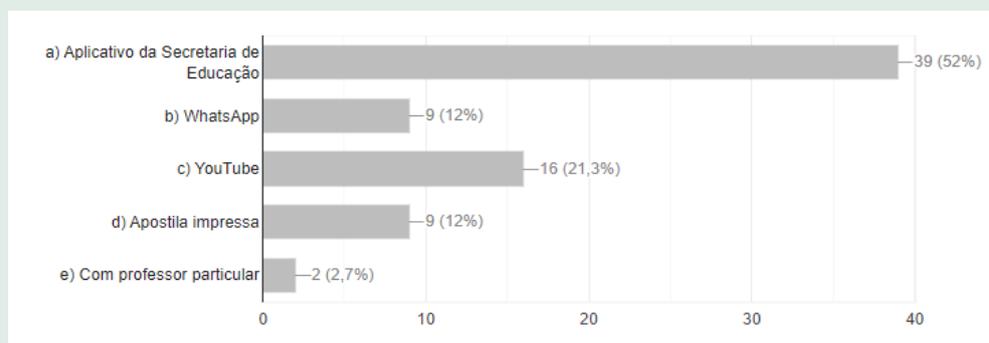
“A grande diferença do Novo Ensino Médio é a possibilidade da construção de Itinerários Formativos, esses itinerários devem se abrir para a mudança. Na medida em que estamos falando de itinerários formativos, estamos falando de itinerários que poderão integrar com as áreas do conhecimento que poderão dar ênfase numa unidade temática, onde os alunos poderão segui-los por meio de disciplinas eletivas, ou por meio do ensino de projetos, trabalhando unidades temáticas e integradoras.” (VALE, 2022, P.138)

Muitas mudanças em tão pouco tempo permearam a educação em nosso país e esses estudantes, bem como seus professores estavam na linha de frente, vivenciando e fazendo a mudança acontecer.

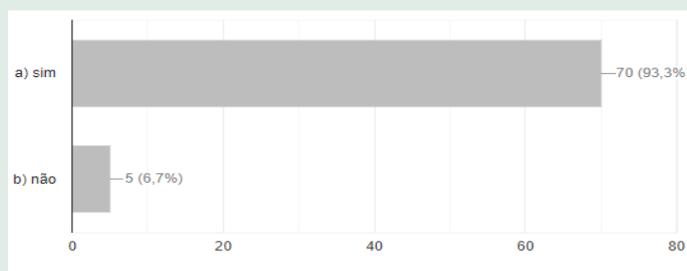


É possível observar também que, a maior parte dos alunos participantes estudou em escolas públicas durante a pandemia. 76% respondeu pertencer a alguma escola pública, enquanto 24% dos entrevistados são provenientes de escolas particulares.

Quando perguntados sobre qual recurso digital mais utilizado para estudar, a maioria dos estudantes respondeu ter sido o aplicativo criado por sua rede de ensino ou utilizado por escolha de sua escola particular. Como é possível verificar abaixo. Logo em seguida, surge o Youtube, como fonte de pesquisa e estudo.



A grande maioria dos alunos buscaram por aulas no YouTube, para complementar os estudos durante a pandemia. Prática que já é habitual para esta nova geração de alunos. As respostas comprovam que 93,3% dos respondentes disseram ter buscado por aulas no site de compartilhamento de vídeos. Já na questão de número seis, somente três alunos disseram que o YouTube não ajudou os alunos a estudarem durante a pandemia. As outras setenta e duas respostas foram positivas e algumas se destacaram:



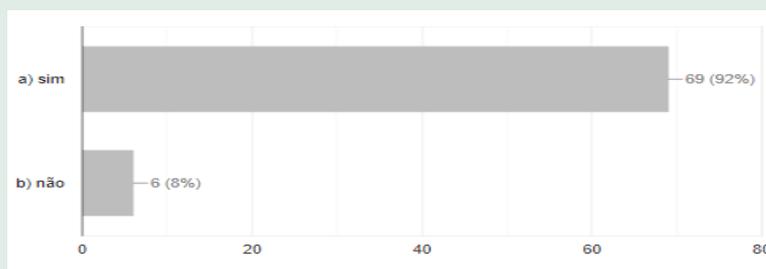
Já na questão de número seis, somente três alunos disseram que o YouTube não ajudou os alunos a estudarem durante a pandemia. As outras setenta e duas respostas foram positivas e algumas se destacaram:

- Sim. No YouTube tem muitas vídeo aulas explicadas de jeitos diferentes, isso ajuda bastante!
- Ajudou, pois muitos professores não postavam explicação da matéria e com o ensino remoto era mais dificultoso entender a explicação.
- Sim, porque o YouTube da para voltar o vídeo.
- Ajuda bastante pq em algumas escolas os professores só mandavam os trabalhos e nn explicavam e eu recorria ao youtube pq la eles me explicavam
- Não só poderia, como ajudou. Hoje, qualquer coisa que você pesquise no YouTube sobre qualquer matéria, você encontra.
- O YouTube é uma ótima plataforma para tirar dúvidas
- O YouTube foi essencial no período de pandemia

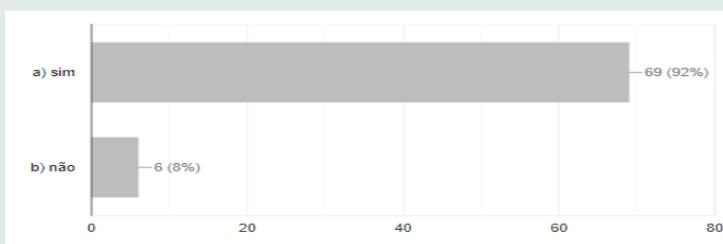
(Reprodução fiel da escrita dos alunos.)

Percebe-se que, dentre os entrevistados, o YouTube se apresentou como uma ferramenta que contribuiu e consolidou a aprendizagem.

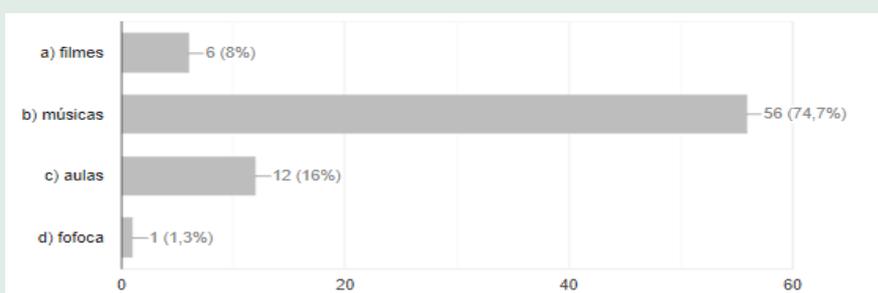
De acordo com as respostas no item sete, os vídeos dos próprios professores seriam muito bem recebidos. Eles responderam que gostariam de ter estudado com vídeos de seus professores no YouTube.



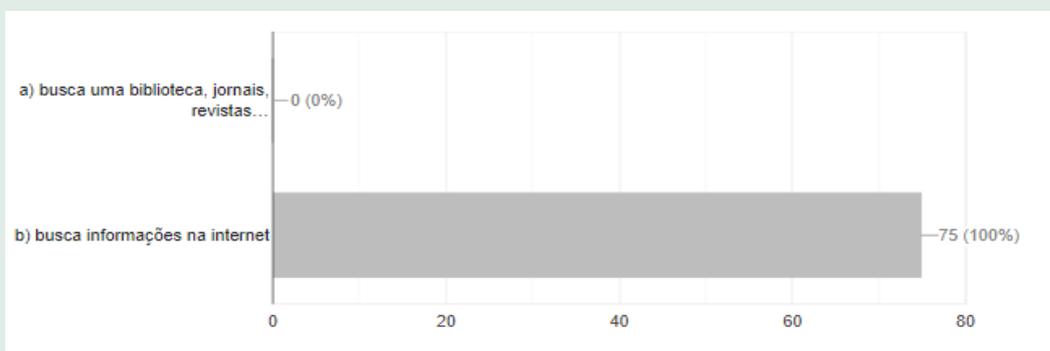
A pandemia quebrou abruptamente o vínculo entre a escola e os estudantes e os vídeos com a gravação das aulas dos professores foi um recurso de aproximação eficiente. Complementando a resposta dada acima, 92% dos entrevistados afirmaram que os vídeos de seus professores ajudariam muito no aprendizado.



O YouTube não é uma ferramenta educacional, como os aplicativos específicos criados pelas redes de ensino. Por este motivo, não representa uma obrigatoriedade de busca, mas sim uma opção individual de cada ser. Na pergunta de número nove, os alunos responderam que suas preferências de busca são por música, seguidas das aulas. Mais uma vez, percebe-se que é um recurso potencial, que deve ser explorado.



Por unanimidade, os 75 estudantes responderam que na necessidade de realizar um trabalho, é na internet que eles buscam por informações. Como já citado, a geração dos “nativos digitais” possui facilidade com os recursos digitais.



Prensky (2021) afirma que a geração atual está acostumada a interagir com muitas mídias ao mesmo tempo. Eles fazem isso diariamente com seus celulares, computadores, jogos e tantos recursos que cercam a sociedade nos dias de hoje. Essa geração está sempre conectada e fazem isso desde muito cedo, por isso não conseguem entender o mundo sem os recursos que estão tão familiarizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios impostos pela Pandemia da COVID- 19 foi notório que toda a comunidade escolar se movimentou de alguma forma, para prosseguir em sua missão. Transformar vidas através da educação. Contudo, o saldo que fica é de que precisamos avançar muito e equipar a escola com recursos que atendam as necessidades dos estudantes. Mais ainda, é urgente preparar os professores, imigrantes digitais, a

lidarem com os alunos, nativos digitais, em uma escola que seja integradora e que utiliza os meios digitais mais modernos, como ferramentas pedagógicas. A vida fora da escola conta com diversos recursos digitais e dentro das escolas os alunos continuarão a utilizar somente o livro físico como meio de auxiliar seus estudos? Aliar o saber docente ao saber tecnológico dos discentes é um caminho muito promissor. A escola precisa ofertar materiais didáticos mais atraentes e principalmente não excluir os recursos digitais de suas práticas.

O Youtube tem se mostrado um instrumento acessível de busca de informações e durante a pandemia, foi ele um auxiliador no aprendizado dos alunos. O mundo contemporâneo exige o uso de tecnologias digitais e as novas práticas pedagógicas devem contemplar meios digitais de estudo e pesquisa. De acordo com a pesquisa bibliográfica, digital e também considerando o relato pessoal, fica evidente o suporte pedagógico obtido por meio do YouTube. Através dele, alunos puderam estudar, revisar os ensinamentos e pesquisar sobre temas que pudessem surgir nos conteúdos estudados. A facilidade de arquivamento dos vídeos, a possibilidade de pausar e rever as informações ajudam muito no momento de aprendizagem e fixação de novas informações. A covid 19 criou circunstâncias urgentes, que motivaram a utilização de tecnologias digitais, que auxiliaram o ensino remoto. O YouTube foi uma dessas tecnologias.

O YouTube é um marco na cultura digital contemporânea, revela uma tendência de aprendizagem e lazer das pessoas, que nele buscam atender suas necessidades. O recorte apresentado, através das respostas dos 75 alunos, mostra como os estudantes se relacionam com motivações de pesquisa e como o envolvimento com seus professores é importante. Durante a pandemia da covid 19, a utilização de um canal no YouTube, por professores, foi um toque de sensibilidade e cuidado em um momento de incertezas, medo e permeado pela necessidade de uma reinvenção diária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini. *Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem*. Educ. pesqui. (online). 2003, vol.29, n.2, pp 327-340. ISS 1517-9702. disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>. Acesso em: 0 de novembro de 2022.

BNCC:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas. Brasília, 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021.

KENSI, Vani Moreira. *Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação* 2ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996. BRASIL. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

MATTAR, João. *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: 2010.

MEDEIROS, José Adelino; MEDEIROS Lucília Atas. *O que é tecnologia*. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MORAES, Jorge Adrihan N; GONÇALVES, Dany Thomaz. *O ensino da língua portuguesa e suas múltiplas funções*. Rio de Janeiro: Autografia, 2021.

MOURA ,Gabriela Beatriz Ferraz de FREITAS, Lúcia Gonçalves de. *O youtube como ferramenta de aprendizagem* In: REVELLI v.10 n.3. Setembro /2018. p. 259- 272. ISSN 1984 – 6576. *Dossiê Multiletramentos, tecnologias e Educação a Distância em tempos atuais*.

PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. *On the Horizon*. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/> Acesso: em 13/novembro/2022.

ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VALE , N. P. do . *Novo ensino médio: reflexões, expectativas, desafios e oportunidades*. **Scientia Generalis**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 134–143, 2022. Disponível em: <https://scientiageneralis.com.br/index.php/SG/article/view/392>. Acesso em: 25 nov. 2022.

XAVIER, Antônio Carlos. *Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da geração Y*. *Calidoscópico*, v9, n.1, p. 3-14, jan./abr. 2011. acesso em: 09 de novembro de 2022.

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA: REFLEXÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA DE PROFESSORES EVIDENCIADA PELO DIAGNÓSTICO SOCIOLINGUÍSTICO DE ESCOLAS ESTADUAIS DA ÁREA URBANA DE SANTARÉM.

Natália Roberta Araújo Almeida⁴

Ediene Pena-Ferreira⁵

INTRODUÇÃO

A diversidade linguística no Brasil não se restringe às variedades linguísticas do Português, segundo Costa (2021), coexistem no território nacional cerca de 240 línguas, sendo 180 línguas indígenas, 56 línguas imigrantes, o Espanhol nas regiões de fronteiras, a língua dos surdos do povo Kayapó, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa. Logo, o quadro linguístico do Brasil é motivo para a realização de projetos e diagnósticos que visam descrever e relatar situações linguísticas.

Embora este quantitativo demonstre um país com muitas línguas, ainda persiste a noção do monolinguismo, a crença de apenas uma língua em todo o território; esta crença reforça a padronização do Português e influencia o sistema educacional, que por mais que valorize a diversidade linguística, não contempla a maioria das línguas existentes no Brasil, resultando em uma necessidade de fornecer capacitação e formação continuada aos professores que lidam e trabalham em contextos linguísticos diversificados.

É imprescindível trazer conceitos que se relacionem com esta diversidade, como o plurilinguismo, que segundo a Carta europeia do plurilinguismo (2019), é caracterizado pelo domínio de mais de uma língua pelo falante; e o multilinguismo, caracterizado pela interação de várias línguas em um determinado grupo social. Além destes, há o monolinguismo, domínio de apenas uma língua pelo indivíduo e o bilinguismo que é o domínio de duas línguas pelo falante.

O DIAGNÓSTICO SOCIOLINGUÍSTICO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DA ÁREA URBANA DE SANTARÉM

Santarém, situada no Oeste do Pará, possui uma demanda linguística que motivada pelo seu histórico diversificado, tais como o ingresso de universitários indígenas na Universidade Federal do Oeste do Pará em 2012 e a imigração de indígenas venezuelanos da etnia Warao em 2018. Estes acontecimentos culminaram na realização de um projeto de pesquisa intitulado de Diagnóstico sociolinguístico de escolas públicas do oeste paraense em contexto plurilíngue cujo objetivo é descrever o

4 Graduanda do curso de Letras – Português/Inglês pela Universidade Federal do Oeste do Pará/ Ufopa. E-mail: n.roberta29@yahoo.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7998966680811372>.

5 Doutora em Linguística. Professora do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará/ Ufopa. E-mail: ediene.ferreira@ufopa.edu.br. Lattes:<http://lattes.cnpq.br/5534688833865842>.

a realidade de escolas públicas do oeste paraense nas quais há a presença de alunos que não possuem o Português como língua materna, e em 2020 o projeto se expandiu para as escolas estaduais e municipais.

A expansão gerou a pesquisa intitulada de Diagnóstico sociolinguístico de escolas estaduais da área urbana de Santarém e teve como objetivo diagnosticar escolas estaduais nas quais há alunos não nativos do Português, a pesquisa é um subprojeto realizado em 2021 e 2022 por Almeida, integrante do Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará (GELOPA) que por sua vez é vinculado à Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

Este diagnóstico sociolinguístico foi aplicado por meio de questionários voltados para gestores, professores e alunos de três escolas estaduais da rede pública de Santarém e para a realização deste artigo, foi realizado um recorte do questionário dos professores, constituído de 33 perguntas no total e aplicado com 6 professores de Língua Portuguesa, selecionando cinco perguntas e repostas que permitem a maior compreensão do contexto linguístico.

As reflexões realizadas no presente artigo baseiam-se na perspectiva do professor em contexto linguístico diversificado, abordando as dificuldades, estratégias e opiniões de docentes que lidam com alunos não nativos do Português.

REFLEXÕES A PARTIR DOS DADOS RECOLHIDOS.

Quando se trata da relação: Professor e Diversidade linguística, geralmente é relacionada às variedades do Português, entretanto, é necessário refletir e discutir a diversidade que trata da coexistência de duas línguas na sala de aula e qual o posicionamento do professor e as metodologias aplicadas para suprir a necessidade do contexto.

As perguntas e respostas abaixo propiciam reflexões acerca do trabalho de professores que lecionam para turmas com alunos que não possuem o Português como língua materna.

Pergunta 1: “Em sua sala de aula é utilizada outra língua que não o Português? Que língua (s)?”

Respostas: “Não” (04 participantes); “Espanhol” (01 participante); “Inglês” (01 participante);

É perceptível o equilíbrio entre as respostas dos professores, de 6 docentes, somente 2 participantes informaram a presença de outras línguas em sala de aula, ou seja, essa constatação é relevante, pois embora haja diversidade linguística na escola, poucos professores identificam ou a relatam, seja pela falta de identificação da língua materna do aluno, seja pela não manifestação ou pouca comunicação por parte do estudante, prejudicando não apenas a evolução do estudante nos conteúdos e avaliações como também na evasão escolar.

Neste sentido, pontua-se a importância do papel do professor como pesquisador de sua própria sala de aula com o intuito de não apenas conhecer a sua realidade como também de encontrar metodologias adequadas ao ensino em contexto diversificado,

além de identificar as devidas formações e capacitações que propiciem a identificação destes alunos.

Ademais, pelos dados recolhidos, percebe-se uma relação interessante entre as línguas constatadas, é imprescindível afirmar que o Inglês em sala de aula é uma realidade não apenas por haver nativos do inglês, mas por esta ser considerada uma língua franca e está no currículo escolar, considerando seu prestígio e importância pela função social e a sua relevância para o mercado de trabalho, assegurada a sua posição pela Bncc (Base nacional Comum Curricular) a seguir:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. (BRASIL, 2018, P. 241)

O Espanhol é um destaque entre as informações, pois embora seja a língua mais falada da América do Sul, é questionável o fato da mesma não estar inserida no currículo escolar oficialmente, sendo considerada uma disciplina optativa, ficando à escolha do educandário, como reafirma a Lei 13. 415/2017 conhecida como a Reforma do Ensino Médio.

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017)

Desta forma, percebe-se a justificativa para não inserção obrigatória do Espanhol no currículo escolar, embora a sua inclusão definitiva pudesse contribuir para a expansão do ensino, conhecimento das culturas dos países vizinhos, além de evidenciar a relevância que o Brasil tem para o continente.

Pergunta 02: “Você encontra dificuldade para lidar com a presença de outras línguas em sala de aula? Quais?”

Respostas: “Não” (01 participante), “Sim” (05 participantes), os informantes que responderam “Sim”, alegaram as razões para as suas dificuldades como a falta de conhecimento e domínio da língua materna do aluno.

Uma das barreiras ao lidar com contexto é o domínio de outras línguas por parte dos educadores, geralmente as pessoas relacionam o bilinguismo com o domínio de línguas francas e de prestígio como o Inglês, Francês, Espanhol e etc, esquecendo das línguas indígenas, e por sua vez, estas línguas passam despercebidas assim como seus falantes.

Além destas respostas, os professores relataram a presença de alunos falantes das línguas Munduruku e Espanhol, ou seja, acentua-se a dificuldade de inserir essas

línguas no cotidiano bem como a aplicação de metodologias adequadas a estes estudantes.

A dificuldade relatada nos dados demonstra a necessidade de conhecer o panorama das línguas no território nacional bem como as noções básicas, ou mesmo a inclusão no cotidiano da escola.

E os empecilhos tendem a aumentar quando na prática da aula é necessário encontrar providencias e metodologias em relação à aprendizagem do aluno.

Pergunta 03: Diante do uso de outra língua em sala de aula e das dificuldades encontradas para lidar com essa situação, que providências você tomou para conseguir melhorar a aprendizagem dos alunos que não possuem o Português como L1?

Respostas: “Não há dificuldades. ” (03 participantes); “Uma explicação mais clara e objetiva” (01 participante); “Exemplos comparativos e solicitação de atendimento AEE se for preciso” (01 participante); “Trabalhar com imagens” (01 participante).

As respostas acima compreendem o contexto adequando-se à necessidade emergente dos alunos como uma forma paliativa e revelam a preocupação que os docentes possuem ao passar o conteúdo da melhor forma, utilizando a experiência e instrumentos que visam esclarecer o conteúdo para o estudante, contudo a ausência de metodologias adequadas compromete a absorção das disciplinas bem como a interação linguística entre os alunos.

Pergunta 04: “Em sua opinião, o que poderia ajudar a escola a melhorar a qualidade das aulas para esses alunos que não falam Português como L1?”

As respostas que colhidas que ajudam e sugerem melhorias foram as seguintes:

- “Rodas de conversas ou palestras sobre a inclusão de uma nova língua em sala de aula” (01 participante);
- “Se se trata de línguas indígenas, ou de Libras, deve-se capacitar-nos com curso do idioma, mas, não aos fins de semana ou noturno e on-line como sempre acontece” (01 participante);
- “Fazer formações” (01 participante);

Outros dois participantes reforçaram necessidade de formações de outras línguas aos profissionais e intérpretes.

As respostas acima demonstram um anseio de profissionais que entendem a diversidade linguística da sala de aula, mas que precisam de formações que atendam estas necessidades, não apenas formações como também capacitações e palestras sobre as línguas coexistentes, as noções básicas do idioma, modelos que podem ser aplicados ou mesmo relatos de projetos em contextos similares ao do professor.

Além destas sugestões, é relevante trazer livros que tratam do ensino bilíngue em fronteiras como a obra “Política linguística em contextos plurilíngues: desafios e perspectiva para a Escola” organizada pelas pesquisadoras Rosangela Morello e Marci Fileti Martins, ressalta-se além da referência, os modelos trazidos pela autora

Márcia R. P. Sagaz a fim de promover sugestões e dinâmicas para contextos linguísticos diversificados.

Um desses modelos se chama “Enriquecimento Linguístico por bilinguismo aditivo” que segundo Sagaz (2016) é um programa caracterizado pela imersão no qual os alunos são imersos tendo uma segunda língua como instrução, o modelo é voltado para salas de aulas nas quais há a predominância de alunos nativos na língua majoritária.

Trazer conhecimentos e projetos como esses, pode viabilizar o trabalho e enriquecer o conhecimento, não apenas no ensino da Língua Portuguesa como também de outras disciplinas. Todavia, o anseio dos profissionais acaba por ser interrompido justamente na disponibilização das capacitações, como mostra a pergunta a seguir.

Pergunta 05: “Você recebeu (ou vem recebendo) alguma capacitação para trabalhar com alunos que não dominam a língua portuguesa ou que não a tem como língua materna? Se sim, quais? Dê exemplos? ”

Respostas: “Não.” (05 participantes), apenas um participante ressaltou que “Tem oferta de curso pela Seduc, mas sem saímos da sala de aula; o que torna inviável a permanência nos cursos. Além de não agregar a valorização. ”

Como mostrado nos dados obtidos, é perceptível a negação por parte dos educadores em relação à capacitação, sobretudo ao fato de que quando há, é difícil participar, ou seja, a rotina e a sobrecarga do trabalho do educador contribui na dificuldade de conseguir proveito na formação e conteúdo repassado.

Embora haja empecilhos, é necessário ressaltar os esforços que o Estado e instituições realizam para tentar suprir as necessidades do educador, em março de 2022, professores de Belém – Pará, participaram de uma formação sobre educação para refugiados e imigrantes indígenas, ação realizada em conjunto com o Unicef, Aldeias Infantis e Secretaria Municipal de Belém; e em junho de 2022, o Ministério da Educação lançou um curso de capacitação para acolher alunos imigrantes e refugiados.

Apesar deste reconhecimento, é importante frisar a importância de trazer essas formações e capacitações para o interior do estado, uma vez que Santarém possui uma demanda de alunos não nativos do Português nas escolas, e com o ingresso de universitários indígenas nas universidades, este número tende a aumentar, e assim fazendo-se urgente novas medidas para suprir os anseios de professores e alunos não nativos do Português.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste trabalho reforçam a necessidade de trazer orientações, formações e capacitações de forma que o educador possa aproveitar, repassar e aplicar em sala de aula com seus alunos.

As dificuldades encontradas se devem pela ausência de um reconhecimento da diversidade linguística do Brasil bem como a falta de domínio da língua materna do aluno, empecilho este que é perceptível nas escolas nas quais há estudantes não nativos

do Português, o que contribui para as barreiras educacionais de estudantes e professores.

Ressalta-se a importância de colher as sugestões dos professores e levar estas necessidades às universidades e ao próprio Estado, dessa forma, será garantido o acesso às formações de carácter científico e atualizado sobre situações linguísticas e modelos adequados aos contextos da sala de aula.

Portanto, não basta acolher a diversidade linguística, é necessário agir com responsabilidade e trazer políticas linguísticas que a abrangem e garantem um ensino de qualidade aos estudantes.

O reconhecimento da diversidade e existência de outras línguas na sala de aula, contribui não somente com a identificação do aluno não nativo do Português, mas agrega a multiculturalidade na escola, o aprendizado coletivo e desperta a consciência para o respeito a cultura e a língua do próximo, com isso, o resultado não focará apenas na absorção do conteúdo com fins avaliativos, mas uma aprendizagem e visão social expandida do aluno e a valorização do educador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALANO, Daniela Figueira; FERREIRA, Ediene Pena. O PLURILINGUISMO E O CASO DOS ÍNDIOS WARAO EM SANTARÉM/PA. E2446 – COLARES, A. A.; RODRIGUES, G. C. L.; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.). **Educação e realidade amazônica** – Volume 5. Uberlândia: Navegando Publicações, Pág. 307-327; 2020. Disponível em: https://56e818b2-2c0c-44d1-8359-cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_051c65dd7f8f46f1b76fo4b14a32d4ad.pdf . Acesso em 15/01/2023.

ALMEIDA, Natália Roberta Araújo. **Diagnóstico sociolinguístico de escolas estaduais da área urbana de Santarém**, 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura integrada em Letras – Português) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2022.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Brasília, MEC, 2018. (Documento homologado pela Portaria nº 1.570, de 21/12/2017) BRASIL. Ministério da Educação, Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei número 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Reforma do Ensino Médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 05/01/2023.

CARTA EUROPEIA DO PLURILINGUISMO. Acesso em: https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Charte/Charteplurilinguisme_pt_V2.13.pdf. Acesso em 16 /08/2022.

COSTA, Raimundo Nonato Vieira. O conflito bilíngue nosso de cada dia: o ensino de língua portuguesa para indígenas nas escolas públicas da área urbana de Santarém Pará. *In*: SOUSA, Celine (org.). Línguas e literaturas na Amazônia: pesquisa, ensino e perspectivas. Uma estratégia latino-americana para a Amazônia. – Belém: RFB, 2021.

Disponível em:
<http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/iced/documentos/2021/c4ea7106aae6111248a92bc411b1ef2b.pdf>. Acesso em 19/09/2022.

MORELLO, Rosângela; MARTINS, Marci Fileti. Observatório da Educação na Fronteira: Política Linguística em Contextos Plurilíngues: desafios e perspectivas para a escola/Rosângela Morello e Marci Fileti Martins (Organização) - Florianópolis: IPOL: Editora Garapuvu, 2016 248p. ISBN - 978-8586966-81-1. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1CRbWHheOaZm-WOXl68WuSBAnTgroKTKE/view>> Acesso em 25/03/2022.

SAGAZ, Márcia R. P. **Educação bilíngue em zona de fronteira:** pensando modelos e programas. Observatório da Educação na Fronteira: Política Linguística em Contextos Plurilíngues: desafios e perspectivas para a escola/Rosângela Morello e Marci Fileti Martins (Organização) - Florianópolis: IPOL: Editora Garapuvu, 2016 248p. ISBN - 978-8586966-81-1. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1CRbWHheOaZm-WOXl68WuSBAnTgroKTKE/view>> Acesso em 26/03/2022.

SILVA, Neyva Sofia Magalhães da; TRAMALLINO, Carolina Paola. O ensino do idioma espanhol pós-Bncc e reforma do ensino médio: seus impactos na carreira de letras e nas relações do Brasil com seu vizinho. XI congresso Brasileiro de Hispanistas. Disponível em:
https://editorarealize.com.br/editora/anais/hispanistas/2020/TRABALHO_COMPLETO_EV143_MD8_SA101_ID274_05062020095939.pdf. Acesso em 09/02/2023.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CLASSES MULTISSERIADAS: REFLEXÕES SOBRE DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DOCENTES NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

Poliana Pereira de Freitas Sousa⁶

Raimundo Nonato de Pádua Câncio⁷

INTRODUÇÃO

Há muitas produções que discutem o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, entre elas há um debate que evidencia esse ensino como algo distante de um sistema dinâmico, que sofre alterações, cujas exigências aumentaram com as novas tecnologias, o que faz com que em muitas realidades ele se seja compreendido como descontextualizado. Quando se trata do ensino em áreas rurais, há muitas questões em jogo e que carecem de maior atenção, dadas as especificidades.

Em 2017, o Anuário Brasileiro da Educação Básica trouxe dados que mostraram a seguinte realidade: 94,8% da população urbana (15 anos ou mais) era alfabetizada; enquanto no campo essa realidade era de apenas 82,3% (CRUZ; MONTEIRO, 2018). Esses dados chamam atenção e nos convidam a investigar as diferentes realidades de modo a problematizar questões como evasão escolar, causas das reprovações, dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, da produção de textos orais e escritos e da interpretação. E, no cruzamento destas questões, neste estudo nossa atenção se volta ao ensino de português em Classes Multisseriadas (C M) na Amazônia brasileira.

A questão que mobiliza a investigação é a seguinte: a partir do levantamento realizado sobre o ensino de Língua Portuguesa em CM na Amazônia brasileira, quais os principais desafios e estratégias docentes utilizadas no ensino de português nesse contexto específico? Nessa direção, fazemos algumas reflexões sobre os principais entraves e estratégias docentes utilizadas no ensino de português. Para tanto, situamos o debate sobre o ensino de português em CM, considerando a heterogeneidade de aprendizagens; discutimos a organização desse ensino na especificidade do contexto amazônico; e buscamos identificar, com base nos autores estudados, as principais dificuldades relatadas no ensino de português e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens.

6 Especialista em Gestão e Organização do Trabalho Escolar pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e em Gestão Educacional, com ênfase em supervisão e orientação escolar, pela Fundação Brasileira de Tecnologia e Educação (Funbratc). Docente da Escola Paroquial Cristo Rei, em Tocantinópolis-TO. E-mail: poliplice@gmail

7 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor Adjunto da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Docente do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED/UFMA) e do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT/UFNT). E-mail: nonato.cancio@uft.edu.br

A discussão teórica deste estudo está ancorada em autores como Chizzotti e Silva (2018), Silva (2019), Silva (2009), Silva, Assunção e Silva (2020), Hage (2014), dentre outros, que discutem o ensino em CM, a especificidade desse ensino no contexto amazônico, e sobre o português nas escolas do campo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com levantamento bibliográfico, à luz dos pressupostos teóricos e de reflexões críticas que situam a linguagem como um lugar de interação humana e de constituição de relações sociais, uma vez que esta se faz pela interação comunicativa⁸ mediada pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores (TRAVAGLIA, 1997).

O trabalho está estruturado em duas seções, além da introdução e conclusão. Na primeira buscamos situar o debate sobre o ensino em CM, discutindo a organização do ensino de português na especificidade do contexto amazônico. Na segunda, à luz dos autores estudados, abordamos os desafios e as estratégias utilizadas por professores e professoras no ensino de português nas escolas de CM.

O ENSINO EM CLASSES MULTISSERIADAS E O ENSINO DE PORTUGUÊS NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Para melhor compreender o ensino em escolas que possuem classes multisseriadas⁹ é necessário definirmos o que caracteriza uma Classe Multisseriada. Entendemos por CM aquelas classes cuja principal característica é a união de um conjunto de séries/anos do ensino fundamental em um único espaço. Outra característica é a enturmação⁵ na organização escolar, o que é bastante comum nas escolas do campo (LIMA; FIGUEIRA, 2011).

A história das CM carrega como base de sustentação a ideia de políticas compensatórias, considerando as necessidades de um “pequeno grupo” de crianças do campo. Entretanto, é preciso desconstruir essa ideia de que a escola de CM é uma forma de manter viva a escola do campo, pois, se pensarmos assim, reforçamos a percepção de que tudo funciona tranquilamente e de que é melhor uma escola assim do que nenhuma, o que por si só já demonstra equívocos quanto ao sentido das CM e das escolas do campo.

Ferri (1994) destaca que as escolas com CM foram os primeiros tipos de escolaridades possíveis para as áreas rurais. A autora enfatiza que essa característica da união de vários alunos de séries/anos diferentes em torno de apenas um professor é mantida desde as décadas anteriores até os dias atuais. Nunes (2018) aponta o método mútuo

⁸ A concepção interacionista da linguagem se contrapõe às visões conservadoras da língua, que a concebem como um objeto autônomo, sem história e sem interferência do social.

⁹ São aquelas que “[...] têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independentemente do número de professores responsáveis pela classe” (BRASIL, 2007, p. 25).

⁵ É constituída por um grupo de alunos de diferentes idades, séries e níveis de aprendizagem diferentes, em uma mesma sala de aula.

como a origem deste tipo de classes, “com práticas semelhantes à que se conhece hoje, pois esta denominação, multisseriada, só aparecerá nos anos de 1970” (NUNES, 2018, p. 56). Para Ferri (1994), essa forma de organização surgiu com a educação catequética, pois era o único modelo de educação rural, considerando que o Brasil ainda era agrário nesse período. De certa forma, a educação já era centrada numa minoria mais abastada¹⁰ da sociedade.

No entanto, ainda há poucos estudos que discutem a educação na perspectiva das escolas com CM, entre eles se destacam os estudos de Caldart (2004), Calazans (1993), Ferri (1994), Lima e Figueira (2011), Chizzotti e Silva (2018), Hage (2014), entre outros, os quais nos trazem uma abordagem história acerca desse modelo educacional. Tais autores, de modo geral, apresentam uma discussão crítica, bastante relevante quanto a falta de atenção que se deu e ainda se dá ao ensino nas CM.

Rodrigues (2009) observa que é somente com a revolução de 1930 que o governo passa a inferir todos os níveis no sistema escolar, que, de certa forma, continuava excluindo a população campesina. Sendo o país eminentemente agrário e sentindo a necessidade de mão de obra qualificada para a produção agrícola, o governo começa a buscar estratégias que reforcem a questão educacional nas áreas rurais. Assim, a educação ganha força neste momento, mas com enfoque totalmente tecnicista, e com o objetivo de qualificar mão de obra para o trabalho (CALAZANS, 1993).

Nessa perspectiva, podemos dizer que a educação era pensada especificamente como algo político, contrastando com a ideia de um ensino voltado para a formação social do sujeito e capaz de educar para o pensamento crítico. Assim, considerando um ideário político-pedagógico a ser implantado, a educação para a população do campo estava sujeita às adaptações dos interesses políticos e das ideologias da época.

Galvão (2009, p. 20) observa que é inquestionável que a realidade das turmas multisseriadas seja histórica. Para a autora, o “fato, é que pouco se tem discutido e estudado sobre as condições que ocorre a educação nas comunidades rurais do Brasil”. Mas a necessidade de discutir o assunto é pertinente, pois, de acordo com Lima e Figueira (2011), a Educação do Campo nasceu com a mobilização dos movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas. Contudo, esta educação não era voltada, de fato, para a realidade campesina, ou seja, não garantia as necessidades educacionais que essa população precisava. Nessa direção, Caldart (2004) destaca que

É preciso pensar também que tratar o direito universal à educação é mais do que tratar da presença de todas as pessoas na escola, é passar o olhar para o jeito de educar, quem é o sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as

10 Segundo Lima (1974), as escolas jesuíticas tinham um caráter extremamente religioso, ou seja, essas escolas tinham a preocupação de preparar os alunos para o sacerdócio e também para serem escreventes, uma vez que as vagas a essas escolas eram limitadas para rapazes pobres e talentosos e brancos de origem europeia.

peças como sujeitos de direitos, capazes de fazer a luta permanente pela conquista. (CALDART, 2004, p. 27).

Desta forma, podemos dizer que não basta garantir educação para todos e todas, é preciso que seja assegurada sobretudo a permanência dos/das estudantes na escola, de modo que seja oferecido a eles e a elas uma educação de qualidade, e que esteja articulada às suas realidades, capaz de torná-los integrantes ativos da sociedade. Daí a importância de se conhecer os atores sociais deste direito, pois

Mesmo com o respaldo da Constituição Federal de 1988, que está elege a educação como direito público e subjetivo de todos os Cidadãos, observa-se é que a população do campo vem sendo ignorada quando se trata de educação e outros direitos. As poucas escolas presentes no meio rural são precárias e insuficientes para as reais necessidades dos estudantes, assim como inúmeros estudos e pesquisas têm apontado. (MELO; SOUSA, 2013, p. 180).

Outro ponto a ser considerado, diz respeito ao papel docente. Hage (2006) discute a questão do papel do professor e da professora nas escolas do campo¹¹, destacando as dificuldades que enfrentam nas CM. Segundo ele,

Os professores enfrentam uma sobrecarga de trabalho, sendo forçados a assumir outras funções, além da docência, a saber, faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, agente de saúde, parteiro, etc. Eles também enfrentam interferência no trabalho advindas das secretarias de educação, como reflexo das relações políticas que envolvem o poder local, mudando constantemente de escola em função de instabilidade no emprego. (HAGE, 2006, p. 3).

O autor chama atenção para os variados problemas enfrentados nas CM, entre eles destacamos a sobrecarga de trabalho enfrentada pelos professores e professoras. Essa realidade é também problematizada e descrita por outros pesquisadores, a exemplo de Calazans (1993), que aborda de maneira crítica o perfil docente das CM observando as

11 Há formas distintas de tratar a educação no meio rural. A Pedagogia da Alternância, por exemplo, surgiu como forma de fortalecer a educação campesina, trazendo os ensinamentos a partir do que se vivencia no campo. Para Silva (2019) essa pedagogia tornou-se um sistema educativo reconhecido pelos movimentos sociais do campo, por ser “uma educação crítico-emancipatória pensada para a formação dos povos do campo, valorizando os saberes, a cultura, as lutas, a realidade socioprofissional do estudante camponês nos processos formativos”.

condições precárias nas quais os mesmos se encontram. Lima e Figueira (2011) abordam em seu texto “O trabalho docente nas classes multisseriadas do campo”, a perspectiva histórica da educação no meio rural, considerando este como *locus* das CM. Para os autores,

Embora o Brasil sendo um país eminentemente agrário, a educação do campo não foi sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891, evidenciando o descaso dos dirigentes e das matrizes culturais centradas no trabalho escravo, na concentração fundiária, no controle do poder político pela oligarquia e nos modelos de cultura letrada europeia ‘urbanocêntrica’. (LIMA; FIGUEIRA, 2011, p. 3).

No que se refere ao debate sobre o ensino em CM no contexto amazônico, Lima e Figueira (2011) mostram, por meio dos estudos do Grupo de Estudos e Pesquisa da Educação no Meio Rural da Amazônia (GEPERUAZ), a insatisfação por parte de muitos educadores que atuam em CM. Tal insatisfação se justifica pelo fato de não receberem formação para ministrar aulas nestas classes. Freire (2002) destaca que

à Amazônia rural, muitas vezes invisível nas estatísticas oficiais contempla realidades sociais e educacionais muito diversas: educação indígena, em comunidades quilombolas e ribeirinhas (de beira de rio e igarapés); escolas de fazenda: escolarização em áreas de assentamento e acampamentos de reforma agrária, entre outras, compõe a complexa sociodiversidade amazônica, em que a pluralidade cultural convive com a exuberância natural da região, marcada por verdejantes matas e caudalosos rios. (FREIRE, 2002, p. 1).

Com essa caracterização, a autora mostra que a Amazônia rural é apresentada de forma retraída para as estatísticas. Isso quer dizer que pouco se fala da realidade dos moradores desta região, foco de nossas reflexões.

Ferreira (2009) traz um debate bastante necessário frente à realidade da educação no contexto amazônico. A autora observa que é urgente que se conheça mais de perto a realidade das escolas, das famílias, pois é preciso um olhar singular para a cultura amazônica. Sobre essa questão, Sousa (2013) explica:

É urgente que se saiba que na Amazônia a vida é mais pungente mais presente e diversa, mas só é capaz de enxergá-la aqueles despossuídos de preconceitos e verdades dogmáticas capitalistas. Visto dessa forma ‘o campo passa a ser entendido como espaço pedagógico, espaço educador, formador de sujeitos e não mais como lugar de alienação, do atraso, habitação e espaço de pessoas incultas. (SOUSA, 2013, p. 18-19).

Nessa direção, somente com o conhecimento da realidade local poderemos entender as reais necessidades e projetar um olhar mais específico¹², com foco nas necessidades educacionais dessa população. E tomar a diferença como fator positivo para o desenvolvimento educacional é um passo significativo para a busca de políticas educacionais voltadas para o interesse local.

Partindo da necessidade de um olhar mais cauteloso para a educação no contexto amazônico, realizamos uma busca no portal de periódicos da Capes de trabalhos que abordassem Classes Multisseriadas. De modo geral, percebemos que pouco se discute o tema da multisseriação. Quando está em questão o processo de alfabetização na linguagem escrita, na disciplina Língua Portuguesa, no contexto amazônico, a precariedade de debate é ainda menor, o que torna este estudo necessário e desafiador.

Nessa perspectiva, a partir da busca realizada, entre os autores que discutem o ensino de português na Amazônia, destacamos o trabalho de Silva (2009), que em sua dissertação de mestrado busca compreender a prática docente em uma turma multisseriada do campo, destacando as táticas de uma professora no tratamento da heterogeneidade da aprendizagem no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Leal, Sá e Silva (2006), ao abordarem a questão da heterogeneidade de ensino nas CM como um processo diagnóstico, pontuam que todo processo de aprendizagem deve partir daquilo que já se conhece, ou seja, ao se planejar um ensino heterogêneo, deve-se partir de uma avaliação diagnóstica. Na organização do ensino, segundo as autoras, o educador e a educadora devem planejar sua metodologia a partir do que os/as estudantes trazem de conhecimento prévio, daquilo que está inscrito nas suas realidades.

Todavia, é importante observar que este país ainda vive o grande desafio da alfabetização da população, e esse desafio é ainda maior quando se fala em CM, por se tratar de um modelo de ensino caracterizado pela enturmação de crianças de diferentes níveis, agrupadas em uma mesma sala de aula. Diante dessa realidade, considerando a questão da organização do ensino de português, é preciso chamar atenção também outros aspectos, como o nível de aprendizagem, escolaridade e série, a formação de professores e professoras, dentre outros, que geralmente não são levados em consideração ao se constituir uma turma multisseriada na realidade das escolas em áreas rurais.

A heterogeneidade de aprendizagens têm sido uma das justificativas para o fechamento de muitas escolas nessas áreas, o que tem provocado uma série de questionamentos entre os estudiosos. A esse respeito, Silva (2019, p. 474) observa que “fechar uma escola situada no meio rural pode ser um entrave para muitos camponeses, sobretudo os jovens, concluírem seus estudos”. O autor chama atenção para as longas distâncias percorridas para se chegar às escolas, o que também implica na reorganização do ensino de português, uma vez que “viajar diariamente durante 3, 4 ou 5 horas por

12 De alguma forma o Programa Escola Ativa impactou de forma significativa a educação nas áreas rurais de caráter multisseriado. Pois, com a intenção de integrar os alunos da zona rural no ambiente educacional, considerou a realidade, criando-se, nesse programa, os cantinhos da leitura, de Matemática, de Ciências, de História e Geografia.

estradas mal conservadas – com sono, calor, cansaço ou fome – pode trazer impactos negativos à aprendizagem, ao letramento” (SILVA, 2019, p. 474), porque essas questões também contribuem para a falta de concentração e atenção das crianças nas atividades, exigindo planejamento e reorganização do ensino.

Tais questões ratificam a necessidade de um olhar político, pedagógico e organizacional voltado para esse modelo de ensino, visto que, como os autores nos mostram, a multisseriação no Brasil não foi uma opção de cunho pedagógico, mas uma questão de necessidade de garantir o acesso à educação para a população do meio rural.

Com relação às bases legais voltadas para o ensino nas CM, o que também tem a ver com a organização do ensino para esses contextos, Chizzotti e Silva (2018, p. 3) faz uma crítica à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹³ com relação ao seu caráter homogeneizador, diante dos contextos educacionais como o das escolas da Região Amazônica, que possuem características próprias.

Para os autores, “O contexto geográfico, seus rios e suas florestas, [...] várias etnias indígenas, a mistura com os brancos europeus formou várias heterogeneidades na região Amazônica, marcando a forma em que se desenvolvem os processos educacionais” (CHIZZOTTI; SILVA, 2018, p. 1418). Destacam ainda que a BNCC não atende às necessidades educacionais locais, primeiramente por ter surgido de uma organização internacional, ou seja, uma base que veio de fora para dentro. Desta forma, não garante a seguridade de uma educação de qualidade, tendo em vista a diferença e as particularidades da sociedade amazônica.

Nessa direção, Chizzotti e Silva (2018) complementam que

as crianças e os adolescentes ribeirinhos na Amazônia vivem as influências das peculiaridades regionais: o ritmo das águas com suas subidas e descidas; a forte presença da floresta com sua variedade e grandeza das árvores; as longas distâncias entre os povoados; a presença dos índios (habitantes primitivos do lugar); a forte miscigenação. Além da luta pela própria sobrevivência, pois precisam conhecer cada detalhe do lugar onde habitam para poder tirar seus alimentos, seja do solo, após a enchente, seja dos lagos, reservatórios de peixes. (CHIZZOTTI; SILVA, 2018, p. 13).

Diante dessas relações, o professor e a professora são os principais agentes do conhecimento, “que leva o estudante ao objeto de forma contextualizada, sendo preponderante, ainda, em um contexto em que os recursos da moderna tecnologia não alcançaram a totalidade” (CHIZZOTTI; SILVA, 2018, p. 13). Em muitas localidades há

13 Essa Base deve nortear os currículos dos sistemas e das redes de ensino, as propostas pedagógicas de todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas, da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. No documento, são determinadas as competências, as habilidades e as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica (CHIZZOTTI; SILVA, 2018).

falta de energia elétrica e péssimas condições de saneamento básico, quando há, funcionam de forma precária em algumas escolas.

Com relação ao ensino de português, Correa (2010), ao abordar as práticas de letramento desenvolvidas na Casa Familiar Rural de Cametá-PA, ao analisar uma atividade gramatical sobre concordância verbal, chama atenção para uma questão importante:

O trabalho com a gramática descontextualizada traz ainda outro problema o de não contribuir para a formação de leitores críticos, uma vez que, ao falsear, diminuir, desvirtuar o texto, a escola acaba apresentando ao aluno apenas fragmentos soltos e descontextualizados que não dizem nada de nenhuma realidade, e só estão ali para treinar regras gramaticais. Esse tipo de atividade só se faz na escola, que geralmente serve para passar de ano. Quando o aluno se depara com a realidade social, torna-se um “analfabeto funcional”, como dizem os órgãos de pesquisa que tentam verificar o nível de letramento dos brasileiros. (CORREA, 2010, p. 287).

O autor destaca que o trabalho com fragmentos de textos soltos e descontextualizados, que em muitos casos decorre da falta de formação continuada aos professores, os quais utilizam dos poucos materiais que possuem para facilitar ou garantir o entendimento aos alunos, pouco contribui para a formação de leitores críticos, porque desvirtuam e fragmentam o texto, sendo apenas utilizados para treinar regras gramaticais. Esta forma fragmentada de abordar os conteúdos da língua, fora do contexto em que foram produzidos, tem contribuído para a manutenção de práticas de ensino “que considera a aquisição da escrita como um processo neutro, que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver o aluno” (KLEIMAN, 1995, p. 44).

Nessa direção, Maués e Pinto (2017), ao estudarem os desafios de propostas interventivas de letramentos na Amazônia paraense, sobre a relação das crianças com a escola, observaram o seguinte:

[...] as crianças pertencem a uma comunidade de ribeirinhos que não valorizam muito a escola e chegam à sala de aula com pouco domínio do letramento escolar. A utilização constante da oralidade de variantes linguísticas entra em choque com o que aprendem com o livro didático, reforçando as indicações de Heath (1982). Nesse contexto, parecem configurar-se dois mundos à parte, em que, de um lado, há os sujeitos que frequentam a escola e se posicionam de forma singular, segundo as culturas em que estão situados, e, do outro, há a instituição escolar, distante, cega e surda diante do que ouve e vê. (MAUÉS; PINTO, 2017, p. 172).

Entre outras questões, as autoras questionam a duração “do turno de 3h/a, intermediado pelo recreio, numa sede que não tem luz elétrica [...] com duas salas, uma

copa e um espaço destinado à Secretaria”, exigindo atenção e um olhar diferenciado para organização do ensino nessas realidades. Em muitas localidades, trata-se de uma rotina que “é exaustiva por conta da temperatura de 32 graus em média durante o ano inteiro e da ausência de ar-condicionado e ventilador na sala” (MAUÉS; PINTO, 2017, p. 172). As autoras chamam atenção ainda para o desafio da padronização curricular, o que gera um ensino de português distante da realidade, exigindo que pensemos currículos com conteúdos mais próximos às carências enfrentadas pela comunidade escolar, buscando atender também às suas reais necessidades.

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DOCENTES UTILIZADAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

É sabido que um ensino de língua que desenvolva o processo de construção de sentidos e novas formas de ação e interação depende da atuação conjunta de muitos fatores, que vão desde a linguagem utilizada, as concepções e as ideologias seguidas, os fatores de ordem administrativa das secretarias de educação, às oportunidades e disponibilização de tempo para a formação de professores. Entre outros, esses fatores impactam consideravelmente na realidade das escolas e no ensino de português na Amazônia. Contudo, na ausência de atenção e de políticas públicas voltadas à realidade das escolas em áreas rurais, os professores e as professoras têm mobilizado diferentes estratégias de ensino nessas localidades.

Para compreender os principais entraves e as estratégias docentes utilizadas no ensino de português em CM na Amazônia, selecionamos alguns estudos que abordam essa temática e com os quais estabelecemos um diálogo. A busca foi realizada diretamente na base de dados dos programas de pós-graduação de Universidades Federais localizadas na Amazônia brasileira, referentes aos campos da Educação e da Linguística. Na sistematização, identificamos seis trabalhos, entre teses de doutorado e dissertações de mestrado, defendidas no período de 2015 a 2020, que trataram especificamente do tema.

No texto “Formação e letramento no contexto de ensino da Pedagogia da Alternância: alguns apontamentos”, Silva (2019), na ideia de compreender como o contexto de ensino da Pedagogia da Alternância e a maneira como a escrita se constitui nas práticas educativas, referentes à produção do gênero caderno da realidade¹⁴, se inscrevem como práticas de letramento significativas para os estudantes, constatou que, ao produzir os textos que compõem o gênero em questão, o/a estudante da Pedagogia da Alternância vê sentido na produção de seu discurso, que se apresenta sempre articulado às suas práticas sociais, expressando sua identidade e a realidade social.

O autor observa ainda que as unidades de ensino que adotam a Pedagogia da Alternância passaram a desenvolver “diferentes atividades escolares articuladas a temáticas, às práticas cotidianas e à vida no campo, favorecendo ao estudante agregar

14 O caderno da realidade é um instrumento pedagógico escrito bastante recorrente nas experiências formativas da Pedagogia da Alternância (SILVA, 2019c).

os conhecimentos acumulados as suas experiências concretas no meio socioprofissional” (SILVA, 2019b, p. 476). Tais estratégias docentes são necessárias, pois junto a outros instrumentos pedagógicos viabilizam o desenvolvimento de práticas de letramento no processo de formação. O autor ainda destaca que os textos que integram os cadernos da realidade são produzidos em diferentes atividades sobre os temas propostos, no tempo escola e/ou no tempo comunidade. Trata-se de estratégias docentes que, segundo o autor, “instiga o estudante a sistematizar a reflexão e a ação, de modo que possa alcançar a transformação da realidade local e comunitária, sobretudo oferecendo acesso à escola aos camponeses” (SILVA, 2019b, p. 488).

Nesta mesma perspectiva de verificarmos as estratégias utilizadas pelos docentes no ensino de Língua Portuguesa na Amazônia brasileira, dialogamos com Silva, Assunção e Silva (2020) a partir do texto “Ensinar e aprender em “novos” espaços educativos na Amazônia Paraense: uma análise do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Sistema Educacional Interativo/SEI/Seduc/Pará/Brasil”. Neste texto, as autoras se propõem a discutir a questão do processo ensino-aprendizagem por meio de um sistema de ensino mediado por tecnologias.

Trata-se do Sistema Educacional Interativo¹⁵ (SEI), ofertado pela SEDUC do Pará, como uma alternativa metodológica para atender estudantes concluintes do ensino fundamental das comunidades rurais, onde não há oferta de ensino médio ou a demanda é superior ao número de vagas oferecidas. No que se refere aos entraves e às estratégias docentes utilizadas no ensino de português por meio desse sistema de ensino mediado por tecnologias, as autoras destacam que “esse modelo de ensino surge não só em função do contexto atual, mas em virtude do pouco investimento em educação no Estado do Pará nos últimos anos”, o que, segundo elas, “resultou em uma grande parcela da população sem acesso à escola”.

Embora este estudo tenha se concentrado em uma turma de terceiro ano do ensino médio, não em uma classe multisseriada, ele nos ajuda a refletir sobre esta forma de ensino como um recurso diferenciado no ensino de português na Amazônia. As autoras verificaram que embora as aulas fossem ricas de elementos visuais (músicas, vídeos, cartuns, quadrinhos, entre outros), o que contribuía para a prática pedagógica docente, estas não eram voltadas à realidade dos/das estudantes, mostrando uma educação dissociada da realidade. Os/as estudantes expressaram que não gostavam tanto das aulas de português, o que para as autoras pode estar relacionado à falta de compreensão dos conteúdos. Silva, Assunção e Silva (2020) destacam também que é quase impossível que se realizasse um bom trabalho de leitura, produção, análise de textos e oralidade em apenas três aulas semanais, e pontuam que ao assistirem as aulas não foram encontradas atividades relacionadas à escrita, tampouco, à oralidade (SILVA; ASSUNÇÃO; SILVA, 2020, p. 215).

O outro texto que trazemos também para o debate é uma dissertação de Galvão (2009), cujo título é “Educação Rural na Amazônia: turmas multisseriadas na perspectiva da inclusão, no município de Manacapuru/AM”. Neste texto a autora evidencia o caráter

15 O SEI funciona em um prédio na capital Belém. A tecnologia empregada é a TV Digital Interativa sobre IP, via satélite em plataforma VSAT. Ele é ofertado à várias comunidades do estado do Pará distantes do centro urbano, possibilitando acesso aos conhecimentos aos alunos que não podem se deslocar de suas comunidades (SILVA; ASSUNÇÃO; SILVA, 2020).

diversificado de uma realidade escolar na Amazônia, considerando seus aspectos sociais, culturais, e principalmente os geográficos, na perspectiva de nos mostrar, dentre outros, que o acesso a determinadas localidades muitas vezes impossibilita que o/a professor/a faça um trabalho de qualidade, considerando os desafios em manter ativa a escola em áreas rurais, apesar das inúmeras dificuldades.

Galvão (2009) destaca que o papel do professor e da professora é decisivo no processo ensino-aprendizagem nessa realidade, uma vez que este, além de buscar estratégias pedagógicas para ministrar suas aulas, precisam criar estratégias para possibilitar o acesso e a permanência dos/das estudantes na escola. Ao refletir sobre estas mesmas condições das escolas rurais multisseriadas na Amazônia, também sob a responsabilidades do Estado, Hage (2011) acrescenta:

o acúmulo de funções e tarefas que assumem nas escolas multisseriadas, dificulta aos professores realizar o atendimento adequado aos estudantes que não dominam a leitura e a escrita, implicando na elevação das taxas de reprovação e defasagem idade série nas turmas. Por outro lado, essa situação se torna ainda mais problemática, quando os professores são pressionados pelas secretarias de educação a aprovar o maior número de estudantes possível no final do ano letivo, como forma de relativizar os índices elevados de fracasso escolar (HAGE, 2011, p. 126).

Sem dúvidas, tanto a questão do acúmulo de funções assim como as estratégias para possibilitar o acesso e a permanência dos alunos e das alunas na escola, o que está relacionado à falta de investimentos em políticas públicas educacionais nesse contexto, de alguma forma vão repercutir no ensino mecânico dos conteúdos de Língua Portuguesa. Hage (2014) também comenta essa questão:

Sob essa lógica, é muito comum presenciarmos na sala de aula de uma escola ou turma multisseriada os docentes conduzirem o ensino a partir da transferência mecânica de conteúdos aos estudantes, sob a forma de pequenos trechos, como se fossem retalhos dos conteúdos disciplinares, extraídos dos livros didáticos a que conseguem ter acesso, muitos deles bastante ultrapassados e distantes da realidade do meio rural, os quais são repassados através da cópia ou da transcrição no quadro, utilizando-se da fragmentação do espaço escolar com a divisão da turma em grupos, cantos ou fileiras seriadas, como se houvesse várias salas em uma, separadas por “paredes invisíveis” (HAGE, 2014, p. 9).

Por sua vez, Silva (2017), no texto “Trabalho docente em escolas rurais multisseriadas”, a partir de uma pesquisa realizada com o objetivo de compreender como os docentes de escolas multisseriadas do município de Bragança-PA desenvolvem o seu trabalho, verificou que “o trabalho docente na escola multisseriada é um trabalho solitário,

intensificado e, ainda, precarizado, devido às condições em que é realizado” (SILVA, 2017, p. 9).

Destaca que “as singularidades, diversidades e heterogeneidades culturais dos alunos, na maioria das vezes, encontram-se subsumidos sob a égide da padronização e homogeneização curricular” (SILVA, 2017, p. 87). Observa que os/as estudantes do ciclo de alfabetização não são separados em espaços diferentes e que as professoras dão uma atenção especial à leitura. Segundo a autora, enquanto alguns estudantes concluem as atividades propostas para aquele dia, as professoras aproveitam o tempo para “tomar a leitura” daqueles que as terminaram, de modo que não se desperdice o tempo. Como se pode verificar, as condições de acesso e de permanência dos estudantes nas escolas, somados à fragmentação do espaço escolar, ao tempo e à organização do currículo, são questões bastantes recorrentes nos trabalhos investigados.

Com relação à organização do currículo, Silva (2015), no trabalho intitulado “Currículo da Escola Ribeirinha da Amazônia e a Produção da Identidade Cultural dos Docentes e Alunos das Classes Multisseriadas do Ensino Fundamental”, ao analisar, em duas unidades escolares, as implicações da organização do currículo na produção da identidade cultural de estudantes e docentes do primeiro ao sexto anos do ensino fundamental, no município de Mazagão-Amapá, procurou também entender como são vividas as aulas de português na escola ribeirinha. A partir da produção escrita nos cadernos dos alunos, a autora analisou o trabalho desenvolvido por docentes e estudantes na disciplina Língua Portuguesa.

A autora constatou que os livros didáticos exercem papel relevante no que diz respeito às condições materiais para o processo ensino-aprendizagem nas salas de aula das escolas ribeirinhas, ou seja, a falta de bibliotecas escolares e a limitação de acervos bibliográficos fazem com que o livro seja encarregado de estabelecer os conteúdos a serem ensinados. Segundo a autora, os professores não escodem as angústias sentidas ao organizar o trabalho pedagógico sem orientações, mas eles sempre buscam “superar o silenciamento das secretarias de educação” (SILVA, 2015, p. 124), o abandono que tem afetado o trabalho pedagógico dos professores e das professoras que militam nos espaços rurais.

Fica evidente nestes trabalhos a atenção que precisa ser dada às condições escolares e pedagógicas das escolas com classes multisseriadas, uma vez que essas necessidades tem repercutido, muitas vezes, no desestímulo e na falta de apropriação dos novos modelos teóricos que estão presentes nos documentos oficiais orientadores da organização da prática docente, quando enviados pelos governos a essas escolas.

Conclusão

Este estudo que teve o objetivo de trazer algumas reflexões sobre os principais entraves e as estratégias docentes utilizadas no ensino de Língua Portuguesa em Classes Multisseriadas na Amazônia brasileira evidenciou que pouco se tem dado atenção e discutido as condições onde se desenvolve essa educação nas comunidades rurais do

Brasil. Foi possível verificar que, historicamente, a educação para a população das áreas rurais sempre esteve sujeita às adaptações dos interesses políticos e das ideologias de cada época, e que hoje essa realidade não é tão diferente.

Pudemos verificar também que é preocupante a realidade educacional de nosso país na Região Amazônica em CM, tendo em vista a dificuldade de acesso e permanência de crianças e jovens nas escolas e a pouca atenção dada à realidade da população que reside nas áreas rurais. Isso sinaliza para a urgência de se conhecer mais de perto a realidade das escolas, das famílias, e para a necessidade de um olhar singular para a população amazônica, no que se refere ao processo ensino-aprendizagem. Tais questões repercutem na insatisfação de muitos professores das escolas em áreas rurais, que atuam em CM; e essas insatisfações se justificam, em muitos casos, pela necessidade de formação para ministrar aulas nesse contexto.

A investigação sobre a organização do ensino de português em CM na especificidade do contexto amazônico, a partir dos trabalhos investigados, mostrou que as condições escolares e pedagógicas, as necessidades e exigências culturais enfrentadas pelos professores de escolas de CM têm repercutido na falta de apropriação dos novos modelos teóricos que estão presentes nos documentos oficiais orientadores da organização da prática docente. Quando está em questão o processo de alfabetização na linguagem oral e escrita, o livro didático é o único instrumento em muitas realidades, seguindo, portanto, a lógica da padronização curricular, gerando um ensino de português distante da realidade.

Com relação aos desafios e estratégias utilizadas no ensino de português pelos professores na Amazônia, destacamos que a linguagem utilizada, as concepções e as ideologias seguidas, impactam consideravelmente na realidade dessas escolas. A ausência de atenção e de políticas públicas voltadas à realidade das escolas em questão têm mobilizado nos docentes diferentes estratégias de ensino. Verificamos que as práticas de produção de textos têm mais sentido, nesse contexto, se articuladas às práticas sociais, às identidades e às realidades sociais dos/das estudantes. Esse caminho é necessário, somado a outros instrumentos pedagógicos, pois viabiliza o desenvolvimento de práticas de letramento mais significativas para os estudantes em processo de formação.

De modo geral, no ensino de português em CM na Amazônia o professor tem um papel decisivo no processo ensino-aprendizagem, uma vez, além de buscar estratégias pedagógicas para ministrar suas aulas, precisa ainda desenvolver estratégias para possibilitar o acesso e a permanência dos/das estudantes na escola. O acúmulo de funções e as tarefas, o trabalho solitário desse professor e dessa professora, dificultam ainda mais o atendimento adequado dos/das estudantes que não dominam a leitura e a escrita, implicando ainda mais na elevação das taxas de reprovação e de defasagem idade-série nas escolas de Classes Multisseriadas.

REFERÊNCIAS:

ALBUQUERQUE, O. e S. **Filosofia da Educação**: produção intelectual, identidade e ensino a partir da ANPED. Belém: Eduepa, 2006.

ANDRADE, A. A. B. **A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil**. São Paulo: Saraiva, EDUSP, 1978.

ARROYO, M. G. Apresentação. In: SOUZA, Maria Antônia. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ARROYO, M. G. Quem de-forma o profissional do ensino? **Revista de educação AEB**, Brasília, 1985.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. Hucitec: São Paulo, 1997.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: INEP, 2007.

CALAZANS, M. J. C. **Para compreender a educação do Estado no meio rural**: traços de uma trajetória. In.: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). Educação e escola no campo. Campinas: Papirus, 1993, p. 15-40.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CALDART, R.S. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: ARROYO, M; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (orgs). Por uma Educação do Campo. Petrópolis: Ed. Vozes, p.147-158, 2004.

CÂNCIO, R. N. de P. **Educação Lingüística Continuada**: a formação do professor com base nos PCN de Língua Portuguesa. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

CHAGAS, V. **Educação brasileira**: o ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois? 2.ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

CHIZZOTTI, A; SILVA, R. **Base Nacuinal comum curricular e as classes multisseriadas na Amazônia**. In: revista é curriculun, São Paulo V. 16, n. 4. P. 1408-1436. Out./dez 2018.

CORREA, R. B. O letramento nas experiências educacionais da Casa Familiar Rural de Cametá-PA. In: SILVA, G. P. da; RODRIGUES, D. S. **Linguagem e Educação na Amazônia**: faces e interfaces de pesquisas: alfabetização, letramento e ensino de língua materna. Cametá, PA: Campus do Tocantins, 2010.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. (Orgs.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica - 2018**: Pnad contínua. 7. Ed. São Paulo: Todos Pela Educação; Moderna, 2018.

FÁVERO, L. L. **As concepções lingüísticas no século XVIII**: a gramática portuguesa. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

FERRI, C. **Classes multisseriadas**: que espaço é escolar é esse? Florianópolis. 1994.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, J. C. S. **Juventude Ribeirinha**: identidade e cotidiano. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento), Belém:UFPA, 2002.

GALVÃO, M. A. dos S. **Educação rural na Amazônia**: turmas multisseriadas na perspectiva da inclusão, no município de Manacapuru/AM. Manaus: UFAM, 2009.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HAGE, S. M. A Realidade das Escolas Multisseriadas Frente as Conquistas na Legislação Educacional. In: **anuais da 29ª reunião anual da ANPED**: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromisso manifestos. Caxambu: ANPED, 2006.

HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr/ 2011.

HAGE, S. M. Transgressão do paradigma da (muti)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out-dez., 2014.

HEIDTMANN NETO, H. G. C. **A sensibilidade territorial das políticas públicas**: um estudo em comunidades ribeirinhas na Amazônia Legal. Tese de Doutorado. São Paulo, Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, 2008.

KRAMER, S. **Alfabetização**: “Dilemas da Prática”. In: KRAMER, Sonia et al (org). Rio de Janeiro: Ltda., 1986.

LEAL, T. F; SÁ, C. F. de; SILVA, E. C. N. da (orgs.). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2016. 186 p.

LIMA, A. C; FIGUEIRA, M. do R. **O trabalho docente nas escolas multisseriadas do Campo**. Publicado em: I encontro de pesquisas e práticas em educação do campo da Paraíba. Junho de 2011.

LIMA, L. de O. **Estórias da educação no Brasil**. 2 ed. Ver. Aum. Rio de Janeiro: Editora Brasília, 1974.

MAUÉS, J; GUEDES-PINTO, A. L. Desafios de propostas interventivas de letramentos na Amazônia paraense: a escola brasileira em contextos de hibridização cultural. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 98, n. 248, p. 165-180, jan./abr. 2017.

MELO, A. D; SOUZA, S. C. Educação do campo e o programa escola Ativa: elementos históricos conceituais e pedagógicos. **HOLOS**, ano 29, v. 2, p.178-195, 2013.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NUNES, K.de C. S. **Escolas multisseriadas e os ideários pedagógicos**: um estudo sobre as escolas do e no campo na região do Bico do Papagaio. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade de São Carlos, 2018.

RODRIGUES, C. L. **Educação no meio rural**: um estudo sobre salas multisseriadas. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Mestrado em Educação do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

RODRIGUES, A. D. **Línguas brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. Edições Loyola, São Paulo, 1986.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Á. N. da. **O ensino da leitura e da escrita em uma turma multisseriada do campo**: um olhar sobre a prática de uma professora. – Recife, 2019a.

SILVA, C. da. Formação e letramento no contexto de ensino da Pedagogia da Alternância: alguns apontamentos. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 473-491, mai/jun, 2019b.

SILVA, C. da. Gênero caderno da realidade nas práticas educativas da pedagogia da alternância. **Trab. Ling. Aplic.**, Caminas, n. (58.3): 1051-1083, set./dez. 2019c.

SILVA, J. B. da. Movimentos Sociais, educação do Campo e Pesquisa: populações do campo na Amazônia brasileira: desenvolvimento, capital social e o papel da educação: IN: **Margens Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós Graduação**/ Campus universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA – v. 4, n. 6 (jan./2009). Abaetetuba/PA: UFPA, 2009.

SILVA, M. A. N. da. **Currículo da Escola Ribeirinha na Amazônia e a produção da identidade cultural dos docentes e alunos das classes multisseriadas do Ensino Fundamental**. 2015. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

SILVA, Tatiana de Sousa. **Trabalho docente em escolas rurais multisseriadas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

SILVA, V. C. S. R. da; ASSUNÇÃO, B. M. de; SILVA, J. C. F. da. Ensinar e aprender em “novos” espaços educativos na Amazônia Paraense: uma análise do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Sistema Educacional Interativo/SEI/Seduc/Pará/Brasil. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 200-218, jan./abr. 2020.

SOARES, M. B. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa: In: BASTOS, N. B. (org.) **Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998. p.53-60.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOARES, M. Um olhar sobre o livro didático. In: **Presença pedagógica**, v.2, n.12, nov./dez. 1996, p.52-64.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1997.

XAVIER, M. E. S. P. et al. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

Este texto é um recorte do trabalho apresentado para a conclusão do Curso de Especialização em Gestão e Organização do Trabalho Escolar, promovido pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Tocantinópolis.

O TEXTO ARGUMENTATIVO NA ESCOLA

Miriam Paulo da Silva Oliveira¹⁶

Rosilene Pedro da Silva ¹⁷

1- Introdução

A dificuldade neste campo de aprendizagem é notória, logo os professores precisam desenvolver em seus alunos essa prática de argumentar. Outro desafio é a aquisição de livros pelos estudantes, dificultando ainda mais sua capacidade argumentativa, pois para argumentar é necessário que os estudantes sejam leitores ativos e, sobretudo, críticos.

Para que a prática da leitura de textos argumentativos se efetive é necessário um trabalho de leitura diferenciada com reflexão e recupera as atividades como elementos para uma leitura proficiente, amenizando a distância entre si e o texto argumentativo. Um fator crucial para que isso aconteça é a ação mediadora do professor, construindo ações flexíveis para o processo de argumentar com precisão através da escrita.

Muitas vezes os alunos se sentem incapazes de produzir argumentos coesos, daí a necessidade da mediação do professor e compreender as dificuldades reais no momento dessa produção argumentação. Dessa maneira o professor auxiliará esses alunos, facilitando essa construção.

Nessa perspectiva percebemos a importância da atuação mediadora do professor para o desenvolvimento do leitor, possibilitando a utilização do seu próprio conhecimento para amenizar possíveis problemas no processo de análise e produções de textos argumentativo. E que ele utilize seu conhecimento como suporte para contornar as dificuldades que os alunos apresentem, pois se é apresentado aos alunos o maior conhecimento acerca do assunto, maior segurança ele terá sobre ele e, construirá seu ponto de vista e mais predições sobre o assunto.

Assim, em sala de aula, o professor precisa desenvolver atividades de leitura e produção de textos argumentativos, envolvendo diferentes procedimentos, como planejar, contextualizar e vivenciar a leitura desse texto.

¹⁶ Doutoranda em Ciências da Educação. Mestra em Ciências da Educação Universidad Politécnica y Artística del Paraguay. Professora da Educação Básica da rede Municipal de Vicência. Diretora do Departamento de Ensino. E-mail: mirampaulo@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6446504653870176>

¹⁷ Doutoranda em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS-Paraguai). Mestra em Educação na linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) pela Universidade de Pernambuco- UPE, Campus Mata Norte (2016-2020). Graduada em Letras com ênfase em Língua Inglesa, também pela UPE (2012-2015). E-mail: rosilenepalmeiras@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4329670453812705>

2- Fundamentação Teórica

2.1- A Leitura

A leitura proporciona o desenvolvimento da competência leitora do indivíduo por isso são necessárias as constantes práticas de leitura na sala de aula e que a vivência tenha como pressuposto a satisfação que contribui significativamente para a aquisição da leitura que é imprescindível para o desenvolvimento cognitivo e social do aluno.

Nas séries iniciais, é comum encontrarmos estudantes com dificuldades no aprendizado da leitura, mesmo assim, todos podem desempenhar suas habilidades intelectuais e cognitivas, pois a ação de intervenção do professor fará a diferença, pois um dos maiores desafios da escola é ensinar os estudantes a ler e compreender o que leem, ou seja, formar leitores competentes. Para vencer esse desafio, o professor precisa utilizar práticas pedagógicas eficazes.

O estudante precisa ser instigado a ler e produzir textos que sensibilizem sua criatividade com o intuito de desenvolver fundamentadas argumentativos no meio social em que ele vive, considerando seu comportamento e aspectos cognitivos. Esse ensino não pode ser pautado em mera reprodução e sim conduzi-lo ao comportamento reflexivo e consciente para que haja confiança na sua capacidade, enquanto leitor. Nesta perspectiva Kleiman (2013, p.92) nos assegura que:

O ensino da leitura é um empreendimento de risco se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão de texto. Tal ensino pode facilmente desembocar na exigência de mera reprodução das vozes de outros leitores, mais experientes ou mais poderosos do que o aluno.

Por isso é necessária a utilização de atividades mediante a formulação de objetivos prévios, pois dessa maneira as estratégias serão fundamentadas e os alunos serão instigados a refletir acerca do que está sendo proposto, convergindo com a afirmação de Kleiman (2013, p. 92): [...] “tarefas que imitam o comportamento de leitor proficiente, aquelas estratégias que caracterizam o comportamento reflexivo, de nível consciente do leitor”.

A reflexão e a conscientização leitora é de suma importância para o desenvolvimento da leitura, considerando seu contexto social. Kleiman (2013, p. 108) afirma que: “A capacidade para perceber a função do contexto é de fundamental importância na leitura”. Nem sempre a criança utiliza esse contexto, entretanto essa capacidade de percepção pode ser desenvolvida nos primeiros passos rumo ao domínio da leitura. A autora menciona como suporte a utilização “de textos curtos, apoiados por gravuras, onde as potenciais dificuldades de leitura serão contornadas” (2013, p. 108)

As dificuldades de leitura aparecem desde as primeiras séries e o professor precisa ter um olhar diferenciado para detectá-las, pois apenas com intervenções práticas, envolvendo o contexto no qual o aluno está inserido é possível potencializar mecanismos que minimizem a história triste do fracasso em relação à leitura. Mediante essas intervenções e interferindo nas diversas possibilidades do ensino da leitura teremos autores e formadores de possibilidades de leituras. Jamais desistiremos da fluência da leitura como matéria prima do conhecimento, pois sem ela somos meros reprodutores de falas da própria língua sem refletir o contexto.

Esse processo não ocorre isoladamente, visto que é oportuno a contribuição de todos nesta escrita, retomando uma leitura crítica acerca da tipologia estudado pelo professor que é sujeito ativo neste processo de mediação entre o leitor e o texto. Entretanto quando se busca essa análise, escrita e produção é imprescindível para que os estudantes consigam se apropriar efetivamente das peculiaridades dessa tipologia que demanda tamanhas dificuldades, será estudado e, posteriormente produzidos e analisados. Desta maneira, teremos leitores competentes, autônomos e, sobretudo, críticos.

A desmotivação no processo da leitura tem causado inúmeros desafios à escola e tem se transformado numa problemática, pois essa desmotivação abrangem até mesmo os professores que precisam mediar esse processo, ocasionando um real desencontro.

Há uma nítida dificuldade por parte de professores e estudantes em vivenciar a leitura na sala de aula, mas nem todos os alunos apresentam o mesmo ritmo de aprendizagem, uns aprendem com mais facilidade e rapidez, outros apresentam dificuldades de leitura. Diante dessas dificuldades que a leitura pode ocasionar.

Os professores são incumbidos de formar leitores familiarizados, e, sobretudo sensíveis aos propósitos de diversas leituras, ou seja, que compreendam o que leem e enxerguem nela questões valorativas que os desenvolvam enquanto seres sociais.

2.2- A argumentação

O linguista Jean Marie Adam propõe basicamente cinco tipos de textos **descritivo, narrativo, argumentativo, expositivo e conversacional**. Atualmente, além dos tipos textuais supracitados, em linhas gerais considera-se também como “tipo” o instrucional.

Cada tipologia é apropriada para um tipo de interação específica, restringir estudante a alguns tipos de texto é fazer com que eles tenham recursos para atuar comunicativamente apenas em alguns casos. Certamente, o professor precisa realizar uma espécie de levantamento de quais tipos seriam necessários.

Ao produzirmos um texto de opinião, oral ou escrito, objetivamos não apenas ser compreendido, mas também convencer nossos interlocutores. Para isso, precisamos apresentar bons argumentos, pois esses textos que apresentam argumentos, ou seja, razões que sustentam uma opinião e têm a intenção de convencer

são chamados de textos argumentativos. Alguns desses textos apresentam uma, duas ou mais opiniões a respeito de um determinado conteúdo. E quando um argumento rebate outro argumento, este é chamado de contra-argumento.

Os argumentos podem expressar uma verdade ou uma opinião. Verdades são aqueles conhecimentos provados cientificamente e sobre os quais não há dúvida. Geralmente essas verdades resultam de estudos científicos, de pesquisas, de dados concretos. Ex: O fato de vírus HIV é o responsável pela AIDS. Já na opinião são resultados de uma impressão ou de uma experiência pessoal, por isso elas podem expressar verdades e, às vezes, também julgamentos errados. Kleiman lembra que:

O leitor utiliza na leitura o que já sabe o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto (1989, p. 13).

Diante desses pressupostos é necessário que aconteça uma perfeita interação entre todos os níveis de conhecimento, dentre eles a arte de argumentar. No cotidiano apelamos constantemente para esse discurso, objetivando convencer o outro da validade de suas ideias e refutar as ideias contrárias.

Argumentar é um modo particular de interação humana, não é um gênero discursivo, mas uma estrutura que caracteriza diversos gêneros. Podemos especificá-los como discurso político, ensaio, monografia, editorial, etc. Geralmente, os textos argumentativos estão assim esquematizados: temas conflitivos ou político argumentar para defender outro ponto de vista. Logo, sua finalidade não é apenas convencer ou refutar a outros, mas intervir na sociedade para promover mudanças. Levando em consideração as estratégias e recursos dos textos argumentativos pretendem incentivar o leitor a refletir sobre um tema, a esmiuçá-lo e a se posicionar, convergindo com o autor do texto, pois: “o leitor competente é capaz de ler, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros já lidos.” (PCN/LP, 1998, p.69).

É válido assinalar que toda situação na qual um sujeito exerce uma ação interpretativa sobre um objeto é condição indispensável para que se produza e se interprete um texto e isso independe da tipologia na qual ele se enquadre.

2.3- A Produção de Texto Argumentativo

O difícil acesso do leitor a livros tem sido outro desafio, pois muitas bibliotecas não oferecem um acervo suficiente para os alunos e o baixo poder aquisitivo os afastam dessa ferramenta de leitura fundamental para a produção de textos argumentativos.

Muitos estudantes têm dificuldade de escrever textos e resiste até ao ato de escrever, por isso o professor precisa insistir nessa formação de maneira prazerosa

para que eles se expressem e não tenham medo de escrever, além disso muitos docentes expressam para seus alunos que seus textos não estão bons, porém ao invés disso, deveriam escrever com eles, solicitar muitas leituras e produções acerca do tema abordado. Leite (2012, p. 24) destaca que:

[...] na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes; por isso não leem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa mensagem definida.

A ineficiência de algumas atividades vivenciadas na sala de aula pode não atingir os objetivos propostos que se pendem ou para leitura ou escrita, pois a reprodução mecânica de um texto e encontrar nele um mínimo de informação não favorece o estudante.

3- Metodologia

A pesquisa é o recurso formal pelo qual obtivemos e analisamos os dados que viabilizam a compreensão da realidade, objetivamos não apenas o conhecimento de fatos, e sim respostas aos pressupostos questionamentos e respectivas soluções para os problemas diagnosticados. Partindo desses pressupostos, podemos afirmar que a pesquisa foi de cunho tanto quantitativo, quanto qualitativo.

A pesquisa realizada envolveu 30 estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública rural de médio porte da rede municipal de Vicência- PE. A referida escola constituiu nosso locus de pesquisa que atendia aproximadamente 300 alunos. Como ponto de partida utilizamos a leitura, escrita, reescrita e produção da tipologia do argumentar. A partir dessas atividades vivenciadas com estes estudantes, analisamos o nível de argumentação e se eles utilizavam os elementos coesivos que fundamentam a argumentação de maneira clara e objetiva.

Este estudo de pesquisa procurou analisar as implicações, bem como compreender conceituar e descrever os problemas e fatores que contribuem e possibilitam o bom desenvolvimento da leitura, escrita e produção de textos argumentativos com coesão e coerência.

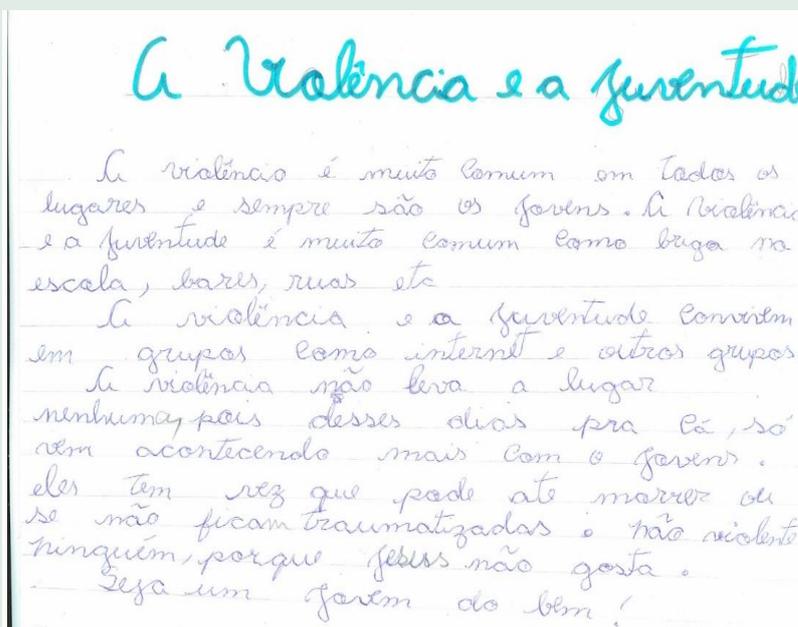
Foram utilizadas algumas atividades de leitura e escrita dessa tipologia textual ficha de perguntas que conduziram os alunos a pensar sobre o tema abordado, o qual buscava informações, tais como: filme o “Bullying: Provocações sem limites”, causas e consequências, temas que tratam dessas temáticas, pois infelizmente são presentes no cotidiano de muitos desses estudantes.

4- Apresentação e Discussão dos Dados

Nesse momento discorreremos sobre os trabalhos que analisamos onde eles escreveram textos argumentativos depois de muitas leituras, filme e reportagens assistidas sobre diversas temáticas trabalhadas relacionada com a realidade dos estudantes e depois realizada uma ficha para trabalhar o tema Bullying.

Vejamos a seguir os textos e as fichas para melhor compreendermos o trabalho realizado. Denominado Texto 1, Texto 2 e Ficha A.

Estudante 1- Texto 1:



Percebemos que neste texto há uma ausência de uma contextualização introdutória acerca da temática como suporte para o desenvolvimento do texto argumentativo do aluno.

No primeiro parágrafo que é o introdutório ele não levantou uma tese, apenas fez uma descrição de uma situação do cotidiano escolar. No segundo e terceiro parágrafos que seria a sustentação da tese ou a argumentação, escreveu frases soltas, ou seja, sem conectivos. Ainda no terceiro ele usou a marca da oralidade: “tem vez que”. Ao longo do texto percebemos problemas na concordância verbal e nominal e usou frase frases de cunho pessoal: “Jesus não gosta.” E finalizou com uma frase apelativa, tirando a função do texto argumentativo.

Analisando o texto 2 que se encontra abaixo, percebemos que no parágrafo introdutório o estudante defendeu uma ideia, caracterizando a tese. No desenvolvimento seria necessário a reorganização dos parágrafos para dá continuidade às ideias, quantificando mais dois.

No final do que seria o terceiro parágrafo podemos perceber uma redundância: “cometendo suicídio, e tirando a própria vida.” A conclusão foi bem escrita, precisando apenas ampliar, mostrando outras possíveis soluções.

Estudante 2- Texto 2:

Bullying na escola

não é de hoje, que crianças e adolescentes enfrentam constantemente e dificuldades com o bullying na escola. Tal problema tem se tornado bastante frequente, e geralmente em casos que fazem o mesmo acontecer são provenientes de diversos fatores, entre eles destacam-se: o sentimento de superioridade pela diferença entre classes sociais e preconceito com a classe a qual se pertence, o sentimento de inveja por causa de bom desempenho escolar que certos alunos possuem. Independentemente de qual seja a causa, o bullying traz sempre resultados negativos para a vida da vítima, deixando ela angustiada e infeliz. Em alguns casos crianças deixam de frequentar a escola e em determinadas vezes acabam até mesmo cometendo suicídio e suicídios como esse são exemplos de crimes quando, desde cedo as pessoas tomam consciência de que para obter felicidade não é preciso causar dor e sofrimento aos outros.

Para a produção do estudante 2, texto 2 foi utilizada a ficha abaixo como instrumento didático, auxiliando na escrita do texto argumentativo acima.

Escola Municipal Maria José

Aluno(a) _____

Ano/série: _____ Data: / /

Palestra

- Nome do Palestrante: _____
- Título da palestra: _____
- O que é Bullying? _____
- Quem pratica o bullying? _____
- Quais as características de um praticante do bullying? _____
- Quem sofre o bullying? _____
- Quais as características do sujeito que sofre o bullying? _____
- Quais as causas do bullying? _____
- Quais as consequências do bullying? _____
- Como prevenir o bullying? _____
- Qual é sua opinião sobre o bullying dentro e fora da escola? _____

Estudante 3- Texto 3:

Violência e Juventude

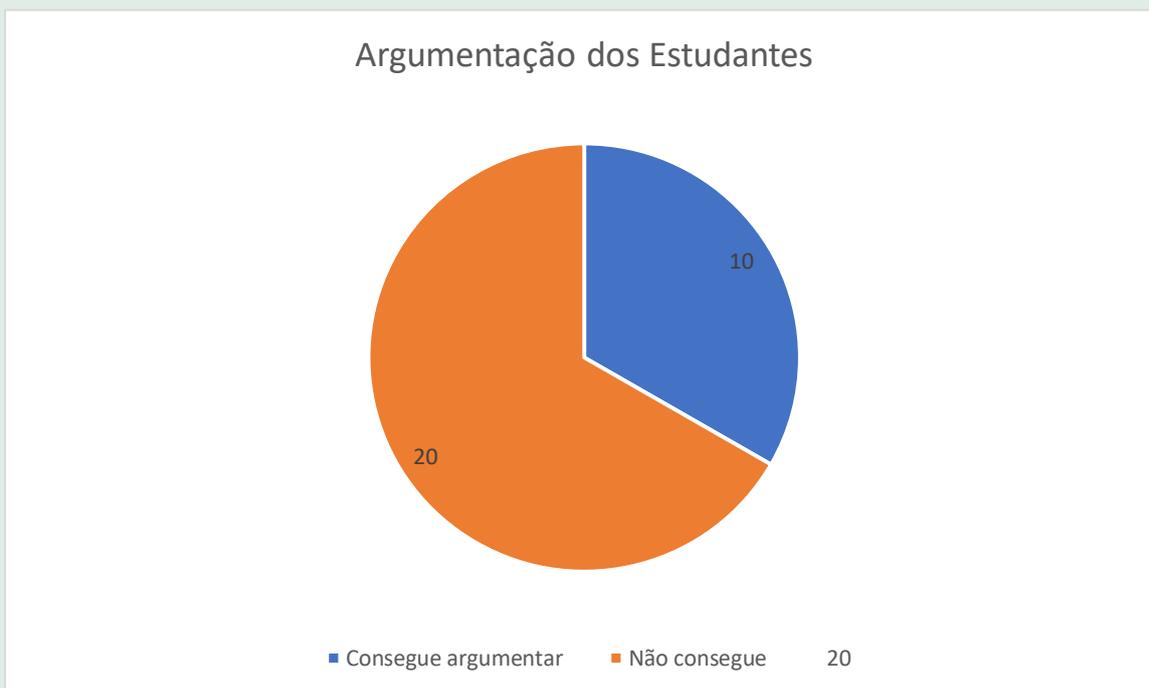
Nas últimas décadas, os dados referentes a quantidade de jovens que são vítimas das mais diversas tipos de violência, cresceram bastante.

Possuindo significados diferentes, os termos "violência" e "juventude", encontram-se nos dias atuais sempre juntos, como destaca nos vários meios de informações. A relação entre os mesmos se dá, na grande maioria das vezes, pela inversão dos jovens no mundo das drogas, tal escolha que muitos fazem, às vezes por influências de amigos, ou por curiosidade, traz muita implicidade e angústia. Em muitos casos, jovens acabam sendo mortos, em decorrência de tentarem se sobressair de uma escolha errada feita no passado.

Para que não mais haja tantos problemas desse tipo, seria significativo se órgão governamentais estabelecessem projetos sociais, com o objetivo de fazer com que os jovens em seus tempos livres estivessem ocupados aprendendo algo construtivo para a sua vida e carreira profissional, e não optando por caminhos errados.

Ao analisarmos o texto 3, percebemos que o estudante atendeu às estruturas de um texto argumentativo dissertativo como a apresentação e defesa de uma tese onde é defendida claramente na introdução e consegue desenvolver essas ideias no desenvolvimento, e por conseguinte no parágrafo o estudante apresenta uma crítica e possíveis soluções para o problema. Portanto, é perceptível que esse texto é coerente com o gênero e tipologia estudada.

Conforme demonstra gráfico abaixo.



Diante do gráfico acima fica claro a dificuldade da maioria dos estudantes de usar os operadores de argumentação, faltando portanto, coesão e coerência. Mas é recomendado que haja esforço por parte dos professores de Língua Portuguesa de continuar um trabalho focado nessa tipologia textual que é tão importante e necessário nos dias atuais. Hoje existe uma competência específica na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), então é importante um trabalho sistematizado desde o ensino fundamental dos anos finais bem consolidado para que os alunos construam essa competência. É preciso que o estudante seja um leitor para construir bons textos argumentativos.

5- Considerações Finais

A partir das coletas de dados podemos concluir que este trabalho de pesquisa objetivou refletir e discutir a relevância acerca da leitura, escrita, reescrita, produção e interpretação de textos argumentativos no âmbito escolar, enfocando desta maneira a relevância desse texto como requisito para o exercício pleno dessa tipologia que é tão preponderante à reflexão e criticidade. Por isso foi necessária uma visão panorâmica

dessa pesquisa como subsídio para a formação de leitores e produtores dessa tipologia textual.

Pesquisamos visões pertinentes de autores e pesquisadores na área da linguagem, enfocando a vivência com a leitura e produção de textos argumentativos no processo de aquisição do ensino e aprendizagem. Logo, essa pesquisa incitou uma discussão e subsequente uma problemática acerca das múltiplas facetas na construção do processo de ensino e aprendizagem, especificamente no que se refere ao texto argumentativo. Logo, ficou perceptível as inúmeras dificuldades apresentadas pelos estudantes no desenvolvimento das atividades propostas, por conseguinte, foram quantificadas a partir dos 30 textos lidos e analisados. Em dados reais, dos 30 textos analisados, apenas 10 deles se aproximaram do nosso objeto de estudo que foi o texto argumentativo, quantificando assim, uma totalidade de 33%. Então recomenda-se um trabalho mais consistente e sequenciado dessa tipologia textual tão relevante para os dias atuais.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura teoria e prática.** Angela Kleiman 15^a edição, Campinas, SP. Pontes Editores, 2013.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. **Gramática e literatura: desencontros e esperanças.** In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2012.

MEMES: COMO PODEM CONTRIBUIR PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA?

Luênisson Luís Mesquita de Oliveira¹⁸

Ediene Pena Ferreira¹⁹

INTRODUÇÃO

A língua em uso, neste trabalho, pode ser observada por meio de *memes*, que a cada dia que passa está mais presente no cotidiano. E por que não utilizar esse gênero tão conhecido pela maioria dos alunos? Consideramos que podemos sim conciliar usos reais de língua e tópicos gramaticais para aprimorar o ensino de língua em sala de aula.

Nosso objetivo é analisar *memes* para saber se e como esses textos podem ser utilizados em sala de aula, para que o aluno possa refletir sobre a língua que usa. Selecionamos dois *memes*, para efeito de exemplificação, que possam ser utilizados para trabalhar temas relacionados ao nível sintático, morfológico, semântico e fonético/fonológico.

Seguindo o princípio do Funcionalismo de que a língua é compreendida como uma estrutura maleável, sujeita a pressões de uso, conforme o desejo do falante, em contextos onde a língua se realiza, ou seja, no uso real da língua, e subsidiada em diversos fatores: linguísticos, sociais, políticos e culturais etc., entendemos que o uso desse tipo de gênero textual, em sala de aula, poderia ser um material interessante para o ensino de língua pois, sendo constituído de texto, permitiria ao professor uma boa análise linguística, auxiliado pela imagem que a maioria dos *memes* traz. Utilizar as mídias sociais no ensino de português se justifica pelo fato de que a língua muda com o passar dos anos, então, as abordagens didáticas de ensinar língua também precisam mudar, métodos que são usados há mais de três décadas, talvez hoje não tenham mais tanta eficácia, por isso a ideia de cada vez mais nos reinventar, para melhor atendermos nossos alunos.

Vale salientar que nosso foco principal não é o *meme*, mas o ensino de língua, os *memes* são apenas meios para um fim: o ensino mais eficiente do português enquanto disciplina escolar, propiciando ao aluno a compreensão e reflexão de sua língua. Com

18 Graduado em Letras pela Universidade Federal do Oeste do Pará, mestrando em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL/UFOPA. Membro do Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará, com atuação na área do Funcionalismo Linguístico. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9188973217148349>

19 É professora da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2007), com estágio de doutoramento na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Portugal). Possui mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Pará (2002). Coordena o Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará (GELOPA). Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5534688833865842>

a popularização (ou aumento da utilização de *memes*/aumento da circulação dos *memes*), vimos uma oportunidade de utilizar a língua em uso, que é a essência do Funcionalismo linguístico, e aliar com a prática nas aulas de língua portuguesa.

DISCUSSÕES TEÓRICAS

Concepção de língua

Com o intuito de auxiliar no entendimento do tema tratado neste trabalho, faz-se necessário abordar algumas temáticas pertinentes para a compreensão do objeto em foco. Como suporte e embasamento teórico, utilizou-se a fundamentação do conceito de língua segundo a visão funcionalista.

Para falarmos sobre ensino de língua, antes precisamos falar sobre língua. É bom frisar que há várias definições de língua, e estas variam de acordo com a corrente teórica que o pesquisador utiliza. Para o funcionalismo, a língua é um instrumento de interação entre os indivíduos. A língua detém uma estrutura maleável, sujeita a pressões de uso, determinando sua estrutura gramatical. Por conta disso, Du Bois (1985 *apud* PENA-FERREIRA, 2007) diz que a língua não pode ser vista como independente das forças externas e propõe que as gramáticas sejam tratadas como *sistemas adaptáveis*. Seriam sistemas, por serem parcialmente autônomos; e seriam adaptáveis, por serem sensíveis às pressões externas. A afirmação de Du Bois vem confirmar a teoria de que a língua é um instrumento sujeito a pressões de uso, com sistemas adaptáveis.

Tendo esta visão como norte de nosso trabalho, percebemos que o ensino de língua nas escolas está bastante distante da realidade dos alunos, pois como vemos a gramática não pode ser algo estático, e coincidentemente, o que norteia o ensino de língua nas escolas é a gramática normativa. Não há dúvidas da importância do ensino da gramática normativa na escola, mas somente ela, de forma isolada, não ensina ninguém a falar, ler e escrever com precisão (ANTUNES, 2007). Então o que percebemos que o ensino de gramática na escola torna-se uma “caixinha fechada” que nunca muda.

Sobre o ensino de língua nas escolas, Bagno afirma o seguinte:

O objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade. (BAGNO, 2002, p.01)

Ora, se o objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de falar e escrever de modo adequado com competência. Para que possam ajudar a construir uma sociedade melhor, será se o estudo de regras gramaticais sem refletir sobre língua irá ajudar o aluno tanto assim para ser esse alguém que Bagno diz ser obrigação da escola? Dificilmente! É importante frisar o que entendemos por competência comunicativa, para Neves (1997, p. 167), é “capacidade que os falantes têm não apenas de acionar a produtividade da língua, mas também de proceder a escolhas comunicativamente adequadas”. Para isso precisamos fazer com que os alunos reflitam a língua em uso. De qual forma? Estar sempre atento a algo em evidência e levar para os alunos, como os *memes*, que seriam instrumentos para refletir língua, como observaremos nos exemplos.

Objetivo de aprender Língua Portuguesa na escola

Falando sobre língua, vem a pergunta: Para que falantes de língua portuguesa estudam essa língua na escola? Ou quais os objetivos do ensino de português? Dito isto, podemos entender que educação linguística de cada indivíduo começa ainda na infância, quando adquirimos a língua materna. A forma como cada indivíduo irá realizar não só a pronúncia, mas o uso de forma geral de sua língua, vai depender do grupo social a que está inserido. Então, no que diz respeito ao ensino de língua pautado no Funcionalismo:

A língua é determinada pelas situações de comunicação real em que falantes reais interagem e, portanto, seu estudo não pode se resumir à análise de sua forma, já que essa forma está relacionada a um significado e a serviço do propósito pelo qual é utilizada, o que depende de cada contexto específico de interação. (CUNHA; TAVARES, 2007, p. 14)

Nesse ínterim, depende muito de como cada professor irá desenvolver as ideias sobre o ensino de língua materna na escola. Vai depender muito de qual linha teórica o professor se adequa melhor, mas o importante é ter uma concepção de língua para a partir de então buscar ideias para auxiliar seu trabalho juntamente com seus alunos.

Então, por que estudamos língua portuguesa na escola? Com certeza é uma pergunta que nos acompanha ao longo de nossa aprendizagem, a resposta é até simples: para ler, compreender e produzir sentidos. Mas a escola, o governo, as pessoas que estão diretamente ligadas ao ensino de língua portuguesa têm falhado ao adotar práticas pedagógicas que contribuí pouco para que os aprendizes de leitura e de escrita conquistem sua autonomia. Podemos levantar outra questão, que é muito próxima da pergunta anterior: Por que ensinamos língua portuguesa na escola? Sabendo que somos falantes nativos da língua portuguesa, por que então sentimos que não conhecemos nossa própria língua materna e que não fazemos bom uso das diversas formas e nos variados contextos de interação da língua? Esta é sensação que as escolas passam. Podemos levantar a hipótese de que a escola tem formado, em sua maioria, analfabetos funcionais (VASLASSCO, 2009), embora alfabetizados, não desenvolveram habilidades de uso da língua em situações comunicativas específicas.

Ler, escrever, interpretar e produzir sentidos parecem simples, mas a escola tem falhado ao adotar mecanismos pedagógicos que não dão voz às realidades dos alunos, impedindo que eles conquistem autonomia, principalmente, de leitura e escrita. Para que potencializem produção dos sentidos, a escola tem que desenvolver práticas pedagógicas, não apenas fazer os alunos decorar regras gramaticais. Entendemos que é uma luta árdua da escola e dos professores, pois é uma luta contínua contra o sistema, que não está em sintonia com a escola, ou seja, não vive a realidade de um estabelecimento de ensino.

Não estamos dizendo que a estratégia citada acima esteja incorreta, queremos dizer que não é suficiente para formar sujeitos capazes de desenvolver competências comunicativas, que passa também pelo domínio linguístico. Temos que levar em consideração a quantidade de riqueza linguística que há em um espaço escolar e fora dele, com diversidade de textos, tipos e gêneros, que possibilitam uma excelente experiência com a linguagem.

Os testes de avaliação determinados por diretrizes político-pedagógicas mostram uma variedade de situações comunicativas por meio do emprego de um conjunto de diferentes gêneros textuais: técnicos, literários, tiras de jornal, cartas, charges entre outros, ou seja, observamos a prioridade de textos que mostram a língua em condições reais de uso. Não encontramos no Enem, por exemplo, conteúdos gramaticais tratados de forma isolada, mais que ao identificar uma oração coordenada ou subordinada, o indivíduo precisa saber o que os operadores discursivos produzem em relação às produções de sentido. Saber a classificação das palavras fica em segundo plano, já que é condicionado a esse conhecimento perceber que classes de palavras: pronomes, substantivos, adjetivos, entre outros, têm funções específicas na produção de sentidos de um texto.

A competência de leitura e de produção textual dá ao aluno proficiência no uso de sua língua materna, dando aparatos para entender que existem diálogos possíveis entre arte, cultura, política, ciência entre outras questões que estão relacionadas à convivência em sociedade. Então ler, compreender e produzir textos deve ser o principal objetivo do ensino de língua materna na escola.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Entendemos que os *memes* podem colaborar para ensinar, discutir e refletir língua. O professor pode levar o aluno a refletir isso, a identificar o que causa humor. O humor é algo secundário, o que interessa é a causa, então não interessa o efeito (humor), nosso objeto central é, a causa via gramática, o que do ponto de vista gramatical ocasiona esse humor.

O uso de *memes* é muito recorrente nos dias atuais, faz parte do cotidiano dos alunos, que muitas vezes compartilha tal gênero, sem saber que é um gênero textual. O aluno entende o *meme*, pois ele domina a língua, mas ele não domina algumas estratégias que levaram aquele efeito (humor), exatamente como é algo do cotidiano, que o aluno está sempre com celular na mão, é uma forma de aliar as novas tecnologias ao ensino de língua. A partir dos *memes* falar que os verbos fazem parte de uma classe aberta, é uma forma lexical da língua, que essa ampliação de significado pode levar à gramaticalização, como ocorre com os verbos: *tomar e pegar*. Então, o objetivo principal é destrinchar os *memes* com o objetivo de ensinar língua.

Meme 01



Fonte: WhatsApp

Como podemos perceber, este *meme* levanta uma questão interessante para analisarmos do ponto de vista linguístico: a semântica do verbo “tomar”. Mas para analisar linguisticamente temos que entender a questão histórica colocada no *meme*, que é o fato de muitos países terem guerreado para ocupar Jerusalém (Capital de Israel), então, “tomar” seria como invadir e tomar posse do território.

Mas como o professor pode trabalhar esses *memes* na sala de aula? O que o professor teria que fazer neste caso? Contextualizar o *meme*, descrever a brincadeira, no caso, as pessoas teriam que informar: um objeto, uma cidade, etc., com uma determinada letra do alfabeto, ou seja, situar o aluno é muito importante, provavelmente logo eles lembrariam que se trata de uma brincadeira antiga muito conhecida por “lagartixa”, fazer os alunos criarem certa intimidade com o *meme* é o primeiro passo para começar a explorar o gênero. É claro que os alunos não vão entender o *meme* rapidamente, porque precisa de uma referência histórica, primeiro: o que eu tenho aqui? Uma armadura utilizada pelos gladiadores, então retoma uma questão histórica. Se formos pesquisar no dicionário o significado do verbo, teremos as seguintes acepções:

¹ (to.mar)

v.

1. Apoderar-se pela força [td. : *Os invasores tomaram a cidade.*] [tdr. + de : *O ladrão tomou a bolsa da moça Antôn.: devolver, restituir.*]

2. Ingerir (alimento, líquido ou sólido, remédio) [td. : *O padre costumava tomar as refeições na varanda.*]

4. Usar (meio de transporte) [td. : *tomar um ônibus / um trem.*]

5. Pôr (algo) em prática; ADOPTAR [td. : *tomar providências.*]

Tomar a si 1 Encarregar-se de (tarefa, missão etc.).

Tomar dentro

1 Bras. Tabu Ser possuído sexualmente, ser o parceiro sexual que recebe a penetração.

2 Dar-se mal, entrar pelo cano, danar-se.

Tomar por

1 Atribuir, erroneamente, qualificação, identidade, condição a (algo ou alguém): *De longe, tomei -o por meu irmão, esquecendo que ele havia viajado: Tomou o trabalho por terminado, mas ainda faltava muito para isso.*

Tomar sobre si

1 Assumir responsabilidade por, vigilância de (algo ou alguém). (TOMAR, 2023).

Salientamos que o verbete acima foi retirado do dicionário *on-line* “Aulete”. Em sala de aula, seria mais um incentivo para o uso do dicionário pelos alunos, que poderia ser de forma impressa ou *on-line*, aguçar a curiosidade dos alunos é uma forma de incentivá-los a querer aprender coisas novas, buscar novos conhecimentos, mesmo que seja o significado de um verbo. Pelo verbete podemos perceber o tanto de informações

novas que os alunos terão acesso, isso possibilitará que eles tenham mais acesso a novas aprendizagens.

O verbo em questão contém diversos significados, então o professor poderá usá-lo como: poderia pegar o dicionário, pedir para que os alunos verificassem os diversos sentidos do verbo *tomar*. Verificar quais os significados do verbo *tomar*, e qual se aplicariam no *meme* em questão. O que causaria o efeito de humor é que, provavelmente, o verbo *tomar* foi usado com sentidos diferentes na pergunta e na resposta, ou seja, a pergunta foi direcionada com o sentido *de beber algo*, mas a resposta foi no sentido totalmente contrário, que foi de tomar posse, apoderar-se, no caso a cidade de Jerusalém. Mostrar que os verbos variam de significado de acordo com o contexto, pode até dar outros exemplos de verbos que variam e/ou colocar exemplos de *tomar*. A questão é: Quando o professor vai trabalhar verbo, ele se limita à questão morfológica, ou seja, conjugação dos verbos, dificilmente utiliza o verbo para mostrar os diversos significados, que há uma ampliação semântica da forma, se abstratiza, se amplia de acordo com o que o falante quer expressar. O professor, então, levará para sala de aula para fazer o aluno refletir sobre a dinâmica das línguas, quer dizer as línguas são fluídas, se movimentam, a todo o momento nós estamos incorporando novos significados, isso é muito enriquecedor, uma forma de enriquecer a língua, porque desta forma ampliamos o uso, exatamente essa ampliação faz com que o *meme* possa gerar humor.

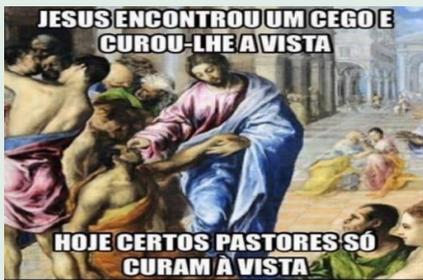
Outra questão que o professor pode levantar em sala de aula com este *meme* é a sinonímia, pois a “confusão” que a imagem gera ocorreu exatamente por isso. Vejamos que *beber* e *tomar* podem ser usados como sinônimos em alguns contextos, mas, ao contrário do que muitos podem imaginar, não existem sinônimos perfeitos. Embora *beber* e *tomar* sejam sinônimos em alguns em alguns contextos, não o são em outros. No *meme*, *tomar* estaria como sinônimo para *beber*, mas não foi assim interpretado, por isso a resposta foi *tomar* Jerusalém, ocasionando assim o humor. Nesse caso, o professor poderia solicitar aos alunos que criassem umas frases, onde *beber* e *tomar* fossem sinônimos e outras em que isso não ocorresse. Por exemplo:

1. *Bebeu* água? Está com sede? – *Tomou* água? Está com sede?
2. O que você gosta de *beber*? O que você gosta de *tomar*?
3. Se *beber*, não case. Se *tomar*, não case. *
4. Jesus, *toma* conta! Jesus, *bebe* conta! *

Observemos que os dois primeiros a questão de sinonímia cabem perfeitamente, enquanto que nos dois últimos não cabe. Então, seriam sinônimos até certo ponto, dependendo sempre do contexto.

Somente com o *meme* apresentado acima, vimos que é possível trabalhar: o uso do dicionário; semântica dos verbos; noção de sinonímia. Depende muito do professor saber utilizar da melhor maneira e de acordo com suas convicções linguísticas.

Meme 02



Fonte: WhatsApp

Nesta imagem, precisamos, assim como nas outras, contextualizar para melhor entendimento do leitor. Percebemos uma certa crítica, mas ao mesmo tempo que a crítica aparece, as duas formas parecidas tanto no vocábulo fonológico quanto no vocábulo formal, a saber, “a vista” e “à vista”, geram humor justamente pelo contexto que o *meme* carrega. Vamos à contextualização: notamos que a imagem trata de fatos bíblicos, onde Jesus Cristo curava os cegos, ou seja, curava “a vista”, os deficientes visuais voltavam a enxergar após os milagres de Jesus. Enquanto que, quando se refere a certos pastores que só curam “à vista”, está claro que o *meme* se refere a dinheiro, ou seja, para que as pessoas sejam curadas precisam pagar na hora, ou seja, à vista. O fato de Jesus ter curado as pessoas sem cobrar nada e, pastores cobrarem para curar, gera um impasse, já que os pastores são “representantes”, ou seja, falam o tempo todo em nome de Jesus, mas não seguem o exemplo, certamente gera, no mínimo, uma incoerência.

Como foi citado, o *meme* tem forte poder de replicação, são compartilhados rapidamente quando chegam à internet, motivo do grande poder de comunicação desse gênero textual. Pode até acontecer de quando apresentar as imagens para os alunos, alguns deles, já terem visto em algum lugar, seja no *Instagram*, *Facebook*, *WhatsApp* ou *Twitter*, que são os meios mais comuns de encontrar esse tipo de gênero textual. Então, após fazer uma espécie de familiarização entre *meme* e aluno, explicando os fatores extralinguísticos, precisamos explorar a parte linguística, que é o nosso grande propósito neste trabalho.

O uso do dicionário mais uma vez é interessante, encontrar os diversos significados da palavra “vista”, para depois entrar no mérito da análise linguística:

(vis.ta)

sf.

1. O sentido da visão: *Só quem tem boa vista lê as letrinhas da bula*
2. O globo ocular: *Sentia dores na vista*
3. Paisagem que se vê a partir de algum ponto: *O apartamento tinha vista para o mar*
4. O que se vê: *A vista do obstáculo fez o motorista desviar*
5. Panorama, cenário: *Esse vale é uma linda vista!*

6. Abertura, fenda ou ponto pelo qual se pode avistar alguma coisa: *Abriram vistas na parte de cima da muralha*

7. Foto de uma paisagem: *Tinha nas mãos uma linda vista da praia de Copacabana*
(VISTA, 2023)

Vimos o potencial semântico da palavra “vista”, de acordo com o dicionário *online* “Aulete”. Então, como o professor pode utilizar esse *meme* para trabalhar questões de língua portuguesa? Há diversas maneiras, como trabalhar a questão que Mattoso Câmara Júnior chamou de vocábulo formal e vocábulo fonológico. Este último correspondente a uma “divisão espontânea na cadeia de emissão vocal”, e o vocábulo formal ou mórfico, “quando um segmento fônico se individualiza em função de um significado específico que lhe é atribuído na língua”, fazendo a crucial colocação de que, embora relacionadas, essas entidades podem não coincidir (CÂMARA JR, 1979, p.34).

O que se quer mostrar aqui é que “a vista” e “à vista” são idênticos dos pontos de vista formal e fonológico, por isso é possível o uso dos termos como no caso do *meme 2*. Tanto uma forma quanto outra correspondem a dois vocábulos formais (a + vista) e um vocábulo fonológico ([a’viʃta]), a única diferença entre eles é gráfica, com a presença do acento grave na segunda ocorrência, indicando a presença de uma locução verbal. Esse fato também é importante para o professor, pois lhe permite trabalhar acentuação (acento grave), como forma de desfazer ambiguidade funcional. O acento, neste caso, serve para diferenciar a função das formas, em que “a vista” tem função substantiva; e “à vista” tem função adverbial.

Para fazer o aluno refletir sobre esse papel da acentuação, o professor pode apresentar alguns usos como:

- a) **A noite** chegou trazendo uma brisa suave.
- b) Ele chegou **à noite** trazendo meu sorvete preferido.
- c) Quebre dois ovos. Reserve **as claras**.
- d) É melhor deixar tudo **às claras** do que continuar escondendo a verdade.
- e) João está **à procura** de emprego.
- f) **A procura** de emprego aumentou bastante neste ano.

Então, o *meme 2* também possibilita trabalhar o significado das formas “a vista” e “à vista”, além de observar outra forma, que não consta no *meme*, mas agrega bastante para a análise, que é o vocábulo: avista. Então, teríamos: “a vista”, “à vista” e “avista”. O primeiro é claramente um substantivo, relacionado à visão, por exemplo, “A minha vista está embaçada”. O segundo, uma locução verbal, tem seu significado dependente do contexto. Pode indicar, como no caso do *meme*, “pagamento do valor total do produto em uma só parcela” ou ainda “diante dos olhos” como na famosa frase utilizada pelos portugueses quando avistaram o Brasil em seu descobrimento: “Terra à vista”. A terceira forma trata-se da forma verbal “avistar”, conjugado na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo e, na 2ª pessoa do singular do imperativo, por exemplo, em “o cachorro sempre abana o rabo quando **avista** seu dono”. Neste caso,

trata-se de um verbo, com sentido de ver. Se levarmos em consideração à divisão em vocábulos feita por Mattoso, diríamos que “avista” se difere das duas primeiras (a vista e à vista), por ser apenas um vocábulo formal. Como se não bastasse o poder comunicacional, agora temos dimensão do potencial, do ponto de vista linguístico, que o *meme* acima representa.

Recapitulando, a imagem acima pode suscitar discussão tanto na morfologia, quanto na semântica e na sintaxe. Na morfologia, é possível recorrer à divisão de Mattoso dos vocábulos. Na semântica, é possível observar diferentes significados da forma a depender do contexto de uso. Na sintaxe, é possível observar que uma mudança de forma provoca mudança na função. Foi o que vimos quando mostramos a diferença entre a função substantiva e a função adverbial.

Em outras palavras, mostramos a diferença entre sintagma nominal (que pode ter função de sujeito, objeto direto – caso do *meme*), sintagma preposicionado, cuja função é de adjunto adverbial. O professor não precisa utilizar essa terminologia, mas precisará ter muito claro na cabeça, para poder mostrar a diferença da expressão nominal “a vista”, e da adverbial “à vista”. Então, pode ser considerado sintagma nominal quando o núcleo é um nome ou um pronome, “a vista” por exemplo. Vale ressaltar que o teor do sintagma irá depender somente do tipo de elemento que seu núcleo é constituído. Vimos que o núcleo do sintagma nominal é um nome, mas há também o sintagma verbal, cujo núcleo é o verbo; sintagma adjetival, cujo núcleo é um adjetivo; e os sintagmas preposicionados, que na maioria dos casos são constituídos por uma preposição seguido de um sintagma nominal, por exemplo, “de manhã”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos observar ao longo deste trabalho, criar novas estratégias de ensino de língua portuguesa tornou-se algo extremamente necessário. Com o surgimento da *Internet*, surgiram vários gêneros textuais, o que chamamos de gêneros emergentes das mídias virtuais. Propomos aliar o ensino de língua com esse gênero, pois ele está cada dia mais presente no cotidiano das pessoas, ou seja, alguns alunos (a maioria) possuem bastante contato com esse gênero. Como tudo na vida muda, o ensino de língua portuguesa precisa e deve mudar.

Vimos que precisa ser algo coordenado, não aleatório, o professor em sala de aula precisa ter essa clareza. Os *memes* são apenas o introdutor de algo maior, o ensino de língua portuguesa nas escolas, mas que podem contribuir e muito, instigando os alunos a se interessarem mais pelas aulas.

Uma simples imagem da *internet* pode possuir um valor de análise linguística imensurável, mas que precisará de muita dedicação por parte dos professores para que a ideia seja levada adiante. Procuramos, neste trabalho, contribuir para que a “língua em uso” seja realmente utilizada nas escolas, aproximar mais a teoria da realidade dos alunos, aguçando ainda mais o lado cognitivo deles.

O ensino de língua portuguesa nas escolas precisa estimular os alunos a desenvolverem uma competência comunicativa, não se tornarem meros decoradores de gramática. E para estimular essa competência comunicativa, precisamos fazer que cada vez mais os alunos tenham acesso à leitura, fazer que reflitam a língua em uso. Para isso é

importante que todos estejam dispostos a fazer acontecer, começando pelo Estado, criando políticas públicas para os alunos terem acesso a bons livros; a escola, fazendo seu dever enquanto um ambiente formador de opiniões e de pessoas; e claro do professor, que precisa buscar opções para mostrar ao seu aluno que o ensino de língua materna vai muito além das regras gramaticais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Maria Irandé Costa Moraes. ***Muito além da gramática: por um ensino de gramática sem pedra no caminho.*** São Paulo, Ed. Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. ***Língua materna: letramento, variação e ensino.*** São Paulo: Parábola, 2002.

CÂMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. ***História e estrutura da língua portuguesa.*** 3. Ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; TAVARES, Maria Alice. ***Funcionalismo e ensino de gramática.*** Natal: Edurfn, 2007.

NEVES, M. H. M. ***A gramática funcional.*** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PENA-FERREIRA, Ediene. ***Gramaticalização e auxiliaridade: um estudo pancrônico do verbo chegar.*** Tese de Doutorado em Linguística. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2007.

TOMAR. In: Dicionário online Aulete. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/tomar>>. Acesso: em 12 de fevereiro de 2023.

VISTA. In: Dicionário online Aulete. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/vista>>. Acesso: em 12 de fevereiro de 2023.

Observação: parte deste texto faz parte do meu trabalho de conclusão de curso apresentado ao Programa de Letras da UFOPA.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCRITA ESCOLAR: O USO VARIÁVEL DO OBJETO DIRETO ANAFÓRICO

Adeilson Lima da Silva²⁰

Roberto do Nascimento Paiva ²¹

INTRODUÇÃO

Nas aulas de língua portuguesa, muitas vezes, o trabalho com a variação linguística é mal compreendido, uma vez que se limita ao estudo do léxico e das diferenças regionais da língua. É comum muitos professores trabalharem a variação linguística como um conteúdo à parte no ensino de língua, ou como um fenômeno típico da fala de pessoas com baixa escolaridade, ou pertencentes à zona rural.

Nos livros didáticos, observamos a variação linguística associada a pessoas de ambientes estigmatizados, coisas engraçadas e diferentes, como se a variação fosse exclusiva dessas situações. Eles oferecem quase sempre textos que valorizam a linguagem informal como tirinhas, quadrinhos, causos, anedotas, cordel, ou seja, gêneros que valorizam a linguagem menos monitorada e passam uma visão de que a variação linguística só acontece na fala informal. Diante de tais inquietações e na vontade de proporcionar uma reflexão sobre essa temática, surgiu esta pesquisa, que buscou mostrar que a variação linguística está presente em todas as situações em que usamos a língua, inclusive nos gêneros textuais mais monitorados.

Este artigo apresenta uma parte da pesquisa da dissertação de mestrado intitulada “A variação linguística na escrita escolar: o uso do objeto direto anafórico em textos com diferentes graus de monitoração”²². A pesquisa investigou um fenômeno gramatical que se manifesta de diferentes formas na fala e na escrita de pessoas escolarizadas. Trata-se das formas de retomada de objeto direto anafórico de 3ª pessoa, a fim de mostrar quais são as variantes mais usadas nos textos com diferentes graus de formalidade produzidos em ambiente escolar, e descobrir se os alunos do 9º ano do ensino fundamental conheciam e usavam a variante padrão em textos mais monitorados, ou com maior grau de formalidade.

O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

²⁰ Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional/PROFLETRAS, da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA e autor da dissertação que deu origem ao presente capítulo. Link do lattes: <https://lattes.cnpq.br/7010538669237742>. E-mail: adeilsonlima701@gmail.com

²¹ Professor Doutor da Universidade Federal do Oeste do Pará /UFOPA e orientador da pesquisa.

²² A referida dissertação pode ser encontrada no seguinte link: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/749>

O tema da variação linguística ainda é dificultoso e complexo para se trabalhar na escola. A visão de língua como fato homogêneo ainda predomina na mente de muitos professores. Muitos livros didáticos mostram a variação linguística como um tópico, um conteúdo à parte e contribuem ainda mais para o preconceito linguístico, pois é o que mostra uma pesquisa feita por Gonzalez (2015) a respeito do tratamento da variação linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Segundo o pesquisador, “os livros mais adotados são os que trabalham a variação linguística de modo mais estereotipado e anedótico, contribuindo para a manutenção do discurso do certo e do errado em língua” (GONZALES, 2015, p. 225).

Bagno (2007) diz que não há material didático expressamente elaborado para a sala de aula que trate a variação linguística como um fenômeno inerente a língua, pois a maioria dos livros didáticos ainda trazem uma visão homogênea de língua e dessa forma contribuem para o discurso do certo e errado e a estigmatização das variedades linguísticas que não se enquadram dentro do padrão linguístico idealizado pela escola.

A língua tem que ser vista como um conjunto de variedades linguísticas, pois para se trabalhar com a variação em sala de aula é preciso que o professor veja a língua como “[...]intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e que está sempre em desconstrução e em reconstrução” (BAGNO, 2007, p. 36). Dessa forma, a língua passa a ser concebida como “uma atividade social, um trabalho coletivo, empregado por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala e da escrita” (BAGNO, 2007, p. 36).

Para Bagno (2007), toda língua apresenta variação, é heterogênea e a heterogeneidade linguística está ligada a heterogeneidade social, uma vez que a língua reflete as relações sociais que os indivíduos estabelecem na sociedade por meio da linguagem. Assim, segundo o pesquisador, a variação linguística “[...] é a língua no seu estado permanente de transformação, de fluidez, de instabilidade [...]” (BAGNO, 2007, p. 38). A variação ocorre em todos os níveis da língua, tendo, portanto, vários tipos de variação: a variação fonético-fonológica, variação morfológica, variação sintática, variação semântica, variação lexical e variação estilístico-pragmática.

Bagno (2007) ressalta que no ensino de língua cabe ao professor trabalhar com o que ele chama de reeducação sociolinguística, que consiste em formar cidadãos conscientes da complexidade da dinâmica social, compreendendo que a língua é um poderoso instrumento de controle social, um lugar de conflitos e que sofre julgamentos. Mas para esse processo acontecer, o primeiro passo é reeducação sociolinguística do professor, pois para ensinar os alunos a reconhecerem os juízos de valor que a língua sofre, o professor também tem de se libertar das ideologias arcaicas e preconceituosas que existem no ensino de língua portuguesa.

Bagno enfatiza que nesse trabalho de reeducação, os professores devem conscientizar os alunos de que eles sabem português e de que certas variedades linguísticas sofrem preconceitos e outras não, mas devem prepará-los para que não aceitem essa situação de discriminação. A “reeducação sociolinguística tem que partir daquilo que a pessoa já sabe e sabe bem: falar sua língua com desenvoltura e eficiência” (BAGNO, p. 83). Ou seja, o professor deve valorizar no ensino de língua a variedade linguística que o aluno

domina e conhece, para a partir daí apresentar novas formas de falar e escrever. Diante disso, o autor explica que:

Garantir o acesso dos alunos e das alunas a outras formas de falar e escrever, isto é, permitir que aprendam e apreendam variantes linguísticas diferentes das que eles/elas já dominam, isso significa ampliar o repertório comunicativo, ter à sua disposição um número maior de opções, que poderão ser empregadas de acordo com as necessidades de interação (BAGNO, 2007, p. 84).

É nesse sentido que devemos trabalhar com as diferentes variedades linguísticas em sala de aula, com o intuito de ampliar o repertório comunicativo dos alunos, utilizando “a reflexão gramatical como ferramenta para o desenvolvimento da competência comunicativa, isto é, formar o leitor/produtor de texto maduro, crítico, autônomo” (CYRANKA, 2015, p. 35). Dessa forma, o professor de português deverá ter uma nova atitude em relação ao ensino de língua:

Ele (professor) precisa lembrar, antes de tudo, de que não vai “ensinar” o que os alunos já sabem, ele não vai ensiná-los a falar português. O que cabe ao professor é, simplesmente, considerando a variedade linguística que eles utilizam e sua capacidade de nela se expressarem, conduzi-los nas atividades pedagógicas de ampliação de sua competência comunicativa (CYRANKA, 2015, p. 35).

É importante ressaltar que ao se falar em atividades pedagógicas de ampliação da competência comunicativa do aluno, entende-se que a reflexão gramatical deve estar conjugada ao trabalho com leitura e produção textual, pois somente dessa forma podemos falar em desenvolver a competência comunicativa.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 74) diz que “é papel da escola[...]facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem [...]”. A autora comenta que a maioria dos recursos comunicativos que os falantes adquirem é através da experiência na comunidade onde vivem. No entanto, precisam “de recursos comunicativos bem específicos para fazer uso da escrita, em gêneros textuais mais complexos e para fazer uso da língua em estilos monitorados” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.74-75). Para a autora, isso se adquire em prática especializada de letramento. Nesse sentido, “a grande tarefa da educação linguística contemporânea é permitir, incentivar e desenvolver o letramento dos alunos, isto é, a plena inserção desses sujeitos na cultura letrada em que eles vivem” (BAGNO, 1999, p. 86).

O trabalho com as variedades linguísticas deve se fazer presente no dia a dia da sala de aula. O que muitas vezes observamos é que o ensino da norma-padrão da língua ocupa um espaço central de modo a desvalorizar a variação linguística. Essa desvalorização das variedades linguísticas no ambiente de ensino é consequência, por vezes, da falta

de compreensão por parte dos professores sobre o fenômeno da variação, além do medo de serem acusados pela sociedade ao trabalhar com as variedades linguísticas de que estão ensinando português errado para os alunos. Esse medo vem da pressão e julgamento social que a língua sofre.

Com relação a isso, Travaglia (2009) salienta que:

Todos sabem que existe um grande número de variedades linguísticas, mas, ao mesmo tempo que se reconhece a variação linguística como um fato, observa-se que a nossa sociedade tem uma longa tradição em considerar a variação numa escala valorativa, às vezes até moral, que leva a tachar os usos característicos de cada variedade como certos ou errados, aceitáveis ou inaceitáveis, pitorescos, cômicos etc. (p. 41).

Ainda em relação ao julgamento social que a língua sofre, Faraco (2008, p.165) diz que “é justamente diante dos fenômenos da variação (por estes envolverem complexas questões identitárias e de valores socioculturais) que os falantes parecem se mostrar insensíveis, externando, muitas vezes, atitudes e juízos de alta virulência”. É comum observamos no nosso dia a dia o julgamento do “certo” e “errado” na língua. As pessoas costumam julgar a fala e a escrita do outro como referência de conhecimento. As redes sociais estão cheias de comentários preconceituosos a respeito da língua. Até mesmo em páginas da internet criadas por professores e voltadas para a discussão da língua portuguesa, é comum observamos comentários de que o brasileiro não sabe português, como se o português se resumisse a norma-padrão idealizada, ou simplesmente a escrita. Esse julgamento social está muito presente em sala de aula, tanto na visão do aluno como de muitos professores. Por esse motivo, o trabalho com a variação linguística em sala de aula acaba ocasionando uma certa insegurança para muitos professores de português.

O trabalho com o ensino da língua portuguesa não pode ser dividido em dois extremos: de um lado o ensino da norma padrão e de outro lado as variedades linguísticas, pois “não existe língua para além ou acima do conjunto de suas variedades constitutivas, nem existe a língua de um lado e as variedades de outro, como muitas vezes se acredita no senso comum” (FARACO, 2008, p. 31). Não podemos nos reduzir a ver a língua como um cabo de guerra entre o certo e o errado e nem passar ao aluno a ideia de que ele pode escrever ou falar da maneira que quiser em qualquer situação ou contexto. Devemos, sim, conscientizá-lo para os vários recursos linguísticos que se podem usar de acordo com a situação de comunicação, sem excluir nenhuma, pois “em vez de ensinar somente a regra A ou somente a regra B como se fossem mutuamente excludentes, é possível transformar em objeto e objetivo de ensino a própria existência de A e B, e o convívio das duas” (BAGNO, 2007, p. 116).

Bortoni-Ricardo (2014) ressalta que não existe uma variedade linguística estanque e uniforme para cada situação de uso, mas ela se adequa a partir de vários fatores como: interlocutor, ambiente e intencionalidade. Essa adequação linguística vale tanto para a vida social quanto para as atividades de oralidade e escrita feitas na sala de aula. Dessa forma, a noção de “erro de português” passa a ter um outro entendimento.

A referida autora afirma que muitos professores até hoje não sabem muito bem como agir diante dos chamados “erros de português”. Ela destaca que os erros são simplesmente diferenças entre variedades da língua. Essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina a cultura da oralidade; e a variedade usada na escola onde é cultivada a cultura do letramento. A pesquisadora ressalta que é no momento que o aluno usa uma regra não padrão e o professor intervém, fornecendo-lhe a variante padrão é que as duas variedades se justapõem em sala de aula e os professores acabam ficando em dúvidas sobre como agir.

Para essa situação, a pesquisadora sugere que partindo de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, os professores, diante de uma regra não padrão, devem usar uma estratégia que inclua dois componentes para a intervenção: a identificação da diferença e a conscientização da diferença. Em relação a identificação da diferença, o professor deve ter conhecimento científico sobre a regra variável em questão e estar atento para o uso que o aluno faz. Já a conscientização da diferença consiste em conscientizar o aluno para as diferenças linguísticas que se pode usar em estilos mais monitorados de fala e escrita para que o mesmo possa monitorar seu estilo. Entretanto essa conscientização deve acontecer sem prejuízo ao ensino aprendizagem, ou seja, sem interrupções inoportunas do professor.

Portanto, é dessa forma que a língua portuguesa deve ser trabalhada em sala de aula, de modo a valorizar tanto o conhecimento tradicional da língua quanto o conhecimento que os alunos trazem em sua experiência linguística. O professor de português deve estar preparado com um acervo de conhecimento científico para ajudar os alunos na compreensão da heterogeneidade da língua e para um ensino voltado para a valorização da diversidade linguística e combate ao preconceito linguístico.

O USO DO OBJETO DIRETO ANAFÓRICO NA ESCRITA ESCOLAR

Buscou-se nesta pesquisa investigar o uso do objeto direto anafórico de terceira pessoa em produções textuais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Parintins-AM, a fim de identificar, descrever e comparar o índice de uso que os estudantes fazem dessa variável linguística na escrita de textos com diferentes graus de monitoração. Para exemplificar as quatro possibilidades de uso que podemos fazer do objeto direto anafórico, Vejamos os quatro exemplos retirados de produções textuais feitas pelos alunos da turma investigada:

1. Conheci uma garota chamada [Lucilene], ela é uma pessoa que considero como minha melhor amiga. Perdemos contato, mas espero revê-**la** no final do ano. (Essa variante é chamada neste trabalho de **pronome clítico**).
2. O nome dele é [Samuel Andrey], eu considero **ele** como amigo. (Essa variante é chamada de **pronome reto**).
3. Meu melhor amigo se chama [Caio Danilo], eu conheci **Ø** na escola onde estudo. (Essa variante é chamada de **objeto nulo**).

4. O [Tiago] me levava para casa dele para jogarmos vôlei, conheci o **Tiago** em 2019 e até hoje continuamos amigos. (Essa variante é chamada de **Sintagma nominal anafórico**).

Portanto, a variável objeto direto anafórico se realiza por meio dessas quatro variantes linguísticas exemplificadas acima. Para Xavier (2015, p.13), o objeto direto anafórico, ou acusativo anafórico, nome usado pela pesquisadora, “é o termo que preenche a posição de argumento interno de um verbo transitivo direto (verbo de dois argumentos) e, ao mesmo tempo, é o termo que retoma um elemento já apresentado anteriormente na sentença.” Vimos nos exemplos acima que o nome das pessoas foram retomadas de quatro formas em um processo de coesão referencial que segundo Koch (2009 apud Souza e Machado 2014) “é definida como aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual.”

Após investigar o índice de uso dessas variantes de objeto direto anafórico nos textos dos alunos, buscou-se também elaborar uma proposta didática para trabalharmos essas quatro possibilidades de uso dessa variável linguística a fim de que os alunos pudessem reconhecê-las na leitura e usá-las na produção de texto, de forma consciente, entretanto neste trabalho evidenciaremos apenas o resultado do diagnóstico feito sobre o uso do objeto direto anafórico de terceira pessoa na escrita escolar.

Como dissemos anteriormente, uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública do estado do Amazonas foi a comunidade de fala investigada. A Turma possuía 29 alunos entre 13 e 14 anos, sendo 11 meninas e 18 meninos. A princípio, buscava-se selecionar e analisar 50 textos produzidos, sendo 25 do gênero textual relato pessoal e 25 do gênero textual notícia, entretanto, como na primeira atividade só foi possível obter 23 produções textuais, na segunda também buscamos selecionar a mesma quantidade, portanto, o *corpus* desta pesquisa foi constituído de 46 produções textuais dos alunos da turma.

A primeira atividade diagnóstica foi realizada em dois tempos de aulas de 50 minutos. Primeiramente, os alunos assistiram a uma videorreportagem ²³que abordava o tema “Amizade na escola”. O objetivo da temática era despertar nos alunos boas histórias de amizades que tinham vivenciados e que serviriam de pretexto para a produção do relato pessoal.

A partir da observação e discussão da temática, solicitou-se dos alunos, a produção de um relato pessoal sobre uma história de amizade que vivenciaram e que tivesse sido marcante para eles. Na solicitação do relato, o professor pediu que os alunos não deixassem de relatar o nome do amigo e onde e como se conheceram. Esperava-se com essas orientações fazer com que os alunos usassem as variantes de objeto direto anafórico no texto e obtivemos o seguinte resultado:

Diagnose 1 – Relato Pessoal

²³ A videorreportagem pode ser localizada no link <<https://www.youtube.com/watch?v=pprXiAPI-Nw>>

Corpus: textos de 23 alunos

Tabela 1 - Índice de uso das variantes de objeto direto anafórico no relato pessoal.

| Tipo | Quantidade | % |
|-------------------------|-------------------|--------------|
| Pronome clítico | 3 | 11,1% |
| Pronome reto | 17 | 63% |
| Sintagma nominal | 3 | 11,1% |
| Objeto nulo | 4 | 14,8% |
| Total | 27 | 100 % |

Fonte: o autor.

No primeiro diagnóstico encontramos 27 ocorrências de objeto direto anafórico e como podemos ver na tabela, o pronome reto foi a variante de objeto direto de 3ª pessoa mais usada pelos alunos na escrita do relato pessoal. Não houve uma diferença significativa de uso entre o objeto nulo, o sintagma nominal anafórico e o pronome clítico.

Pesquisas sociolinguísticas, como a de Duarte (1989) e de Oliveira (2007), mostram que há inúmeros condicionantes linguísticos que influenciam nas escolhas de uma ou outra variante de objeto direto anafórico, entretanto este trabalho tinha um fim prático ou didático e a exausta descrição e análise dos condicionantes linguísticos, fugiria ao limite e ao propósito da pesquisa. Portanto nesse diagnóstico apresentamos apenas o índice de uso do objeto direto anafórico identificados nas produções textuais dos alunos.

A segunda atividade foi feita também em dois tempos de aulas e 25 alunos estavam presentes nesse dia, sendo 8 meninas e 17 meninos. Todos entregaram o texto, entretanto apenas 23 textos foram selecionados, pois dois alunos tiveram muita dificuldade na realização da atividade.

A segunda atividade de produção textual iniciou com a exibição de um vídeo ²⁴de uma entrevista do programa “Encontro” da rede Globo. A entrevista mostrava um namoro inusitado entre uma brasileira chamada Jéssica e um Turco chamado de Muhammet Gungor. Os dois se conheceram pela internet e tinham muita dificuldade na comunicação por causa do idioma, pois ambos não falavam nenhuma língua em comum. Os alunos assistiram ao vídeo da entrevista e teriam que escrevê-la em forma de notícia. Logo, foi explicado em forma de revisão, as características e peculiaridades do gênero notícia jornalística, a fim de criarmos um clima de maior formalidade para a produção de um texto com maior grau de monitoração estilística, e dessa forma, observarmos o outro contexto de uso de objeto direto anafórico de terceira pessoa.

²⁴ O vídeo pode ser encontrado no link: <https://www.youtube.com/watch?v=CY8P59MXrJw>

Nessa produção textual, buscou-se investigar qual a variante de objeto direto anafórico os alunos mais usavam em textos com maior formalidade, ou seja, se os alunos usavam mais os chamados clíticos pronominais como estratégia de retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa em textos mais monitorados como a notícia jornalística. Após a análise dos dados obtivemos o seguinte resultado:

Diagnose 2 – Notícia

Corpus – textos de 23 alunos

Tabela 2 - Índice de uso das variantes de objeto direto anafórico no gênero notícia

| Tipo | Quantidade | % |
|-------------------------|-------------------|--------------|
| Pronome clítico | 11 | 21,1% |
| Pronome reto | 21 | 40,4% |
| Sintagma nominal | 14 | 27% |
| Objeto nulo | 6 | 11,5% |
| Total | 52 | 100 % |

Fonte: o autor.

Na produção textual considerada mais formal e produzida em um contexto de maior monitoração, obtivemos 52 ocorrências de objeto direto anafórico. Podemos perceber na tabela que as variantes mais usadas pelos alunos na produção da notícia, foram as variantes pronome reto e sintagma nominal anafórico, enquanto que o pronome clítico e objeto nulo foram as variantes menos usadas no texto considerado mais formal.

Constatou-se que dos 23 alunos que participaram da pesquisa, apenas 7 usaram a variante pronome clítico, considerada a variante padrão pela tradição gramatical e cobrada em situações de escrita mais monitorada. Houve um aumento na quantidade de uso dessa variante em comparação com a produção do primeiro texto, considerado mais informal, pois na produção do relato pessoal houve apenas 3 casos de clíticos usados por três diferentes alunos, já na produção da notícia foram encontrados 11 casos de clíticos usados por 7 diferentes alunos. Em relação a essa variante, percebemos que o texto mais formal contribuiu para o aumento no número de casos de pronomes clíticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa diagnóstica nos mostrou que os alunos do 9º ano do ensino fundamental da turma investigada, usam mais o pronome reto como variante de objeto direto anafórico, independente do grau de formalidade do texto, pois tanto na produção do

relato pessoal, considerado o texto mais informal e menos monitorado, quanto na produção da notícia jornalística, considerado o texto mais formal e mais monitorado, os alunos usaram mais o pronome reto como estratégia de retomada de objeto direto de terceira pessoa.

Constatamos também que o pronome clítico, considerado o uso padrão e o único uso aceito pela tradição gramatical na posição de objeto direto anafórico, já era conhecido por alguns alunos da turma investigada, visto que, mesmo em um índice baixo de ocorrência, eles usaram essa estratégia de pronominalização tanto no texto informal, quanto no texto mais formal.

Percebemos também no diagnóstico que a variante objeto nulo teve um índice baixo de uso, tanto na escrita do texto considerado formal quanto no informal. Isso nos leva a concluir que os alunos da turma investigada sentiam necessidade de preencher o objeto direto anafórico de forma explícita na escrita dos textos, pois quando não usavam o pronome reto ou o clítico, usavam o sintagma nominal anafórico como estratégia de retomada anafórica. O sintagma nominal anafórico foi mais usado em produções textuais com grandes dificuldades de escrita e não como um recurso que os alunos usavam de forma consciente para fazer a coesão textual.

Sabemos que o ensino de gramática na escola pública ainda privilegia muito a norma-padrão idealizada, apegando-se a um ensino prescritivo do “certo” e do “errado” e dentro desse contexto, percebemos que as únicas variantes de objeto direto conhecidas pelos alunos e trabalhadas na escola são o pronome clítico e o pronome reto. O pronome clítico ensinado como o uso “correto” e o pronome reto como uso “errado” na posição de objeto direto. Diante disso, é preciso que o professor de língua portuguesa trabalhe todas as possibilidades de uso de objeto direto anafórico como recursos linguísticos que os alunos podem usar em diferentes contextos de fala e escrita, pois neste trabalho buscamos mostrar que todas as variantes linguísticas são legítimas e podem ser usadas dependendo do gênero textual e a situação sociocomunicativa, mas para isso é preciso que o professor entenda que a língua é variável e ensinar gramática não é apenas ensinar a norma-padrão da língua, mas sim mostrar que o ensino de gramática tem que ser plural, reflexivo, questionador e criativo.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 15 ed. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

_____. **Nada na Língua é por acaso**: Por uma Pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, S.M. **Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CYRANCA, L.F.M. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, A.M.S; FARACO, C.A. (orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

DUARTE, M. E. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: TARALLO, Fernando(org.,). **Fotografias sociolinguísticas.** Campinas:UNICAMP,1989.

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

_____. Norma-padrão brasileira. In: BAGNO, M. (Org.) **Linguística da norma.**3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GONZALES, C.A. Variação linguística em livros de português para o EM. In: ZILLES, A.M.S; FARACO, C.A.(orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial,2015.

OLIVEIRA, Solange Mendes. Objeto direto nulo, pronome tônico de 3ª pessoa, SN anafórico e clítico acusativo no português brasileiro: uma análise de textos escolares. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem-ReVEL**, Vol,5, n.9, agosto de 2007. ISSN 1678-8931[www.revel.inf.br]

SOUSA, R. M. e MACHADO, V.R. Coesão referencial: aspectos semânticos. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Org.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** 1ªed.São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

XAVIER, Alice Carla Marcelino. **Acusativo anafórico e normas do português na escola: uma proposta de intervenção.** Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2015.

ORALIDADE NA ESCOLA: USO DO GÊNERO DEBATE PARA DESENVOLVER A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria do Livramento Gomes Rosa-UFU²⁵

Marlúcia Maria Alves-UFU²⁶

INTRODUÇÃO

Apesar dos esforços impetrados ao ensino da oralidade na sala de aula ainda observamos a necessidade do constante cuidado no encaminhamento e condução dessa modalidade nas aulas de língua portuguesa, pois um trabalho voltado a esse tema se faz necessário e imperativo de maneira sistemática e ininterrupta.

Ainda observamos em algumas práticas o privilégio à modalidade escrita da língua e a desvalorização da modalidade oral, apesar de já, há algumas décadas, o Ministério da Educação se preocupar em registrar nos seus documentos oficiais a necessidade de se ensinar a modalidade oral da língua como, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante – PCN (1988) e na Base Nacional Comum Curricular – doravante BNCC (2017).

A fala é o instrumento mais usado para a interação humana: “[...] não há grupo humano conhecido, que exista ou tenha existido, sem a capacidade da fala [...]” (LYONS, 1979, p. 39). Seja essa interação verbal ou não verbal, o homem é um ser social inserido em uma sociedade que exige comunicação, sendo a fala o modo mais comum de interação. Destarte, ainda há a necessidade de implantar-se a modalidade oral da língua de maneira efetiva, pois apesar dos esforços em prescrever esse tipo de modalidade, a escola que conhecemos como agência reguladora do ensino, ainda não conseguiu viabilizar de fato o trabalho com os gêneros orais.

No meio acadêmico, muitos linguistas têm se preocupado em sinalizar essa temática e a necessidade da adoção de práticas mais conscientes pautadas no uso da fala, na consciência da variação linguística, na pluralidade dos usos. Sendo assim, entendemos a língua como heterogênea e social, renovando-se conforme seus falantes a usam. Nesse sentido, alguns estudiosos como Marcuschi (2007, 2008), Kerbrant-Orecchioni (2006), Preti (2006), Villarta-Neder; Ferreira (2020) entre outros, caminham nesta direção.

²⁵ Doutoranda em Estudos linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU. <http://lattes.cnpq.br/4200222763412555>

²⁶ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG. <http://lattes.cnpq.br/2147557798530287>

Este artigo pretende mostrar parte do trabalho feito em uma dissertação de mestrado do programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Letras do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, defendida em 2020. Assim, começamos com a introdução na qual expomos o tema em questão, seguido da teoria para a orientação sobre qual caminho seguir durante a análise dos dados obtidos. Na sequência, apresentamos a metodologia. Em seguida, procedemos a análise de duas oficinas onde ocorreram os debates. Por fim, passamos à conclusão na qual expomos a análise do nosso trabalho, o que realmente pode ser dito após todo o trabalho realizado, os caminhos e (des)caminhos encontrados e a necessidade de estarmos sempre atentos ao tema da pesquisado.

REFERENCIAL TEÓRICO

O homem é um ser dialógico (Bakhtin, 2003) e social, vive em sociedade e necessita estar em contato com seus pares nas mais diversas situações de convivência, necessita comunicar-se em vários momentos de seu dia e para tanto usa a linguagem verbal e não verbal para situar-se em suas vivências.

Quando observamos as interações humanas verbais, nos deparamos com uma série de características que são inerentes aos momentos de fala ou atos de falas, e que na maioria das vezes deixamos de observar porque as fazemos repetidas vezes até de forma automática. Referimo-nos aqui aos aspectos da fala que durante uma interação social estão presentes, seja em uma linguagem formal ou informal. Atentos a esses aspectos, estudiosos como Marcuschi (2007, 2008), Preti (2006), Kerbrant-Orecchioni (2006), Galembeck (1999), Dolz, Schneuwly e Haller (2013) debruçaram-se sobre o tema e nos apresentaram valiosas contribuições.

Marcuschi (2008), em seu livro *Análise da conversação*, traz uma série de aspectos que devem ser observados durante uma interação entre interlocutores, como aspecto da voz: qualidade da voz; velocidade; pronúncia; polidez, entre outros. Preti (2006) se preocupou com as trocas de turnos, as passagens de turnos, sejam elas consentidas ou requeridas, além disso esse autor desenvolveu pesquisas nessa área criando um projeto, coletando *corpus* de língua falada: o Projeto NURC - Projeto de Estudo da Norma Urbana Linguística Culta que, de 1970 a 1978, coletou *corpus* do português falado em cinco capitais brasileiras. As normas para transcrição do material gravado neste trabalho seguiram as normas estabelecidas pelo projeto NURC.

Quando estamos em uma conversa ou em uma apresentação de trabalho, debate, entre outras situações de comunicação, vários aspectos devem ser observados e levados em conta para validar a qualidade da interação entre os interlocutores. Em relação a essa interação alguns autores assumem uma classificação desses aspectos. Para Kerbrant-Orecchioni (2006, p. 36-37) a interação deve ser: verbal – unidades fonológicas, lexicais, morfológicas, paraverbais-prosódicos e verbais, e não-verbais – os signos

estáticos, os cinéticos lentos e os cinéticos rápidos. Já os estudiosos de Genebra se preocuparam com os meios não linguísticos da comunicação oral, conforme quadro abaixo.

Quadro 1 – Meios Não-Linguísticos da Comunicação Oral

| MEIOS PARA-LINGUÍSTICOS | MEIOS CINÉSICOS | POSIÇÃO DOS LOCUTORES | ASPECTO EXTERIOR | DISPOSIÇÃO DOS LUGARES |
|---|---|---|--|---|
| Qualidade da voz Melodia Elocução e pausas Respiração Risos Suspiros | Atitudes corporais Movimentos Gestos Troca de olhares Mímicas faciais | Ocupação de lugares Espaço pessoal Distâncias Contato físico | Roupas Disfarces Penteado Óculos Limpeza | Lugares Disposições Iluminação Disposição das cadeiras Ordem Ventilação Decoração |

Fonte: Dolz, Schneuwly e Haller (2013, p. 134).

Em conformidade com o quadro apresentado e os elementos mencionados por Kerbrant-Orecchioni, podemos perceber que durante uma interação esses aspectos são relevantes e podem auxiliar na qualidade dos discursos proferidos nas mais diversas situações de uso. Na escola podemos usar, por exemplo, o gênero debate para observar se esses aspectos foram bem desempenhados pelos participantes. Assim, durante a execução de um debate regrado podemos observar: a postura dos participantes, sua elocução formal na pronúncia das palavras, as escolhas lexicais, vestimentas, posicionamento argumentativo, jogo de olhares com seus interlocutores, polidez, respiração, pausas, risos, entre outros. Esses aspectos são observáveis na maioria dos gêneros orais, inclusive em conversação espontânea.

Os aspectos supracitados são de extrema importância e devem ser analisados durante a execução de algum gênero oral na escola. Neste sentido, o professor terá condição de avaliar como o gênero foi desenvolvido, onde há possíveis falhas ou pouco domínio para um possível aconselhamento e levantamento de aspectos a serem considerados durante a execução dos gêneros orais na escola. Lembremo-nos que a escola é um ensaio para a vida e os gêneros ali estudados, possivelmente, farão parte do cotidiano da maioria dos alunos, na vida adulta.

Para se trabalhar os aspectos concernentes à oralidade, faz-se necessário o uso de gêneros orais, mas antes de falarmos de gêneros orais devemos lembrar que, segundo Travaglia:

O gênero é um instrumento linguístico de ação social estabelecido no curso da história por grupos sociais denominados de “comunidades discursivas” em áreas de ação social diversas, como as comunidades religiosas diversas, a jornalística, a da indústria e do comércio, a do entretenimento, a militar, a policial, a acadêmico-científica, a jurídica/forense, a da educação escolar, a artístico-literário (TRAVAGLIA, 2018, p. 1353).

É possível percebermos um alinhamento de pensamento entre o que diz Dolz e Schueuwly, pesquisadores de Genebra, e o pesquisador brasileiro Travaglia, pois ambos assumem os gêneros como “instrumentos” que possibilitam a comunicação e a aprendizagem. Dito isso, podemos perceber que os gêneros são instrumentos que estão inseridos em comunidades discursivas e nos auxiliam diariamente nas nossas práticas sociais. Assim sendo, se precisamos mover uma ação jurídica recorreremos a uma petição, que é um gênero da esfera jurídica.

Em relação a como os gêneros surgem e a função que exercem na sociedade, Bakhtin afirma:

Os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gênero e estilo (BAKHTIN 2003, p. 268).

No discurso proferido pelo autor, é possível notar que o gênero se instaura na sociedade, constrói-se e é construído por ela, de maneira que não podemos dissociar gênero da sociedade e as funções assumidas por estes diante das necessidades comunicativas que emergem das mais diversas atividades humanas.

Villarta-Neder; Ferreira (2020. P.52) sinalizam que “fazer usos públicos da modalidade falada demanda um exercício reflexivo que demanda escolhas:” do que falar”, de “como falar”, e” para quem falar.” Sendo assim, ao se promover um trabalho com o gênero debate que não é um gênero exclusivo da sala de aula, traz a luz do trabalho docente a consciência da importância de se desenvolver estas habilidades nos alunos que se lançam na elaboração de um debate regado em sala.

METODOLOGIA

Nossa pesquisa foi realizada com um grupo de alunos do nono ano do ensino fundamental em uma escola da rede estadual de ensino, na cidade de Uberlândia-MG, no ano de 2019. Usamos a pesquisa-ação – que é um estudo onde o pesquisador participa do processo, convive com os sujeitos e pode propor uma ação modificadora da realidade encontrada (SANTOS; MOLINA; DIAS, 2007, p. 14). Dessa maneira, procedemos com a criação de 14 oficinas que foram aplicadas durante a pesquisa, dentre essas oficinas, preparamos dois debates, sendo um inicial e o outro conclusivo. Gravamos as falas dos participantes e fizemos a análise dos dados obtidos. Aqui apresentaremos algumas oficinas apenas.

Análise dos debates

Desenvolvemos quatorze oficinas para trabalhar as competências comunicativas dos alunos por meio dos gêneros orais. Foram oficinas que abordaram vários aspectos ligados à oralidade. Dentre eles, o reconhecimento da voz, como falar em público, troca de turnos, diferenças entre a modalidade falada da língua e a escrita, argumentação, elocução formal e variação linguística. Não vamos descrever todas aqui, mas destacaremos as duas principais que colocaram em destaque o desenvolvimento de dois debates: o primeiro denominado debate piloto (DP) e o segundo debate conclusivo (DC).

Nesse primeiro debate observamos que o papel do moderador não foi bem desenvolvido, pois esse participante, após apresentar os debatedores, limitou-se a usar vocativos para mediar as trocas de turno, o que podemos verificar nos trechos transcritos abaixo:

D2²⁷: é... o seguinte: não tem por que a gente ser a favor do aborto porque a criança não teve culpa de nascer ou de ter de ser criada pelo pai que não sabe o que é camisinha... então...se a criança não tem culpa ela não pode ser abortada como um Lixo... porque ela não tem culpa disso... quem digita um é porque está concordando

Moderador: Vai... A

Moderador: Vai... A. Fala qualquer coisa aí...

D3²⁸: sou a favor do aborto se... o filho for nascido pelo estupro

D2: oh ...é o seguinte... o argumento que ele acabou de utilizar é um argumento falho... porque todos nós já sabemos que o aborto pelo estupro não é crime... se você estuprar uma pessoa e ela abortar... o aborto pelo estupro não é crime... agora estuprar a pessoa é... não é possível que vocês não saibam que isso é crime... você abortar sem ser estuprada, mas se você for estuprada e abortar a criança é aceito... quem concorda digita um

²⁷ D2- Debatedor 2.

²⁸ D3- Debatedor 3.

Na sequência desse texto transcrito²⁹ também podemos observar que o moderador não faz a mediação para a troca de turnos entre o D2 e D3. Sabemos que o moderador figura como peça principal na ordenação de qualquer debate e, por isso, deve estar a par do assunto tratado e ter intimidade com ele. O moderador pode começar o debate, apresentando quem vai participar e fazer um breve apanhado do tema tratado, podendo fazer perguntas para os participantes.

Na realidade, o que presenciamos foi quase ou nenhum direcionamento de turno durante o debate, não houve também perguntas orquestradas pelo moderador para dinamizar o debate.

A falta de intimidade com o uso do falar em público aliada à falta de pesquisa mais direcionada, ajudaram a formar o quadro que observamos durante o primeiro debate, ou seja, participantes proferindo sentenças confusas. É o que podemos observar no trecho transcrito abaixo:

D2: oh é o seguinte... o argumento que ele acabou de utilizar é um argumento falho.... porque todos nós já sabemos que o aborto pelo estupro não é crime... se você estuprar uma pessoa e ela abortar... o aborto pelo estupro não é crime... agora estuprar a pessoa é... não é possível que vocês não saibam que isso é crime... você abortar sem ser estuprada..., mas se você for estuprada é aceito... quem concorda digita um.

Acreditamos que o debatedor 2 estava se referindo ao texto da oficina 4 que versava sobre a notícia de que o senado do Chile sancionara a legalização do aborto em caso de estupro, exposto no texto “Entenda como o aborto é tratado ao redor do mundo”. No Brasil, o aborto também é crime, excetuando-se os casos de estupro, risco de vida para a gestante e bebês anencefálicos. O debatedor 2 termina seu turno brincando “quem concorda digita um”, talvez para distrair o público e dar leveza ao discurso.

Durante as falas do debatedor 2, doravante D2, observamos que ele sabia do assunto tratado, mas não soube organizar bem seu discurso.

Durante o trecho transcrito, o debatedor gesticulava veementemente na tentativa de ser mais bem compreendido, ele estava absorto em seu discurso, deixando transparecer seu envolvimento emocional em prol da causa que defendia, sendo contra o aborto. Portanto fez uso de elementos gestuais e corporais para acompanhar seu discurso.

Após descrevermos a desenvoltura dos debatedores e moderador do primeiro debate, passaremos a apresentar os quadros comparativos dos dois debates realizados durante a pesquisa para melhor visualizar o desempenho dos alunos.

²⁹O trecho transcrito foi retirado da transcrição do (DP) e seguiu as orientações estabelecidas pelo Projeto NURC/SP. *In*: Preti (2008, p. 17-18).

Quadro 2 – Atuação dos moderadores nos DP e DC

| Moderador DP | Moderador DC | Transcrições |
|---|---|---|
| Pouco atuante | Muito atuante | <p>Moderador (DP): “Vai... A.³⁰ Fala qualquer coisa aí...”</p> <p>Moderador (DC): “por que você acha que isso prejudicaria os alunos?”</p> |
| Pouco controle de trocas de turno | Bom controle de trocas de turnos | <p>Moderador (DP): “Vai... A.”</p> <p>Moderador (DC): “o que vocês acham sobre isso que eles disseram?”</p> |
| Pouca organização (abertura e fechamento do debate) | Boa organização (abertura e fechamento do debate) | <p><u>Abertura (DP)</u></p> <p>Moderador (DP): “Vai... A.”</p> <p><u>Fechamento (DP)</u>-sem registro.</p> <p><u>Abertura (DC)</u></p> <p>Moderador (DC): “estamos aqui para debater o uso de celular em sala de aula, a favor temos a candidata S³¹, VH³² e contra C³³ e V, é... quem vai começar vai ser o contra, tem três</p> |

³⁰ A letra “A” refere-se a inicial do nome de aluno participante do debate.

³¹ A letra “S” que aparece no texto, refere-se a inicial do nome do aluno participante do debate.

³² A sigla “VH” que aparece no texto, refere-se as iniciais do nome do aluno participante do debate.

³³ As letras “C” e “V” que aparecem no texto, referem-se as iniciais do nome dos alunos participantes do debate.

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>minutos a partir de agora”</p> <p><u>Fechamento (DC)</u></p> <p>Moderador (DC): “estamos encerrando nosso debate”</p> |
|--|--|--|

Fonte: A própria autora (2019).

O quadro acima mostra a diferença de atuação dos dois moderadores: do DP e do DC. No debate piloto o moderador foi pouco atuante e não conseguiu conduzir com excelência o debate. Já no debate conclusivo, o moderador conseguiu melhorar seu desempenho consideravelmente. Isso mostra que as oficinas operaram de maneira eficaz na formação do moderador, resultando em uma melhor atuação desse aluno no DC.

Passaremos a falar agora da linguagem usada pelos alunos durante os dois debates.

A linguagem usada

O registro formal da língua é uma condição assumida na construção e constituição do gênero aqui trabalhado, pois, sabendo que esse pertence à esfera pública e devido à sua complexidade é um gênero secundário, conforme Bakhtin (2003), pode ser um gênero também da esfera escolar, portanto, passível de ser ensinado, transformando-se em um objeto de ensino (Schneuwly; Dolz, 2013).

No primeiro debate (DP) houve grande uso de registro menos formal, ou seja, pouco uso do formal e uso do informal em grande quantidade. Provavelmente, os alunos não conseguiram manter o padrão linguístico formal, ligado a prática do gênero oral público debate, porque ainda não estavam familiarizados com essa forma de falar. Sendo assim, usaram os argumentos em prol do que defendiam sem a preocupação com a elocução formal do discurso. No entanto, positivamente os discursos usados nos dois debates não fugiram da unidade temática.

No segundo debate (DC) houve a predominância de uma linguagem mais formal, seguida por registro formal e informal ao mesmo tempo e, em menor ocorrência, uma linguagem menos formal beirando à espontaneidade. Percebemos a melhora na elocução discursiva e ampliação dos argumentos, durante os turnos de fala.

Ligado a linguagem, observamos também, positivamente, os movimentos de escuta que compuseram os debates. Esses movimentos são descritos a seguir.

Os movimentos de escuta

Os movimentos de escuta e refutação se fizeram presentes nos dois debates, com maior força no (DC). É o que podemos acompanhar neste trecho do DC que tinha como tema: “O uso do celular em sala de aula”, lembrando que D1 e D2 são contra o uso do celular em sala de aula e D3, a favor.

D1: eu acho que isso prejudicaria os alunos porque... se o aluno está com a posse do celular em mãos... ele não vai prestar atenção ao que o professor ou professora está passando no quadro e assim... terão mais alunos ficando no nono... sétimo ano que passando e concluindo seus estudos

D2: eu acho que o telefone com... consiste em deixar o aluno acomodado e não prestar atenção às aulas do professor... o telefone consiste em tirar a atenção do aluno

Moderador: o que vocês acham sobre isso que eles disseram?

D3: como nós estávamos falando... o telefone da escola vai ser um telefone modificado... certo? já falei isso antes... oh... na hora que o professor...: estou falando isso porque eu vi num projeto... isso é real, está no *Youtube*... quando o professor estiver explicando a matéria... o telefone vai tá como posso falar... no modo ocioso... ele vai estar de tela preta... os alunos não vão poder estar mexendo e assim eles não vão poder estar se distraindo e mesmo assim... o professor.../ não se trata apenas do aluno... o professor também tem que ter a voz pra falar aos alunos pra não mexerem no telefone... não simplesmente falar que o adolescente... a criança ou talvez o adulto que vai tentar concluir o *Ensino Médio* não vai conseguir mexer no telefone... porque não consegue prestar atenção no professor... se a gente vai mexer no telefone... por que o professor não pode estar no *Notebook*... lançando a matéria em nossa tela

D1 e D2 defendem a ideia de que o celular atrapalharia a concentração dos alunos em aula, tornando-os acomodados, ideia refutada por D3 alegando que o celular não atrapalharia a concentração dos alunos, pois estaria no modo silenciado e faz menção a um projeto que havia visto no *YouTube*. E ainda argumenta a possibilidade de o professor também trabalhar de maneira digital, lançando as aulas em um *notebook* conectado diretamente ao celular do aluno.

D3, astutamente, refuta as ideias ora defendidas com alegações possíveis, desarmando a dupla de debatedores. Ele defende o uso de TIDCs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) em sala de aula. Ideia mencionada pela BNCC (2017), documento que destaca o uso das várias semioses proporcionadas pelo emprego das mídias.

Houve a ocorrência de algumas gírias tanto no primeiro debate quanto no segundo, porém com maior incidência no primeiro debate e apenas uma ocorrência no segundo (DC). Atribuímos esse uso de gírias ao fator idade, pois como o *corpus* de nossa pesquisa era constituído por adolescentes, na faixa etária de quatorze e quinze anos, o uso de gírias é muito comum. Esse uso, algumas vezes, justifica-se como fator identitário de uma faixa etária dentro de uma comunidade de fala.

Podemos observar que as ocorrências amostrais evidenciam que houve uma considerável melhora na capacidade comunicativa dos alunos. Com isso, vimos a questão de se trabalhar o oral público nas instituições de ensino como uma prática corriqueira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a escola pública que privilegie práticas de linguagens autênticas, é pensar em uma abordagem sociointeracionista na qual as práticas metodológicas priorizem gêneros do discurso que circulam na sociedade. É adotar os gêneros que circulam em nossa sociedade como objetos de ensino-aprendizagem para desenvolver as capacidades languageiras de nossos alunos.

Apoiando-nos nestas ideias analisamos dois debates feitos com alunos do nono ano, o que nos possibilitou observar que os gêneros que circulam na sociedade podem ser trabalhados na escola. Sendo assim, destacamos a funcionalidade do ensino do gênero oral debate, pois quando apresentado aos alunos oportunizou o desenvolvimento de várias competências, entre as quais destacamos: a-Capacidade de organização mental dos alunos ao defender seus pontos de vistas durante os debates; b-desenvolvimento da capacidade de escuta; c-habilidade de colocar-se durante as trocas de turno, respeitando a vez do outro; d-Habilidade colaborativa e espírito de equipe, quando os debatedores apoiavam as falas de outro debatedor de sua equipe; e- desenvolvimento da capacidade argumentativa; f- tornar-se um cidadão crítico e reflexivo ao defender seu pensamento.

Apesar de em nossa análise termos dado ênfase nas elocuções formais dos alunos durante os debates, na escuta e no papel do moderador, cumpre lembrar que muitos

outros aspectos merecem nosso olhar, quais sejam: plateia, elementos prosódicos, posição de locutores, disposição dos lugares, aspecto exterior (DOLZ; SCHNEUWLY ; HALLER , 2013).

Esperamos que este trabalho tenha contribuído para se elevar uma discussão produtiva a respeito do tema oralidade e sua aplicabilidade como objeto de ensino e de estudo, visto que há necessidade de sempre estarmos renovando as nossa práticas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino fundamental de Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento-curricular/>. Acesso em: 04 jul. 2018.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013, cap. 6, p. 125-155.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J. F. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013, cap. 9, p. 213-239.

LYONS, J. **Introdução à linguística teórica**. São Paulo: Nacional/EdUSP, 1979.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. Tradução FILHO, C. V. **Análise da conversação: princípios e métodos**. São Paulo: Parábola, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Princípios, 2008.

MARCUSCHI, L. A. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. *In*: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, cap. 3, p. 57-84.

PRETI, D. (org.). **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2008.

PRETI, D. **Estudos de língua oral e escrita**. Rio de Janeiro: Lucena, 2006.

SANTOS, R. C. M.; MOLINA, N. L.; DIAS, F. V. **Orientações e dicas práticas para trabalhos acadêmicos**. Curitiba: Ibpe, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. Tipologia textual e o ensino de língua. **Revista Domínios de Lingu@gem**. Uberlândia, v. 12, n. 3, p. 1336-1400, set., 2018.

VILLARTA-NEDER, Marco Antônio. FERREIRA, Helena Maria. **“O Podcast como gênero discursivo: oralidade e multissêmico além e além da sala de aula.”** *Letras* (2020): 35-56. DOI:10.5902/2176148539579

AS LÍNGUAS QUE SE FALAM NA ESCOLA: CONTEXTO SOCIOLINGUÍSTICO DA ESCOLA ROTARY

Carlos Henrique Xavier de Aguiar ³⁴

Ediene Pena Ferreira³⁵

INTRODUÇÃO

Em 2019, em Santarém, no âmbito do Programa de Letras da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), surge o projeto Diagnóstico Sociolinguístico de Escolas Públicas do Oeste Paraense em Contexto Plurilíngue.

Ambientado no entendimento da percepção de um mundo linguisticamente diverso e partindo do pressuposto de que no Brasil, apesar de haver um mito de que o país tem apenas uma língua, quando, na verdade existem várias, o projeto nasceu com intenção de mapear a situação sociolinguística da região oeste paraense, em um primeiro momento, a cidade de Santarém, município em que o principal campus da Ufopa está localizado, território amazônico que sempre foi lar de diversas etnias indígenas e que, já há algum tempo, vem recebendo grande fluxo migratório, principalmente de imigrantes vindos de países de nosso continente.

Em 2019, por meio do projeto e por notícias veiculadas na mídia local, os participantes da ação de pesquisa tomaram conhecimento da chegada de 40 indígenas venezuelanos da etnia Warao em Santarém, que estavam estudando em uma escola municipal da cidade, a escola Eloina Colares e Silva.

Rapidamente, o grupo empreendeu uma pesquisa no local, realizando diversas visitas à escola e fazendo aplicação de questionários com gestor, professores e alunos. A pesquisa gerou uma série de constatações acerca de aspectos de língua, leitura, escrita e sobre o contexto sociolinguístico de modo geral, resultando no artigo de Alano e Pena-Ferreira (2020), além de diversas discussões internas ao grupo promotor da ação investigativa, elevando a preocupação e a necessidade de estender a investigação a outras escolas da cidade de Santarém.

A pesquisa empreendida na escola Municipal Eloina Colares e Silva deu margem para que o projeto se estendesse para mais escolas e que pesquisadores do grupo começassem a realizar trabalhos individualizados, com intenção de mapear contextos plurilíngues e multilíngues. A partir disso é que nasce esse trabalho, que busca evidenciar o contexto sociolinguístico da escola municipal Rotary.

CONTEXTO SOCIOLINGUÍSTICO DA ESCOLA ROTARY

³⁴ Graduado em Letras pela Universidade Federal do Oeste do Pará.

<http://lattes.cnpq.br/3766860934714486>

³⁵ Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. É professora da Universidade Federal do Oeste do Pará. <http://lattes.cnpq.br/5534688833865842>

Conhecendo a escola Rotary

A escola municipal Rotary é uma escola de ensino fundamental localizada no bairro do Caranazal, bairro bem importante de Santarém, a escola fica próxima de pontos importantes da cidade, está localizada a poucos metros do quartel de polícia de Santarém, está a pouca distância de uma universidade particular e alguns poucos quilômetros da Universidade Federal do Oeste do Pará, fica, mais especificamente, na Trav. Prof. Luiz Barbosa, 174.

A escola dispõe de boa infraestrutura, há biblioteca, laboratório de informática, cozinha, salas adequadas, entre outros aspectos de infraestrutura que são importantes em uma instituição de ensino.

Metodologia da pesquisa

A metodologia de investigação utilizada seguiu alguns parâmetros do projeto Diagnóstico Sociolinguístico de Escolas Públicas do Oeste Paraense em Contexto Plurilíngue.

O primeiro passo foi a revisão bibliográfica, foram consultadas diversas obras e diversos autores referências na área, com intuito de entender, minuciosamente, como estavam organizados os conceitos e as discussões dentro do campo. Junto a isso, foram consultados alguns documentos relevantes para a questão das línguas no mundo e em âmbito nacional, tais como: Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, Carta Europeia do Plurilinguismo e a Constituição Brasileira.

Após adquirir bom nível de conhecimento na área, o segundo passo foi a realização de diagnóstico sociolinguístico das escolas em questão, diagnóstico sociolinguístico entendido

[...] como processos analíticos utilizados por especialistas ao examinar uma questão ou aspecto linguístico, chegando a conclusões sobre os mesmos e possibilitando algum tipo de decisão e/ou intervenção (SEIFERT, 2014, p. 85-86).

Para a realização do diagnóstico, definiu-se como meio a aplicação de questionários sociolinguísticos, em síntese, três questionários. Um questionário destinado ao gestor da escola. Um questionário destinado aos professores de língua portuguesa que davam aulas a alunos falantes não maternos do português. Por último, um questionário direcionado aos alunos não falantes maternos do português. Todos esses questionários, com perguntas distintas, mas que convergiam para intenção de tentar compreender como se dava a relação educacional e linguística em contexto plurilíngue e multilíngue.

A aplicação ocorreu de modo híbrido, por conta da pandemia e, também, por conta da disponibilidade de gestores e professores. Assim, todos os questionários aplicados a

gestores e professores foram por meio da plataforma Google Forms e foram respondidos no ano de 2021. Já a aplicação de questionários com os alunos, ocorreu de forma totalmente presencial, respondidos em 2022.

Por fim, buscou-se realizar a análise dos dados em consonância com as referências lidas, com intuito de realizar análise e definir o que dizem os diagnósticos realizados na escola objeto deste estudo.

Foram aplicados, na escola, um total de 9 questionários: 1 questionário à gestora da escola, 2 questionários direcionados a 2 professores de língua portuguesa que lecionam para turmas em que estão presentes, diariamente, alunos não falantes maternos do português e 6 questionários destinados a 6 alunos não falantes maternos do português.

Obviamente, seria inviável abordar todas as perguntas e respostas produzidas a partir dos questionários, por isso, a intenção será evidenciar os dados mais importantes, que ilustrem o contexto sociolinguístico da escola.

Sobre as línguas

A partir da aplicação dos questionários, ocorrida em 2021, a gestora da escola informou que, na instituição, estão matriculados 12 alunos que não tem a língua portuguesa como língua materna, sendo 10 indígenas e 2 imigrantes. A gestora informou que, dentre os indígenas, estão matriculados alunos das etnias Wai Wai e Munduruku. Dentre os imigrantes, um colombiano e uma venezuelana.

A gestora aponta que coexistem, no espaço escolar, 4 línguas, a língua portuguesa, a língua Munduruku, a língua wai wai e o castelhano, termo utilizado por ela para definir a língua utilizada pelos imigrantes colombiano e venezuelano.

Essas duas respostas fornecem informações extremamente relevantes. Primeiro, confirmam que a escola está ambientada em um contexto multilíngue, tendo em vista que o estado de multilinguismo é, como aponta a Carta Europeia do Plurilinguismo (2005-2009), “a coexistência de mais de uma língua em um grupo social”. A escola, nesse caso, pode ser interpretada como um grupo social, em que há a coexistência de 4 línguas.

Em segundo lugar, é importante lembrar que, no Brasil, “a concepção que se tem do país é a de que aqui se fala uma única língua, a língua portuguesa” (Oliveira 2008). Os dados colhidos junto à gestora ajudam a quebrar, ainda mais, tais concepções, que não passam de mitos, tendo em vista que, diversos dados, como esses apresentados aqui, já nos informam que o Brasil é e sempre foi um país multilíngue e plurilíngue.

Em terceiro plano, outro ponto importante destacado nos dados expostos, é a presença de imigrantes na escola em questão. Isso nos remete ao Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), em um recorte feito entre 2010 e 2019, o observatório nos mostra que, nesse curto espaço de tempo, a região norte recebeu cerca de 125.503 imigrantes. Portanto, os dados apontados pela gestora, em consonância com os dados

relatados pelo OBMigra, despertam atenção em relação ao intenso fluxo migratório e a possível presença de maior número de imigrantes em outras instituições escolares.

Além disso, a gestora, em respostas a outras perguntas existentes no questionário aplicado, disse que alunos não falantes maternos do português começaram a chegar na escolar por volta do ano de 2014. Ano em que, cabe citar, era realizada a terceira edição do Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI), na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), processo

destinado à seleção diferenciada de candidatos indígenas, para o provimento de vagas nos cursos de graduação oferecidos pela Universidade Federal do Oeste do Pará, nos termos da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, do Estatuto e Regimento Geral da Ufopa, e mediante as condições estabelecidas neste Edital. (EDITAL Nº 04/2021-CPPS/UFOPA, DE 07 DE JUNHO DE 2021).

Com isso, é possível presumir que o impacto gerado pela Ufopa na incursão de políticas afirmativas, políticas extremamente necessárias e importantes para a sociedade brasileira e o povo amazônica, pode ter estreita relação com a diversidade sociolinguística encontrada em escolas como o Rotary.

Sobre questões pedagógicas

Na aplicação dos questionários, foi perguntado à gestora e a alguns professores em relação às ações pedagógicas realizadas para garantir a inclusão dos alunos não falantes maternos do português em sala de aula, a gestora informou que a escola faz solicitação, junto à SEMED, de intérpretes, para auxiliar os alunos.

Em seguida, quando perguntada se os professores recebiam alguma capacitação, a gestora respondeu apenas com: “não”. Logo, é perceptível a falta de acompanhamento, por parte do poder público, ou até mesmo desconhecimento, para com o contexto sociolinguístico educacional da escola em questão e da região em sentido amplo.

Em um primeiro momento, a gestora respondeu sobre se havia valorização ou, propriamente, se o currículo escolar contemplava a diversidade linguística. A resposta da gestora foi a seguinte: “não como deveria. A dificuldade não atinge somente os alunos, mas também os profissionais que precisam lidar com os limites que a língua impõe”.

Percebe-se, na resposta da informante, que há, por parte dela, um grande nível de consciência de que, atualmente, o currículo escolar não supre todas as necessidades da escola. Além disso, a gestora frisa que isso não atinge somente os alunos, mas, também, os professores. A resposta da gestora é extremamente consciente, pois admite que existem impossibilidades hoje. Essas impossibilidades não nascem, obviamente, apenas do currículo, mas, também, por conta da falta de capacitação, da ausência de

cursos de formação que ajudem os professores e a comunidade escolar a pensar e adaptar os processos educativos da escola.

Em seguida, quando indagada acerca das línguas privilegiadas no ambiente escolar, a gestora afirma ser a língua portuguesa e inglesa, algo que é inteligível, vide o contexto escolar, em que a disciplina de língua portuguesa toma grande parte da grade curricular, além de ser predominante no ambiente escolar. A língua inglesa, entra no que já foi dito, é uma língua, também, em que há a formalidade de haver uma disciplina específica, por isso a circunstância dessas duas línguas serem privilegiadas. Logicamente, isso não quer dizer que a ausência das outras línguas no ambiente escolar seja correta, contrariamente, deve-se buscar estratégias para que as outras línguas estejam presentes no âmbito escolar.

O questionário aplicado também indaga sobre se há conformação do currículo com as demandas linguísticas da comunidade escolar e sobre de que forma os planejamentos pedagógicos lidam com as orientações curriculares em relação às línguas do ambiente linguístico em que se insere a escola. Primeiramente, a gestora diz que, na prática, não há conformação do currículo com as demandas linguísticas da comunidade escolar. Logo após, a informante, em relação aos planejamentos pedagógicos, afirma: “a grade curricular sugerida pela secretaria de educação não contempla outras línguas, a não ser o português e o inglês”.

Essas respostas são sintomas de um Estado e, portanto, de um histórico educacional de um país que está caminhando, ainda em passos lentos, para considerar a rica diversidade linguística existente em nosso território,

igualmente são as escassas iniciativas de pesquisa destinadas a conhecer a realidade linguística das escolas, a sustentar propostas didático-pedagógicas que promovam as línguas da comunidade escolar e a formar profissionais sensíveis e preparados para atuarem na educação bi e plurilíngue. Portanto, na história da formação e no funcionamento do Estado brasileiro, o monolinguismo e todas as práticas e crenças que o sustentam definem os parâmetros das políticas públicas e da cidadania nas suas variadas interfaces, sobretudo as educacionais. (MORELLO, p. 18, 2016).

Um dos professores que foram indagados na pesquisa diz que, em sala de aula, há utilização apenas da língua portuguesa, apesar de haver, ao menos, 4 alunos não falantes maternos do português, essa informação nos alude para o que já foi dito anteriormente, o espaço a outras línguas, no âmbito educacional, é restrito, isso por uma série de questões, a primeira delas, que já foi citada nesse texto, a falta de formação e capacitação aos profissionais da área para trabalhar em contextos plurilíngues e multilíngues.

Os docentes também foram indagados sobre se recebem algum tipo de capacitação para lidar com contexto de multilinguismo, ambos disseram: “não”. Fato que demonstra claramente que há um vazio a ser preenchido nas escolas, a capacitação para professores trabalharem em contexto plurilíngue e multilíngue precisa ser pensada, pelos órgãos de educação, pelas universidades e pela comunidade escolar.

Nesse sentido, quando perguntado sobre como avalia o seu trabalho, um dos docentes diz: “eu avalio como muito bom, porque mesmo com essas dificuldades eles aprendem as atividades que são trabalhadas”. É importante salientar que mesmo com uma série de dificuldades, os professores se esforçam para entregar o máximo de si.

O ponto é que deveria ser possível fazer mais. Os professores, definitivamente, também são vítimas de um sistema educacional que ainda precisa melhorar bastante, que precisa garantir mais direitos aos alunos e aos professores. O ensino deveria “ estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro” (DUDL, 1996, Artigo 23.º).

Sobre os alunos

Em maio de 2022, houve a aplicação de questionário sociolinguístico com alunos não falantes maternos do português da escola Rotary. Tendo em vista que a pandemia já havia diminuído consideravelmente, foi possível realizar aplicação presencial dos questionários.

Responderam, aos questionários, 6 alunos, número que difere da pesquisa inicialmente. A idade dos alunos varia de 11 até 16 anos.

Afirmaram ter como língua materna o Wai Wai 3 alunos. Outros 3 alunos afirmaram ter como língua materna o Munduruku. É visível, nesses dados, o grande fluxo de estudantes indígenas na escola Rotary, fato que pode ter relação com o que foi dito anteriormente, na análise do questionário da gestora, o processo seletivo especial para indígenas, que teve sua primeira edição em 2012, pode ter forte impacto nesses dados.

Outro dado importante refere-se às línguas que os alunos falam em seu ambiente familiar e as línguas que falam em seu ambiente escolar.

Falam apenas o português em sala de aula 4 alunos. Outros 2 alunos, além do português, falam Wai Wai, mas apenas com outros falantes de Wai Wai. Esse quadro nos mostra que a língua portuguesa predomina em sala de aula. Por um lado, é inteligível, tendo em vista que os alunos vão para a escola com a intenção de aprender a língua, a turma predominantemente é de alunos que falam o português e os professores só falam a língua portuguesa. Por outro lado, preocupa o fato de não haver nada que estimule os estudantes não falantes maternos do português a falarem suas línguas, obviamente isso é retrato de uma questão mais ampla, o mito do monolinguismo (OLIVEIRA, 2008; MORELLO, 2016), esse consenso nacional de que no Brasil só se fala a língua portuguesa, isso faz com que, mesmo escolas que estão em regiões de ampla diversidade sociolinguística, como é o Rotary, escola de Santarém, cidade que está no meio da Amazônia, em que moram diversas etnias indígenas e cidade que tem recebido intenso fluxo migratório, não tenham estrutura curricular e pedagógica para receber, adequadamente, estudantes que não tenham o português como primeira língua. Cabe frisar, isso não é responsabilidade dos professores, mas,

sim, do poder público, que planeja escolas monolíngues para regiões plurilíngues e multilíngues.

No intervalo das aulas, o predomínio da língua portuguesa é maior, todos os 6 estudantes afirmaram falar apenas a língua portuguesa, mas, cabe pontuar aqui, que esse dado pode entrar em choque com o anterior. No dado anterior, 2 alunos disseram falar em sala de aula, além do português, o Wai Wai também, é difícil confirmar que esses alunos que falam Wai Wai em sala de aula, não falariam também no intervalo das aulas, com colegas que falam a mesma língua.

Tendo em vista que, no ambiente escolar, a língua portuguesa é predominante, verificamos que línguas são mais utilizadas por esses estudantes em seu ambiente familiar, com a finalidade de investigar se o quadro é alterado.

Nesse quadro, vemos o predomínio das línguas maternas. Em seu ambiente familiar, 3 alunos falam apenas o Munduruku, 2 alunos falam somente o Wai Wai. Apenas 1 aluno fala, além do Munduruku, a língua portuguesa. Esse dado nos revela que os alunos, quando podem, preferem utilizar sua língua materna, portanto, no ambiente familiar, onde a maioria dos familiares falam a mesma língua, se utiliza, preferencialmente a língua materna, abandonando-se a língua portuguesa, língua que predomina na escola.

Após, fizemos perguntas com a intenção de verificar possíveis crenças, por parte dos alunos, em relação ao que acham da língua portuguesa e o que acham de suas línguas maternas.

Um número de 3 alunos acha a língua portuguesa bonita e fácil. Um quantitativo de 2 alunos acha a língua portuguesa bonita e difícil. Um quantitativo de 1 aluno acha a língua portuguesa fácil e legal. Nesse quadro, interessante olhar que não há rejeição em relação à língua portuguesa, todos os alunos, de algum modo, veem algo de bom no português. Outro ponto importante a se destacar é a margem de alunos que acham a língua portuguesa difícil, 2 alunos fazem essa consideração, o que mostra que, apesar de os alunos gostarem da língua, ainda enfrentam dificuldades em contextos de uso.

O mesmo quadro de perguntas foi feito em relação às línguas maternas desses alunos, tivemos o seguinte resultado.

Disseram achar sua língua materna difícil e bonita um número de 3 alunos, 2 alunos disseram que acham sua língua materna fácil e legal. Apenas 1 estudante disse achar sua língua materna apenas difícil. Esse quadro aponta para algo curioso, 4 estudantes disseram achar sua língua materna difícil, dado um pouco inusitado, tendo em vista que deveriam ter maior facilidade com a língua materna. Por outro lado, isso pode indicar que esses alunos não tiveram total amadurecimento em sua língua e que, por conta da escola, há maior contato com a língua portuguesa do que com a própria língua materna.

Por fim, os alunos responderam uma pergunta sobre que língua gostariam de usar no ambiente escolar, caso pudessem escolher.

A maioria dos alunos responderam que, caso pudessem escolher a língua que usariam na escola, escolheriam a língua portuguesa, somente um aluno afirmou que escolheria sua língua materna. Esse dado pode representar uma série de coisas. A primeira, que

os alunos estão com grande vontade de ter o domínio pleno da língua portuguesa, tendo em vista que é a língua que predomina na escola e na região onde moram, por isso, dizem que, se pudessem escolher, prefeririam o português.

Outro lado que precisa ser olhado é que os alunos podem ter entendido que, na escola, comumente, se utiliza a língua portuguesa, desse modo, existe a necessidade, por parte deles, de adquirir o domínio dessa língua, tendo em vista que a língua materna eles já têm familiaridade. Assim, é possível interpretar que os alunos escolhem a língua portuguesa não por um desejo, mas por uma necessidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve a intenção de evidenciar apenas alguns dados de uma pesquisa maior, com intuito de evidenciar o contexto sociolinguístico da escola Rotary.

Além disso, essa investigação evidencia que existem escolas municipais da zona urbana de Santarém em que há alunos não falantes maternos do português. Esse quadro reforça que vivemos, primeiro, em um país bastante diversificado sociolinguisticamente. Em segundo plano, vivemos em uma região que, como diversas pesquisas e constatações anteriores já apontavam, de muitas línguas, de muitas culturas.

Além de constatações amplas, esta pesquisa nos informa que, apesar de escolas apresentarem contexto de ampla diversidade linguística, contendo, em uma mesma sala de aula, alunos que falem o português e alunos que falem outras línguas, não há nenhum tipo de formação específica empreendida pelos órgãos municipais de educação direcionada a professores e gestores, fato que dificulta um planejamento escolar e uma reflexão educacional mais condizente com a realidade de instituições de ensino que apresentam contexto de multilinguismo ou plurilinguismo.

Nessas considerações, é necessário fazer pequenas ressalvas. Parte dessa pesquisa foi realizada em período pandêmico, ponto que dificultou bastante o acesso presencial a gestores e professores, por conseguinte, causou certo impacto na pesquisa. Porém, vale lembrar, também, que boa parte da pesquisa foi realizada a partir da melhora do quando pandêmico, o que permitiu que a aplicação dos questionários com os alunos fosse realizada, todas, de modo presencial.

Nesse sentido, é necessário salientar que esta ação de pesquisa ainda é pequena, perto do que precisa ser feito na região, no sentido de entender qual é a realidade sociolinguística das nossas escolas. Por outro lado, é preciso afirmar que os dados coletados, descritos e analisados nesse artigo apontam para questões importantes, que precisam ser pensadas com urgência, pelos órgãos educacionais, instituições escolares, professores, gestores e pesquisadores. Essa ação de pesquisa indica que é preciso aprofundar o conhecimento que temos dos alunos que estudam nas escolas da região, entender, efetivamente, se as ações educacionais empreendidas nas escolas estão alinhadas às realidades sociolinguísticas regionais.

REFERÊNCIAS

MORELLO, Rosângela. Línguas, fronteiras e perspectivas para o ensino bilíngue e plurilíngue no Brasil in MORELLO, Rosângela; MARTINS, Marci Fileti (orgs.). *Observatório da Educação na Fronteira: Política Linguística em Contextos Plurilíngues: desafios e perspectivas para a escola/* Florianópolis: IPOL: Editora Garapuvu, 2016, 248p.

OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS (OBMigra). *Relatório Anual*. Governo Federal (org.). 2020. Brasília/DF.

OBSERVATÓRIO EUROPEU DO PLURILINGUISTO. *Carta europeia do plurilinguismo*. Jornada Europeias do Plurilinguismo (org.). Paris, 2005-2009.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. *Plurilinguismo no Brasil*. Representação da UNESCO no Brasil. Unesco (org.). Brasília, 2008.

PENA-FERREIRA, Ediene; ALANO, Daniela Figueira. O plurilinguismo e o caso dos índios Warao em Santarém/PA in COLARES, A. A.; RODRIGUES, G. C. L.; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.). *Educação e realidade amazônica – Volume 5. Uberlândia: Navegando Publicações*, 2020.

SEIFFERT, Ana Paula. *Censo, Diagnóstico, Inventário e Observatório Linguísticos: aspectos metodológicos e papel político-linguístico*. UFSC (org.) Florianópolis, 2014. UFSC.

UFOPA. *PROCESSO SELETIVO ESPECIAL INDÍGENA (PSEI/UFOPA 2021)*. Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Santarém, (org.) CPPS/UFOPA, 2021.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Unesco (org.). Barcelona, jun. 1996.

ENTREVISTA: UM ESTUDO DE BASE LINGUÍSTICA E INTERACIONAL

Maria da Conceição Queiroz Vale³⁶

Samuel Figueira-Cardoso³⁷

INTRODUÇÃO

No desenvolvimento de qualquer pesquisa científica os procedimentos metodológicos bem definidos asseguram a qualidade dos resultados obtidos. Nas Ciências Humanas e Sociais a entrevista é um dos instrumentos mais utilizados para a geração de dados nas abordagens qualitativas e, fora da academia, desempenha um importante papel em atividades da vida em sociedade.

No campo das ciências da linguagem, dentre a variedade de métodos que tentam explicar os fenômenos observáveis de um objeto fascinante como a linguagem humana, a entrevista também ocupa um espaço de destaque ao lado da observação em pesquisas relacionadas com o ensino e aprendizagem de línguas, formação de professores, gestão linguística, documentação e análise linguística. Neste capítulo problematizamos a entrevista na pesquisa qualitativa para os estudos da linguagem numa perspectiva de base linguística e interacional. Para tanto, nos ancoramos em autores afiliados à linguística textual e análise da conversação, discutindo conceitos como gênero textual-discursivo e acontecimento comunicativo interacional.

Para alcançar o propósito deste estudo, adotamos metodologicamente uma abordagem naturalística (PAIVA, 2019) de cunho bibliográfico e teórico-analítico, partindo de uma concepção de entrevista que privilegia uma visão interacional e praxeológica do discurso em relação às atividades linguísticas e à comunicação, fortemente guiada pela perspectiva da etnometodologia (GARFINKEL, [1967] 2018). Assim, esta concepção “auto-organizacional, trata os objetos de discurso, as competências, os interlocutores, os contextos, como não pré-definidos ou dados a priori, mas como constituindo-se mutuamente e localmente” (MONDADA, 1997, p. 61).

Neste estudo, fazemos uso do banco de dados de Vale (2014). A autora realizou entrevistas semiestruturadas com 1 professor da educação básica e com 4 alunos de inglês do oitavo ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de

³⁶Docente do Programa de Letras da Universidade Federal do Oeste do Pará. E-mail:conceicavale@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7981539413406178>. ORCID:000-0002-7280-6658.

³⁷Docente do Departamento de Estudos Brasileiros do Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-Americanos da Universidade de Varsóvia. E-mail: s.figueira-ca2@uw.edu.pl. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2217498690028589>. ORCID: 0000-0003-0680-458X. Este trabalho foi apoiado parcialmente pelo University's Integrated Development Programme (ZIP), cofinanciado pelo Fundo Social Europeu no âmbito do Operational Programme Knowledge Education Development 2016-2020, action 3.5.

Manaus, no ano de 2013. Seu estudo teve o objetivo de identificar as crenças dos participantes da pesquisa sobre o ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Do banco de dados, tomamos por objeto de análise (corpus) neste capítulo duas entrevistas realizadas com dois dos alunos participantes da pesquisa.

As entrevistas têm como título inicial “anexo II – Questionário de entrevista com os alunos” (QE) e são codificadas como entrevista I (ENT I) e entrevista II (ENT II), com todos os títulos destacados em negrito. A ENT I foi realizada com a aluna Bruna e a ENT II com o aluno Gustavo (nomes fictícios).

O GÊNERO ENTREVISTA

A noção de gênero discursivo está ancorada na teoria de Bakhtin (2011) de gêneros do discurso, para quem a comunicação humana se efetiva no discurso por meio enunciados relativamente estáveis.

Dessa forma, os gêneros são apreendidos no curso de nossas vidas como membros de alguma comunidade, “são padrões comunicativos socialmente utilizados, que funcionam como uma espécie de modelo comunicativo global que representa um conhecimento social localizado em situações concretas” (MARCUSCHI, 2008, p. 190). Nesse sentido, o gênero textual entrevista pode ser visto como um conjunto de eventos comunicativos possíveis, que se realizam como gêneros (ou subgêneros) em um dado domínio discursivo (Cf. Marcuschi, 2008; Bakhtin, 2011). Assim, teríamos, por exemplo, entrevista jornalística, entrevista científica, entrevista de emprego, talk shows, podcasts etc., com objetivos específicos de cada projeto-de-dizer constrangidos pelo domínio discursivo em que está circunscrito.

O domínio discursivo “constitui muito mais que uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica *instâncias discursivas.*” (MARCUSCHI, p. 2008, p. 155 – grifo do autor). É nas possíveis formas de organização que se tem a entrevista como ação comunicativa para atender às necessidades cotidianas como uma entrevista de emprego, seleção de bolsa estudo, organização de documento, consulta médica, departamento público e outras.

Quanto à composição linguística, a entrevista obedece ao grau de formalidade do domínio discursivo e pode apresentar traços típicos da oralidade, tendo em vista que “é um gênero primordialmente oral” (HOFFNAGEL, 2010, p. 197). Schneuwly e Dolz (2004), lembram que a entrevista é uma ação comunicativa bastante padronizada, comumente composta por três partes: a abertura – momento em que se cumprimenta o entrevistado; pela fase de questionamento – quando ocorre a sequência de perguntas e respostas; e pelo fechamento da interação, quando se dá a despedida. Na interação, é “o entrevistador que abre e fecha a entrevista, faz as perguntas, suscita a palavra do outro, incita a transmissão de informações, introduz novos assuntos orienta e reorienta a interação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 73). Por essa via, na relação entre entrevistado e entrevistador, este orienta a interação enquanto aquele reage,

respondendo de forma positiva ou negativa às interrogações do entrevistador. Essa relação, porém, não implica em passividade do entrevistado. Muito pelo contrário, suas respostas podem levar o entrevistador a reorientar a entrevista, moldando-a com o propósito de melhor atingir os objetivos da entrevista. Desse modo, o entrevistado não está totalmente dependente do entrevistador no que tange à condução da entrevista, o entrevistado decide sobre o emprego de determinados recursos na elaboração das respostas e pode agir de forma contrária ao esperado pelo entrevistador (HOFFNAGEL, 2010). Partindo deste pressuposto descrito, privilegiamos um trato do discurso numa visão interacional e praxeológica em relação às atividades linguísticas e à comunicação da entrevista.

Mondada (1997) defende a entrevista com um acontecimento interacional, esta compõe a tríade (texto, gênero discursivo e acontecimento interacional) das noções discutidas neste capítulo. Com base na autora, partimos de uma perspectiva interacional e praxeológica do discurso, baseada na etnometodologia do sociólogo Harold Garfinkel ([1967], 2018). O termo “etnometodologia” para Garfinkel se referia à “investigação das propriedades racionais de expressões lexicais e outras ações práticas como realizações contínuas e contingentes de práticas engenhosas da vida cotidiana” (GARFINKEL ([1967], 2018, p. 101). Essa abordagem centra-se, pois, no estudo empírico das práticas cotidianas, por meio das quais ocorre a produção da ordem interativa dentro e fora de instituições. Desse modo, a perspectiva teórica que defendemos neste capítulo concebe a entrevista como uma construção interativa e coletiva de sentido, que se ajusta ao contexto particular da entrevista e não pode ser descontextualizada.

Essa perspectiva não pressupõe um mundo objetivo, imutável e estável, mas uma intersubjetividade construída, e trata o discurso como um processo dinâmico em vez de um produto estabilizado. Esta instabilidade caracteriza o modo rotineiro de entender, descrever e compreender o mundo, distanciando-se, pois, de uma percepção única, universal e atemporal (FIGUEIRA-CARDOSO, 2022a). Trata-se, assim, de uma noção auto-organizacional na qual se trata “os objetos de discurso, as competências, os interlocutores, os contextos, como não pré-definidos ou dados a priori, mas como constituindo-se mutuamente e localmente” (MONDADA, 1997, p.61). Desse modo, as entrevistas são construções socioculturais baseadas na subjetividade dos atores envolvidos, requerendo a atenção dos pesquisadores para realizar ações interpretativas dos significados advindos das entrevistas (NASCIMENTO; STEINBRUCH, 2019). Portanto, nos afastamos da concepção representacionista do discurso, que o enxerga como um meio de transmissão de informação imparcial e transparente. Essa perspectiva geralmente implica uma intenção comunicativa do falante e a compartilha de um código como pré-requisito para o sucesso na comunicação, onde a informação é codificada pelo locutor e decodificada pelo interlocutor. Esta visão também costuma estar implícita em muitas pesquisas, nas quais os informantes são questionados para conhecer suas opiniões ou práticas (Mondada, 1997). Pelo contrário, a realidade mundana não está segmentada da forma como a concebemos, e as coisas não estão no mundo da maneira como as dizemos aos outros, construímos as coisas discursivamente (FIGUEIRA-CARDOSO, 2022b).

ANÁLISE LINGUÍSTICA – CRENÇAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO OBJETO DE DISCURSO

Ancorados na discussão teórica estabelecida, analisamos duas entrevistas selecionadas considerando as seguintes categorias: (i) *Mudanças na estrutura original da entrevista*; (ii) *Tipos de perguntas nos QEs*; (iii) *Mecanismos para elicitación de crenças nos enunciados das perguntas*; e (iv) *Mecanismos para expressão de crenças*.

Nas *Mudanças na estrutura original da entrevista (i)*, por se tratar de entrevistas semiestruturadas, mediante interação entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa, ocorreram mudanças na composição original do texto durante sua aplicação, em decorrência das respostas que iam sendo dadas pelos entrevistados, o que mostra que, na interação, o texto original do QE foi sendo adaptado para melhor adequar-se à fluidez na conversa, organizando a sequencialidade do discurso local e globalmente no acontecimento entre entrevistador e cada um dos entrevistados.

As mudanças começaram logo no início da interação, pois na abertura da entrevista se faz a introdução do objeto de discurso que irá direcionar o desenvolvimento do evento comunicativo, modos de encadeamento sequencial do discurso, das atividades e identidades que diferenciam os participantes da interação (MONDADA, 1997). Essas mudanças, que são características de entrevistas realizadas face a face incidiram em supressão, reformulação, criação e mudanças na ordem perguntas, conforme exemplo:

Supressão de pergunta – A pergunta 20 “*O que você acha das atividades de competição do tipo games nas quais você tem que falar?*” não foi realizada em nenhuma das entrevistas devido ao fato de o entrevistador já ter tido essa pergunta contemplada no curso da interação. Ao mesmo tempo, no processo dinâmico é possível a criação de pergunta, como a pergunta 4 na ENT I “*E você estuda Inglês numa escola de idiomas?*”, que na ENT II está na posição 3, não consta no QE. Esta pergunta foi criada durante a interação conversacional.

Reformulação e Mudança de ordem das perguntas - A pergunta 10 no QE “*O que você acha de o professor corrigir o aluno numa atividade oral?*” corresponde à pergunta 9 na ENT I e à pergunta 10 na ENT II, com reformulação no texto na ENT II: “*Você acha que o professor deve corrigir o aluno na hora de uma atividade oral?*”.

No total, ocorreram 2 supressões de perguntas na ENT I e 3 na ENT II; 2 reformulações de perguntas na ENT I e 3 na ENT II e 1 criação de pergunta em cada uma das entrevistas. Embora o pesquisador tenha controle na abertura da interação e organize o conjunto de perguntas que compõem a entrevista é somente no curso da interação que as decisões de ordem, reformulação e construção são efetivamente organizadas nos turnos de fala, orientação temática e hierarquização dos participantes.

Galletta (2013) esclarece que formular perguntas e ordená-las requer muito tempo e experimentação através da testagem do questionário/protocolo, que é o conjunto de perguntas que orientam a entrevista, porém ainda que haja um controle no número de perguntas que estrutura o questionário, como preconiza Mondada (1997, p. 65) a coordenação interacional não se limita às trocas entre os turnos, mas abrange a construção deles, isto é, eles são “elaborados, planejados, organizados sintaticamente,

dentro de um movimento constante de ajuste ao interlocutor, a seu discurso e também a seu olhar e a seu corpo”.

Quanto aos *Tipos de perguntas nos QEs (ii)*, percebemos que neles há perguntas feitas de forma direta, com a finalidade de obter informações dos entrevistados. Conforme o proposto por Rodrigues (1998, p. 38), as perguntas podem ser caracterizadas como do tipo total (sim ou não), outras como parcial, por admitirem, em relação às respostas, “um sem-número de possibilidades” e perguntas alternativas, que oferecem opção de resposta. Na entrevista em análise encontramos os três tipos de perguntas explicitados por Rodrigues.

No QE há 8 perguntas consideradas do tipo total. Há 6 na ENT I e 8 na ENT II. Vejamos os exemplos considerando as particularidades das respostas:

Pergunta: Você estuda em escola de idiomas?

Resposta ENT I: Eu estudava no ano passado, agora não.

Resposta ENT II: Não.

O entrevistado II respondeu usando apenas “Não”, enquanto o entrevistado I procurou fornecer uma resposta mais elaborada. Essa pergunta satisfazia-se com uma resposta curta, no entanto. Em relação às respostas a esse tipo de pergunta, a resposta SIM ou NÃO, “não é incompatível com a escolha de uma certa modalidade de certeza pois quer uma resposta afirmativa quer uma resposta negativa podem ser matizadas dentro de um continuum que vai desde a certeza até a dúvida mais persistente” (Rodrigues, 1998, p.37), conforme pode ser observado no exemplo a seguir.

Pergunta: E você acha que essas atividades das quais você gosta te ajudam a ser mais fluente na língua inglesa?

Resposta ENT I: Ah, com certeza, porque quando a gente faz alguma coisa que a gente gosta sai mais natural, mais bem feito e prazeroso.

Resposta ENT II: Sim, porque aí a gente vai ficar sabendo as coisas, aí quando a gente não tem nenhuma pergunta... A outra... A gente tem uma pergunta e a gente fica com vergonha, mas o outro faz e a gente já sabe.

Pergunta: E você acredita que o exercício de repetição das palavras por parte dos alunos ajuda a pronunciar corretamente?

Resposta ENT I: “Claro, né, é óbvio. Acho que se a gente for treinando, a gente consegue qualquer coisa”.

Neste caso, a expressão “claro, né, é óbvio” substitui o “SIM” e expressa certeza absoluta do entrevistado em relação a sua resposta. As duas respostas na ENT I expressam concordância total com a pergunta (com ênfase dada pelo entrevistado I ao usar a expressão “com certeza” e “claro, é óbvio, né”. Este tipo de pergunta pode induzir a resposta do entrevistado, no entanto, o complemento usado “Acho que se a gente for treinando, a gente consegue qualquer coisa” pode revelar um direcionamento argumentativo do aluno para o modo de ensino dispensado no contexto de aprendizagem, ao mesmo tempo pode ser um indício de que a resposta do entrevistado é autêntica.

As outras perguntas do QE do tipo SIM ou NÃO, na verdade, embora não explícito no enunciado, requeriam respostas mais elaboradas, o que ocorreu na maioria dos casos. Apenas uma pergunta na ENT I e outra na ENT II tiveram respostas curtas, apenas com SIM ou NÃO.

Pergunta ENT I: E você acredita que o vocabulário é importante pro aprendizado da Língua Inglesa?

Resposta: Sim.

Para evitar apenas um SIM, esta pergunta foi explicada na ENT II. Embora a explicação tenha suscitado resposta mais elaborada, percebeu-se que seu entendimento foi apenas parcial por parte do entrevistado. E apesar de haver, no QE, uma pergunta com o complemento “Por quê? “Explique” e “Justifique”, nenhuma delas foi usada nas entrevistas, visto que os informantes completaram suas respostas no curso da interação. Esta ocorrência demonstra que na interação se constrói, a partir da introdução do tema da entrevista – crenças no ensino-aprendizagem de inglês –, com objetos de discurso instaurados nas perguntas realizadas, a entrevista como um evento comunicativo sociocognitivamente situado.

Há 9 perguntas parciais no QE e 8 nas ENT I e II. O exemplo a seguir, foi retirado da ENT I:

Pergunta: E qual é a melhor coisa que pode acontecer numa aula?

Resposta: A melhor coisa? Nossa difícil essa pergunta. Acho que é divertir todo mundo, usando o ensino e, aquele povo ali, todo mundo, se satisfazer com a aula, todo mundo participar, todo mundo fazer atividade. E é isso que o nosso professor faz.

Na pergunta observada tem-se “a melhor resposta” como objeto de discurso que orienta a resposta do informante. Na instauração do contexto comunicativo é importante observar as atividades discursivas do informante, pois ela permite

descobrir a maneira pela qual ele escolhe, com fins práticos, categorias cuja pertinência emerge, desta forma, contextualmente e pode ser observada cotextualmente na expressão “Nossa difícil essa pergunta”.

Há 2 perguntas alternativas no QE e 3 nas ENT I e II. Segue exemplo:

Pergunta ENT II: Você acha que é melhor trabalhar em pares, em grupo ou a classe inteira?

Resposta: Olha, particularmente, eu acho que em grupos, assim, porque, sei lá, mas também a sala inteira porque ninguém consegue fazer nada sozinho. Eu gosto de trabalho de grupo porque a gente exercita mais nossa mente.

A expressão “eu acho que”, conforme exemplos aqui apresentados, ocorreu mesmo em resposta à pergunta em que não foi utilizada expressão que pudesse elicitar a expressão da crença. Na resposta do informante, tem-se uma formulação (eu-nós-eu), em que o entrevistado se converte em um locutor parcial, porque apesar de marcar na sua enunciação “eu acho” e “eu gosto” no andamento da resposta, o uso do adjunto conjuntivo com valor aditivo “mas também” traz para si uma possível resposta do grupo.

Nos *Mecanismos para eliciação de crenças nos enunciados das perguntas (iii)*, apresentamos um quadro representativo, considerando as perguntas do QE, as perguntas das entrevistas realizadas assim como as respostas dos entrevistados.

Quadro I. Estratégias e recursos linguísticos usados

| Forma de eliciação da crença | QE | Entrevista I | Entrevista II |
|-------------------------------------|-----------|---------------------|----------------------|
| Você acha que...? | 7 | 7 | 7 |
| Quem você acha? | 2 | 1 | 1 |
| O que você acha...? | 1 | 4 | 2 |
| Você acredita que...? | 2 | 2 | 2 |
| Em sua opinião... | 1 | 1 | 1 |
| Você tem ideia...? | 1 | | |
| Como você acha...? | | 2 | 1 |

Fonte: Elaborado pelos autores

Este quadro mostra que das 27 perguntas do QE, 14 apresentam recurso linguístico que induz a expressão da crença; das 22 perguntas da ENT I, 17 apresentam esse recurso indutivo. O mesmo pode ser observado na ENT II, em 14 das 23 perguntas realizadas. Isso nos permite observar que mais de 50% das perguntas feitas pelo entrevistador apresentam mecanismos linguísticos elicitativos da crença do entrevistado. De fato, quanto ao tipo de verbos usados nas perguntas, tanto no QE quanto nas ENT I e II há predominância do verbo achar o qual enquadra-se na categoria “verbos de crença” (RAPOSO et al, 2013, p. 1346), verbos recorrentes no trabalho de Vale (2014). Conforme visto no Quadro II, esse verbo aparece 10 vezes no QE; 12 vezes na ENT I e 10 vezes na ENT II. Outro verbo que também podemos dizer que se encaixa como “verbo de crença” é o verbo acreditar, usado 2 vezes em cada uma das situações.

Temos ainda, os *Mecanismos para expressão de crenças (iv)*. Os recursos linguísticos que podem indicar a expressão de crença nos atos responsivos dos alunos observados nesta entrevista foram: “acho que”, “eu acho” em final de frase; “a gente acha que”. Neste último caso, “a gente” envolve o coletivo representativo da turma do oitavo ano, mesmo em resposta a perguntas com “você”. Em alguns casos, essas expressões foram usadas em retomada do verbo usado no enunciado da pergunta. O quadro a seguir mostra o número de ocorrências em que houve retomada da expressão usada na pergunta.

Quadro II. Número de ocorrências

| | Entrevista I | Entrevista II |
|-----------------------|--------------|---------------|
| Você acha que...? | 3 | 11 |
| Quem você acha? | 1 | 1 |
| O que você acha...? | 2 | 1 |
| Você acredita que...? | 1 | 0 |
| Em sua opinião... | 0 | 1 |
| Você tem ideia...? | 0 | 0 |
| Como você acha...? | 1 | 1 |

Fonte: Elaborado pelos autores

Nas escolhas lexicais, o entrevistado da ENT II fez mais retomadas às opções linguísticas presentes no QE do que o participante da ENT I. Como pode ser visto, essa retomada ocorreu com mais frequência nas respostas às perguntas com a expressão “Você acha que...?”. Em todos os casos, no entanto, a retomada foi apenas do verbo, não ocorrendo retomada total do enunciado da pergunta.

Algumas dessas expressões foram usadas em respostas com perguntas do tipo total (“claro, né, é óbvio/Ah, com certeza”), enfatizando, de certa forma, a concordância com

o enunciado da pergunta. As expressões “total”, “óbvio, claro” também atuam com a mesma função. Em sentido oposto, observemos as expressões “Não, eu acho que não” e “Ah, com certeza, não”. A primeira pode expressar discordância ou dúvida, por meio da dupla negação. A sequência da resposta mostra a discordância total por parte do entrevistado.

Contudo, observamos ainda que a mudança de turno poderia acontecer, tendo o entrevistador tomado a fala no momento da pausa “Por exemplo... É...”, uma vez que a primeira parte da resposta já atendia o objetivo da pergunta com a formulação e reformulação da proposição contida na pergunta.

Pergunta: Em sua opinião, a produção oral, no caso falar, é mais importante do que a escrita? Ou não?

Resposta EN T II: Não, eu acho que não. Eu acho que os dois são muito importantes. Por exemplo... É... Por isso que a gente vai saber como é escrever ou falar. Os dois são muito importantes.

A segunda, apesar do uso da expressão “com certeza”, expressa total discordância com o enunciado da pergunta devido ao uso do “Não” no final.

Pergunta: E você acha que o professor deve seguir, é... o livro o tempo inteiro ou ele deve fazer outras atividades em sala de aula?

Resposta: Ah, com certeza não. A gente acha que o livro, claro ele é essencial, que ele ajuda muito a fazer as atividades, mas eu num, sei lá, às vezes, é... O professor, principalmente o nosso, ele como ele... Falei... Na pergunta anterior, ele nos diz que tipo... O Inglês, ele tem que ser uma coisa fácil, que estimule o nosso conhecimento e que não nos desgastes tanto, então, eu acho que o livro não tem que ser usado toda vez. Essas brincadeiras, esses diálogos, essas músicas que a gente tem com a tradução ajuda muito mais do que o livro.

Embora a pergunta seja alternativa, a sequência da resposta esclarece que a discordância expressa pelo “Não” se refere à primeira parte da pergunta. Também é possível observar que, embora tenha ocorrido a retomada do verbo achar, a resposta do entrevistado não parece ter sido induzida pelo enunciado da pergunta, devido à justificativa apresentada na sua resposta. Além disso, na produção interacional que se manifesta notadamente no encadeamento pelo qual “o locutor seguinte se apoia sobre os dizeres do locutor anterior, encadeamento que evidencia aquilo que é conservado dessa fala anterior” (MONDADA, 1997, p. 75), como podemos observar no grifo do fragmento da entrevista.

CONCLUSÃO

Na pesquisa científica é o objeto do estudo que determina a escolha do método. Escolhido o método, ainda é necessário decidir quais serão os instrumentos de geração de dados. Como vimos neste estudo, a entrevista é um dos instrumentos mais comuns na pesquisa qualitativa e está nas práticas cotidianas em diferentes atividades humanas. Partindo dos estudos da linguística textual de base sociocognitiva interacional, problematizamos a entrevista considerando-a como gênero discursivo e acontecimento interacional, ao mesmo tempo em que analisamos as implicações dos mecanismos linguísticos e tipos de perguntas para a sequenciação discursiva e construção de sentido na interação.

Embora a entrevista caracterize-se como uma conversa monitorada, os atos iniciativos do entrevistador e responsivos dos entrevistados articularam a interação e contribuíram de forma essencial, a partir de uma estrutura específica do gênero entrevista, para a construção do texto final. Desse modo, a organização sequencial e as marcas linguístico-discursivas nos permitem precisar a maneira pela qual se constituem interativamente os objetos de discurso na entrevista, introduzidos e retomados nas perguntas do questionário. Tem-se, nessa perspectiva, uma relação entre três elementos (interação contínua, práxis e percepção) no processo de produção de sentidos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. Martins fontes, 2011.
- FIGUEIRA-CARDOSO, Samuel. A construção de objetos de discurso em produções textuais descritivas na aula de PLA: o caso a Cuca e o Pescador. In: Portuguese Language Journal, v. 16, p. 1-11, 2022a. DOI: <https://doi.org/10.56515/PLJ562476691>
- FIGUEIRA-CARDOSO, Samuel. Referenciação e retextualização no ensino de português como língua adicional em contexto universitário polonês. *Studia Iberystyczne*, v. 21, p. 297-320, 2022b. DOI: 10.12797/SI.21.2022.21.16
- GALLETTA, Anne. *Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication*. New York University Press, 2013.
- HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Entrevista: conversa controlada. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: parábola, 2010. p. 195-208.
- KVALE, Steinar. *Doing interviews*. Sage, 2007.

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

MONDADA, Lorenza. A entrevista como acontecimento interacional: abordagem linguística e conversacional. *Rua*, v. 3, n. 1, p. 59-86, 1997.

NASCIMENTO, Leandro da Silva; STEINBRUCH, Fernanda Kalil. “The interviews were transcribed”, but how? Reflections on management research. *RAUSP Management Journal*, v. 54, p. 413-429, 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. Parábola, 2019.

RAPOSO, Eduardo Buzaglo Paiva. *Orações copulativas e predicções secundárias*, In: RAPOSO, Eduardo Buzaglo Paiva; NASCIMENTO, Maria Fernanda Bacelar do; MOTA, Maria Antónia Coelho da Mota; SEGURA, Luísa; MENDES, Amália. (eds.), *Gramática do Português*, Lisboa, Fundação Calouste Gulberkian, 2013.

RODRIGUES, Conceição Carapinha. “A sequência discursiva pergunta-resposta”. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

VALE, Maria da Conceição Queiroz. Crenças de ensinar do professor x crenças de aprender de alunos de Inglês como Língua Estrangeira. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos da Linguagem) – Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2014.

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA REDE PÚBLICA: UM OLHAR PARA A CULTURA JUVENIL DOS ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

Manuel Benjamin Monteiro Liberal Sousa³⁸

INTRODUÇÃO

Geralmente nas aulas de língua inglesa (e nas demais disciplinas), o professor já conta com um conteúdo programático e um plano de aula previamente elaborado para disponibilizar aos alunos conceitos e regras que supostamente os proporcionarão algum tipo de saber.

Na maioria das vezes, esses saberes pouco se aproximam ou “conversam” com os saberes que os discentes já trazem (de fora da escola) para escola. Saberes estes obtidos por meio de sua experiência nos mais variados locais possíveis. Isso porque esses locais também “operam como professores” e fornecem ensinamentos. No caso específico do presente trabalho, esses saberes se referem aos ensinamentos sobre a língua inglesa, não apenas sobre sua pronúncia ou escrita, mas também sobre seus usuários, sobre condutas e sobre identidades que são forjadas ao se entrar em contato com essa língua.

É possível inferir que os alunos já estão inseridos em ambientes e práticas sociais que demandam o uso dessa língua, como: séries, filmes, uso de aplicativos, jogos eletrônicos, mangás, revistas, leituras on-line, músicas, redes sociais, mensagens instantâneas, consultas em sites entre outros, sendo produtivo ao professor estar atento ao que os jovens já sabem ou ao que eles têm a dizer sobre suas experiências em torno da língua inglesa, experiências estas diretamente atravessadas pela sua condição juvenil.

A escola tem negligenciado a aprendizagem de língua inglesa com base na condição juvenil, focando o ensino de língua, na maioria das vezes, no ensino de regras, mediado principalmente por meio dos livros didáticos e materiais em áudio e vídeo, (PAIVA, 2018), e em muitos casos apenas pelo uso de livros, “deixando ao aluno a tarefa de viver experiências fora da sala de aula” (PAIVA, 2018, p. 1327).

Santomé (2005) nos chama atenção para o fato que

os programas escolares e, portanto, os professores e professoras que rejeitam ou não concedem reconhecimento à cultura popular e, mais concretamente, às formas culturais da infância e da juventude (cinema, rock and roll, rap, quadrinhos, etc.) como veículo de comunicação de suas visões da realidade e, portanto como algo significativo para o alunado, estão perdendo uma oportunidade maravilhosa de aproveitar os conteúdos culturais e os interesses que estas pessoas possuem como base da qual partir para o trabalho cotidiano nas salas de aula, (SANTOMÉ, 2005, p. 165).

³⁸ Doutorando em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, <http://lattes.cnpq.br/9649144163732319>.

Nesse sentido, destaco a importância de o professor levar em consideração para o exercício da docência não somente a questão técnica (proficiência linguística), mas também os aspectos culturais que envolvem a condição juvenil. Nessa direção a visita a aportes teóricos dos Estudos culturais parece promover apropriada articulação.

Desnaturalizar as leituras que reduzem o ensino de língua a performance representa um importante deslocamento da forma de pesquisar e ensinar, ampliando discussões sobre as pedagogias de ensino de língua e possibilitando outros olhares teóricos divergentes daqueles que buscam “incessantemente prescrever as melhores formas de conduzir o trabalho docente, de preparar professores para realizar essa função e de avaliar o processo educativo” Wortmann, (2011, p. 171).

Wortmann (2011) destaca, ainda, que as articulações entre os Estudos Culturais e a educação, não representam um abandono teórico às abordagens feitas pela educação ou a subsunção da educação pelos Estudos Culturais, pelo contrário, conjugar dentro dos processos pedagógicos elementos identificados como “próprios à cultura dos jovens” pode ampliar o horizonte conceitual e metodológico do professor frente as práticas já estabelecidas. Essa articulação operada entre a educação e os Estudos Culturais permite que diferentes temáticas, artefatos, assim como “múltiplas ações educativas” passem a participar de trabalhos que envolvem o currículo escolar, o que pressupõe estranhar práticas educativas que antes eram vistas como naturalizadas (WORTMANN, COSTA e SILVEIRA, 2015).

Na visão de Giroux (2005) os Estudos Culturais subvertem o papel tradicional dos professores como simples transmissores de conhecimento, pois desafiam os docentes a verem a cultura como inconclusa e aberta a contestação, promovendo assim

as condições para que os/as estudantes estejam criticamente atentos/as à natureza histórica e socialmente construída de seus conhecimentos e experiências, num mundo extremamente cambiante de representações e valores (GIROUX, 2005, p. 101).

Assim ao se dar ênfase à cultura e à condição juvenil no contexto escolar, os docentes do ensino médio são convidados a perceber as juventudes de forma ampliada, não homogênea ou unificada e não sumarizada ou reduzida ao signo “aluno”.

De acordo com Vargas e Xavier (2016), quando analisado pela ótica dos Estudos Culturais, o conceito de juventude assume a ideia de categoria plural, não possuindo assim uma maneira única de descrição, uma vez que os sujeitos não são “entidades unificadas, mas constituídos discursivamente” (VARGAS e XAVIER, 2016, p. 281).

Por meio dos Estudos Culturais passa-se a perceber a juventude no plural “juventudes” (VARGAS, 2015; VARGAS e XAVIER, 2016, VARGAS, FELIX e SANTOS, 2020), uma vez que são múltiplos os modos de “se viver as juventudes” (GROOPO, 2017, p. 17). “em virtude da diversidade de situações existenciais que afetam os sujeitos” (SPÓSITO e CARRANO, 2007, p. 180).

Além disso,

percebemos que os modos de existência juvenil compreendem uma série de rupturas e percursos que não são construídos de igual maneira; ao contrário, perpassam diferentes condições de se/estar jovem, segundo marcas das condições sociais, de gênero, etnia, religião etc (PRATES, 2021, p. 263).

Ideia também defendida por Magulis e Urresti (2000), na qual as juventudes não ocorrem da mesma forma a todos os jovens. Os autores também identificam que a juventude se dá de forma assimétrica em jovens da classe média-alta e da classe popular, assim como entre jovens mulheres e jovens homens. Margulis e Urresti (2000) destacam que “ser jovem” depende de vários aspectos culturais e sociais como idade, geração, crédito vital, classe social e gênero. De acordo com os pesquisadores o período da juventude pode ser mais “curto” nos setores populares e mais “longo” nas classes média e alta.

Desse modo, ao invés de enxergar o signo aluno como um sinônimo para jovem, a escola precisa estar atenta para o fato de que esta categorização (aluno) representa apenas uma entre tantas assumidas pelo jovem, não devendo assim, ser entendida como sua identidade final.

METODOLOGIA

Participaram da pesquisa 145 alunos do 1º ano do Ensino Médio da escola Estadual de Ensino Médio Diocesana São Francisco, com idade entre 14 e 18 anos (76 alunos com 16 anos, 56 alunos com 15 anos, 10 alunos com 17 anos, 2 alunos com 14 anos e 1 aluno com 18 anos), dos quais o pesquisador figura como professor de Língua Inglesa. O presente trabalho teve os dados gerados por meio de questionário semiestruturado, aplicado aos discentes por meio da ferramenta *googleforms*. Na própria escola, durante o período da aula de Língua Inglesa, os discentes responderam ao questionário que tratava a respeito da compressão dos alunos sobre a condição juvenil e sobre o uso da língua inglesa. A pesquisa ocorreu durante os meses de outubro e novembro de 2021.

RESULTADOS

Os resultados direcionaram para os seguintes apontamentos: A maioria dos jovens acredita que a “juventude” está atrelada a idade (64,9%), sendo ela também identificada por meio de elementos como “estilo” e “comportamentos”. Quando não estão na escola, os jovens apresentam como maior frequência as seguintes práticas: dormir (89%), utilizar o celular (88,3%), ajudar nas tarefas domésticas (74,5%). O uso do celular esteve presente entre (99,3%) dos participantes, que o utilizam em sua maioria para ouvir música (88,2%), visitar e interagir em redes sociais (78,6%) e interagir por meio do WhatsApp (77,2%).

Quando questionados se os discentes tinham contato com a língua inglesa em outros ambientes (ou em outras práticas) além da escola, 92 alunos responderam “sim” (63,4%), e 53, “não” (36,6%). Os 92 alunos que responderam “sim” indicaram maior acesso à língua quando ouvem música (75%) e quando utilizam o celular (73,9%). Quando questionados se eles usavam a língua inglesa em algum ambiente (ou prática) além da escola, 80 responderam “sim” (55,2%) e 65 “não” (44,8%). Dentre os 80 alunos que mencionaram utilizar a língua, foram apontados ouvir música (83,8%), jogos (77,5%) e assistir séries (62,5%) como maiores meios de contato com a língua inglesa entre esses jovens. Os alunos informaram que, de modo geral, seus objetivos quanto à aprendizagem de língua inglesa estão associados às práticas voltadas para o “trabalho” (66,9%), para o “turismo” (66,2%), para o “vestibular” (58,6%) e para o “entretenimento/lazer” (52,4%).

Desse modo foi possível verificar que o ambiente virtual possibilitado pelo uso do celular tem potente vinculação às práticas desenvolvidas pelos jovens, sendo este artefato também um caminho de acesso à língua inglesa. Considerando que o aparelho celular foi identificado como uns dos artefatos culturais com maior indicação de uso, bem como “ouvir música” a prática mais realizada por meio deste artefato, foi proposta uma atividade de língua inglesa que integrasse as experiências dos jovens do ensino médio com o uso do celular (troca de mensagens pelo WhatsApp e demais redes sociais, visita ao you tube, acesso às redes sociais TIK TOK e Instagram) e atividades relacionadas a ouvir música (participação de ensaios e apresentação musical, audição de músicas), como práticas voltados ao uso da língua inglesa.

CONCLUSÃO

Destaca-se a importância dos docentes da rede básica se apropriarem de aportes teóricos sobre as juventudes contemporâneas (SOUSA e VARGAS, 2022), uma vez que esta categoria corresponde a maior parte dos sujeitos que figuram como alunos na sala de aula. Considerando que essas juventudes são vividas de formas diferentes, destacamos a necessidade de os professores estarem mais sensíveis ao fato que o sujeito que está presente na sala participando da aula se trata de um “jovem” e não de um “aluno” unicamente, ou seja, a escola não pode homogeneizar os discentes, desconsiderando sua condição juvenil. Ao invés disso, ela deve entender que esta identidade, a de aluno, é apenas uma entre tantas que o jovem possui, podendo assumir múltiplas facetas, contingentes, temporárias e até mesmo contraditórias (HALL, 2020).

Quando verificamos que 92 dos 145 jovens relatam ter contato com a língua inglesa fora da escola, percebemos o quanto a escola deixa de ser o local privilegiado de ensino dessa língua (e demais conhecimentos), tendo os alunos como “outros professores” práticas voltadas a sua cultura juvenil como ouvir música, acesso a redes sociais e uso do celular. Foi interessante verificar também que 80 dos 145 alunos, mencionaram utilizar de forma intencional a língua inglesa para satisfazer atividades próprias a sua cultura, como ouvir música, interagir em jogos virtuais e assistir séries. Assim, mesmo que a maioria dos alunos (97 alunos – 66,9%) tenha indicado que seu objetivo para estudar inglês esteja relacionado ao mundo do trabalho, carregando assim discursos que

tratem a língua inglesa como o idioma prioritário para se conseguir os melhores empregos e salários, os alunos que disseram fazer uso dessa língua parecerem utilizá-la para satisfazer práticas inerentes a sua cultura juvenil e não em preparação para uma futura proposta de trabalho.

Por fim, aponta-se aqui, que na maioria das vezes a escola desconsidera as experiências que aos alunos têm com a língua inglesa fora da escola, por não perceber o potencial educativo que essas práticas (cotidianas) mobilizam. Nesse sentido, seria válido o docente conhecer esses outros espaços de aprendizagem, sua frequência de uso e até lançar mão desses artefatos em seu exercício docente.

REFERÊNCIAS

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígena na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 85-103.

GROPPO, L. A. **Introdução à sociologia da juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, Mario. (Org.). **La juventud es más que una palabra**. 2 ed. Buenos Aires: Biblos, 2000. p. 13-30

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 34, 2018, p. 1319-1351.

PRATES, D. A. de M. Peregrinações Etnográficas: Notas sobre o fazer pesquisa com juventudes no campo dos estudos culturais em educação. In: GARBIN, E. M; PRATES, D, A. de M. (Org). **Juventudes contemporâneas: emergências, convergências e dispersões**. Porto Alegre, CiKula, 2021.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígena na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 159-177.

SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. In: FAVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo. NOVAES, Regina Reys. **Juventude e Contemporaneidade**. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. p. 179-215. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154569>. Acesso em: 11. mai 2020.

SOUSA, M.B.M.L.; VARGAS, J. R. de. Cultura Juvenil no Ensino Médio, Presente! Articulações entre as experiências dos alunos com o ensino de Língua Inglesa. In: NEDEL OLIVEIRA, V. H; CASTILHO, R.; VIEIRA, C. P.; HENRIQUES, S. (Org). **Juventudes Íbero-Americanas Dilemas Contemporâneos**. Santa Maria, RS: Arco Editores, 2022, p. 59-73.

VARGAS, Juliana Ribeiro de. **O que ouço me conduz e me reproduz?:** a constituição de feminilidade de jovens contemporâneas no espaço escolar da periferia. 2015. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2015.

VARGAS, Juliana Ribeiro de. XAVIER, Maria Luisa. Mídias musicais contemporâneas e juventude: consumo, permissividades e experimentações. **Revista Educação e Cultura Contemporâneas**, v.13. n. 31, 2016. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/1939>. Acesso em 05 jun. 2021.

VARGAS, Juliana Ribeiro de; FELIX, Jeane; SANTOS, Dolneia Aparecida dos. Meu filho me tornou uma pessoa melhor! o que dizem jovens mães de periferia. **Textura**. Canoas: PPG/Educação. V. 22. n. 52, out/dez 2020, p. 439-456. Disponível em <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/6104/3909>. Acesso em 20 jun. 2021.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Estudos Culturais e Educação: algumas considerações sobre esta articulação (e sobre algumas outras mais) In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org). 2ª Ed. **Cultura, poder e educação: um debate sobre os estudos culturais em educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2011, p. 165-181.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Dossiê. Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: PPG/Educação da PUC/RS. V.38. n.1, p.32-48.

Informo que o referido texto foi apresentado e publicado nos Anais do 9º SBECE / 6º SIECE. Canoas: PPGEDU, 2022. ISSN: 2446-810X.

CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUA: DESDOBRAMENTOS E PRÁTICAS

Heliud Luis Maia Moura ³⁹

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é discutir formas e estratégias pelas quais a ideologia se apresenta nas concepções relativas ao ensino de língua. Mesmo considerando os avanços teórico-metodológicos que subjazem algumas práticas de ensino de língua, observamos ainda concepções e práticas focadas em visões e paradigmas tradicionais. Não desprezando a importância e contribuição das teorias fundadoras para questões relativas ao ensino de língua, há que se pensar nos avanços sociais, científicos e tecnológicos da Hipermodernidade⁹⁸ e seus desdobramentos para as questões referentes ao conhecimento, sua apropriação e implicações práticas, não só no âmbito de um fazer técnico, mas, sobretudo, em relação a uma ação sociopolítica reflexiva e avaliativa diante dos quadros de déficit social concernentes a populações, segmentos e grupos no contexto brasileiro, a partir dos quais se pode pensar metodologias e ações pedagógicas nos diferentes espaços educacionais e de produção do saber.

BASES TEÓRICAS

Segundo Luiz Antônio Marcuschi (2007), a língua não é autônoma, não constitui um sistema pronto e acabado. Nesse sentido, os seus usos estão sempre restringidos pelos contextos nos quais atua. Assim, é necessário compreendermos autorreflexivamente de que concepção de língua estamos investidos, pois tal concepção vai redundar inevitavelmente numa certa prática pedagógica. Dada a importância dessa concepção, observemos o que nos propõe o autor ao afirmar que

Não importa se escrita ou falada, a língua não é autônoma e só opera como uma forma de apropriação do real pela mediação da experiência. Não de uma experiência direta e individual, mas uma experiência socializada, pois a língua não surge em cada um

³⁹ Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2013), Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005), Especialização em Língua Portuguesa: uma Abordagem Textual (1997), Especialização em Docência no Ensino Superior (1993), Especialização em Letras: o ensino do Português no 1º grau (1992) e Graduação em Letras (1992) todas pela Universidade Federal do Pará. E-mail: heliudlmm@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3533256621718952>

individualmente e se dá sempre como um evento sociocognitivo. A língua não é um fenômeno privado, dizia Wittgenstein enfaticamente.

Como vimos, a língua é indeterminação com poder estruturante, ou seja, sem ela não se dá a ordenação da experiência, mas em si mesma ela não é a ordem de um universo externo. Como a língua surge e de onde adquire sua capacidade de ordenação é um aspecto controverso. O inatismo não resolve a questão, assim como uma teoria da *tabula rasa* também não é solução. Língua é trabalho coletivo e sua estabilização se dá em formas e gêneros textuais, como postula Mikhail Bakhtin (1979).

Em suma, a língua não é autônoma seja na forma escrita ou na forma oral. Sempre nos situamos em contextos e sempre estamos dizendo algo numa dada relação de estados de coisas. Este aspecto histórico e social da língua constitui um *sine qua non*, estende-se à sua natureza cognitiva e é inalienável de sua condição de funcionamento. Por isso, argumentos tais como os desenvolvidos

98 Em oposição ao conceito de pós-modernidade, cunhado por Lyotard (2002) e outros teóricos, Li-povetsky (2004) e Charles (2009) postulam o conceito de Hipermodernidade, propondo dar destaque à perspectiva de superação da Modernidade, com a radicalização não só em relação a este conceito, mas também dando ênfase a visões de mundo e práticas que objetivam questionar formas de se encarar a sociedade e o mundo, em constante transformação, mais ainda engatilhadas em padrões advindos de concepções conservadoras e em paradigmas tradicionais.

por Ong (1982) e outros que o seguiram nessa trilha, não devem ser levados a sério, pois carecem de fundamentação empírica e de uma noção de língua claramente definida. (MARCUSCHI, 2007, p. 48).

Considerando a citação de Luiz Antônio Marcuschi, argumento a favor da inserção de uma visão de ensino de língua que possa romper com os paradigmas puramente normativos, nos quais os sujeitos, nas situações de ensino/aprendizagem, se deparam com uma noção de língua estática, reificada e homogênea, com desdobramentos já de insuficiência e déficit para os aprendizes, os quais precisam enfrentar situações reais e complexas de uso de língua na sociedade.

Luiz Antônio Marcuschi (2008) reitera que

- a) a língua se manifesta plenamente no seu funcionamento na vida diária, seja em textos triviais do cotidiano ou prestigiosos e canônicos que persistem na tradição cultural;

- b) o uso da língua se dá em eventos discursivos situados sociocognitivamente e não em unidades isoladas;
- c) a língua, enquanto sistema formal, acha-se impregnada pelo discurso;
- d) muitos fenômenos relevantes e sistemáticos no funcionamento da língua são propriedades do discurso e não podem ser descritos e explicados com base apenas no sistema formal da língua;
- e) entre os fenômenos relevantes comandados pelo funcionamento da língua estão as relações interfrásticas que não se esgotam nem se esclarecem no âmbito da frase; por exemplo: as sequências conectivas, as sequências anafóricas, as elipses, as repetições, o uso dos artigos etc.
- f) as sequências de enunciados num texto não são aleatórias, mas regidas por determinados princípios de textualização locais ou globais;
- g) um texto não se esclarece em seu pleno funcionamento apenas no âmbito da língua, mas exige aspectos sociais e cognitivos.

Portanto, vamos admitir que a língua é uma atividade interativa, social e mental que estrutura nosso conhecimento e permite que nosso conhecimento seja estruturado. Enquanto fenômeno empírico, a língua não é um sistema abstrato e homogêneo, mas é:

| | |
|---------|-----------|
| hetero | indeter |
| gênea | minada |
| social | variável |
| históri | interativ |
| ca | a |
| cogniti | situada |
| va | |

(MARCUSCHI, 2008, p.65)

Os pontos arrolados por Luiz Antônio Marcuschi são bastante significativos, pois dão destaque à noção de língua como uma atividade interativa, social e cognitiva que constrói os diferentes tipos de conhecimento e nos autoriza a transitar satisfatoriamente/discursivamente pelos espaços do universo sociocultural, entendendo-se tais espaços como constituídos por conflitos, disputas e contradições, o que vai requerer dos sujeitos multiproficiência linguístico-discursiva ao circularem por essas várias instâncias.

As concepções que subjazem o ensino de língua são um tanto variadas; no entanto, persistem majoritariamente, as concepções que consideram a língua como uma

estrutura limitada e simples, como um artefato do qual podemos nos apropriar pela análise e discretização de seus componentes fonético-fonológicos, morfológicos, lexicais, sintáticos e semânticos. É um tipo de visão de língua que isola o sistema em suas propriedades imanentes, deixando de fora o que lhe é constitutivo e essencial: o fato de que são as suas propriedades discursivas, interacionais e sociopragmáticas que lhe conferem um estatuto simbólico *sui generis*, permitindo aos sujeitos compreenderem o mundo e mobilizarem-se nele, de forma diferenciada e proficiente.

Para Eni Puccinelli Orlandi (2004), em que postula ser o discurso a mediação do homem com o mundo, não há uma noção coerente de língua que desconsidere ser esta constituída em discurso e pelo discurso. Observamos o que a autora postula ao afirmar que

Do ponto de vista da significação, não há uma relação direta do homem com o mundo, ou melhor, a relação do homem com o pensamento, com a linguagem e com o mundo não é direta assim como a relação entre linguagem e pensamento, e linguagem e mundo tem também suas mediações. Daí a necessidade da noção de discurso para pensar essas relações mediadas. Mais ainda, é pelo discurso que melhor se compreende a relação entre linguagem/pensamento/mundo, porque o discurso é uma das instâncias materiais (concretas) dessa relação (ORLANDI, 2004, p. 12).

As postulações de Eni Puccinelli Orlandi (2004) se alicerçam na visão de que a língua, enquanto instância simbólica, é mediadora de nossas relações no mundo, mas é também nela que nos construímos como sujeitos de discurso, sendo capazes de interferir e transformar a realidade em que estamos imersos.

Ingo Voese (2004) propõe que

A continuidade (ou a sobrevivência) do gênero humano depende, fundamentalmente, de dois processos: o *da reprodução* não só biológica, mas também daquilo que o homem produziu e a *superação* (ou a *transformação*) que toma como ponto de partida exatamente o que foi reproduzido, ou seja, o homem, para atuar diante das necessidades da contínua modificação da realidade

social, toma como referência o que historicamente resultou da atividade da humanidade.

E para que esses dois processos vitais ao gênero humano possam se realizar, os homens elaboraram um instrumento-meio de grande eficácia: a linguagem.

Ela pode ser explicada

[...] como complexo dentro da complexidade [social]: o ser social tem [...] primeiro, um caráter universal que se expressa de tal modo que ela [a linguagem] precisa se constituir, para cada contexto, para cada complexo do ser social, como órgão e como

mediação da continuidade do desenvolvimento, da preservação e da superação (LUKÁCS, 1986, vol. II, p. 181)

Isto é: o discurso, apoiado na materialidade linguística, assume a função de, como “máquina” produtora de sentidos, garantir, através da generalização, a reprodução e, com a atividade dos indivíduos com e sobre os sentidos genéricos, a transformação. O discurso constitui-se, nesta ótica, em *mediação* do desenvolvimento do gênero humano.

Pode-se dizer, por isso – por ser mediação de acontecimentos –, que o discurso é *mediação-acontecimento* que, como produto-síntese da relação do indivíduo com a língua e a objetividade social, preenche uma necessidade dos homens, quer seja em relação à sua atividade diante da natureza, quer seja frente às questões que dizem das relações entre si. E, por isso, o discurso precisa ser explicitado sempre tendo em vista que ele preenche funções que extrapolam uma imediaticidade da comunicação tomada como um fim em si (VOESE, 2004, p. 62-63).

As afirmações de Ingo Voese (2004) são bastante produtivas porque enfocam uma visão de língua enquanto materialidade construtora e veiculadora de discursos. Logo, é pela língua-discurso que nos movemos no mundo e dizemos sobre ele, não só, de acordo com o autor, para reproduzir o instituído, mas, sobretudo, para transformar esse instituído, concebendo-se o discurso como espaço simbólico pelo qual agimos socialmente e mudamos as inter-relações aí existentes.

Por essa acepção, entendo as relações via discurso, como operando significações contextuais diversas, nas quais os indivíduos constroem o real e transformam-no, tomando posições e refutando o que se lhes apresenta como incoerente ou contraditório. Daí se pensar uma concepção de ensino de língua que rompa com as cristalizações próprias de metodologias voltadas para a identificação, classificação e descrição de formas e que constitua como transformadora e crítico-reflexiva em relação às práticas obsoletas ainda em curso na escola.

As noções veiculadas por Adilson Citelli (1995, 1997) reafirmam o fato de que as atividades discursivas, no âmbito escolar, devem ser impregnadas de propostas práticas nas quais os alunos possam desenvolver sua capacidade de contra-argumentar e persuadir acerca de questões, construindo posicionamentos sobre temas que, *a priori*, possam se apresentar como passíveis de interpretações solidificadas e unilaterais. É então trabalho do professor quebrar com essas reificações e propor outras formas de se analisar determinadas temáticas; não colocando perguntas que levem a uma reafirmação do senso comum, e, sim, propondo questionamentos sobre a visão dos autores em relação a determinados assuntos; por outro lado, também convocando concepções de autores que se contraponham acerca de tais assuntos, entre os quais posso citar posicionamentos sobre temas veiculados pela mídia e que ratificam posições sujeito de natureza hegemônica ou eurocêntrica, as quais vão de encontro a visões de sociedade advindas de grupos historicamente excluídos ou marginalizados, que precisam ser visibilizadas e colocadas em mobilização.

As postulações de Mikhail Bakhtin (1981) ajudam-nos a compreender a natureza múltipla e eclética do discurso, na medida em que este se constitui como constitutivo/construtivo das mais díspares práticas sociais. Por outro âmbito, o discurso é visto/analísado sob diferentes perspectivas. Vejamos, então, o que propõe Mikhail Bakhtin ao afirmar que

As pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a linguística e devem aplicar os seus resultados. A linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas o estudam sob diferentes aspectos e de diferentes ângulos de visão (BAKHTIN, 1981, p. 157).

Mikhail Bakhtin (2006) propõe ainda que

As características da palavra enquanto signo ideológico [...], fazem dela um dos mais adequados materiais para orientar o problema no plano dos princípios. Não é tanto a pureza semiótica da palavra que nos interessa na relação em questão, mas sua *ubiquidade social*. Tanto é verdade que a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro, que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN, 2006, p. 42).

O autor em citação nos faz pensar num novo investimento no ensino de língua, numa outra concepção epistêmica sobre o que é ensinar uma língua, que, de modo inevitável, recai sobre uma visão que considera a língua como espaço ideológico de constituição de sujeitos dotados de historicidade, valores e experiências. Diante disto, é crucial compreender as atividades pedagógicas como atreladas às atividades sociais, nas quais os sujeitos se constituam como agentes aptos a discursivizar sobre as formas ideológicas de construção do universo social, pelo qual se deslocam e agem, não concebendo a realidade como algo fixo ou dado, mas como passível/possível de interpelações diversas e contrarreações, mormente quando afetados por conflitos e instabilidades em curso numa sociedade em constante mudança.

Para Mikhail Bakhtin (2010),

Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

As imagens reificadas (coisificadas, objetificadas) para a vida e para a palavra são profundamente inadequadas. O modelo reificado de mundo é substituído pelo modelo dialógico. Cada pensamento e cada vida se fundem no diálogo inconclusível. É igualmente inadmissível a reificação da palavra: sua natureza também é dialógica.

A dialética é o produto abstrato do diálogo (BAKHTIN, 2010, p. 348).

A perspectiva bakhtiniana conduz-nos a uma visão dialógica da linguagem. Logo, tudo o que dizemos está construído por um dialogismo inescapável. Mas, para além dessa condição *sine qua non*, urge propiciar-se a realização efetiva de um ensino de língua que se apresente como transformação; isto na proporção em que os aprendizes se reconheçam como sujeitos de suas falas, como locutores e agentes tanto do que já foi construído em sentido – daí o caráter ideológico da língua e da linguagem quanto do que os leva a tomar posições reflexivas acerca dos diversos discursos, também daqueles dos quais se apropriaram e não se dão conta, mas que referendam posições sujeito bastante naturalizadas e em constante veiculação nos espaços sociais de produção de sentido.

Diante do exposto, postulo sobre uma concepção de língua e de ensino que façam frente a posturas voltadas para reconstituição e acomodação, especificamente no que tange a concepções bastante arraigadas no âmbito escolar; no caso, direcionadas para prescrições e ensino de nomenclaturas, impossibilitando os aprendizes de se compreenderem como produtores de seus textos/discursos, em quaisquer que sejam os espaços sociais em que se encontrem.

As concepções de ensino de língua que respaldam determinadas práticas em circulação na escola, infelizmente, ainda se apresentam como modelos ou parâmetros a serem seguidos pelos professores, ao mesmo tempo que lhes retiram a possibilidade de construir outras concepções e de, conseqüentemente, levar a mudanças que sejam mais significativas, de forma a se produzirem, efetivamente, efeitos mais positivos para os cidadãos que integram o espaço escolar; no caso, os alunos e professores. Estes devem ter a autonomia necessária para intervir em práticas já estabelecidas e engessadas. No entanto, essa revolução só poderá acontecer com investimento pesado na formação dos docentes, tanto daqueles que atuam em sala de aula, quanto dos que desempenham funções administrativas e pedagógicas. Por outro lado, é necessário um investimento das universidades públicas e privadas nesse sentido, principalmente na construção de projetos e currículos que se apresentem alternativas para os enfrentamentos não só

didático-pedagógicos, mas, acima de tudo, para as demandas e enfrentamentos da sociedade atual.

ANÁLISE DOS DADOS

Dado o contexto acima delineado, aponto algumas concepções de ensino de língua tanto de L1 quanto L2, ainda correntes nas atividades de ensino, mais especificamente no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita:

Ensinar uma língua é ensinar a forma

Esta concepção centra-se na ideia de que a língua é uma estrutura, um sistema de regras, autônomo diante das condições de produção. Aprender as regras do sistema e seu funcionamento, implica dominá-lo em qualquer situação de uso. Nesse sentido, temos um sistema geral abstrato e seu domínio nos capacitaria a nos desempenhar linguisticamente de modo proficiente e suficiente.

Vejam os exemplos do *corpus* em estudo, em que essa concepção se apresenta:

1. Terça-feira – 09 de agosto de 2016 – turma 101 – Língua Portuguesa – Profa. Z.

Nesta aula tratou-se de “*Formação de Palavras*”. A professora introduziu uma discussão sobre a formação das palavras. Para isto, se valeu de alguns termos como exemplos para melhor abordar o assunto. Ela usou terminologias, explicou-as e fez um aparato de suas variações e transformações ao longo do tempo. É interessante que, para isto, ela se valeu de contextos históricos regionais pelos quais se passou o processo de formação de algumas palavras apresentadas por ela. Em determinado momento, ela chegou a falar das variações fonêmicas regionais para exemplificar os diferentes usos da letra L e R enquanto fonemas. E ainda passou pela questão do aparelho fonador para sanar algumas dúvidas de pronúncia surgidas dos alunos.

Depois iniciou a temática da derivação, chamando primeiramente a atenção para o uso dos prefixos, a chamada derivação por prefixação. A professora colocou no quadro alguns exemplos e foi destacando os prefixos para que os alunos os percebessem. Em seguida falou dos sufixos, através do processo de sufixação, seguindo o mesmo critério de exemplos.

Após, veio o terceiro processo de derivação, a parassíntese. A professora usou os seguintes exemplos: “*anoitecer*”, “*desalmado*”, “*amanhecer*”, “*entardecer*”, “*empoeirado*”. Falou ela ainda de regressão e derivação imprópria. No fim da aula, a professora deu “visto” nos cadernos dos alunos que haviam resolvido um exercício feito anteriormente, em outra aula.

Para fins desta aula, esta professora se valeu de seus conhecimentos em Latim para abordar e explicar as terminologias de algumas palavras. Isto demonstra a firmeza em seus posicionamentos. Embora esta aula estivesse centrada nesta premissa, volta e meia retomava algumas discussões de outras áreas para ratificar suas explicações sobre determinadas palavras mostradas por ela.

Observa-se que esse tipo de concepção não considera os aspectos discursivos, sociais e históricos que deveriam estar envolvidos no ensino de língua. Trata-se, nesse caso, de um estudo baseado na discretização e classificação de formas e não de uma perspectiva na qual os aprendizes se coloquem como produtores/locutores de seus discursos, na qual a construção das palavras constitua um instrumento discursivo para veiculação de sentidos carreados nesses textos/discursos.

ENSINAR A LÍNGUA É LEVAR OS APRENDIZES A CODIFICAREM E DECODIFICAREM ESTRUTURAS IMANENTES DO PRÓPRIO SISTEMA

A visão da língua como código, oriunda da teoria da informação, pressupõe um emissor e um receptor estáticos e autoproficientes num sistema também estático, pelo qual os indivíduos se comunicam. Tal concepção fez com que não se considerasse os interactantes e os contextos de interlocução como constituintes das unidades em ação/mobilização na língua.

Vejamos o exemplo do *corpus* em que essa visão é reiterada:

2. A professora soube chamar a atenção dos alunos, começou com uma conversa descontraída, pegou as frases que eles próprios falam no cotidiano para em seguida dá as definições, porém o tratamento dado à língua foi a do “certo e errado”. Era o momento oportuno para falar sobre as variantes da língua. O uso da gramática normativa, que dita o que se deve falar e escrever, não se sustenta em todos os usos reais da língua, existe a linguagem usada na igreja, na praia, em um seminário, dentre outros. Uma ou outra forma de expressão depende, sobretudo, de fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero (sexo), da relação estabelecida entre os falantes e do contexto de fala.

A professora copiou no quadro o assunto sobre concordância com sujeito simples e com sujeito composto, as definições foram retiradas do livro didático. Depois das explicações pediu para fazerem exercício da página 97, novamente do livro didático. Os alunos estão se tornando meros copiadores de exercício do livro didático, e a leitura e a escrita estão aonde? Os alunos perderam muito tempo copiando as questões do livro, a aula terminou e eles ainda não tinham terminado de resolver a atividade.

Conforme expresso no exemplo, essa concepção é reiterada no ensino de língua quando o professor fica restrito a atividades de transcrição e explicação de nomenclaturas. Os alunos tornam-se meros copiadores de exercícios propostos nos livros didáticos, sem nenhum entendimento de que a língua e a linguagem constituem espaços por meio dos quais nos constituímos como agentes interventivos nas instâncias sociais de produção de sentido, dinâmicas e dotadas de mobilidade em toda a sua dimensão. Assim, segundo Luiz Antônio Marcuschi (2008), desvincula-se a língua de seu aspecto cognitivo e social. Por outro lado, a língua é aí encarada como um instrumento transparente e de manuseio não problemático.

Ensinar/aprender a língua é reconhecê-la e descrevê-la como forma ou estrutura no âmbito dos subsistemas fonético- fonológico, lexical, morfológico e sintático

Esta concepção considera a língua como uma estrutura autônoma. Tal perspectiva, segundo Luiz Antônio Marcuschi (2008), foi instaurada no século XIV, tendo-se implementado com Saussure e Chomsky; com essa visão “não se buscam explicações transcendentais para o fenômeno linguístico” (MARCUSCHI, 2008, p. 59). Por essa aceção, despreza-se o contexto e a situação, assim como os componentes sociais e históricos constituintes das ações de linguagem, havendo dificuldades no trato da significação e dos problemas referentes à compreensão. Observa-se aí também dificuldades no que concerne à função sociointerativa dos textos, os quais não constituem meras unidades do sistema, pois situam-se no âmbito do uso do sistema, em toda a sua complexidade e flexibilidade discursiva e sociointeracional.

Vejam os exemplos do *corpus* em análise:

3. É apresentada aos alunos os termos integrantes da oração tais como adjunto adnominal, adjunto adverbial, aposto, vocativo, etc., e continua a aula abordando sobre complemento nominal, o que difere de adjunto adnominal, quais as ocorrências destes casos. Segue-se com o conceito de agente da passiva, suas ocorrências, como identificá-lo e quais características ele apresenta. A aula termina sendo feita uma última abordagem sobre os termos acessórios da oração, falando sobre os adjuntos adverbiais e nominais, quais classes de palavras englobam esses tipos.

As duas aulas seguintes ocorrem no 1º ano A. É feita uma atividade de leitura e exercício do livro didático. Essa atividade leva uma aula. No segundo tempo ela inicia com os termos integrantes da oração, explicando a eles quais são os termos integrantes da oração, sobre transitividade verbal, sobre nominalização, sobre transitividade nominal. A professora explica para eles alguns termos acessórios antes do fim da aula como: artigo, adjetivo e etc.

As duas aulas finais ocorrem no 1º ano B, sendo feito um resumo da aula anterior onde foi abordado sobre sujeito e predicado, seus tipos e suas características, as várias

formas de se apresentar, suas posições na frase, seguindo o sistema SVO. É explicitado também sobre o que é agente da passiva e suas características, suas ocorrências e como identificar dentro da oração. É feito um rápido exercício no quadro, onde três alunos vão ao quadro identificar os termos até aqui estudados. A professora usa o tempo restante para discorrer sobre termos acessórios da oração, suas formas, quais as ocorrências e as características que eles apresentam, quem são e seu comportamento dentro da frase.

4. No dia 08 de agosto, retorno a sala do 1º ano B, ao qual a professora continua a partir da aula anterior fazendo uma abordagem sobre a diferença morfológica e sintática das palavras, explicitando já os termos acessórios da oração: adjunto adnominal, vocativo, aposto e etc. É explicado como os termos acessórios da oração se apresentam e suas ocorrências na oração. Em seguida a professora passa um exercício analítico ao qual é dado uma série de orações, e destas devem ser retirados os itens possíveis, classificando-os de acordo com o que já foi visto até agora. A aula termina com os alunos ainda por terminar o exercício.

Na turma de 1º ano C, é feita a retomada da aula anterior, lembrando o que é sujeito e predicado, o que é oração como elas se comportam nas frases, e uma explicação sobre o que são termos acessórios da oração. Assim se faz um exercício para análise dos termos da oração, classificação e identificação dos termos da oração, sendo colocado questões não muito usuais aos alunos.

No dia 18 de agosto, inicia-se as aulas na turma de 1º C. É continuado as análises sintáticas, tem a revisão de tudo o que já foi passado até então: sujeito, predicado, tipos de sujeito, tipos de predicado, termos acessórios da oração e é feita a aplicação de um exercício para revisão a ser entregue na aula seguinte.

As aulas seguintes ocorrem no 1º ano B, a professora faz uma atividade semelhante à realizada na turma anterior: revisão de conteúdos já aplicados dos termos integrantes da oração, dos termos acessórios, sujeito e predicado, agente da passiva e as transitividades verbais e nominais. Finaliza-se a aula com um exercício para ser entregue na aula seguinte.

Na turma de 1º A, continuamos a revisão das aulas anteriores, fazendo os alunos as responderem as questões básicas: o que é sujeito? Como identificar? Quais os termos integrantes? E os acessórios?

Após essa revisão feita por eles, a professora corrige algum equívoco feito por eles durante a revisão e explica, dando novamente os conceitos e aplicando um exercício de revisão, o qual deve ser entregue na aula seguinte.

Como se pode ver nos trechos em destaque, a professora ensina temas de sintaxe e está preocupada no reconhecimento de elementos constitutivos da estrutura oracional ou frasal. Embora não se observe uma descrição *stricto sensu* do componente sintático, há o trabalho de reconhecimento da nomenclatura sintática presente em livros didáticos, em gramáticas normativas e manuais de linguística descritiva. Observa-se, aí, o cuidado com a forma, desconsiderando-se seu funcionamento discursivo e textual.

As formas são ensinadas como se fossem neutras e desgarradas do seu uso sociopragmático e sociointerativo, caindo-se num abstracionismo improdutivo e estanque, como se a língua fosse um sistema isomórfico, homogêneo e autossuficiente.

Acrescento o fato de que a visão de língua, evidenciada pela prática pedagógica da professora, redundava na maneira como realiza as atividades de ensino de língua, estritamente centradas em conceitos, definições e identificações do que constitui o sistema sintático, como se este existe à parte de suas realizações na língua e em que tais realizações diferenciam-se nos contextos sociopragmáticos e interativos situados, dinâmicos e flexíveis, segundo determinados propósitos a que estão constringidas essas interlocuções.

Ensinar/aprender uma língua requer uma concepção de que esta constitui um espaço social e cultural de interação

Esta concepção compreende a língua como espaço ideológico por meio do qual interagimos no universo biossocial. Embora encontre pouca correspondência nas práticas de ensino de língua, essa concepção tem contribuído para a transformação nas ações relativas à leitura e escrita, enquanto eixos ou espaços de construção de cidadania, nos quais os indivíduos se colocam como produtores/autores de seus discursos nos vários âmbitos e dimensões das atividades humanas, caracterizadas sempre como instáveis, complexas e permeadas pelos conflitos.

Nos dados sob investigação, constantes nos relatórios dos licenciandos, já observamos algumas tentativas nesse sentido, mas que precisam ser devidamente ampliadas, de forma a se constituírem como reversões em relação às práticas cristalizadas aqui anteriormente descritas.

Vejamos exemplos contidos no *corpus*, os quais, de algum modo, já apontam para essa perspectiva:

PRINCIPAIS CONCLUSÕES

Entende-se que o professor a partir de uma abordagem crítica e reflexiva necessita trabalhar conteúdos atuais, tendo como objetivo fundamental os três eixos: a leitura, a escrita e a oralidade, deixando a gramática como objeto periférico do ensino da língua materna.

A linguística moderna busca modelos de análise da língua a partir de uma percepção mais concreta, pois afirmam que o ser humano comunica-se com propósitos diversos, como por exemplo, definir identidade e agir sobre o outro. Assim, compreende-se que a competência comunicativa é importante para a interação do indivíduo em sociedade, desta forma cabe ao professor de língua materna estar trabalhando com seus alunos o desenvolvimento de tal competência, utilizando diversos recursos, como por exemplo,

a inclusão das novas tecnologias de informações em sala de aula, para o ensino da língua.

Mais, cabe ao professor buscar formas de aprimorar a escrita do aluno, pois compreende-se que se faz necessário que este profissional busque através das teorias linguísticas modernas formas de ensinar os usos da língua, sempre levando em consideração os conhecimentos de mundo do aluno.

Observou-se que a professora trabalha com a avaliação somativa “[...] consiste em classificar os alunos de acordo com os níveis de previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra [...]” (HAYDTP, 2008, p. 17-18)

É importante ressaltar que os alunos do 3º ano são incentivados a produzir trabalhos com padrão acadêmico. De acordo com a professora a ideia é inserir os alunos, que estão terminando o ensino médio, no universo acadêmico. Mas, essa prática não é aceita por alguns professores, pois justificam-se que este tipo de trabalho é apenas para fazer-se na universidade. Entende-se que trabalhar a escrita torna-se importante a medida que faz o aluno refletir sobre a língua, como mencionado anteriormente, ainda se compreende que a escrita requer conhecimentos de mundo, conhecimentos linguísticos e conhecimentos textuais que são adquiridas na convivência social.

Além disso, o que se observou foi uma realidade em que os alunos não são levados a pensar criticamente, a professora poucas vezes incentiva o aluno a pensar na sala de aula, também, observou-se que os alunos não estão interessados em aprender ou conhecer os usos da língua. Nas atividades passadas pela professora verificou-se que a maioria não faz e também nem busca tentar fazer. Muitos reclamam da aula e mencionaram que não gostam de ler.

É interessante que o professor busque gêneros que possam atrair a atenção dos alunos, portanto para saber “[...] quais gêneros funcionam em uma dada sala de aula vai depender de uma negociação entre as instituições, o professor e os alunos” (BEZERMAN, 2011, p. 33).

O trecho em apreciação faz uma análise reflexiva acerca de uma concepção prescritivista e normativa ainda muito arraigada no ensino de língua, especificamente no que diz respeito à forma como o licenciando observa o professor em sua prática diária, no âmbito da realização das atividades de leitura e escrita em sala de aula. Não há, segundo os relatos do estagiário, a presença de metodologias nas quais os alunos se engajam e se colocam como construtores de seus discursos, levando em conta as diferentes situações de interação em que estão socialmente imersos e/ou com que se defrontam no cotidiano.

Se o relato crítico do licenciando aponta para uma concepção tradicional ainda bem presente no ensino de língua portuguesa; por outro lado, esse próprio relato constitui uma análise reflexiva/avaliativa sobre esse tipo de ensino, o que demonstra maturidade intelectual e acadêmica desse licenciando, quando da observação e descrição de práticas rotineiras e tradicionais do professor regente das turmas nas quais realizou as atividades de estágio.

Assim, na seção de conclusões do relatório, a estagiária, expõe, de maneira clara, uma concepção de ensino voltada para uma perspectiva sociointeracionista e sociodiscursiva. Essa perspectiva, veiculada pelo estagiário em seus relatos, evidencia o fato de que ele concebe o ensino de língua portuguesa não mais como centrado na gramática normativa ou no estudo da estrutura ou da forma, mas como voltado para o desenvolvimento de práticas que ampliam a competência discursiva do aluno em seu trânsito pelas diversas instâncias da sociedade. Logo, de acordo com esse dado, o licenciando tem em mente o fato de que o ensino de língua se constitui como espaço de acesso dos indivíduos à cidadania; isto na medida em que a escola propicie também o acesso desses indivíduos a atividades de leitura, oralidade, escrita e análise linguística, conforme preconizado pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que lhes possibilitem uma reflexão avaliativa ou interventiva no âmbito dessas atividades e em que consigam constituir-se enquanto agentes do que dizem, expressando-se como sujeitos capazes de argumentar, contra-argumentar e analisar os diferentes textos/discursos em circulação nas esferas sociais e institucionais.

Em vista do exposto, postulo que a formação docente requer um investimento conceitual ou epistemológico que corresponda às exigências da sociedade contemporânea, no qual os indivíduos consigam interferir, pelo usufruto da própria linguagem, nas relações sociais, entendendo que estas contêm conflitos, oposições, contradições e confrontos, cabendo à escola desencadear e operar no sentido de tornar os aprendizes aptos a lerem e produzirem discursos com autonomia e crítica, tomando posição acerca dos textos com os quais interagem e não somente reproduzindo significados já estabelecidos e comodificados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, proponho uma mudança radical nas concepções de ensino de língua, por verificar, mediante instrumentos como o relatório do estágio supervisionado – no caso, a fase de observação – lacunas e incompletudes que se colocam como impedimentos para um ensino que faça frente à complexidade das práticas sociais de uso da língua. As mudanças, aqui propugnadas, devem começar, a meu ver, por uma reviravolta acerca do que se compreende como ensinar/aprender língua, o que se constitui como pertinente não só para o ensino de língua portuguesa como língua materna, mas também como segunda língua e para línguas adicionais, das quais necessitam os cidadãos para um trânsito satisfatório nos espaços sociais e institucionais. No entanto, para além de novos investimentos epistêmicos no que tange ao ensino de língua, é preciso que invista, de modo concomitante, em novas metodologias, especialmente aquelas que contemplem as tecnologias em mobilização no contexto da Hipermodernidade, não só em relação ao uso dos suportes digitais, mas, antes de tudo, no que se refere à leitura e produção textual dos gêneros discursivos em circulação nesses suportes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

CITELLI, Adilson. *A linguagem e persuasão*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Aprender e ensinar com textos não escolares*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LUKÁCS, Georg. *Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins*, vol. II. Darmstadt: Luchterhan, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes, 2004.

VOESE, Ingo. *Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2004.

A DISTRIBUIÇÃO DIASTRÁTICA E DIATÓPICA DA CONSOANTE LATERAL PALATAL NO PORTUGUÊS DO BRASIL

Eliane Pereira Machado Soares⁴⁰

INTRODUÇÃO

A lateral palatal é um som raro nas línguas do mundo (cf. Wong, 2017) e sujeito a diferentes interpretações quanto aos aspectos acústico-articulatórios. A gama de variação envolvida, que engloba formas gradientes, desde a sua realização [ɲ], com o traço palatal, passando por segmentos com diferentes graus de perda do traço palatal até o seu apagamento [ɲ̥], não é exclusiva do Português Brasileiro. Isso se deve ao fato de que a lateral palatal apresenta características peculiares envolvendo diferentes processos fonológicos.⁴¹

A instabilidade na produção desse segmento pode ser constatada nos estudos sobre os sons palatais no Português Brasileiro que apontam para a produtividade em suas realizações, o que torna sua caracterização e forma de representação um tanto diferenciada de autor para autor⁴². Em suma, são registradas realizações fonéticas que se acham correlacionadas a fatores linguísticos e sociais, esses últimos são de especial interesse neste trabalho, como proposto no título deste artigo e que apresentamos nas páginas seguintes.

AS REALIZAÇÕES DA LATERAL PALATAL EM FALARES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

A lateral palatal tem sido objeto de discussão e controvérsias entre os estudiosos. Recanses (2016) afirma que a existência de uma lateral palatal “verdadeira” é pouco encontrada nas línguas e os sons assim considerados são, dentre as 13 línguas por ele estudadas, em sua maioria, uma lateral alvéolo-palatal, caso da língua portuguesa. Wong (2017), a partir de revisão da literatura, verifica que a lateral palatal é encontrada somente em 33 línguas, por outro lado, considerando dados do UCLA Phonological Segment Inventory Database (UPSID) (Maddieson e Precoda, 1991), essa consoante existe somente em 15 línguas. Como essa autora afirma, há bastante controvérsia em

⁴⁰ Professora de Linguística- Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

CV: <http://lattes.cnpq.br/6059414959775854>

⁴¹ Indicamos, para maior aprofundamento dos pontos apresentados, a leitura de autores como Recansens et al (1993); Matzenauer-Hernandorena, (1994); Silva (1996; 1999); Wetzels (2000); Albano (2005); Stein (2011); Gamba (2015); Casero et al (2016); Wong (2017), Reis e Espesser (2006). (V. Referências, neste artigo).

⁴² As notações e os termos que recobrem os fenômenos de variação serão mantidos neste artigo, conforme o uso de cada autor apresentado.

torno da lateral palatal quanto à forma como é produzida, sendo a maioria das descrições feitas em bases impressionísticas, que divergem entre si em algum ponto, o que reflete nas diferentes terminologias.

Dentre as línguas que contém a lateral palatal no seu inventário fonológico está a língua portuguesa. Vale dizer que a consoante lateral palatal não fazia parte do sistema fonológico latino. Sua existência nas línguas românicas deve-se a processos de palatalização da lateral simples *-l* diante de *y*, dos grupos consonânticos *-cl*, *-fl*, *-pl*, *-bl*, *-gl* intervocálico e da simplificação das geminadas *-ll* (cf. Coutinho (1976), Câmara Jr. (1980); Ilari (1992)). Os processos de despalatalização da lateral palatal também são comuns a essas línguas, algumas com mais alto grau de manutenção da lateral palatal (ou o que se classifica como tal), como na língua portuguesa, outras com menos, caso da língua francesa (cf. Wong, 2017, p. 12-13).

No Português Brasileiro há diversos estudos, sob vieses diferentes teórico-metodológicos que identificam a alta produtividade do fenômeno de variação dessa soante. Do ponto de vista das realizações, são encontrados processos fonológicos que atestam 1) a permanência da lateral palatal, 2) diferentes graus de despalatalização até 3) o seu apagamento fortemente, todos correlacionados a fatores linguísticos, sociais e regionais. É o que encontramos nas descrições dos autores que servem de base a essa revisão, a saber: Amaral (1920); Spina (1987); Mendonça (1935); Penha (1974 [1975]); Cagliari (1974); Mercer (1974, *apud* SILVA, 1987); Pontes (1973, *apud* SILVA (1987); Rodrigues (1974, *apud*, MADUREIRA, 1987); Oliveira (1983, *apud*, MADUREIRA, 1987); Caruso (1983); Silveira (1986); Madureira (1987); Aguilera (1987, 1998; 1999); Pontes (1996); Aragão (1997; 1998); Silva (1997); Silva e Moreira (1997); Cristófaros-Silva (2001); Santiago-Almeida (2004); Soares (2002; 2008); Castro (2006); Salvador (2006); Oliveira e Mota (2007); Lima (2006); (2007); Melo (2008); Neffer (2009); Razky e Fernandes (2010); Ferreira (2011); Freire (2011; 2016); Santos e Chaves (2012); Karim e Karim (2014); Quandt (2018); Gamba (2015).

Em síntese, a partir dos diferentes estudos desses estudiosos, podemos identificar 1) as variantes da lateral palatal, 2) as regiões onde ocorrem, bem como os 3) fatores condicionantes, conforme o quadro a seguir:

QUADRO 1: A LATERAL PALATAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

| PROCESSOS | VARIANTES | NOTAÇÃO UTILIZADA | FREQUÊNCIA | EXEMPLOS | ONDE OCORREM | CONDICIONAMENTOS SOCIAIS MAIS FAVORÁVEIS |
|------------------------------|-----------------|-------------------|------------|----------|------------------|---|
| Manutenção das variantes com | Lateral palatal | λ | Alta | [ˈpaɫa] | Todas as regiões | Maior escolaridade, maior renda; faixas etárias mais baixas, gênero |

| | | | | | | |
|---|--|--------------------|--------------|--------------------------------------|--|--|
| traço palatal | | | | | | feminino, zona urbana. |
| Lateral palatalizada/ Palatal alveolar/ álveo-palatal | lj ly lj | Alta | [´palja] | Sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro) | Maior escolaridade, maior renda; faixas etárias mais baixas, gênero feminino, zona urbana. | |
| | | | | Sul (santa Catarina) | | |
| | | | | Norte (Pará) | | |
| Despalatalização sem vocalização | Lateral dental/alveolar | l | Baixa | [mu´l □] | Sudeste (rio de Janeiro, Minas Gerais) | Menor escolaridade; menor renda; faixas etárias mais altas, gênero masculino, zona rural. |
| | | | | | Sul | |
| | | | | | Norte (Pará) | |
| Lateral dental/alveolar seguida de semivogal | lj ly ly | Média | [mu´lj □] | Norte (Pará, Acre) | Maior escolaridade, maior renda; faixa etárias mais baixas, gênero feminino, zona urbana. | |
| | | | | Sudeste (Rio de Janeiro (São Paulo)) | | |
| Despalatalização com semivocalização | Semivogal (com propagação sem pausa entre sílaba; dupla iotização) | jj yy j y | Baixa | [muyy □] [mu.´y □] | PB | Menor escolaridade; menor renda; faixa etárias mais altas, gênero masculino; menor escolaridade; menor renda; faixa etárias mais |
| | | | | | Sudeste (Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro) | |
| | | | | | Sul (Paraná) | |

| | | | | | | |
|--------------------------------------|---|--------|-------|-------------|---|---|
| | ; sem propagação com pausa entre sílaba | | | [mu'j □] | Norte (Pará, Acre) Nordeste (Maranhão, Paraíba, Ceará, Sergipe, Pernambuco, Bahia, Piauí, Alagoas) Centro Oeste (Mato Grosso) | altas, gênero masculino, zona rural. |
| Despalatalização sem semivocalização | zero fonético | □ o | Baixa | [tea] | Sudeste (Rio de Janeiro, Minas Gerais) Sul (Paraná) Norte (Pará, Acre) Nordeste (Sergipe, Paraíba, Pernambuco, Bahia, Piauí) | Menor escolaridade; menor renda; faixa etária mais altas, gênero masculino. |

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro 1 permite observar alguns aspectos importantes, tais como:

1. As descrições dos fenômenos relacionados à consoante lateral palatal no Português Brasileiro atual identificam uma variedade de realizações que vão além da oposição [□] - [y], como os estudos mais antigos demonstravam, estando fortemente correlacionadas à hierarquização social e à origem geográfica dos falantes.
2. As realizações palatal/palatalizada são de maior ocorrência no Português Brasileiro e estão associadas com estratos sociais mais favorecidos e prestigiados, na seguinte ordem: a realização lateral palatal [□] é a de maior ocorrência, seguida da realização lateral dental/alveolar palatalizada [l̥].

3. As realizações não palatalizadas são as de menor ocorrência no Português Brasileiro e estão associadas aos estratos sociais menos favorecidos e menos prestigiados, na seguinte ordem:

- A lateral dental/alveolar [l] seguida de semivogal [j] ([lj]) é a de maior ocorrência dentre as variantes não palatalizadas, de forma que em contextos de palavras onde há a lateral palatal seguida de [i], há perda de oposição em certas palavras como *olhos*, que passa a ter mesma pronúncia de *óleos*.

- A realização da lateral palatal como [ɣ] é a segunda de maior ocorrência dentre as não palatalizadas, estando restrita a grupos sociais menos prestigiados socialmente, possivelmente estando sujeita à avaliação negativa.

- A realização lateral dental/alveolar [l] tem menor ocorrência do que a realização semivocalizada, possivelmente por maior coerção social, mas também por questões de restrições estruturais, uma delas, como aponta AUTOR (A), é a perda de oposição em palavras como *fala x falha*, que geraria ambiguidade, nesta e em outras palavras. - A realização do zero fonético [∅] é a menor de todas em termos de frequência, embora sendo registradas em 4 regiões do país, podendo se explicar, como se disse para a realização [l], tanto por fatores sociais quanto linguísticos, como aponta AUTOR(A).

4. Nos trabalhos tratados neste artigo, nota-se que em relação ao espaço geográfico:

- A realização lateral palatal [ɣ] foi identificada em todas regiões ou foi considerada como existente em todas as regiões, à exceção de Cristóvão-Silva (2001), como se viu anteriormente.

- A realização lateral palatalizada [ɮ] foi identificada em 3 regiões: Sudeste, Sul e Norte.

- A realização lateral dental/alveolar seguida de semivogal [lj] foi identificada em duas regiões: Norte e Nordeste.

- A realização lateral dental/alveolar [l] em 4 regiões: Sudeste, Nordeste, Norte, Sul. - A realização semivocalizada [j] foi encontrada registrada em todas as regiões.

- O zero fonético [∅] foi identificado em 4 regiões: Sudeste, Nordeste, Norte, Sul.

5. Dentre os estudos que foram realizados e alcançados por este trabalho, verifica-se que eles abrangem principalmente as regiões Sul, Sudeste, Norte e Nordeste do Brasil, não sendo encontrados muitos trabalhos sobre a região Centro-Oeste. Em termos quantitativos, as regiões com mais trabalhos encontrados sobre a variação da lateral palatal são, pela ordem: Sudeste, Nordeste, Norte, Sul e Centro-Oeste.

6. A distinção entre lateral palatal e palatalizada ainda é bastante restrita: alguns poucos estudos identificam a realização lateral palatalizada, outros a colocam junto com a realização lateral palatal. Neste último caso, pode ser por se tratar de interpretação impressionística, contrariando estudos experimentais (como os de Recansens, 2016; Wong, 2017) ou por conveniência estatística, em função do programa de análise, como alguns estudos admitem.

7. Os fatores sociais atuam fortemente para as realizações da lateral palatal: os fatores *maior escolaridade, gênero feminino, maior renda, faixas etárias mais jovens, falar urbano* condicionam o uso da realização lateral palatal/palatalizada, indicando se tratar da norma padrão, de prestígio, conservadora em oposição à realização semivocalizada.

CONCLUSÃO

A pesquisas que serviram de base para este trabalho demonstram a produtividade das realizações da lateral palatal no território brasileiro e como estão associadas aos condicionamentos sociais próprios de uma sociedade estratificada, refletindo com isso as desigualdades a que os sujeitos falantes se encontram submetidos. Assim, esses estudos indicam também que as realizações despalatalizadas, que não têm valor fonológico, podem fazer com que os falantes que as usam sofram maior ou menor estigmatização social, conforme a variante usada e o lugar que ocupam na sociedade, de onde advém o seu valor social.

As realizações palatais ou palatalizadas, de um modo geral, se acham associadas aos falantes que estão mais acima, na escala social, especialmente os de maior escolaridade, portanto, enquanto as formas despalatalizadas estão associadas aos de menor escolaridade, isso pode ser percebido tanto em estudos mais recentes quanto mais antigos, tradicionais.

Percebe-se que nos estudos mais antigos, fonêmicos, sobretudo, indicavam uma polarização forte entre [ɲ] e [j] e, embora em termos sociais isso ainda persista, e seja encontrada em todas as regiões, os estudos mais atuais mostram a baixa produtividade em termos quantitativos de [j], o que indica, além dos outros fatores sociais associado a seu uso, que essa realização se encontra em vias de extinção, assim como as demais, o que pode estar relacionado a um maior acesso à escolarização nos últimos tempos.

Outro ponto a se considerar, é que foram encontrados poucos estudos sobre atitudes linguísticas e usos estilísticos sobre as realizações da lateral palatal, que contribuiriam para melhor percepção dos fenômenos envolvidos. Também pode se verificar que a realização lateral palatalizada [ɲ] foi identificada somente em alguns poucos estudos mais recentes; em sua maioria, os estudos atestam a predominância da lateral palatal [ɲ].

Entretanto, considerando estudos de AUTOR(A) e de autores como Cagliari (1974), Cristófaros-Silva (2001), Quandt (2014), é possível admitir-se, como hipótese, que, no Português Brasileiro atual, a realização lateral palatalizada é a mais frequente, sendo rara a realização lateral palatal e restrita aos falantes mais velhos, o mesmo podendo se dizer quanto à variante semivocalizada, ou seja, ambas estão restritas aos falantes mais velhos.

Portanto, considerando esses aspectos, a consoante lateral palatal pode ser um caso de mudança em progresso em favor da lateral palatalizada, essa, neste momento atuando como uma variante inovadora em relação à lateral palatal e conservadora em relação

às realizações despalatalizadas [l], [j]. A variante [lj] é de pouca ocorrência nos estudos revisados, que pode ser em decorrência de estar sendo interpretada, nas descrições, como [lj].

Em suma, vê-se a necessidade de mais estudos, especialmente experimentais, a partir da fala de outras cidades em todas as regiões, que possam contribuir para corroborar as tendências envolvidas no fenômeno de variação e, quiçá, apontar, com mais evidências, para fenômenos de mudança linguística em andamento.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, Vanderci de A. *Aspectos lingüísticos do Paraná: esboço de um atlas lingüístico de Londrina*. Dissertação De Mestrado. 1987. UNESP, Assis, São Paulo, 1987.

AGUILERA, Vanderci de A. *O fonema [lh]: Realizações fonéticas. Descrição e sua comprovação na fala popular paranaense*. In: ENCONTRO NACIONAL DE FONÉTICA E FONOLOGIA, III. **Anais**. João Pessoa: UFPB, 1988.

AGUILERA, Vanderci de A. *Um estudo geolingüístico da iotização no português brasileiro*. In: AGUILERA, V (org.). *Português do Brasil. Estudos fonéticos fonológicos*. Londrina: Editora UEL, 1999.

ALBANO, E. C. Sobre o Abrimento 3 de Mattoso Câmara: Pistas fonotáticas para a classe das líquidas. *Estudos da Língua(gem)*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 45-66, 2005.

Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/994>.
Acesso em: 11 jan. 2022.

AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*. 1920.

Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bio00004.pdf>.
Acesso em 15/01/2021

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. *A despalatalização e iotização no Atlas Lingüístico da Paraíba*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, I. **Atas**. v. II, Dialectologia e Sociolingüística. Salvador: UFBA, 1997.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. *A despalatalização e a iotização no falar de Fortaleza*. In: JORNADA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO GELNE, XIV. **Resumos**. Natal: UFRN, 1998.

BRANDÃO, Silvia Figueiredo. Um estudo variacionista sobre a lateral palatal. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 89-99, setembro, 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *A palatalização em português: uma investigação palatográfica*. 1974. 177fls. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1974.

CÂMARA JR. Joaquim Mattoso. Para o estudo da fonêmica portuguesa. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.

CÂMARA JR. Joaquim Mattoso. *Princípios de Lingüística Geral*. 5 ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1980

CARUSO, Pedro. A iotização de LH segundo o atlas prévio dos falares baianos. *Alfa*. São Paulo, n° 27, p. 47-52, 1983.

CASERO, Katiane Teixeira Barcelos; BRUM-DE-PAULA, Mirian Rose; FERREIRA-GONÇALVES, Giovana. A consoante lateral palatal: análise acústica e articulatória à luz da Fonologia Gestual. *ReVEL*, v. 14, n. 27, p. 79-114, jul. 2016.

CASTRO, Enilde Fortunato. *Sobre o uso da semivogal [y] e a inserção da lateral palatal [ɬ] no português brasileiro*. Dissertação de Mestrado. 83f. UFMG, Belo Horizonte, 2006.

CRISTÓFARO-SILVA, Taís. *Fonética e fonologia do português*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. 7 ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

FREIRE, Josenildo Barbosa. *Variação da Lateral Palatal na Comunidade de Jacaraú (Paraíba)*. 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

FREIRE, Josenildo Barbosa. *Variação, estilo, atitude e percepção linguística: o caso das laterais /ʎ/ e /l/ no falar paraibano*. 2016. 233f. Tese (Doutorado em Linguística) -Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

GAMBA, Pedro Augusto. *As soantes palatais no português: uma caracterização fonético-fonológica*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - 2015. 199f. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, 2015.

ILARI, Rodolfo. *Linguística românica*. São Paulo: Ática, 1992.

LIMA, Luciana Gomes de. *Atlas fonético do entorno da Baía de Guanabara*. AFeBG. 2006. 136f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2 v. 2006.

KARIM, Jocineide Macedo; KARIM, Taisir Mahmudo. Vocalização da lateral palatal [ʎ] > [j] no falar da comunidade de Cáceres no alto pantanal de Mato Grosso. *Ecos*, Vol. 17, Ano XI, nº 02, p.250-269, 2014.

MADUREIRA, Evelyne Dogliani. *Sobre as condições da vocalização da lateral palatal no português*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 1986.

MARROQUIM, Mário. *A língua do Nordeste*. 2 ed. São Paulo: Nacional, 1934.

MATZENAUER-HERNANDORENA, Carmen Lúcia. A geometria de traços na representação das palatais na aquisição do português. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 29, n. 4, dez. 1994. p. 159-167.

MELO, Francisca Eleni Silva de. *A despalatalização dos fonemas /lh/ e /nh/ na fala urbana de Rio Branco – AC*. 2008. 135 f. Dissertação - Mestrado em Letras - Linguagem e Identidade- Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2008.

MENDONÇA, Renato. *A influência africana no português do Brasil*. São Paulo. 2 ed. Porto: Companhia Editora Nacional, 1935.

NASCENTES, Antenor. *O linguajar carioca*. Rio de Janeiro, Organizações Simões, 1953 [1922].

NEFFER, Luiza de Aguiar Pinheiro. *O processo de variação das palatais lateral e nasal no português de Belo Horizonte*. 2009. 142f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2009.

OLIVEIRA, D. de A. L. de; MOTA, J. A. As *variantes do fonema lateral palatal em inquéritos do Projeto Atlas Lingüístico do Brasil*. 2007. III Seminário de pesquisa em estudos linguísticos e III seminário de em pesquisa de discurso. **Anais**. Vitória da Conquista- Bahia: edições Uesb - 2007, p.153-297.

PENHA, J. A. P. Aspectos da linguagem de São Domingos: tentativa de descrição de linguagem rural brasileira. *In: Alfa*, n. 20/21, p. 81-118. Marília-SP: FFCL de Marília, 1974-1975.

PONTES, Ismael. *Regra variável e estrutura sociolingüística: um caminho para sistematização da variação lingüística*. Tese de Doutorado. Araraquara, São Paulo: UNESP, 1996.

QUANDT, Vivian de Oliveira. *A lateral palatal no Português do Brasil e no Português Europeu*. 2014. 215f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2014.

RAZKY, Abdelhak; FERNANDES, Maria Eneida Pires. Atlas Linguístico do Brasil: A Palatal /□/ nos Estados do Amapá e Pará. *Signum: Estud. Ling.*, Londrina, n. 13/2, p. 375-393, dez. 2010.

RECASENS, D. On the articulatory classification of (alveolo)palatal consonants. *Journal of the International Phonetic Association*. 43(01), p. Abril, 2013. Acesso: 20.12.2021

Disponível

file:///C:/Users/Cliente/Downloads/classificationpalatalsJPh%20(2).pdf

em:

RECASENS, D.; FARNETANI, E.; FONTDEVILA, J. An electropalatrographic study of alveolar and palatal consonants in Catalan and Italian. *Language and Speech*, Vol. 36, abril-setembro, p. 213-234, 2016.

REIS, C.; ESPESSER, R. Estudo eletropalatográfico de fones consonantais e vocálicos do português brasileiro. *Estudos da Língua(gem)*, v. 3, p. 181-204, 2006.

SALVADOR, Carlene Ferreira Nunes. *Variações do fonema /ʎ/ no falar de quatro localidades do sudeste do Pará: uma descrição geo-sociolingüística*. 2006. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Letras. Belém, 2006.

SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo Santiago. As consoantes do português falado no Vale do Cuiabá. *Signum – Estudos da Linguagem*. Londrina: v.7, p.149-163, 2004.

SANTOS Janaína Maciel dos; CHAVES Lindinalva Messias do Nascimento. A realização da lateral palatal /ʎ/ no atlas linguístico do Acre (ALIAC). *Revista Philologus*, Ano 18, Nº 54 – p. 142-159 Suplemento: **Anais** da V JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012.

SANTOS, Selma Cruz. *Variação na lateral palatal em falares alagoanos: despalatalização e semivocalização*. 2018. 66f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SILVA, Flávia R. Santoro.; MOREIRA, Valéria Regina de O. *O comportamento das palatais lateral e nasal na fala de comunidades pesqueiras fluminenses*. JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFRJ, XIX. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, UFRJ, 1997.

SILVA, Marinalva Freire. As seqüências “LH” e “NH” em português. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: PUCRS. V. 22, p. 91-99, 1987.

SILVA, Adelaide H. P. Caracterização acústica de [R], [ʀ], [l] e [ʎ] nos dados de um informante paulistano. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas. N. 37, p.51-68, jul./dez., 1999.

SILVA, A. H. P. *Para a descrição fonético-acústica das Líquidas no Português Brasileiro: dados de um Informante Paulistano*. Dissertação (mestrado). 1999. 230f. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1996.

SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da. *Estudos de fonologia portuguesa*. São Paulo: Cortez, 1986.

SILVA, Flávia R. Santoro.; MOREIRA, Valéria Regina de O. *O comportamento das palatais lateral e nasal na fala de comunidades pesqueiras fluminenses*. JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFRJ, XIX. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, UFRJ, 1997.

SILVA, Antônio Themístocles Barbosa da. *Território, territorialidade e variação linguística: uso da lateral palatal /ʎ/ por feirantes de Araguaína*. 2019. 125f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura e Território) - Universidade Federal do Tocantins. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território, Araguaína, 2019.

SPINA, Segismundo. *História da língua portuguesa. Segunda metade do Século XVI e Século XVII*. São Paulo: Ática, 1987.

STEIN, C. C. O percurso acústico-articulatório da alofonia da consoante lateral palatal. *Domínios de Lingu@gem*, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 219–246, 2011.

TEIXEIRA, José Aparecido. O falar mineiro. In: *Separata da Revista do Arquivo Municipal de São Paulo*. 1938

WETZELS, Leo. Consoantes palatais como geminadas fonológicas no Português Brasileiro. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v.9, n.2, p.5- 15, jul./dez. 2000.

WONG, Nicole W. *Investigating sources of phonological rarity and instability: a study of the palatal lateral approximant in Brazilian Portuguese*. 2017. 241fls. Tese (Doutorado em Linguística) - University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana, 2017.

VARIAÇÃO GEOPROSÓDICA NA AMAZÔNIA AMAPAENSE: AS VARIEDADES DE MACAPÁ, MAZAGÃO VELHO E OIAPOQUE

Suzana Pinto do Espírito Santo⁴³

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva apresentar a variação geoprosódica do português falado nas cidades de Macapá, de Mazagão Velho e de Oiaoque, a partir de uma investigação acústica, a fim de revelar as proximidades e/ou diferenças prosódicas-entoacionais existentes do ponto de vista interdialetoal.

Para isso, são analisadas a entoação das frases declarativas neutras e interrogativas totais considerando apenas a posição do núcleo entoacional dessas frases, ou seja, o sintagma nominal final e a preposição que o antecede. De acordo com a literatura da área, é nesta posição que ocorre a diferença de entoação entre uma frase declarativa neutra e entre uma frase interrogativa total, bem como é possível identificar as características prosódicas dos dialetos.

Além disso, são analisados os parâmetros acústicos de frequência fundamental (FO), duração (em *z-score*) e intensidade (em *z-score*) e as pautas acentuais do português (oxítone, paroxítone e proparoxítone). Este texto traz resultados parciais da pesquisa de doutorado de Santo (em andamento), atrelada ao projeto internacional Atlas Multimídia Prosódico do Espaço Românico, domínio Língua Portuguesa (AMPER-POR), coordenado pela professora Doutora Lurdes de Castro Moutinho, e colabora com resultados para o subprojeto Amper Amazônia, equipe de trabalho vinculada ao AMPER-POR sediada na Universidade Federal do Pará, sob coordenação da professora Dra. Regina Celia Fernandes Cruz.

Metodologicamente, este artigo segue as orientações do projeto citado. O *corpus* foi obtido por meio estímulos visuais (projeção de imagens), a fim de evitar situações de leitura e aproximar a fala da espontaneidade. Essas imagens utilizadas para construção das frases seguem a estrutura sintática SVC (Sujeito + Verbo + complemento) e suas expansões com a inclusão de Sintagmas Adjetivais e Preposicionados. Assim, as frases são estruturadas sintaticamente da seguinte maneira: 1) possui apenas quatro personagens: Renato, pássaro, bisavô e capataz; 2) três sintagmas adjetivais: nadador, bêbado e pateta; 3) três sintagmas preposicionados indicadores de lugar: de Mônaco, de Veneza e de Salvador; e 4) um único verbo: gostar.

Portanto, para este texto, selecionamos 648 frases provenientes de 4 locutores (2 sexo masculino e 2 sexo feminino/escolaridade ensino fundamental e ensino superior) de cada localidade. O tratamento dos dados foi realizado por meio do

⁴³ Mestra em Letras (UFAM), professora na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Currículo Lattes em <https://lattes.cnpq.br/6809812460989055>

programa Praat, com auxílio *scripts* criados pelo pesquisador Albert Rilliard (LIMSI-CNRS).

Teoricamente, o estudo é sustentado a partir dos pressupostos da fonética acústica e prosódia da fala (BARBOSA, 2019; MADUREIRA, 1999; MORAES, 2008; CAGLIARI, 1992; BARBOSA e MADUREIRA, 2015, MOUTINHO e COIMBRA, 2010; MORAES, 1993; CUNHA, 2000; SILVA, 2011, SILVESTRE, 2012; SANTOS, 2020, entre outros).

Adiante, apontaremos alguns conceitos fundamentais para compreensão deste estudo.

CONCEITOS-CHAVE PARA OS ESTUDOS GEOPROSÓDICOS

Inicialmente, situamos sobre o termo “prosódia”. Para Crystal (2000, p. 213) é o “termo usado na Fonologia e na Fonética suprasegmental para indicar, de maneira coletiva, as variações de *pitch*, altura, tempo e ritmo”. Cunha (2000), Madureira (1999) e Moraes (1998) seguem essa linha de pensamento e definem prosódia como uma subárea da fonética e da fonologia cujo objetivo de estudo é composto por três elementos, a saber: duração, intensidade e altura melódica que compõem a fala em termos musicais.

Nesse sentido, é necessário frisar acerca do processo de produção da fala em que os fonemas vozeados de uma língua são produzidos na formação da corrente de ar que sai dos pulmões e conseqüentemente vibram as pregas vogais, localizadas na laringe. Forma-se, assim, o som, um dos principais elementos da linguagem. Nesse sentido, as unidades superiores ao fonema são delimitadas no nível perceptivo pela duração, altura e volume da voz, todos esses elementos que estão acima dos segmentos, os suprasegmentos, são foco de estudos prosódicos.

Moraes (2008) esclarece que os suprasegmentos são responsáveis pelos seguintes fenômenos linguísticos:

a entoação e tom, que se manifestam basicamente pelas modulações das alturas melódicas; a quantidade expressa pela duração; o acento, cuja substância sonora pode ser qualquer dos parâmetros citados (ou a combinação de mais de um deles) e o ritmo, que corresponde a uma categoria complexa (MORAES, 2008, p.8).

Desse modo, a prosódia reúne diferentes variáveis que podem ser moduladas (duração, frequência fundamental e intensidade) caracterizando alterações na qualidade da voz e os desenhos das curvas melódicas. O suprasegmental, portanto, é subdividido em prosódico (intensidade, duração, variação melódica e pausa); em paralinguístico (qualidade e tipos de voz) e não linguístico (reflexos vocais e qualidade vocal). Esses fatores relacionados aos suprasegmentos estão intrinsecamente relacionados aos elementos da prosódia da fala, conforme seguimos discutindo.

Outro termo crucial para depreender resultados em estudos geoprosódico é o conceito de “entoação”. Para Barbosa (2019, p. 67), a entoação pode ser definida como a organização na cadeia da fala de padrões de variações graves e agudos ao longo dos enunciados. Os conceitos de entoação e prosódia se aproximam. Nesse sentido, Hirst e Di Cristo (1998) expõem que a prosódia abrange os sistemas cognitivos abstratos e físicos, já a entoação se refere a algo mais restrito, está atrelada ao nível cognitivo e ao nível fonético, ou seja, a entoação é uma representação abstrata que representa a competência linguística do falante e a produção propriamente dita.

A entoação apresenta algumas funções, elencadas por Moraes (1998): A *Comunicativa* que delimita os enunciados e também atua como um elemento de ligação entre as palavras (unidades autônomas), organizando, assim, as frases e permitindo a compreensão do discurso; A *Organizadora da mensagem em tema e rema* em que a entoação indica a parte do enunciado que corresponde a informação dada (tema) cujo conteúdo provavelmente já é do conhecimento dos interlocutores e, o rema, a parte da frase que contém algo novo sobre o tema; A *Modal*, que pode ser explicada a partir de dois enfoques: (i) modal principal - distingue modalidade assertiva de interrogativa (total, parcial, disjuntiva), (ii) modal expressiva, que corresponde a expressão das emoções e atitudes; A *Gramatical ou Lexical* que diz respeito a mudança de sentido lexical de uma palavra. Sua manifestação depende da organização sintática do enunciado ou está relacionada ao que diz respeito à natureza expressiva.

Aqui, nos deteremos à função modal, pois possibilita identificar modalidades de frase (tipos de sentença), e para isso, verificamos a frequência fundamental (FO), a duração e a intensidade dos tipos de frase declarativa neutra e interrogativa total.

Esses últimos conceitos, fazem parte dos correlatos físicos da prosódia. A frequência fundamental (FO) é o equivalente acústico da frequência de vibração das pregas vocais e corresponde ao número de vezes em que as pregas vocais oscilam em um segundo. Sua unidade física mais comum é o Hertz, abreviado Hz, porém pode ser medida também em semitom a partir de uma transformação logarítmica do seu valor em Hertz. (BARBOSA, 2019, p. 22).

Segundo Barbosa (2019), a duração refere-se às unidades linguísticas que estruturam a informação prosódica dos enunciados, tendo como medida mais comum as unidades silábicas em milissegundos.

Barbosa e Madureira (2015) frisam que a duração é uma variável importante para definição das ondas sonoras. É uma medida de tempo transcorrido entre dois eventos singulares que precisam estar, de alguma forma, ligados em nossa memória operacional para que percebamos a duração entre os eventos.

No que se refere à intensidade (medida em decibéis), Mira Mateus (2004) explica que ela advém da amplitude da onda sonora. Quanto maior a amplitude de vibração das partículas de ar for, maior é a quantidade de energia transportada por estas e maior é a sensação auditiva de intensidade do som.

A intensidade é o resultado das variações de pressões de ar subglótica. Pode ser definida ainda como a potência transmitida sobre um centímetro quadrado de superfície perpendicular à direção da propagação que depende diretamente da

resistência que a glote oferece a passagem de ar, da velocidade e da quantidade de ar emitido. A pressão, por sua vez, está relacionada a questões físicas do trato vocal, como a tensão e tamanho das pregas.

A intensidade, junto da duração, são as responsáveis pela acentuação silábica, tendo em vista que as sílabas pronunciadas com mais intensidade e com mais duração geralmente caracterizam as tônicas e as com menos intensidade, as átonas. A intensidade também é um dos parâmetros a ser observado no reconhecimento de uma frase interrogativa, declarativa, negativa ou impositiva, já que cada uma delas se caracteriza por uma ênfase de intensidade que recai sobre uma fatia da sentença.

Diante desta exposição, apresentamos os resultados para tais parâmetros por meio dos quais é possível analisar a variação geoprosódica nas variedades dialetais em questão.

VARIAÇÃO MODAL DAS VARIEDADES FALADAS NO AMAPÁ

Estudos no âmbito do projeto AMPER-POR investigam a variação geoprosódica a partir da comparação entre variedades dialetais, a fim de identificar semelhanças/proximidades ou diferenças/distanciamentos entre as variedades.

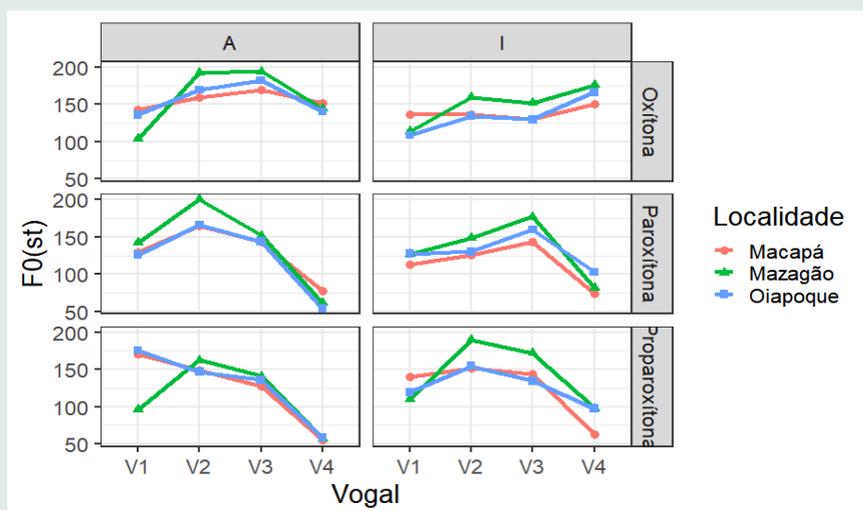
Neste estudo, demonstramos a partir da descrição interdialeto o comportamento melódico preferido em cada variedade dialetal investigada.

Descrição interdialeto das variedades alvo com base na Fo.

As variedades de Macapá, Mazagão e Oiapoque exibem contornos de Fo com pontos em comuns e com pontos divergentes, vejamos o gráfico 1.

Gráfico 1 - Média das variações das curvas de Fo (ST⁴⁴) em sentenças declarativas neutras (A) e interrogativas totais (I) para a variedade de Macapá, Mazagão e Oiapoque

⁴⁴ Sigla para semitons.



Legenda: Curvas de F0 (ST) para as variedades de Macapá (linha vermelha), Mazagão (Linha verde) e Oiapoque (linha azul), das modalidades declarativas neutra (A) e interrogativa total (I) nas pautas acentuais oxítona, paroxítona e proparoxítona.

Fonte: Elaborado por Matheus Tavares (Graduando em Estatística/UFPA)

O gráfico 1 mostra que Mazagão apresenta altura de F0 mais elevada tanto na modalidade declarativa neutra quanto na modalidade interrogativa total.

Nota-se que as variedades de Macapá e Oiapoque são aproximadas, como observa-se no movimento semelhante das linhas, em alguns pontos ocorrem inclusive a sobreposição das mesmas, sobretudo no que tange à modalidade declarativa neutra.

No que concerne a modalidade declarativa neutra, na pauta oxítona, ambas variedades realizam movimento de pico de F0 na vogal pré-tônica (V3), o mesmo ocorre na pauta paroxítona, com pico de F0 na vogal pré-tônica (V2). Já na pauta proparoxítona, a variedade de Mazagão diverge da variedade de Macapá e Oiapoque, ao iniciar o movimento de F0 baixo e posterior subida na V2, ou seja, com movimento ascendente, enquanto Macapá e Oiapoque apresentam movimento inicial de F0 alto, seguido de queda na V2, ou seja, com movimento descendente.

Na modalidade interrogativa total, as variedades apresentam pico de F0 na vogal tônica das três pautas acentuais. Na pauta oxítona, Mazagão e Oiapoque exibem o mesmo contorno melódico, isto é, movimento inicial ascendente, seguido de queda da F0 na V3 e subida na V4, já Macapá apresenta movimento inicial descendente, seguido de queda de F0 na V3 e posterior movimento ascendente na tônica final.

Na pauta paroxítona, as variedades apresentam contorno homogêneo, com movimento inicial baixo, seguido de aumento de frequência até a V3, onde ocorre o pico de F0 na vogal tônica V3, e por fim, movimento de queda de F0 na vogal pós-tônica.

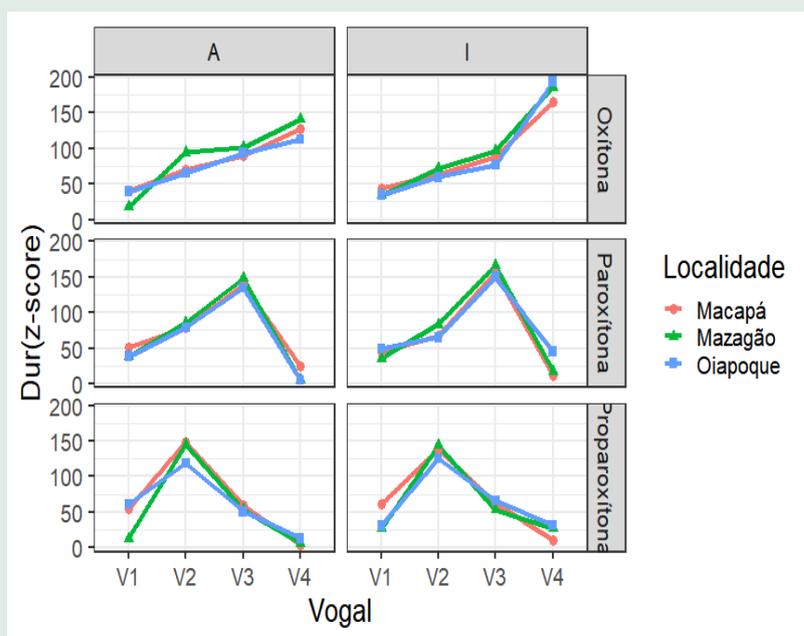
Na pauta proparoxítona, também ocorre o mesmo contorno na F0 de ambas as variedades. O movimento inicial é ascendente até a vogal V2 (tônica), seguida de contínua queda de frequência nas pós-tônicas.

Observamos ainda o parâmetro de duração para visualizar as semelhanças e/ou diferenças entre as variedades alvo.

Descrição interdialetoal das variedades alvo com base na duração

Ao obtermos a média dos valores de duração de todos os locutores, visualizamos o resultado compilado nas médias de duração de cada variedade dialetoal, tornando mais clara e evidente a entoação modal variedades.

Gráfico 2 - Média das variações de duração (z-score) em sentenças declarativas neutras (A) e interrogativas totais (I) para a variedade de Macapá, Mazagão e Oiapoque.



Legenda: Curvas de duração (z-score) para as variedades de Macapá (linha vermelha), Mazagão (Linha verde) e Oiapoque (linha azul), das modalidades declarativas neutra (A) e interrogativa total (I) nas pautas acentuais oxítona, paroxítona e proparoxítona.

Fonte: Elaborado por Matheus Tavares (Graduando em Estatística/UFPA)

O parâmetro de duração revela uma harmonia nos contornos exibidos pelas variedades de Macapá, Mazagão e Oiapoque, pois apresentam maior duração na vogal tônica (V4 na oxítona, V3 na paroxítona e V2 na proparoxítona) tanto na modalidade declarativa neutra quanto na modalidade interrogativa total. Nesse sentido, as linhas mostram que

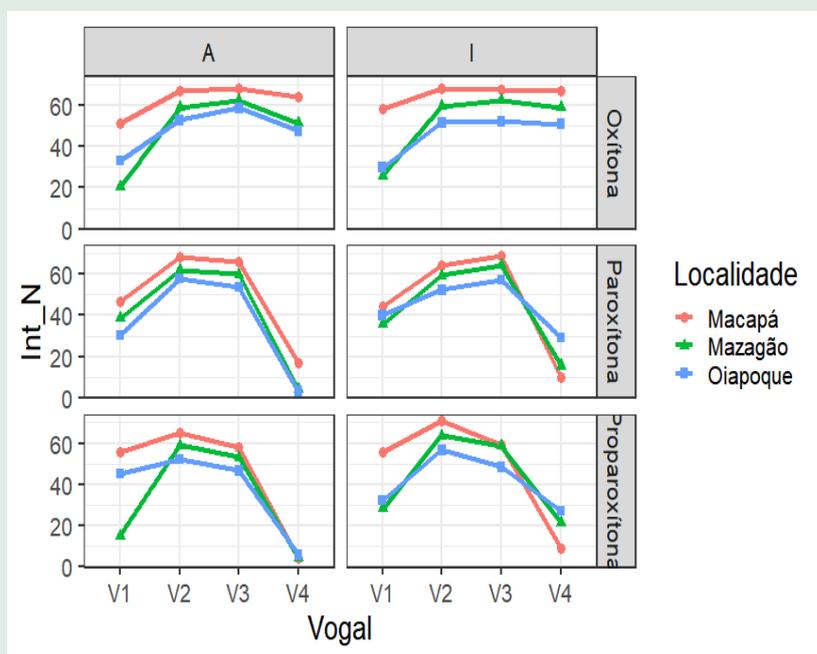
a duração é um parâmetro onde as variedades se aproximam ao apresentarem contornos semelhantes.

Buscamos visualizar se o mesmo acontece com o parâmetro de intensidade.

Descrição interdialetoal das variedades alvo com base na intensidade

Os resultados ilustrados no gráfico 3 indicam que a intensidade pode ser um parâmetro importante para a distinção interdialetoal.

Gráfico 3 - Média das variações de duração (z-score) em sentenças declarativas neutras (A) e interrogativas totais (I) para a variedade de Macapá, Mazagão e Oiapoque.



Legenda: Curvas de intensidade (z-score) para as variedades de Macapá (linha vermelha), Mazagão (Linha verde) e Oiapoque (linha azul), das modalidades declarativas neutra (A) e interrogativa total (I) nas pautas acentuais oxítona, paroxítona e proparoxítona.

Fonte: Elaborado por Matheus Tavares (Graduando em Estatística/UFPA)

O parâmetro de intensidade revela que na comparação interdialetoal, as variedades apresentam distinção no que respeita a energia empregada na produção das frases. Observa-se que a variedade de Macapá empreende maior intensidade na produção das vogais, já a variedade de Oiapoque emprega menos energia.

Na modalidade declarativa neutra, a pauta oxítônica mostra que as variedades empregam maior intensidade na produção da vogal pretônica V3, já na pauta paroxítônica, Macapá e Oiapoque apresentam pico de energia na vogal pré-tônica V2 e Mazagão não há diferença perceptível entre a energia da vogal pré-tônica V2 e tônica V3. Para a pauta proparoxítônica, Mazagão apresenta intensidade baixa na vogal inicial V1, contudo, todas as variedades produziram a vogal tônica com maior energia.

Na modalidade interrogativa total, nota-se que na pauta oxítônica, Macapá e Oiapoque produzem valores de energia aproximados a partir da vogal V2, com movimento uniforme de intensidade, ou seja, não fica evidente a ocorrência do pico de energia. Já para Mazagão, essa percepção é possível, ainda que seja sutil a maior energia produzida na vogal pré-tônica V3. Na pauta paroxítônica, a vogal tônica V3 é produzida com maior intensidade em todas as variedades, do mesmo modo, na pauta proparoxítônica, o pico de energia ocorre na vogal tônica V2.

Diante dos resultados expressos do ponto de vista interdialetoal, podemos reunir alguns pontos relevantes sobre a caracterização da entoação modal de cada variedade alvo e sobre a relação comparativa entre elas, sobre as quais tecemos algumas considerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos, pontuamos sobre os seguintes aspectos: Quanto às modalidades frasais. As variedades alvo apresentaram o movimento melódico descendente na declarativa neutra e ascendente na interrogativa total, em consonância com o padrão do português brasileiro descrito por Moraes (1998), Cunha (2000), e com português falado na Amazônia, como descrito por Cardoso (2020), Costa (2020) e Santos (2021). Quanto aos parâmetros acústicos. A Fo confirmou ser o principal parâmetro para identificação das modalidades frasais, pois o pico de Fo ocorreu na sílaba pré-tônica para declarativa neutra e na tônica da interrogativa total. O parâmetro de duração revelou que a maior duração nas vogais tônicas, nas duas modalidades frasais para as três variedades alvo. O parâmetro de intensidade mostrou-se importante para a distinção entre as variedades amapaenses, pois Macapá empreendeu maior concentração de energia nas duas modalidades frasais, especialmente nas vogais tônicas, enquanto Oiapoque apresentou valores menores de intensidade na produção das vogais, e Mazagão apresentou valores de energia em posição intermediária entre as outras duas variedades.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, P. A. **Prosódia**. São: Parábola, 2019.

BARBOSA, P. A; MADUREIRA, S. **Manual de Fonética Acústica Experimental: Aplicações a dados do português**. São Paulo: Cortez, 2015.

CAGLIARI, L. C. **Prosódia: algumas funções dos supra-segmentos**. Cadernos de Estudos Linguísticos, n. 23, p.137-150, jul. 1992.

CARDOSO, B. C. **A variação prosódica dialetal do português falado em São Luís do Maranhão**. 2020. 173f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

CRYSTAL, D. **Dicionário de linguística e fonética**. Rio de Janeiro, Zahar. Edição em português. 2ª ed., 2000.

COSTA, M. S. S. **Mapeamento geoprosódico de variedades dialetais amazônicas pela entoação modal: Borba, Parintins, Cametá e Mocajuba**. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

CUNHA, C. **Entoação regional do português do Brasil**. 2000. 308 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Curso de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

HIRST, D. J.; DI CRISTO, A. **A survey of intonation systems**. In: Intonation systems: a survey of twenty languages. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

MADUREIRA, S. **Entoação e síntese de fala: modelos e parâmetros**. In: SCARPA, E. **Estudos de prosódia**. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

MIRA MATEUS, M. H. **Estudando a melodia da fala: traços prosódicos e constituintes prosódicos**. O Ensino das Línguas e a Linguística. Encontro da APL e ESE de Setubal, 27 e 28 de Setembro de 2004.

MORAES, J. A. **Intonation in brazilian portuguese**. In.: HIRST, D.; DI CRISTO, A. (Ed.). Intonation systems: a survey of twenty languages. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 179-194.

_____. **A entoação dita expressiva: fenômeno discreto ou contínuo?** X Congresso de Fonética e Fonologia (apresentação cedida pelo autor). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

_____. **A Entoação Modal Brasileira: Fonética e Fonologia**. Caderno de Estudos Linguísticos. v. 25. Campinas, 1993. p. 101-111.

MOUTINHO, L; COIMBRA, R. L **Variação entoacional no português europeu no âmbito do AMPER-POR**. Revista Intercâmbio, n.º 22, 2010, p. 95-105.

SANTO, S. E. S. **Mapeamento geoprosódico do português falado no Amapá: as variedades de Macapá, Mazagão e Oiapoque**. Tese (Doutorado em andamento). Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém.

SANTOS, P. F. **O Brasil do Oiapoque ao Chuí: a implementação da questão total e da asserção neutra no extremo norte e no extremo sul do país**. Tese de doutorado em Letras Vernáculas – Departamento de Letras Vernáculas, Faculdade de Letras do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.

SILVA, J. C. **Caracterização prosódica dos falares brasileiros: as orações interrogativas totais**. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Departamento de Letras Vernáculas, Faculdade de Letras do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

SILVESTRE, A. P. **A entoação regional de enunciados assertivos nos falares das capitais brasileiras**. 2012. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO CATEGORIAL PARA OS ESTUDOS DE CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS

Douglas Afonso dos Santos⁴⁵

Eliane Pereira Machado Soares⁴⁶

INTRODUÇÃO

Delimitar o procedimento de análise de dados em uma pesquisa acadêmico-científica é uma etapa muito importante, por se tratar do momento em que o pesquisador definirá os caminhos a partir dos quais ele chegará aos seus resultados. Não basta ter bons instrumentos de coleta, é preciso também que haja um tratamento adequado dos dados gerados, pois só assim será possível chegar a um resultado significativo.

Nesse sentido, objetivamos neste capítulo demonstrar as contribuições da análise de conteúdo categorial (BARDIN, 2016) para os estudos que têm como objeto as crenças e atitudes linguísticas – sobretudo as primeiras. A pesquisa baseia-se na Dissertação de Mestrado de Santos 2022, que foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (POSLET/UNIFESSPA), tendo como objetivo geral analisar as crenças e atitudes linguísticas de graduandos do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Pará (UEPA), campus de São Miguel do Guamá.

Santos (2022) utilizou instrumentos díspares para mensurar as crenças e as atitudes linguísticas, o que o levou a delimitar procedimentos de análise também diferentes. Aos dados referentes a estas últimas, foi aplicado um cálculo de proporção a partir da totalidade das respostas; já em relação às primeiras, o autor seguiu a proposta da análise de conteúdo categorial, que possibilitou uma sistematização satisfatória dos resultados.

Em vista disso, consideramos importante compartilhar com a comunidade acadêmica as etapas realizadas pelo autor na análise das crenças linguísticas, especificamente, a fim de auxiliar outros pesquisadores que possuam o interesse em utilizar o mesmo procedimento. Trata-se aqui, portanto, de um estudo propositivo que utiliza o procedimento técnico da pesquisa bibliográfica sob uma abordagem qualitativa.

O capítulo está organizado em duas seções: na primeira, fazemos uma abordagem teórica sobre o tema das crenças linguísticas; na segunda, apresentamos o passo a

⁴⁵ Doutorando em Estudos da Linguagem (PPGEL/UDEL – Bolsista CAPES). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0558125552676113>.

⁴⁶ Docente da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Doutora em Linguística (PPGL/UFC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6059414959775854>.

passo para trabalhá-las a partir da análise de conteúdo categorial. As considerações finais vêm em seguida e, por fim, elencamos as referências bibliográficas.

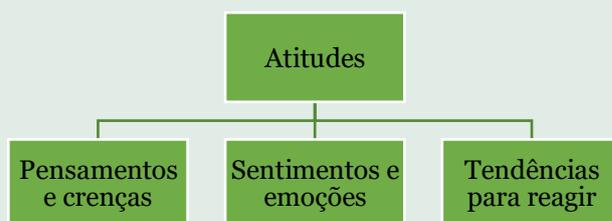
CRENÇAS LINGUÍSTICAS: ASPECTOS TEÓRICOS

As crenças linguísticas podem ser definidas sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Por essa razão, focalizamos no caso em tela os pressupostos de Lambert e Lambert (1981), que as sistematizam no plano da Psicologia Social, e de Barcelos (2001; 2004), que as correlaciona com questões concernentes ao ensino de línguas, possibilitando a contemplação tanto da Linguística Aplicada quanto da Sociolinguística Educacional.

Na Psicologia Social, de acordo com Lambert e Lambert (1981), as crenças são um dos componentes que formam as atitudes dos indivíduos na sociedade. Sendo assim, faz-se necessário, em primeiro lugar, definir o que são as atitudes, para então chegar a uma compreensão mais adequada acerca do componente a que nos detemos neste trabalho – os pensamentos e crenças.

Lambert e Lambert (1981, p. 100, grifos nossos) conceituam as atitudes como “uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir a pessoas, grupos, problemas sociais ou, de modo mais geral, a qualquer acontecimento no ambiente, **inclusive o uso da língua**”. Vemos aqui os outros dois componentes atitudinais propostos pelos autores: os sentimentos/emoções e as tendências para reagir, conforme ilustrado na figura a seguir.

Quadro 1 – Componentes atitudinais



Fonte: Adaptado de Lambert e Lambert (1981)

Logo, ao mensurar as atitudes, neste caso, as atitudes linguísticas, o pesquisador precisa utilizar um instrumento que seja capaz de contemplar todas as suas partes constituintes. Geralmente, aplica-se um questionário com perguntas abertas e fechadas (escalas de medição) através de entrevistas. Porém, há outras maneiras de organizar esse instrumento, tal como procedeu Santos (2022), que desenvolveu sua Dissertação na área da Sociolinguística Educacional. O autor utilizou o questionário apenas para identificar as crenças linguísticas; os outros dois componentes foram verificados por meio da escala de *Likert*. Devido ao cenário pandêmico em que foi

realizada a pesquisa, as entrevistas ocorreram via *Google Meet* e a escala foi aplicada com o auxílio da plataforma *Google Forms*.

É importante esclarecer que apesar da utilização de dois testes, Santos (2022) não se desvinculou da concepção teórica de Lambert e Lambert (1981), qual seja, a de que os componentes atitudinais estão interligados, por esse motivo é que o segundo instrumento recebeu a denominação de teste de atitudes linguísticas, considerando, portanto, todo o conjunto de dados. A principal justificativa para o uso de dois instrumentos diferentes foi o fato de a Dissertação estar voltada ao ensino de línguas, contexto em que as crenças linguísticas, em si, tendem a ser mais pesquisadas.

Contribuem, nessa perspectiva, os postulados teóricos de Barcelos (2001, p. 72), segundo os quais as crenças consistem em “opiniões e idéias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”. Falando especificamente do ensino de Língua Portuguesa, destacam-se, principalmente, os pensamentos que esses sujeitos têm no que se refere às diferentes normas linguísticas, tanto aquela ensinada na escola quanto aquelas que eles aprendem fora desta instituição.

Em se tratando dos percursos metodológicos que norteiam a investigação acerca das crenças linguísticas, Barcelos (2001; 2004) explica a respeito de três abordagens, a saber: a normativa, a metacognitiva e a contextual, que são resumidas pela autora do seguinte modo:

A primeira abordagem, chamada de abordagem normativa, infere as crenças através de um conjunto pré-determinado de afirmações. A segunda abordagem, metacognitiva, utiliza auto-relatos e entrevistas para inferir as crenças sobre aprendizagem de línguas. A terceira abordagem, contextual, usa ferramentas etnográficas e entrevistas para investigar as crenças através de afirmações e ações (BARCELOS, 2001, p. 75).

Levando em consideração a existência dessas três principais abordagens, Santos (2002) respaldou-se na terceira, segundo a qual

as crenças são caracterizadas como dependentes do contexto. A metodologia utilizada envolve o uso de entrevistas e principalmente observações de sala de aula. Esse é o ponto que difere essa abordagem das outras. Assim, a relação entre crenças e ação não é somente sugerida, mas é investigada dentro do contexto específico dos alunos (BARCELOS, 2001, p. 82).

Vemos que a etnografia tem um papel muito importante para a identificação mais adequada das crenças linguísticas, uma vez que possibilita ao pesquisador observar cautelosamente a realidade em que os sujeitos se encontram, isto é, o contexto em que determinadas crenças emergem e se mantêm. Essa observação mais refinada contribui

para a verificação das respostas obtidas no teste, que podem ser confirmadas ou refutadas.

Outro ponto que merece destaque na abordagem contextual é o interesse em investigar as ações que as crenças linguísticas desencadeiam. Essas ações, a nosso ver, equivalem às tendências de reação a que Lambert e Lambert (1981) se referem, o que respalda a correlação teórica que Santos (2022) estabeleceu entre os pressupostos destes psicólogos sociais e os de Barcelos (2001; 2004). Portanto, ainda que as pesquisas relacionadas ao ensino de línguas sejam, em sua maioria, desenvolvidas em torno das crenças, há a possibilidade de ampliar seu escopo, a depender da base teórica a que se filiam os pesquisadores.

Bagno (2015) apresenta algumas crenças que tendem a gerar ações negativas em relação à língua e aos seus falantes – como o preconceito linguístico. Em conformidade com o autor, a mitologia do preconceito linguístico (como ele se refere) estrutura-se a partir das seguintes afirmações: O português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente; Brasileiro não sabe português/Só em Portugal se fala bem português; Português é muito difícil; As pessoas sem instrução falam tudo; O lugar onde melhor se fala português é no maranhão; O certo é falar assim porque se escreve assim; É preciso saber gramática para falar e escrever bem; o domínio da norma-padrão é um instrumento de ascensão social (BAGNO, 2015).

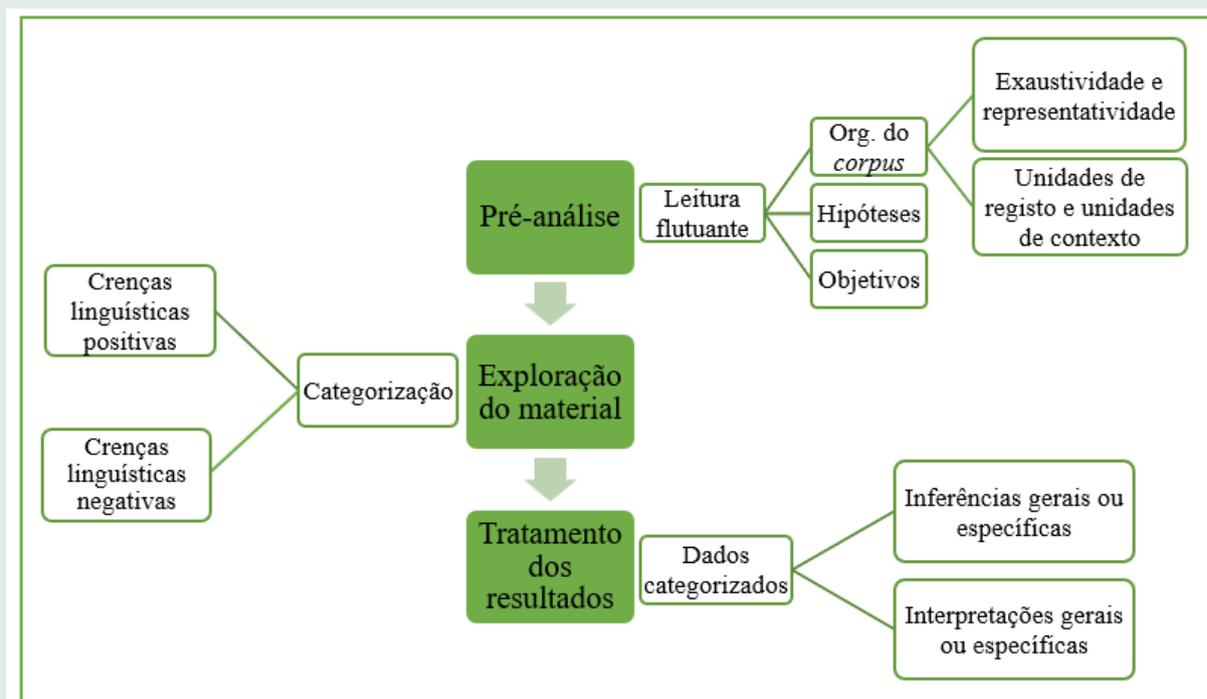
Pensamentos como estes são recorrentes tanto na escola quanto fora dela, ainda que seja indiscutível o fato de que é nesta instituição onde alguns deles se fortalecem e reverberam. Assim sendo, torna-se interessante saber em que medida, por exemplo, os currículos escolares, os livros didáticos, a formação inicial do professor de Língua Portuguesa, dentre outros fatores, podem desencadear o surgimento e a manutenção de crenças linguísticas negativas.

ANÁLISE DE CONTEÚDO CATEGORIAL: PERCURSO METODOLÓGICO

Bardin (2016), ao caracterizar a Análise de Conteúdo, esclarece que esse modelo analítico não se resume a um instrumento singular, mas contempla um conjunto de técnicas que têm por objetivo sistematizar dados de pesquisas realizadas no campo da comunicação, principalmente aquelas cuja abordagem é a qualitativa. As técnicas são: a análise de conteúdo categorial, a análise de avaliação, a análise de enunciação, a análise proposicional do discurso, a análise da expressão e a análise das relações (BARDIN, 2016). Como cada uma delas atende a uma proposta específica, Santos (2022) optou pela primeira, correlacionando-a aos estudos sobre crenças linguísticas.

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo categorial configura-se a partir de três etapas, quais sejam, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, conforme ilustrado no quadro abaixo.

Quadro 2 – Análise de conteúdo categorial



Fonte: Santos (2022)

A organização do *corpus*, bem como a delimitação dos objetivos e hipóteses, acontece na primeira etapa – não necessariamente nessa ordem, como enfatiza a autora. Entendemos que nessa fase inicial o pesquisador já passou pela etapa da coleta de dados. Partiremos, então, do pressuposto de que o instrumento utilizado foi o questionário com perguntas abertas⁴⁷. Desse modo, o pesquisador deve realizar, a princípio, a leitura flutuante, que

consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de leitura “flutuante”, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos. (BARDIN, 2016, p. 126)

Considerando que as pesquisas científicas partem de objetivos, a partir dos quais é possível estabelecer algumas hipóteses, é natural que esses elementos já existam na ocasião do processamento dos dados, no entanto, acentuamos que a leitura flutuante

⁴⁷ Ao pesquisar as crenças linguísticas, é recomendado que o pesquisador aplique os testes por meio de entrevistas, sejam elas presenciais ou remotas – como foi o caso de Santos (2022), que utilizou a ferramenta digital *Google Meet* devido à pandemia de Covid-19 –, com vistas a obter um melhor resultado, uma vez que em formulários *on-line*, por exemplo, perde-se muitos detalhes importantes para a interpretação dos dados.

pode suscitar novas conjecturas e redesenhar as metas estabelecidas previamente para o estudo. Se não for o caso, mantém-se a estrutura inicial da pesquisa.

As entrevistas devem ser gravadas após o consentimento documentado por parte dos colaboradores. Com o material coletado, parte-se para a transcrição de todas as respostas. Essa transcrição acontece sob os princípios da exaustividade e da representatividade, isto é, o pesquisador precisa escrever todas as falas dos sujeitos, atentando-se para as pausas, as expressões faciais, reações espontâneas (os risos, por exemplo), de modo a captar a mensagem como um todo, e observar as palavras, frases e ideias que mais se repetem. Surgem, assim, as unidades de registro e de contexto – as últimas são utilizadas para situar as primeiras, a fim de evitar conclusões equivocadas.

Por se tratar de uma fase organizacional, as unidades são apenas realçadas no momento da leitura flutuante. É na segunda parte (exploração do material) que elas passam a ser o foco do processo, quando acontece a atividade da codificação. De acordo com Bardin (2016), os elementos destacados *a priori* passam a ser denominados de índices, que são agrupadas de acordo com a relação de proximidade e coerência entre eles. Ratificamos, à vista disso, a importância de entender o contexto para uma codificação mais assertiva.

O agrupamento dos índices resulta na formação de indicadores. Note-se, portanto, que há um processo que vai desde a unidade até o coletivo. Os indicadores (conjunto de índices) são organizados em categorias, que precisam estar condizentes com a base teórica que norteia a pesquisa. No caso específico das crenças linguísticas, podem ser arquitetadas duas categorias, a saber: a de crenças negativas e a de crenças positivas.

Na terceira etapa (tratamento dos resultados), já com os dados categorizados, é chegado o momento de fazer as interpretações e inferências. Para que essa fase se desenvolva de maneira fluida, é imprescindível que os sujeitos tenham sido organizados a partir de variáveis. Considerando que estamos frisando aqui a pesquisa sociolinguística, alguns fatores extralinguísticos que podem ser levados em consideração são a faixa etária, a escolarização, o gênero, a localidade etc. Em sua Dissertação, Santos (2022) optou pela turma e o gênero, haja vista que seus sujeitos eram graduandos do curso de Letras – Língua Portuguesa.

De posse das categorias, o pesquisador faz o cruzamento com as variáveis selecionadas, observando se determinadas crenças linguísticas ocorrem com maior frequência entre sujeitos do sexo masculino e/ou feminino; se o modo como concebem a língua (ou o ensino dela) possui alguma relação com o fator idade, ou ainda, com o nível de escolarização deles. É dessa maneira, então, que os dados vão sendo interpretados e as inferências emergindo.

A seguir, trazemos um quadro referente ao teste de crenças linguísticas aplicado por Santos (2022), a fim de demonstrar como a proposta metodológica de Bardin (2016) pode ser estruturada na prática.

Quadro 3 – Aplicação prática da análise de conteúdo categorial

| CATEGORIZAÇÃO | | |
|--|---|---|
| 6) Quais os conhecimentos que você espera adquirir no curso de Letras – Língua Portuguesa? | | |
| Sujeitos | Crenças linguísticas positivas | Crenças linguísticas negativas |
| AM1 | <i>Melhor escrita. Melhor leitura. Escrever bem. Conhecer os diversos assuntos.</i> | |
| AM2 | <i>A minha escrita. Aprimorar mais a questão da nossa Língua Portuguesa.</i> | |
| AM3 | <i>Conhecimento mais abrangente. Pesquisar mais. Ter mais o prazer de aprender.</i> | |
| AF1 | | <i>Eu tenho muito medo de esquecer das coisas. Dar uma boa aula. Não saber responder com propriedade.</i> |
| AF2 | | <i>Eu sou mais o tipo de Literatura. Eu não sou muito fã da questão de Linguística.</i> |
| AF3 | | <i>Eu achei que na Língua Portuguesa só aprendia gramática.</i> |

Fonte: Santos (2022)

Na segunda linha, o autor trouxe as perguntas que perfizeram o teste (foi elaborado um quadro para cada pergunta). Na primeira coluna, ficaram as codificações dos sujeitos. Utilizou-se a letra A para representar os graduandos da turma iniciante, enquanto que a letra B representava os da turma concluinte. A letra M designava os alunos do sexo masculino, enquanto que os do sexo feminino eram designados pela letra F. Os números de um a três mostravam a ordem em que cada um dos colaboradores foi entrevistado.

A segunda e a terceira coluna são, respectivamente, as categorias de crenças linguísticas positivas e negativas. Note-se que os índices que possuem relação entre si estão dentro dos mesmos indicadores e separados por um ponto. Cumpre observar, de maneira geral, que um conjunto de índices forma um indicador e um conjunto de indicadores forma uma categoria, o que possibilita a leitura dos resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo neste capítulo foi demonstrar as contribuições da análise de conteúdo categorial para as pesquisas que investigam as crenças e atitudes linguísticas, em especial, no contexto do ensino de Língua Portuguesa, acentuando principalmente as primeiras. Para isso, trouxemos para o cerne um recorte do processo metodológico da Dissertação de Santos (2022), por acreditar que o modelo reproduzido pelo autor, que é inspirado em Bardin (2016), tem muito a contribuir no que tange à sistematização dos dados desses estudos científicos.

Propusemo-nos a descrever o passo a passo do procedimento de análise realizado por Santos (2022), a fim de cooperar com outros pesquisadores que possuam o interesse em reproduzi-lo, ou ainda, que desejam acrescentar a ele novas perspectivas, visando ao seu possível aprimoramento.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 352 p.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v.1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Luís Antero. São Paulo: Edições 70, 2016. 276 p.

LAMBERT, William W.; LAMBERT, Wallace E. **Psicologia social**. Tradução: Dante Moreira Leite. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. 220 p.

SANTOS, Douglas Afonso dos. **Crenças e atitudes linguísticas de graduandos do Curso de Letras: interfaces entre sociolinguística e educação**. 2022. 134 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras), Instituto de Linguística, Letras e Artes, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá – PA, 2022.

O FENÓMENO DÊITICO NAS ABORDAGENS GRAMATICAIS E ENUNCIATIVAS

Beatriz Oliveira⁴⁸

Samuel Figueira-Cardoso⁴⁹

INTRODUÇÃO

A dêixis é responsável por importantes avanços e deslocamentos nos estudos linguísticos que se ocupam das relações entre linguagem e contexto, ou seja, na forma como o falante usa a linguagem para a construção de texto e sentido. Com efeito, Georges Kleiber aponta que este fenómeno esteve “na origem de duas importantes evoluções em linguística: a anulação do dogma saussureano língua-discurso, com ênfase dada à enunciação, e o surgimento da pragmática, pela ampliação da semântica vericondicional às frases que contêm dêiticos” (KLEIBER, 2013, p. 268). Estes deslocamentos são possíveis, na medida em que são utilizadas abordagens interdisciplinares no tratamento dos dêiticos. Desta forma, neste trabalho, parte-se de uma conceção dos estudos clássicos gramaticais do fenómeno como mostraçã para uma perspectiva da referenciação.

A dêixis constitui um processo central na interação entre falantes ao tratar-se de um conjunto de referências a elementos do contexto comunicativo materializados em diferentes categorias gramaticais (pronomes, demonstrativos, advérbios, locuções adverbiais etc.). Estas categorias codificam aspetos pessoais, espaciais e temporais do contexto - o eu, tu, aqui e agora e a sua interpretação depende do momento específico da enunciação.

O artigo que se apresenta está dividido em três secções. Na primeira, descrevemos o nosso método de pesquisa de natureza qualitativa e de carácter interpretativista. Seguidamente, apresentaremos várias teorias sobre o fenómeno dêitico, começando pelos estudos seminais de Bühler (1934) e Fillmore (1984) e continuando com o tratamento que se dá à dêixis no âmbito da teoria enunciativa e da pragmática, nomeadamente por Benveniste ([1966] 1976) e Levinson (1983), evidenciando que há duas formas de compreender o fenómeno, mas que compartilham um ponto comum – o aspeto da mostraçã. Numa terceira parte, fazemos uma revisão de literatura nas várias tipologias de dêiticos com base em diferentes critérios, desde a classificação mais tradicional de Lyons (1977) e Fillmore (1984), retomada e completada por Levinson (1983; 2004), às pesquisas mais recentes de base enunciativa e

⁴⁸ Doutoranda e Professora Assistente da Universidade de Aveiro. E-mail: beatriz.oliveira95@gmail.com

⁴⁹ Docente do Departamento de Estudos Brasileiros do Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-Americanos da Universidade de Varsóvia. E-mail: s.figueira-ca2@uw.edu.pl. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2217498690028589>.

sociocognitiva, como os estudos de Fonseca (1969), Ciulla (2002), Calvalcante, Custódio Filho e Brito (2014) e Martins (2019).

MÉTODO DE PESQUISA

Este trabalho é um recorte teórico de um projeto maior em andamento coordenado pelos autores deste trabalho. O projeto explora a referenciação em textos de diversas ordens e domínios discursivos (e.g.: jornalísticos, memes, descrições) (ver FIGUEIRA-CARDOSO, 2022) e utiliza métodos contrastivos, a partir de pressupostos da linguística textual e pragmática contrastiva.

O estudo que ora se apresenta é de natureza qualitativa e de carácter interpretativista, na medida em que o investigador deve, inicialmente, compreender os fenómenos para, em seguida, apresentar a sua interpretação relativamente aos mesmos (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Temos como base os pressupostos da pesquisa bibliográfica, compreendida como aquela que procura soluções tendo em conta o objeto de estudo (LIMA & MIOTO, 2007) - neste caso, o fenómeno das dêixis nos estudos linguísticos, tendo em conta as abordagens gramaticais e enunciativas.

DÊIXIS: CONJECTURAS TEÓRICAS

Etimologicamente, o termo *dêixis* deriva de um verbo grego clássico *deíknymi* que significa “apontar” ou “indicar”, usado tanto como expressão corporal, como para referir a função de unidades gramaticais na frase, tais como pronomes pessoais e demonstrativos, tendo em conta as coordenadas constitutivas (espácio-temporais e pessoais) do momento de enunciação, i.e., quando o locutor transforma a língua em discurso.

O primeiro teórico que procurou sistematizar o fenómeno dêitico foi o psicólogo alemão Karl Bühler (1934), inspirado na tese de Platão de que a linguagem é um *organon*, ou seja, uma ferramenta linguística da qual os falantes de uma língua se servem para comunicarem entre si. O autor considerava os seguintes componentes de um ato verbal: emissor (função expressiva), recetor (função apelativa) e signo (função representativa).

Na sua obra *Teoria da Linguagem*, Bühler associa o fenómeno dêitico à noção de *campo mostrativo* da linguagem, no âmbito do universo significativo, tendo sua origem no enunciador, no local e no tempo da enunciação.

To put it briefly the formed deictic words, phonologically distinct from each other just as other words are, are expedient ways to guide the partners. The partner is called by them, and his gaze, more generally, his searching perceptual activity, his readiness for sensory reception is referred by the deictic words to clues, gesture-like clues and their

equivalents, which improve and supplement his orientation among the details of the situation (BÜHLER, 2011, p. 106).

Nesta perspectiva, considera-se a *origo*, i.e., a perspectiva do falante/enunciador, ou seja, “o locutor afirma-se como *eu* e postula *ipso facto* a existência de um *tu*” (LOPES, 2018, p. 30) num determinado espaço (*aqui*) e tempo (*agora*) do contexto comunicativo. Nas palavras de Fonseca (1989, p. 226),

O conceito de *campo mostrativo*, básico na teoria bühleriana da dêixis, concretiza a conformação linguística de um campo de referência que se desenha a partir do acto de fala e que não é lícito interpretar (nem mesmo no caso da dêixis «ad oculos») como um espaço real preexistente à enunciação. Definido como um campo perceptivo cujos contornos se desenham a partir do centro de irradiação constituído pelas coordenadas enunciativas, o *campo mostrativo* bühleriano gera-se com a linguagem, é criado através dela. (FONSECA, 1989, p. 226 – grifos da autora).

Dessa forma, a preocupação com o traço ostensivo fica marcada na dêixis *ad oculos*, i.e., a dêixis que refere um objeto presente no campo de visão do falante; e na dêixis *am phantasma*, que remete para algo na memória dos participantes, mas que não está presente no campo de visão.

Seguindo esta linha de pensamento, os sentidos são dados e conhecidos e o conceito de dêixis relaciona determinados constituintes linguísticos ao processamento da comunicação. Este campo inclui elementos que supõem uma indicação à situação comunicativa, como os pronomes e advérbios, pelos seus aspetos de ostensão, que posteriormente revestem-se de deiticidade e ligam-se à situação de enunciação.

O autor distingue, ainda, o *campo simbólico*, no qual os nomes funcionam como símbolos, recebendo uma precisão significativa. O sentido de uma expressão simbólica seria determinado pela relação entre os conhecimentos linguísticos do falante e os conhecimentos em uso pelos falantes, enquanto o sentido da expressão dêitica seria determinado numa situação referencial de apontamento. Deste modo, para o autor, “apontar e nomear seriam atos distintos para os quais a língua forneceria dois tipos de signos com diferenças em termos funcionais” (CIULLA & MARTINS, 2017, p. 80). Para Bühler, quando um falante usa um termo dêitico, este realiza-o considerando o seu corpo em relação à sua orientação visual, dependendo não da representação convencional, mas sim de sinais de apontamentos, na situação comunicativa. Por outras palavras, signos como em português *eu*, *aqui* e *agora*, apenas adquirem significado em relação à indicação que nos oferecem sobre a localização no espaço, o carácter do enunciador de uma ação verbal e o momento no qual esta se realiza (DE LARA, 2000).

Fillmore (1984, p. 61) define a dêixis como propriedades formais de enunciados que são interpretadas no momento da comunicação determinada pelo contexto da enunciação. Assim, a interpretação dos elementos dêiticos depende do momento em

que a comunicação ocorre. Esses elementos incluem “(1) a identidade dos interlocutores em uma situação de comunicação, denominada pelo termo dêixis de pessoa; (2) o lugar ou lugares em que esses indivíduos estão localizados, para o qual temos o tempo dêixis de lugar; (3) o tempo em que o ato de comunicação toma lugar”. Ele salienta que os marcadores dêiticos servem como um sistema de coordenadas que ajuda o falante a posicionar a sua perspectiva no momento da enunciação. Esses marcadores ativam um sistema de orientação que permite aos participantes da comunicação interligarem referências pessoais, temporais e espaciais criadas no evento comunicativo.

Morais e Santos (2017, p. 42) acrescentam que, nesta perspectiva, um elemento linguístico só pode ser considerado dêitico se for possível tomar o locutor como a *origo* e determinar a sua localização no tempo e no espaço do contexto do ato comunicativo. Com efeito, “[u]m enunciado como “eu preciso que você vá lá agora”, por exemplo, exige que o coenunciador conheça a informação sobre quem é o falante e sua localização no espaço e no tempo; assim os pronomes “eu/você” e os advérbios “lá/agora” são expressões dêiticas”. Portanto, a dêixis pode ser caracterizada por sua capacidade de estabelecer uma relação entre o contexto e a situação comunicativa em que os participantes do enunciado estão presentes.

No âmbito do estruturalismo, o modelo de Bühler serviu como ponto de partida para Jakobson (1960) para quem a comunicação linguística constitui uma sucessiva codificação e decodificação da mensagem. Jakobson reformula o sistema tripartido das funções da linguagem de Bühler, incorporando elementos que favorecem uma análise mais exaustiva do ato comunicativo. Para o autor, é necessário ter em conta outros fatores importantes na comunicação, tais como o canal pelo qual o emissor transmite a informação ao recetor, o código ou sistema de comunicação utilizado, o contexto no qual ocorre o evento comunicativo e a mensagem como produto da relação comunicativa.

Jakobson reflete sobre o signo linguístico, focando-se principalmente no funcionamento dos pronomes, uma categoria complexa da linguagem já que envolve uma conjunção do código e da mensagem. Partindo dos pressupostos de Pierce (1975), o autor entende que os pronomes, ou *shifters* na sua terminologia, dispõem ao mesmo tempo das funções de símbolo (*eu* significa a pessoa que pronuncia *eu*) e índice (a palavra *eu* que designa o locutor relaciona-se existencialmente com o enunciado), já que podem relacionar-se com elementos no código linguístico e apontar para outro elemento na mensagem (BARBOZA & PIRES, 2008).

A par do desenvolvimento da Pragmática e sob influência do pensamento de Jakobson, surgem as ideias de Benveniste (1966; 1974) no domínio da Teoria da Enunciação. Nesta perspectiva, a dêixis constitui o modo como está gramaticalizada a inseparabilidade entre a linguagem e o contexto.

Transpondo a teoria de Bühler para uma conceção enunciativa da língua, de acordo com Benveniste (1976), de facto, somente os pronomes pessoais *eu* e *tu/você* podem tomar da palavra e pertencem a uma dimensão subjetiva da linguagem, com a função de remeter à situação enunciativa (Cavalcante, 2015). Com efeito,

Essa referência constante e necessária à instância de discurso constitui o traço que une a eu/tu uma série de indicadores que pertencem, pela sua forma e pelas aptidões combinatórias, a classes diferentes – uns pronomes, outros advérbios, outros ainda locuções adverbiais. São, em primeiro lugar, os demonstrativos: este etc. na medida em que se organizam correlativamente com os indicadores de pessoa, como no lat. *hic/iste* (Benveniste, 1976, p. 279).

Benveniste aprofunda as ideias de Bühler, distinguindo dois níveis de significação: o nível semiótico, correspondente ao signo ou palavra e a significação interlinguística dentro do sistema onde a chave é distinguir e o nível semântico, correspondente à frase e à situação dentro do discurso e onde o mais importante é compreender. Segundo o autor (1976), existem três categorias abstratas da enunciação: o *eu-aqui-agora* corresponde ao locutor, sendo estas o *centro dêitico* ou o *ponto zero* das coordenadas contextuais para a realização e interpretação de um ato comunicativo; o *tu* corresponde ao alocutário e o *ele* e demonstrativos correspondem à identificação de um objeto ou evento. É o falante que organiza o discurso a partir do seu campo de referências, que atribui sentido aos elementos dêiticos e ao próprio discurso.

Na teoria de Benveniste (1976), o enunciador é considerado como ponto de referência, e pressupõe que na para cada *eu* há um *tu* pressuposto, e que ambos se opõem a *ele*, à ‘não pessoa’, ao ‘referente’ sobre o qual se fala. Neste sentido, tem-se como princípio definidor da dêixis a remissão à instância de discurso que contém *eu*; e os dêiticos são traços que unem *eu/tu* a outros indicadores no momento da enunciação, como os pronomes demonstrativos *este/esse*, por remeter à instância de discurso que contém *eu*. Esta teoria pressupõe que cada enunciado é único e irrepetível e, conseqüentemente, tem como principal foco de estudo o funcionamento da língua num ato individual de utilização, ou seja, quando um indivíduo em concreto se apropria da língua. “As an individual realization, the enunciation can be defined in relation to language as a process of *appropriation*. The speaker appropriates the formal apparatus of the language and sets out his/ her position as speaker by specific indices on one hand, and by incidental methods on the other” (Benveniste, 2014, p. 143).

O sistema linguístico e o processo comunicativo são inseparáveis, visto que certos elementos da língua apenas adquirem significação ao serem utilizados pelo falante aquando do momento da enunciação. Na teoria de Benveniste, “a capacidade do locutor para se propor como “sujeito” está na “subjetividade” que tem na língua suas marcas indicadoras como “se determina pelo status linguístico de pessoa”. Por conseguinte, os interlocutores, o tempo e o lugar do enunciado identificam-se mediante a sua relação (inter)subjetiva com a situação comunicativa e contexto de enunciação.

Assim, Benveniste (1974, p. 286) enfatiza que “[é] na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de “ego”. Tem-se, portanto, uma expansão do caráter subjetivo, ampliando tal conceito para a noção de intersubjetividade, pois os papéis de *eu* e *tu* são assumidos pelos sujeitos da enunciação, “que utilizam a própria

linguagem para se marcarem e marcarem o outro, “trocando de papel” a cada momento dentro das mais diversas situações” (Martins, 2019).

O traço de ostensão não é, para Benveniste, o que define a dêixis, ainda que se possa dizer, em muitos casos, que é concomitante à dêixis. Para o autor, o apontamento para objetos é uma função dos signos lexicais, sendo que a dêixis diz respeito somente à relação do que é dito com as condições pessoais, temporais e espaciais do que é dito e é, então, um fenômeno de ancoragem dos enunciados em relação às condições de enunciação.

A partir da teoria de Benveniste, é possível ampliar o conceito de subjetividade para uma noção de intersubjetividade, uma vez que os papéis de *eu* e *tu* na enunciação são assumidos pelos sujeitos, que utilizam a linguagem para marcar a si mesmos e ao outro, alternando entre si esses papéis no momento na enunciação. Assim, o papel da dêixis “não é o de fazer referência à realidade objetiva, mas fornecer o instrumento de uma conversão: a da língua em discurso” (Ciulla, 2020, p. 207). Ciulla e Martins (2017) enfatizam que, embora a questão formal seja importante para identificar e definir a dêixis, não é suficiente reconhecer o uso do pronome *eu*. É necessário compreender o papel desempenhado pelo sujeito da enunciação e todos os aspectos complexos que isso implica. A subjetividade é um fenômeno de grande complexidade e não se limita a uma questão formal de referência aos indivíduos envolvidos no discurso.

Desde uma perspectiva da pragmática, a dêixis envolve a relação entre a estrutura da linguagem e o contexto no qual é usada. Nas palavras de Levinson (1983, p. 54), “[e]ssentially, deixis concerns the way in which languages encode or grammaticalize features of the context of utterance or speech event, and thus also concerns ways in which the interpretation of utterances depends on the analysis of that context of utterance”. Yang (2011) define a dêixis como a interpretação pragmática (em vez de uma interpretação puramente semântica) de determinadas formas linguísticas, dependendo de fatores extralinguísticos que configuram o ato comunicativo, tais como, a identidade dos participantes, as circunstâncias de tempo e espaço e o contexto. Desta forma, é possível alcançar uma interpretação completa dos enunciados. O mesmo pensamento é partilhado por Huang (2015) que chama a atenção para o contexto, definindo a dêixis “as the phenomenon whereby features of context of utterance or speech event are encoded by lexical and/or grammatical means in a language” (p. 132).

O uso dos dêiticos, para além de depender do contexto situacional, pode variar de língua para língua e, por conseguinte, de cultura para cultura, tornando-se assim um objeto de análise fundamental para a pragmática contrastiva ou intercultural e objeto de estudo da Linguística Textual de base sociocognitiva (Cavalcante et al. 2014; Koch, 2021); é um fenômeno indispensável na construção textual. As expressões referenciais dêiticas tanto podem introduzir objetos de discurso, como podem retomá-los (Cavalcante, 2011: 127).

O exposto até aqui mostra-nos a complexidade e interesse no fenômeno por estudiosos de diferentes áreas dos estudos da linguagem, concentremo-nos, pois, nessa aproximação dos estudos da pragmática contrastiva e na perspectiva da linguística textual (áreas de interesse dos autores). Como já vimos, Benveniste considera fundamental para a dêixis o traço de autorreferência, i.e., a inscrição do *eu* na

linguagem. Por outro lado, Bühler preocupa-se com o traço ostensivo. As divergências entre os dois autores no que diz respeito à perspectiva de cada um sobre língua e linguagem, afetam, por sua vez, as suas propostas de tipologias dêiticas, como apontam os estudos mais recentes de Fonseca (1989), Cavalcante (2000), Ciulla (2002) e Martins (2019).

DÊIXIS: CONSIDERAÇÕES TIPOLÓGICAS

Têm sido várias as classificações de dêiticos com base em diferentes critérios e que, em alguns casos, se sobrepõem. A classificação mais tradicional e difundida entre dêixis pessoal, espacial e temporal é atribuída a Lyons e Fillmore (1977), às quais mais tarde Levinson (1983; 2004) acrescenta a social e textual/discursiva.

Nas pesquisas linguísticas mais recentes em Linguística Textual tem-se apontado para a seguinte classificação: pessoal, social, espacial, temporal, textual e de memória (Cavalcante, Custódio Filho e Brito, 2014, p. 97); fictiva e modal (Fonseca, 1989) (estas duas não serão abordadas neste trabalho). De seguida, apresentamos os vários tipos de dêixis, ilustrando-os com segmentos retirados de textos jornalísticos do jornal português Expresso e do portal online brasileiro G1 pertencente à Globo. Na tentativa de descrever os tipos de dêixis propostos pela literatura consultada é feita por uma preocupação meramente didática.

A **dêixis pessoal** refere-se à identidade dos interlocutores numa determinada situação comunicativa (Fillmore, 1997), permitindo a distinção entre o falante, o ouvinte e as demais entidades que estão presentes na situação comunicativa, mas que não fazem parte do par emissor/recetor (Trask, 1999).

Em português expressa-se mediante: - Pronomes pessoais da 1ª pessoa (semântica) do singular (*eu, me, mim, comigo*) e plural (*nós, a gente, nos, se, connosco*);

[1] **Nós**, portugueses, temos muitas qualidades e uma delas é que vamos enfrentar bem isto.

- Pronomes pessoais da 2ª pessoa (semântica) do singular (*tu, você, te, o, a, se, lhe, ti, si, contigo, consigo*) e plural (*vós, vocês, vos, se, vós, convosco*);

[2] Depois há um quarto elemento, representado por **si**, que está aqui à minha frente.

- Pronomes pessoais da 3ª pessoa do singular (*ele, ela, o, a, se, lhe*) e plural (*eles, elas, os, as, se, lhes*) quando assinala um terceiro participante no evento comunicativo ou, de acordo com Benveniste (1966), uma “não-pessoa”, i.e., aquilo/aquele(s) de que/quem se fala;

[3] Somos muito coesos e foi extraordinário poder comunicar com **eles**, o que só aconteceu quando fui para a enfermaria.

- Determinantes e pronomes possessivos (*meu, minha, teu, tua, seu, sua, nosso, nossa, vosso, vossa*);

[4] Eu, se for agora para casa, estou a falar com **a minha** mulher e com **os meus** filhos com uma distância mais próxima do que aquela que estou de si, e não estou de máscara.

- Morfemas verbais, sendo o português uma língua de sujeito nulo (*Queres um café?*);

[5] Como é quando **chega** a casa?

- Vocativos (*João, vem aqui!*).

[6] ‘**Sr. António**, está nos cuidados intensivos!’⁵⁰

A **dêixis temporal** diz respeito à forma como o tempo dos eventos referidos no discurso (tempo de referência) interage com o tempo da própria frase (tempo de codificação) e o tempo quando a mensagem é recebida (tempo de descodificação) (Fillmore, 1997). Realiza-se em português mediante advérbios e locuções adverbiais de tempo, tais como: *ontem, hoje, amanhã, anteontem, depois de amanhã, na semana passada, (n)esta semana, na próxima semana, na semana que vem, etc.* (LOPES, 2018, p. 47).

[6] Algo que **hoje** está certo, **daqui a uma semana** pode ter de ser diferente.

A **dêixis espacial** diz respeito à expressão linguística da percepção do falante da sua posição num espaço tridimensional (Fillmore, 1997). Denota a relação espacial de elementos em relação ao falante numa dada situação comunicativa, ou como um falante se localiza espacialmente num local físico. Este tipo de dêixis manifesta-se mediante demonstrativos: *este(s), esse(s), aquele(s), esta(s), essa(s), aquelas(s), isto, isso, aquilo* e advérbios de lugar: *aqui, cá, aí, ali, lá* (LOPES, 2018, p. 54).

⁵⁰ Fonte: <https://www.danielsampaio.org/2021/04/entrevista-expresso-sobreviver-a-covid-para-contar-a-historia/> Acesso em 13.03.2023.

[7] Depois há um quarto elemento, representado por si, que está **aqui** à minha frente⁵¹.

De acordo com Levinson (1983, p. 89) “social dêixis concerns that aspect of sentences which reflect or establish or are determined by certain realities of the social situation in which the speech act occurs”. Portanto, a **dêixis social** codifica os papéis das identidades sociais dos participantes numa situação comunicativa, ou as relações sociais entre eles. Normalmente, trata-se de uma relação de hierarquia entre classes sociais, de parentesco, idade, sexo, profissão e etnia (Huang, 2014 *apud* Lopes, 2018). Em português, é possível distinguir três tipos de formas de tratamento: pronominais, nominais e verbais.

[8] ‘**Sr. António**, está nos cuidados intensivos! **Sr. Luís** consegue ouvir-me?’

A **dêixis discursiva** (ou textual) refere-se ao uso de “expressions within some expressions that utterance refers to some portion of the discourse that contains that utterance (including the utterance itself)” (Levinson, 1983, p. 85). A realização da dêixis discursiva é feita através “textual references”, de acordo com a terminologia de Halliday e Hasan (1976), também designados por “linguistic pointers” (Werth, 1999), ou “indexical expressions” (Adetunji, 2006). Estas expressões dêíticas assinalam a relação entre o segmento discursivo que está a ser transmitido e outros segmentos anaforizantes anteriores ou posteriores do texto ou discurso. Em português verificam-se as seguintes expressões lexicais: “*nesta secção, no próximo parágrafo, no capítulo anterior, como acima já foi dito, a seguir*” (LOPES, 2018, p. 73).

[9] Momentos depois, **na mesma entrevista**, Bolsonaro disse se solidarizar com as famílias das vítimas⁵².

De acordo com Cavalcante et al. (2014), a dêixis textual é um processo híbrido, na medida em que mistura a função anafórica (ao estabelecer uma cadeia com outro referente do texto) com a função dêítica (ao ter em conta o ponto de origem do locutor):

Quando são utilizados dêíticos textuais do tipo “o parágrafo anterior”, por exemplo, dá-se um processo de retomada anafórica do referente que representa esse parágrafo. Especificamente neste caso, estamos diante de uma anáfora encapsuladora que

⁵¹ Fonte: <https://expresso.pt/coronavirus/2020-12-27-O-coronavirus-esta-a-assustar-mais-do-que-a-sida-a-entrevista-ao-primeiro-vacinado-quando-a-covid-ainda-estava-no-comeco> Acesso em 13.03.2023.

⁵² Fonte: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/28/e-dai-lamento-quer-que-eu-faca-o-que-diz-bolsonaro-sobre-mortes-por-coronavirus-no-brasil.ghtml> Acesso em 13.03.2023.

desempenha também a função de dêitico textual, simultaneamente (Cavalcante et al., 2014, p. 95).

Por último, a **dêixis de memória** dá-se quando o locutor leva o interlocutor a encontrar um referente numa memória partilhada pelos dois, mediante “um processo referencial *in absentia*” (Cavalcante et al., 2014, p. 96), ou seja, sem mencionar anteriormente o referente e sem que este faça parte da situação comunicativa. Isto só é possível, porque no momento da interação os interactantes constroem e partilham um contexto sociocognitivo, favorecendo o sucesso da comunicação.

[10] À noite, vamos ao café; somos três ou quatro velhos camaradas; divertimo-nos tomando uma meia-taça, um trago e queimando nossas gargantas com cachaça! *Essa fumaça, esse cheiro de álcool*, o barulho das bolas de bilhar, o estampido das rolhas, as gargalhadas, tudo isso ativa meus sentidos e tenho a impressão de que me cresceram bigodes e de que eu poderia levantar mesa de bilhar (J. Vallès, *L'enfant*). (Apótheloz, 2003, p. 70 - grifos do autor)

Apótheloz (2003) ao analisar os dêiticos de memória, no exemplo acima, salienta ainda que o emprego da referência demonstrativa “dá ao destinatário a impressão de ter um acesso imediato ao estado cognitivo no qual se acha um terceiro. Quer este último seja o enunciador, quer seja uma pessoa explicitamente evocada”. E acrescenta que os sintagmas nominais (SNs) demonstrativos são imediatamente seguidos por SNs definidos não evocador; no processo de construção do texto é como se uma vez localizado um certo espaço de objetos por meio notadamente de sintagmas nominais demonstrativos, outros referentes tornam-se identificáveis por meio de um sintagma definido. Deste como a dêixis de memória “ativam referentes na memória e apelam para o compartilhamento de referentes implícitos para a compreensão dos textos”, apresentando “aspectos espaciais e/ou temporais por se distanciarem do aqui-agora do locutor espacial ou temporalmente” (MARTINS, 2019, p. 122).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, procurámos refletir e descrever o fenómeno dêitico nos estudos da linguagem. Tivemos como objetivo apresentar a noção de dêixis, percorrendo desde os estudos mais tradicionais como Bühler (1934), passando pela teoria de Benveniste (1966) dentro do campo da enunciação. Concluímos que apesar de ainda não haver um consenso na tipologia dos dêiticos, estas perspetivas cruzam-se entre si quanto ao aspeto da mostração. O uso dos dêiticos, apesar de passar despercebido por muitos de nós, tem uma contribuição fundamental na construção do texto, sendo nos estudos mais recentes entendido como um dos principais processos referenciais juntamente com a introdução referencial e anáfora. Na continuação do trabalho, pretendemos

aprofundar os estudos das tipologias não contempladas neste trabalho e explorar os possíveis usos da dêixis em textos orais, de domínio discursivo (e.g: jornalístico), a nível da intertextualidade ou, por exemplo, do discurso direto, com visada argumentativa. Além disso, tencionamos aplicar métodos contrastivos a fim de compreender as possíveis particularidades e regularidades nos textos das variedades do PB e do PE.

REFERÊNCIAS

ADETUNJI, A. “Inclusion and exclusion in political discourse: Dêixis in Olusegun Obasanjo’s speeches”. In: *Journal of Language and Linguistics*, 5(2), 177-191, 2006.

APOTHÉLOZ, Denis. “Rôle et fonctionnement de l’anaphore dans La dynamique textuelle”. Tese (Doutorado em Linguística). Université de Neuchatel, 1995, p. 18-43. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.). Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003.

PIRES, Vera Lúcia; BARBOZA, Gabriela. “A enunciação da subjetividade: dêixis e interação”. In: *VIII Encontro do Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul*, Porto Alegre. Anais do 8º Encontro do CELSUL. Pelotas: EDUCAT, p. 1-8, 2008.

BENVENISTE, Émile. “The formal apparatus of enunciation”. In Angermuller, J., Maingueneau, D. & Wodak, R. (Eds.). *The Discourse Studies Reader: Main currents in theory and Analysis*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins PublishingCompany, 2014.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral*. São Paulo: Nacional/EDUSP, t. 1, 1976.

BENVENISTE, Émile. *Problèmes de linguistique générale*, 1 vol. Les Etudes Philosophiques, 21(3), 1966.

BOGDAN, R., & BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto editora, 1994.

BUHNER, Karl. [Sprachtheorie (1934). English] Theory of language: the representational function of language, trad. Donald Fraser Goodwin, em colaboração com Achim Eschbach. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., 2011.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica Paiva. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.

CIULLA, Alena; MARTINS, Mayara Arruda. Um estudo sobre classificações de tipos dêiticos. *Revista de Letras, Fortaleza*, v. 2, n. 36, p. 78-90, jul./dez. 2017.

CIULLA, Alena. “A dêixis: fenômeno referencial ou enunciativo?”. In: *Revista Investigações, Recife*, v. 33, Nº especial, Texto: gêneros, interação e argumentação - III Workshop de Linguística Textual, p. 200 – 216, 2020.

DE LARA, Luis Fernando. Al hilo de la teoría de Bühler sobre el campo mostrativo. *Anuario de Letras*, n. 38, p. 185-195, 2000.

FIGUEIRA-CARDOSO, Samuel. “A construção de objetos de discurso em produções textuais descritivas na aula de PLA: o caso a Cuca e o Pescador”. In: *Portuguese Language Journal*, v. 16, p. 1-11, 2022. DOI: <https://doi.org/10.56515/PLJ562476691>

FILLMORE, Charles. *Lectures on dêixis*. California: CSLI Publications Stanford, 1997 [1984].

FONSECA, Fernanda Irene. *Dêixis tempo e narração*. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1989.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in English*. English Language Series, London: Longman, 1976.

HUANG, Yan. Pragmatics: Language use in context1. In: *The Routledge handbook of linguistics*. Routledge, 2015. p. 205-220.

JAKOBSON, Roman. Linguistics and poetics. In: *Style in language*. MA: MIT Press, 1960. p. 350-377.

KLEIBER, Georges. Dêiticos, embreadores, “token-reflexivos”, símbolos indexicais etc.: como defini-los?, trad. Mayalu Félix, *Intersecções*, edição 11, Ano 6, n. 3, 2, 2013, 267–310.

LEVINSON, Stephen C. “Dêixis”. In: *The handbook of pragmatics*. Blackwell, 2004. p. 97-121.

LEVINSON, Stephen C. *Pragmatics*. Cambridge university press, 1983.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista katálysis*, v. 10, p. 37-45, 2007.

LOPES, Ana Cristina Macário. *Pragmática: uma introdução*. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2018.

LYONS, John. *Semantics: Volume 2*. Cambridge university press, 1977.

MARTINS, Mayara. *A caracterização dos tipos de dêixis como processos referenciais*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

TRASK, Robert Lawrence; TRASK, Robert Lawrence. *Key concepts in language and linguistics*. Psychology Press, 1999.

WERTH, Paul. *Text worlds: Representing conceptual space in discourse*. Longman, 1999.

YANG, Youwen. *A cognitive interpretation of discourse dêixis*. *Theory and Practice in Language Studies*, v. 1, n. 2, p. 128-135, 2011.

A FUNÇÃO DISCORDÂNCIA NA CONSTRUÇÃO *OLHA JÁ* EM SANTARÉM – PA

Jéssica Caroline Nascimento de Araújo⁵³

Ediene Pena Ferreira⁵⁴

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da pesquisa desenvolvida por Araújo (2021) sobre as funcionalidades da construção *olha já* na cidade de Santarém - PA. Ao investigar os usos desta construção na comunidade de fala supracitada percebeu-se que a expressão em análise é muito rica do ponto de vista linguístico sendo utilizada cotidianamente por seus falantes com variadas funcionalidades. Para tanto, no trabalho citado foram destacadas sete funções, dentre elas a função de discordância, sobre a qual iremos discorrer neste texto.

Portanto temos como objetivo principal, investigar como a função discordância é expressa pela construção *olha já* no falar dos habitantes santarenos, para tanto teremos como enfoque teórico a perspectiva da Linguística Funcionalista Centrada no Uso, doravante LFCU. Visão teórica que engloba duas correntes linguísticas, a saber: Funcionalismo e Cognitivismo.

Considerando a base teórica proposta para este estudo é importante frisar que o contexto é extremamente importante, pois, como afirma Cunha (2016, p. 15), a língua é uma atividade social configurada a partir do uso e a interação comunicativa molda as relações linguísticas, desta forma, para conseguirmos entender como a função discordância é expressa pela construção *olha já*, precisamos observar a língua em uso, pois é na linguagem do cotidiano que conseguimos evidenciar os fenômenos que ocorrem na língua.

A partir do exposto é necessário enfatizar que para nossa análise utilizamos dados reais de fala, já que estamos amparados em uma teoria que leva em consideração o uso real da forma. Como já exposto anteriormente, este trabalho é um recorte, assim os dados

⁵³ Graduada em Letras pela Universidade Federal do Oeste do Pará, mestranda em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL/UFOPA. Membro do Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará, com atuação na área do Funcionalismo Linguístico. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4549384780378163>

⁵⁴ É professora da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2007), com estágio de doutoramento na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Portugal). Possui mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Pará (2002). Coordena o Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará (GELOPA). Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5534688833865842>

apresentados foram retirados de um *corpus* não sistematizado de ocorrências da expressão ***olha já*** constituído por Araújo (2021).

Assim, este trabalho está dividido em três principais seções, na primeira parte temos a introdução em que apresentamos a visão geral com a fundamentação que embasará a pesquisa, objetivos e metodologia. Na segunda parte temos o desenvolvimento, onde apresentamos de maneira mais profunda a fundamentação teórica e os resultados da pesquisa, esta parte está dividida em três subseções. Por fim temos as considerações finais e referências.

DISCUSSÕES TEÓRICAS

Funcionalismo e Cognitivismo

O Funcionalismo estuda a língua a partir do uso, considerando as falas cotidianamente utilizadas pelos habitantes de determinada comunidade. Desta forma, é importante esclarecer conceitos importantíssimos para os estudos linguísticos como língua, linguagem, gramática, entre outros, sob a perspectiva das teorias que embasam esta pesquisa.

Pena-Ferreira (2007, p.20) afirma que no Funcionalismo “[...] a linguagem é vista como ferramenta cuja forma adapta-se às funções que exerce”, ou seja, a corrente funcionalista analisa a linguagem levando em conta os usos que o falante faz de sua língua, e o contexto social em que estão inseridos os fenômenos linguísticos. Neste sentido a língua é “concebida como um sistema dinâmico cuja organização interna é direcionada para a obtenção da excelência na comunicação” (GALVÃO, 2006, p. 134). Desta forma, a língua é o instrumento da linguagem, ferramenta de interação sociocultural, sendo assim, é sensível, maleável e, portanto, mutável. Assim ressaltamos que:

A língua é determinada pelas situações de comunicação real em que falantes reais interagem e, portanto, seu estudo não pode se resumir à análise de sua forma, já que essa forma está relacionada a um significado e a serviço do propósito pelo qual é utilizada, o que depende de cada contexto específico de interação (CUNHA, 2016, p.15).

Podemos perceber que, para o Funcionalismo, a língua não é um produto acabado, ela está em constante mudança, é um sistema sensível, pois depende do falante, do contexto cultural, entre diversos outros aspectos, e é no contexto discursivo que as mudanças gramaticais acontecem. Neste sentido, introduzimos aqui, mais um conceito essencial para os estudos linguísticos, o conceito de gramática, que será melhor comentado na seção posterior, onde falaremos sobre os fenômenos da gramaticalização e construcionalização.

Considerando a maleabilidade da língua, possibilitada pelo contexto da fala de seus interlocutores, precisamos apresentar outro conceito-chave para a teoria funcionalista, o conceito de gramática, onde esta passa a ser entendida como um sistema maleável, sensível ao uso, que se adapta às necessidades da comunidade, conforme afirma Cunha (2017, p. 164):

Considerar a gramática como um organismo maleável, que se adapta as necessidades comunicativas e cognitivas do falante, implica reconhecer que a gramática de qualquer língua exhibe padrões morfossintáticos estáveis, sistematizados pelo uso, ao lado de codificações emergentes. Em outras palavras, as regras da gramática são modificadas pelo uso (isto é, as línguas variam e mudam), e, portanto, é necessário observar a língua como ela é falada.

Haja vista o exposto sobre Funcionalismo, iremos discorrer sobre o Cognitivism, teoria que se une a mencionada anteriormente para compor a LFCU. Essa vertente linguística surgiu a partir de uma série de críticas feitas aos gerativistas, pois estes excluía os fatores sociais e para sua análise consideravam apenas a sintaxe. Contrário ao Gerativismo, o Cognitivism parte da hipótese de que a língua reflete o pensamento humano, atuando sobretudo na interface entre linguagem e cognição, para tanto temos que:

[...] a visão integradora da linguagem proposta pelos cognitivistas se manifesta também na hipótese de que o léxico, morfologia e sintaxe são uma espécie de continuum de unidades simbólicas que se subordinam à estrutura conceptual para fins comunicativos. Consequentemente, podemos dizer que os cognitivistas consideram incoerente o tratamento da estrutura gramatical como algo dissociado do significado, assim como a segmentação da estrutura gramatical em componentes discretos e isolados. Em outras palavras, eles não concordam com a hipótese da autonomia da sintaxe. (MARTELOTTA; PALOMANES, 2017, p. 180)

Partindo para os conceitos basilares, a língua, para o Cognitivism, é um conjunto de construções, segundo Oliveira (2013, p. 151) “[...] a língua é concebida como um grande inventário de construções, de diversa extensão e tipologia, sem maior distinção entre os níveis de léxico e gramática”. É importante frisar que o Cognitivism também considera a interação verbal como essencial em seus estudos, por considerar os fatores socioculturais cruciais para análise linguística, desta forma, Travassos (2019, p.59) afirma:

Segundo essa corrente teórica, a cognição é situada na interação. Dizendo com outras palavras, tendo em vista que a comunicação é uma atividade compartilhada entre falante e ouvinte e que estes estão necessariamente inseridos em um ambiente

sociocultural, a produção de sentidos vai ser construída como resultado de um conjunto de processos cognitivos, a partir da experiência (corporal, mental e cultural) de cada indivíduo dentro de um contexto no mundo.

Considerando esta discussão, podemos entender que estas teorias compartilham de ideias muito semelhantes. Para Silva (2004, *apud* SILVA, 2008, p.77), “o ponto de encontro entre cognitivistas e funcionalistas reside na defesa de que a linguagem é parte integrante da cognição e se fundamenta em processos cognitivos, sociointeracionais e culturais”. Em suma, podemos compreender que as ideias convergentes entre as duas teorias postas se complementam, formando a LFCU, teoria que abriga a noção de construcionalização, e que será discutida na próxima seção, pois entende-se que **olha já** é uma construção que abriga a função de discordância, objeto de análise desta pesquisa.

Da gramaticalização à Construcionalização de *olha já*

Para compreender os fenômenos da gramaticalização e construcionalização é importante salientar que, na teoria funcionalista da linguagem, assim como no Cognitivismo, a gramática perde o conceito que é difundido na sociedade em que a gramática seria um conjunto de regras. No Funcionalismo temos a noção de gramática como uma estrutura maleável e passível de mudanças.

Portanto, temos gramática como a estrutura em que a língua se realiza. Trata-se de uma estrutura sensível ao uso, maleável, em que os falantes moldam conforme as necessidades comunicativas. Essa estrutura não é estanque, ela está em constante transformação, modificando estruturas antigas ou criando novas, de acordo com Cunha (2016, p.27)

“O surgimento de novas estruturas gramaticais é motivado quer por necessidades comunicativas não preenchidas, quer pela presença de conteúdos cognitivos para os quais não existem designações lingüísticas adequadas, quer pela própria dinâmica das tendências em curso”.

Portanto, o fenômeno da gramaticalização ocorre quando palavras e ou expressões que compõem o campo lexical da língua, migram para o campo gramatical, como afirmam Hopper e Traugott (*apud* NEVES, 2007, p.92):

Trata-se de um processo pelo qual itens e construções passam, em determinados contextos lingüísticos, a servir a funções (mais) gramaticais, e, uma vez assim gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais.

Esse conceito muda ao longo dos anos, Gonçalves et al. (2007, apud ROSÁRIO, 2015, p.44) nos apresenta resumidamente uma escala evolutiva dos estudos de gramaticalização:

- I. A versão de Meillet: que concebe a gramaticalização como a passagem [lexical] > [gramatical]
- II. A oferecida por Kurilowicz: que adiciona ao cline de Meillet a passagem [-gramatical] > [+gramatical]
- III. As versões dos estudos atuais: [qualquer material linguístico] > [+gramatical]

Seguindo esta proposta, atualmente, a perspectiva dos estudos sobre o fenômeno da gramaticalização está no seio da gramática de construções, tendência inovadora dentro da LFCU, na interface entre Funcionalismo e Cognitivismo. Nesta linha o diferencial consiste no fato de que, não apenas um termo pode sofrer o processo de gramaticalização, mas toda uma construção, assim:

[...]como Croft & Cruse (2004) e Goldberg (2006), assume-se que a língua consiste num sistema de pares de forma e sentido, e que a gramaticalização, nos termos de Traugott (2008), é a teoria das relações entre pares de forma-sentido e sua provável direcionalidade ao longo do tempo (OLIVEIRA, 2015, p.23).

A relação forma-função, é um dos aspectos mais importantes para análise na perspectiva do Funcionalismo, esta relação equivale a relação forma-sentido estudada no campo da gramaticalização de construções, e é a análise desta relação que nos faz compreender de que maneira o fenômeno da gramaticalização pode estar afetando determinada construção.

Entre os autores que têm defendido essa nova perspectiva de gramaticalização, temos Bybee (apud SILVA 2008, p. 93, 94), “que defende a ideia de tomar a gramaticalização como a criação de novas construções, envolvendo, também, a criação de padrões de ordem de palavras”.

Considerando este pressuposto, defendemos neste trabalho, a gramaticalização de **olha já** enquanto construção, com determinadas funções dentro de um dado contexto, na comunidade de fala santarena.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Discordância como função da construção *olha já*

Considerando a teoria exposta, temos então uma expressão, **olha já**, que separadamente trata-se do verbo de ação, **olhar**, e também do advérbio de tempo, **já**. Separadas, estas partes têm um significado, mas juntas, ocorre um processo de esvaziamento, perdem o conteúdo semântico e indicam uma nova função, quando usadas em um determinado contexto. Portanto, **olha já**, pode ser considerada como uma construção que desenvolve determinadas funções dentro da comunidade de fala de Santarém.

Araújo (2021) apresenta sete funções para a construção **olha já**, considerando as ocorrências coletadas. Estas ocorrências foram retiradas do *corpus* construído por Araújo (2021) - este *corpus* foi constituído através de coletas de conversas informais, e de redes sociais como Facebook, Instagram e WhatsApp, destaque para o fato que o maior quantitativo de amostras foi encontrado na rede social WhatsApp.

Quadro 1: Funções da construção **olha já**.

| Funções identificadas no corpus | Quantidade de ocorrências |
|--|----------------------------------|
| Negação | 18 |
| Repreensão | 12 |
| Discordância | 11 |
| Espanto | 13 |
| Surpresa | 14 |
| Descrença | 06 |
| Insatisfação | 05 |
| Total | 79 |

Fonte: Araújo (2021)

No quadro anterior temos a disposição das funções elencadas para construção em análise, podemos perceber que as funções com maior quantidade de ocorrências são: Negação, surpresa, espanto e discordância. Neste trabalho focaremos esta última.

Considerando os dados coletados, foram obtidas 11 ocorrências da função discordância para construção **olha já**. De acordo com o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, a

discordância consiste na “Falta de concordância; divergência, discórdia, discrepância, desacordo.” (FERREIRA, 2010, p. 257), discordar seria então, se opor a fala, ideologia ou comportamento de algo ou alguém, essa discordância pode se dar efetivamente por meio da linguagem literal como no exemplo “*Eu discordo de você.*” ou pode ser expressa pelo próprio comportamento de uma pessoa que se opõe a determinada ideia.

Neste trabalho, a partir da análise dos dados, afirmamos que **olha já** também é utilizada pelos santarenos com o objetivo de fazer discordância, neste caso, estaríamos utilizando o sentido figurativo da linguagem, por servir a um propósito que não está em sua origem, pois, quando se fala **olha já** considerando seu sentido primário, significaria “*olhe agora*”, porém nas ocorrências registradas no *corpus* este sentido se esvai da forma, passando a servir dentre outras à função de discordância.

A partir de agora apresentaremos algumas ocorrências que apresentam **olha já** com a função de discordância, assim poderemos verificar como essa função está expressa na forma em análise. Como se trata de um trabalho que utiliza dados reais da fala, os nomes utilizados nas descrições das situações são fictícios para preservar a identidade dos envolvidos nas situações comunicativas. A ordem será a seguinte: primeiramente apresentaremos a ocorrência e em seguida será explicado o contexto em que esta aparece.

(1)-*Sara*, cadê você venha buscar seu certificado de honra ao mérito! 2º melhor trabalho da área.

-*Marcela*...eu esqueci completamente.

- isso é imperdoável... eu que tive que buscar o certificado... Eu sou muito tímida pra andar no tapete vermelho...

- **OLHA JÁ** (emojis sorrindo)

Nessa situação que ocorreu em um grupo de WhatsApp, *Marcela* (nome fictício) cobra uma das componentes do grupo – *Sara* (nome fictício) – por não ter aparecido em determinado evento para receber seu prêmio, *Sara* se justifica, e *Marcela* ironiza o fato de ter recebido o prêmio em seu lugar, faz isso utilizando a frase “*isso é imperdoável... eu que tive que buscar o certificado... Eu sou muito tímida pra andar no tapete vermelho...*”. Para perceber a relação de discordância expressa pela construção em análise – que neste contexto é falada por uma terceira pessoa, a quem chamaremos de *Emily* – temos que observar que *Marcela* utiliza uma ironia, e que os componentes do grupo não a consideram uma pessoa tímida, pelo contrário, trata-se de uma pessoa muito espontânea, e por esta razão *Emily* discorda da frase anterior utilizando a expressão **olha já**.

(2) -segunda vish kkk

-Sabia o quê

- **Olha já**, dia 2 é sábado

Esta ocorrência da expressão **olha já** acontece no contexto de um grupo de WhatsApp, onde alguns componentes estavam marcando um encontro e escolheram dia 2 de dezembro de 2017, uma integrante do grupo se expressou da seguinte forma: “*segunda vish*”, dando a entender que ela não poderia estar presente nesse dia da semana, porém sua interlocutora discorda dela na frase “**olha já, dia 2 é sábado**”. Nessa frase, a discordância é marcada pela construção **olha já** e o falante ainda acrescenta a informação de que o dia 2 de dezembro não seria em uma segunda-feira, e sim em um sábado.

(3) - olha o sumido, o que só observa e não fala nada. Tudo bem Miguel?

- kk lha já,

Essa situação ocorre em um grupo de WhatsApp, em que um dos componentes - aqui denominado Miguel - não se manifestava há muito tempo, este envia uma mensagem ao grupo solicitando uma informação, logo uma outra componente do grupo fala “*olha o sumido, o que só observa e não fala nada. Tudo bem Miguel?*”, assim Miguel discorda da fala de sua amiga por meio da construção **olha já**, nos levando a compreender que sua amiga estava equivocada e que sim, ele se manifestava no grupo.

(4) Adrielle - Já abandonou a gente... sem dó nem piedade...

Daniel - Né

Carla - OLHA JÁ. Pra isso que existe esse grupo aqui ué

Daniel - Ela é fria ela.. hahahaha

Nesta ocorrência, também temos uma situação que ocorreu durante conversa em um grupo de whatsapp, os falantes estavam brincando ao dizer que Carla havia abandonado o grupo por não comparecer aos eventos do grupo em questão, Daniel concorda com a afirmação feita por Adrielle e Carla responde “**OLHA JÁ. Pra isso que existe esse grupo aqui ué**”. Percebemos que a afirmação de Adrielle é contraposta pela fala de Carla que inicia seu discurso com a construção **olha já** marcando de maneira muito efetiva a discordância em relação à fala anterior.

(5) Priscila - Gente! A galera do setrans pediu pra avisar que é pra tirar a carteirinha somente pela UES. Abriu mais uma nova união próximo ao setrans, mas essa não está habilitada pra esse tipo de serviço.

Kátia - já estão renovando as carteirinhas?

Priscila - Sim!

Nicole - olha já, nem é agora que renova. Que notícia!

A informação inicial feita por Priscila de que já estariam sendo emitidas as carteirinhas estudantis, foi realizada, também, em um grupo de WhatsApp. Precisamos destacar que este é um ambiente informal em que os interlocutores se sentem à vontade para falar livremente, o que favorece o aparecimento de muitos fenômenos que só podem ser detectados em conversas informais. Neste caso, Nicole discorda da afirmação de Priscila, dando a entender que a notícia veiculada seria falsa.

Após observarmos as ocorrências acima, foi possível perceber que **olha já**, nestes contextos, não faz referência a seu sentido original de Verbo+Advérbio de tempo, esta expressão se construcionalizou, passando a ser uma forma fixa, que exerce outras funções. Nas ocorrências elencadas para este trabalho, vimos que a construção em análise desenvolve também a função de discordância, ou seja, podemos fazer uso desta construção quando queremos divergir de algo. Assim, a forma **olha já** se esvaziou de sua significação original para expressar a função de discordância servindo as necessidades comunicativas dos habitantes de Santarém-PA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando todo exposto neste trabalho é importante frisarmos a importância de falar sobre linguagem, não uma linguagem estanque e imutável, mas uma linguagem que considera o uso como ponto de partida para a análise, pois o contexto comunicativo é crucial para revelar os fenômenos presentes nas diversas comunidades linguísticas. Neste sentido, não podemos dissociar a análise da língua dos falantes desta língua. Esse é o ponto chave da LFCU - teoria que embasa esta pesquisa.

Assim, a partir dos pressupostos teóricos desta pesquisa, que revelam a maleabilidade da língua quando analisada em seu uso real, verificamos que a construção **olha já** é significativamente usada pelos falantes santarenos para expressar discordância. Enfatizamos que não é apenas esta função, mas para este trabalho destacamos a discordância – que pode ser identificada com muita frequência nas falas informais ou em redes sociais, principalmente no WhatsApp – o que torna **olha já** uma marca linguística muito forte na linguagem dos Santarenos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Jessica Caroline Nascimento de. *Um estudo das funções discursivas de olha já no falar santareno sob a perspectiva da linguística funcional centrada no uso*. Santarém, 2021.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; TAVARES, Maria Alice. **Funcionalismo e ensino de gramática** [recurso eletrônico]. – 1. ed. – Natal, RN: EDUFRN, 2016. 223 p.: PDF; 1,6 Mb

CUNHA, Maria Angélica Furtado da. **Funcionalismo**. In MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8. Ed. – Curitiba: Positivo, 2010.

GALVÃO, V. C. C. **A noção de funções da linguagem: percurso teórico**. *Signótica*, v. 2, p. 133-154, 2006.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; PALOMANES, Rosa. **Linguística Cognitiva**. In MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática e suas interfaces**. *Revista Alfa*, São Paulo, 51 (1): 81-98, 2007. Disponível em: Acesso em 18 de Abril de 2021.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática e suas interfaces**. *Revista Alfa*, São Paulo, 51 (1): 81-98, 2007. Disponível em: Acesso em 18 de Abril de 2021.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de. **Contexto: definição e fatores de análise**. In: OLIVEIRA, Mariangela Rios; ROSÁRIO, Ivo da Costa do (org.). **Linguística Centrada no Uso**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2015.

OLIVEIRA, Mariangela Rios. **Gramaticalização de construções como tendência atual dos estudos linguísticos**. *Revista Estudos Linguísticos*, São Paulo, 42(1): p. 148-162, jan-abr, 2013. Disponível em: Acesso em 18 de Abril de 2021.

PENA-FERREIRA, Ediene. **Gramaticalização e auxiliabilidade: um estudo pancrônico do verbo chegar**. Fortaleza, 2007. 270 p. Tese (Doutorado em 49 Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará.

ROSÁRIO, Ivo da Costa. **Gramática, gramaticalização, construções e integração oracional: algumas reflexões**. In: OLIVEIRA, Mariangela Rios; ROSÁRIO, Ivo da Costa do (org.). **Linguística Centrada no Uso**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2015.

SILVA, José Romerito. **Motivações semântico-cognitivas e discursivo-pragmáticas nos processos de intensificação**. Natal, 2008. 308 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

TRAVASSOS, Pâmela Fagundes. **Variação e mudança construcional: um olhar funcional-cognitivo sobre usos de construções com verbo-suporte DAR.** Rio de Janeiro: UFRJ/FL, 2019. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

VIEIRA, Francisco Eduardo. *A gramática tradicional: história crítica.* 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2018.

ANÁLISE ETIMOLÓGICA DE RELAÇÕES SEMÂNTICAS ENTRE TERMOS APARENTEMENTE NÃO RELACIONADOS

Ana Vitória Batista⁵⁵

Ediene Pena Ferreira⁵⁶

Celiane Sousa Costa⁵⁷

INTRODUÇÃO

A Etimologia dedica-se a estabelecer a origem das palavras que compõem uma língua, analisando sua composição formal e semântica (DO ROSÁRIO, 2004), porém, é uma área ainda pouco reconhecida enquanto ciência. Ocorre que, antes de se consolidar como ciência, a Etimologia era fruto de especulações na Antiguidade, e isso ainda se faz hoje: “[...] os falantes de língua portuguesa, por exemplo, estão submersos em um sem-número de ‘etimologias’ e eles próprios são disseminadores de origens e significados para elas” (DE JESUS, 2008, p. 15).

Caso se substitua essa prática por pesquisas, por um fazer científico, e não apenas especulativo, no entanto, a Etimologia pode fornecer informações valiosas sobre o léxico de determinada língua, como a relação semântica entre palavras que podem ou não aparentarem semelhança. Tais informações favorecem associações entre os termos da língua, estimulando a reflexão linguística.

É preciso deixar claro, *a priori*, que, realmente, não é simples estabelecer relações de sentido entre as palavras durante o uso cotidiano da língua – mesmo que essas palavras sejam morfologicamente semelhantes –, uma vez que é preciso tomar cuidado com etimologias fantasiosas⁵⁸, assegurando-se sempre das fontes de pesquisa.

⁵⁵ Graduanda em Letras pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1591887159771470>.

⁵⁶ Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, Brasil (2007). Professora da Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5534688833865842>.

⁵⁷ Doutorado em Letras pela Universidade Federal do Pará, Brasil (2019). Magistério superior da Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2959074199188994>.

⁵⁸ Viaro (2011) comenta que tanto etimologias fantasiosas, aquelas que têm origem culta e são pautadas em semelhanças fonéticas, reconhecimento de partes de palavras, aliado ao conhecimento linguístico e algum grau de erudição (idem, p. 224), quanto etimologias populares, aquelas fundamentadas em analogias, ou seja, “busca inconsciente de um nexos causal entre palavras não cognatas” (idem), de ampla propagação podem interferir sobremaneira no comportamento das pessoas. Para exemplificar, o autor explica essa situação da seguinte maneira: “circulou na Idade Média o étimo lat *Malum ex malo* “o mal vem da maçã”, pois se acreditava que o fruto proibido anônimo do Éden era uma maçã (*malum*), devido à sua homofonia com a palavra *malum* “mal”. Homofonia parcial, diga-se de passagem,

No entanto, torna-se exequível essa tarefa, para pesquisadores e curiosos da língua, de maneira geral, desde que observem que as palavras podem ser segmentadas em partes menores, que têm, por si mesmas, algum significado – explicado, inúmeras vezes, por meio da Etimologia. Dessa maneira, se se conhece o significado do termo “cisão” (corte, divisão, separação), por exemplo, e se depara com seus derivados *incisão* e *excisão*, poderá deduzir seus significados. Porém, é necessário, para tanto, que se conheça o significado, também, dos prefixos que se uniram à palavra principal (*in-* e *ex-*): o prefixo *in-*, surgido no latim, tinha, em princípio, e mantém até hoje, o sentido de “em” ou “dentro de” (cf. Cunha, 2010), de modo que, embora já não seja advérbio nem preposição, como era antigamente, exerce agora papel de prefixo, mas com mesmo significado; o mesmo vale para o prefixo *ex-*, antônimo de *in-*, que significa “fora de” (cf. Cunha, 2010). Assim, “incisão” é, de fato, uma “abertura da pele ou de parte(s) mole(s) feita com instrumento cortante”, enquanto “excisão” é uma “retirada, ressecção, amputação, separação” (FERREIRA, 2004).

O exemplo anterior serve apenas para demonstrar a veracidade da afirmação feita no início do parágrafo em que ele está colocado. Tendo isso em vista, estender-se-á a assertiva a pares de palavras com maiores diferenças entre si, dos quais se observará sua segmentação e seus significados primeiros, encontrados através de estudos etimológicos e da pesquisa em dicionário, a fim de constatar sua relação semântica no uso atual.

Nesse sentido, este artigo traz uma lista de palavras, cuja origem é comum, de modo que possuem, não raras vezes, constituição morfológica parecida, mas entre as quais apenas o conhecimento etimológico pode auxiliar na compreensão de que há relação, também, semântica. A tarefa deste trabalho é um exercício ainda inicial de observação e estudo das mudanças linguísticas a partir da etimologia como uma forma de buscar compreender o fenômeno linguístico.

ESCOLHA DOS PARES DE PALAVRAS ANALISADOS

Os pares de palavras aqui analisados foram escolhidos devido aos estudos da língua latina por parte da autora deste artigo. Durante um desses estudos, em uma mentoria de Latim, esses termos surgiram.

A partir disso, a curiosidade conduziu a buscas mais aprofundadas, para além da mentoria em questão. Assim, o que se fez para discutir essas palavras presentemente foi, antes de tudo, pesquisá-las no *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, de Cunha (2010), a fim de traçar um percurso de sua origem e evolução. Em seguida, o *Novo dicionário Aurélio*, de Ferreira (2010), foi utilizado para esclarecer o significado que esses termos possuem no estágio atual da língua. Houve momentos em que informações relevantes não constavam no dicionário de Cunha, nem no de Ferreira; nesses casos, recorreu-se a dicionários *on-line*: o *Wiktionary* e o *Glosbe*.

dada a impossibilidade de os medievais perceberem a diferença fonológica da quantidade vocálica, que ocorria no latim clássico entre *mālum* “mal” e *mālum* “maçã” (idem, p. 225).

Através desse procedimento, cujo foco se deu na análise das formas das palavras e de seus significados, pode-se atingir o objetivo deste trabalho, que é o de demonstrar, por meio da Etimologia, a relação semântica existente entre determinados termos que podem aparentar ou não, em sua forma, alguma proximidade entre si.

ANÁLISE DOS PARES DE PALAVRAS

Nesta seção, serão apresentados os pares de palavras selecionados para este artigo, bem como suas análises serão feitas à luz da Etimologia. Vale dizer que, por terem sido escolhidos com base na curiosidade, como dito anteriormente, não houve um critério rígido na seleção das palavras analisadas aqui e, pelo mesmo motivo, não há relação entre um par e os demais. É importante ressaltar ainda que estes pares não são os únicos em que se pode constatar semelhanças de sentido a partir da Etimologia; há outros mais, impossíveis de se apresentarem em um único trabalho devido a sua quantidade.

Adolescente e Adulto

No cotidiano, atualmente, são termos de uso comum “adolescente” e “adulto”. Adolescente é uma pessoa jovem, em fase de transição entre a infância e a vida adulta e que apresenta um conjunto de

características psicológico-existenciais próprias do adolescente. [...] rebeldia, desinteresse, crise, instabilidade afetiva, descontentamento, melancolia, agressividade, impulsividade, entusiasmo, timidez e introspecção [...] constituindo uma “identidade adolescente” (cf. Coimbra, 2005).

Em contrapartida, o adulto já não apresenta essas características, mas deve, em tese, ter maior maturidade. O interessante aqui, porém, é notar que, para além dessa relação semântica, que já se estabeleceu no senso comum, a proximidade entre as palavras “adolescente” e “adulto” vai além, de modo que o significado que se conhece hoje transpõe a barreira das convenções sociais, sendo literal, embora, hoje, não seja mais óbvio como era em princípio.

A palavra "adolescente" é a forma do particípio presente do verbo latino “*adolēscere*”. Este verbo é formado pela preposição latina *ad-*, que denota “[...] ‘aproximação no tempo e no espaço, direção’ [...] (CUNHA, 2004) + *olēre*, forma do latim arcaico que caiu em desuso, sendo substituída por “*crēscere*”, mas que já tinha o significado,

encontrado no Dicionário *Glosbe*, de “aumentar, avultar, crescer” + sufixo ingressivo⁵⁹ -esc- + terminação verbal -ere. Do mesmo “adolēscēre” vem a palavra “adultum”⁶⁰, seu particípio passado⁶¹, que originou a palavra “adulto”⁶². Desse modo, pode-se inferir que “adolescente” e “adulto” designariam, no seu princípio, “aquele que está em processo de crescimento” e “aquele que já cresceu”, literalmente.

Se essa ideia for comparada a algumas definições encontradas no *Novo Dicionário Aurélio*, se notará bastante semelhança:

Adolescente: “(...) Que está na adolescência; 2. Fig. Que está no começo, no início; que ainda não atingiu todo o vigor; 3. De pouco tempo; novo: (...)” (FERREIRA, 2004);

Adulto: “(...) Diz-se do indivíduo que atingiu o completo desenvolvimento e chegou à idade vigorosa; 2. Que atingiu a maioridade (1); 3. Próprio de pessoa adulta: (...)” (idem).

Brinco e Vínculo

Embora seja difícil imaginar, há uma relação entre as palavras “brinco” e “vínculo”: ambas se referem a algum tipo de ligação. O *Novo Dicionário Aurélio* define “vínculo” como “tudo o que ata, liga ou aperta” (FERREIRA, 2004). “Brinco”, por sua vez, é, segundo a mesma fonte, “(...) adorno ou joia que se usa presa ao lobo da orelha ou pendente dela (...)”. Estes já são, também, significados cristalizados no senso comum e que, caso não se lance mão da metáfora, aparentemente não têm relação alguma.

Os estudos etimológicos, entretanto, mostram que existe um parentesco real entre os dois vocábulos: ambos derivam do lat. *vincŭlu(m)*, cuja denotação, segundo o *Wiktionary*, já era a de “ligação” ou, na forma verbal, de “amarrar”. O termo latino sofreu alguns metaplasmos⁶³ até alcançar as duas formas atuais analisadas aqui, de maneira mais perceptível em “brinco”.

De acordo com Cunha (2004), em seu *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, a palavra “brinco” deriva das seguintes transformações: *vincŭlu(m)* > *vinclu* > *vincru*

⁵⁹ “[...] a entrada no estado indicado pelo nome ou adjetivo/verbo estativo [...]” (CARVALHO, 2016, p. 86).

⁶⁰ “adolēscō, -is, -ēre, -iēvi, adultum, v. intr. incoat. I — Sent. próprio: 1) Crescer, desenvolver-se, engrossar, tornar-se maior (tratando-se de seres vivos, das plantas) [...]” (FARIA, 1962, p. 35).

⁶¹ “[...] enquanto as formas do particípio passado são normalmente passivas, as do particípio presente são normalmente ativas – as primeiras modificam/selecionam, como seu argumento, o que seria o complemento (o objeto direto) do verbo de que derivam, quando derivam de verbo; as segundas modificam/selecionam os sujeitos dos verbos que as compõem” (MEDEIROS, 2008, p. 6).

⁶²

⁶³ “Metaplasmo, do grego μετα = além + πλασμός = formação, transformação, é o estudo das modificações fonéticas dos vocábulos através de sua evolução” (ARAÚJO, 2004, p. 1).

> *vrinco* > *brinco*. É possível identificar, na primeira mudança, a ocorrência de síncope⁶⁴ da vogal breve *ĭ*, formando uma nova sílaba “clu”; na próxima passagem, o que acontece é um rotacismo – “troca do L por R em encontros consonantais, em sílabas travadas ou em final de palavra” (BAGNO, 2012, p. 393); em seguida, ocorre hipértese – transposição de um segmento sonoro de uma sílaba para outra, no caso, o “r” da última sílaba passa para a primeira; no último estágio, o que se tem é o processo conhecido por degeneração, em que ocorre a troca do “v” pelo “b”, a exemplo do que acontece no português atual com as palavras “assobio” e “assovio”.

No caso da palavra “vínculo”, apenas seguiu-se uma regra da passagem de alguns termos do latim para o português: substantivos terminados em “-um” e “-us” (pertencentes à 2^a ou à 4^a declinação latina) têm essas terminações transformadas em “-o” no português.

Por fim, semanticamente, também é possível observar algumas acepções que aproximam ainda mais as duas palavras, a depender do contexto: “brinco”, no contexto marítimo pode significar “Pedaço de cabo de aço ou de amarreta fixado por um dos chicotes a um cabeço, olhal ou outra peça bem firme, e que tem no outro chicote um gato de escape para engatar em um cabo de reboque” (FERREIRA, 2004).

Discernimento e Discrição

Embora tanto “discernimento” e “discrição” sejam, ambos, virtudes muito apreciadas nas pessoas, não é comum associar uma à outra. Enquanto “discernir” é entendido frequentemente como “estabelecer diferença; separar, distinguir” (FERREIRA, 2004), ser discreto é ser “reservado em suas palavras e atos” (idem). Aparentemente, portanto, não são comportamentos relacionados.

Surpreendente é, então, descobrir que “discernimento” e “discreto” são palavras originadas do mesmo verbo latino *discernĕre*. A origem deste verbo, por sua vez, remonta ao mais antigo antepassado da língua portuguesa: o proto-indo europeu (PIE). Nesta língua, tinha-se, hipoteticamente, segundo o *Wiktionary*, algo como *krey-*, que passou ao ramo proto-italico como o também hipotético *krinō* e que significava “peneirar” ou “separar, dividir”. Posteriormente, o que se tem é o lat. *cernō*, cuja derivação, entre outras, é seu particípio passivo perfeito⁶⁵ *certus*, do qual descende o “certo” português.

A derivação de *cernō* que interessa aqui, porém, é o termo *discernō*. Esta palavra é composta pelo prefixo *dis-*, que significa “*pref.*, deriv. do lat. ‘dis-’, que exprime as

⁶⁴ Síncope é um metaplasmo por supressão de um segmento sonoro que ocorre no meio da palavra.

⁶⁵ “O particípio indica uma ação que já se encontra finalizada. Transmite, assim, uma noção de conclusão da ação verbal. O [particípio](#) é usado na formação dos tempos compostos, sendo também utilizado em locuções verbais e em orações reduzidas. [...] é uma das [formas nominais dos verbos](#), juntamente com o [infinitivo](#) e o [gerúndio](#), não estando relacionado com nenhum modo ou tempo verbal” (NEVES, [s.d.]). O particípio passivo é a forma nominal de um verbo utilizado em sua voz passiva.

ideias de ‘negação’, ‘cessação’, ‘separação’ (...)” (CUNHA, 2010, p. 221), e o previamente discutido verbo *cernō*, que tem uma de suas definições “ver” ou “perceber”. Assim, uma acepção para a atual “discernimento”, oriunda de *discernĕre*, seria a de “ver claro” (cf. Cunha, 2004), ou a “faculdade de julgar as coisas clara e sensatamente; critério, tino, juízo” (FERREIRA, 2004).

Quanto ao adjetivo “discreto”, trata-se de uma das formas do verbo *discernĕre*, seu particípio passado. O indivíduo discreto é “prudente, circunspeto” (cf. Ferreira, 2004), “[...] que se revela por sinais separados, que se põe à parte [...]” (CUNHA, 2010, p. 222).

Remetente e Submisso

Quando se fala em “remetente”, logo se pensa naquele ou naquela que manda, envia ou expede algo; as cartas, normalmente, devem conter o nome do destinatário e o do remetente. Já o indivíduo submisso é “humilde, respeitoso: (...) resignado, conformado (...)” (FERREIRA, 2004). Se se levarem em conta essas definições, pode ser difícil imaginar que as duas palavras têm alguma relação. Porém, mais uma vez, a Etimologia pode ajudar a estabelecer o elo entre esses vocábulos.

Antes de tratar das relações entre os termos “remetente” e “submisso”, bem como entre seus significados, é preciso deixar claro que, ao contrário do que ocorre com os outros pares de palavras analisados aqui, este par não encontra, em nenhuma das fontes consultadas para a construção deste artigo, uma relação direta. É possível, porém, notar, ao consultar o *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, de Cunha (2004), ou o *Novo Dicionário Aurélio*, de Ferreira (2004), que os verbos “remeter”, “submeter”, “intrometer” e “meter” possuem um segmento em comum: “meter” (*mĭttĕre*, em latim)⁶⁶. Dos primeiros dois verbos citados, derivam os adjetivos que serão discutidos neste tópico, e que, além do segmento comum *mĭttĕre*, possuem prefixos (*re-* e *sub-*, respectivamente).

Para explicar, então, a relação entre as palavras escolhidas para este tópico, serão explanados os significados das partes que os compõem. Primeiramente, o verbo latino *mĭttĕre*, segundo o *Dicionário Glosbe*, significa “enviar, emitir, mandar”; dele, descende o atual verbo “meter” da língua portuguesa, cujo significado, entre outros, é “fazer entrar; conduzir, a algum lugar onde deverá permanecer” (FERREIRA, 2004), noção aproximada daquela transmitida por “remetente”. Também a esse verbo latino pertencem as variações *remĭttĕre* e *submĭttĕre*, que, mais tarde, passaram ao português.

Para formar estes dois últimos vocábulos, foram necessários também os prefixos *re-* e *sub-*, ambos largamente utilizados na língua portuguesa. O primeiro transmite “[...] as noções básicas de: (1) ‘volta, retorno, regresso’ [...]” (CUNHA, 2010, p. 548) e compõe palavras como “reagir”, “reformatar”, “repousar”, etc.; o segundo tem que ver com estar

⁶⁶ “mitto, -is, -ere, mĭsi, missum *v.* enviar, jogar [...]” (TEONIA; QUEDNAU; KNISPEN, 2016, p. 15)

“sob, no fundo de, debaixo de’ [...]” (CUNHA, 2010, p. 609), e entre suas palavras derivadas, estão “subentender”, “subterfúgio”, “submergir”, etc.

Sabendo os significados das partes componentes de “remetente” e “submisso”, pode-se, agora, tratar de seus significados. No *Novo Dicionário Aurélio*, o verbo “remeter”, de que deriva “remetente”, está definido como “mandar, enviar, expedir” (FERREIRA, 2004), enquanto a segunda se refere a alguém a alguém “obediente, dócil” (idem). Dessa forma, o “remetente” seria aquele que “reenvia” ou “para quem se envia de volta” algo, o que faz sentido, principalmente se se considerar uma troca de correspondências; o “submisso”, por sua vez, seria aquele que é “enviado para baixo de” ou que está “sob algo ou alguém”, o que é, de fato, a posição da pessoa submissa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da Etimologia, é possível verificar a existência de relações entre palavras aparentemente (ou não) relacionadas, pois, muitas vezes, ainda que estas palavras sejam parecidas, morfologicamente, não é simples ligar o sentido de uma ao de outra. Partindo dessa ideia é que este trabalho explorou alguns pares de palavras de origem comum, o latim, mas cujo significado majoritariamente conhecido e utilizado não faz pensar que podem estar relacionadas de algum de modo.

Assim, os pares de palavras analisados neste trabalho, assim como tantos outros, auxiliam na percepção de que, sejam duas palavras parecidas morfologicamente ou não, elas podem guardar, entre si, alguma relação – neste caso, etimológica e, também, semântica. Isso comprova que a Etimologia é ferramenta importante para conhecer o significado das palavras que se utiliza dia a dia, bem como para fazer deduções, associações, entendendo que as palavras também têm uma origem, e que essa origem pode unir umas palavras às outras por meio da morfologia e/ou do significado.

O conhecimento dos efeitos das transformações aqui demonstradas e brevemente discutidas, além de servir ao propósito já explicitado anteriormente, contribui para a compreensão de fenômenos outros, como o da variação linguística, ao estimular a reflexão. Isso pode, por exemplo, reduzir as ocorrências do preconceito linguístico.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ruy Magalhães de. *Metaplasmos: um paralelo diacrônico e sincrônico*. **Anais iii, III CLUERJ**, São Gonçalo: FFP-UERJ, 2004.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. Parábola, 2012.

CARVALHO, Mauricio Oliveira Pires de. **Aspecto verbal na língua Dâw**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2016.

COIMBRA, Cecília; BOCCO, Fernanda; DO NASCIMENTO, Maria Lívia. Subvertendo o conceito de adolescência. **Arquivos brasileiros de psicologia**, v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. revista pela nova ortografia. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DE JESUS, Carlos Almeida. **Etimologia – especulação e mau uso**. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras: Português – Inglês e respectivas literaturas). Faculdade Anchieta, São Bernardo do Campo, 2008.

Dicionário Etimológico: etimologia e origem das palavras. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/adolescente/#:~:text=A%20palavra%20%22adolescente%22%20vem%20do,e%20%22crescido%22%2C%20respectivamente>. Acesso em: 10 mar. 2022.

DICIONÁRIO Glosbe. Disponível em: <https://pt.glosbe.com/la/pt/adolescere>. Acesso em: 10 mar. 2022.

DO ROSÁRIO, Miguel Barbosa. A Etimologia, um estudo que encanta. **Revista Philologus Virtual**, 2004, p. 23. Disponível em: www.filologia.org.br/revista.

FARIA, Ernesto (org.). **Dicionário Escolar Latino – Português**. Colaboração: Maria Amélia Pontes Vieira, Sieglinde Monteiro Autran, Ruth Junqueira De Faria, Estella Glatt Paulo Maia De Carvalho, Maria Augusta Bevilacqua Hilda Junqueira. 3. ed. Ministério da Educação e Cultura – Departamento Nacional de Educação – Campanha Nacional de Material de Ensino: 1962.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio**. 7. ed. Versão 7.0. Dicionário eletrônico. Curitiba: Positivo. 1 CD-ROM, 2004.

MEDEIROS, Alessandro Boechat de. **Traços morfossintáticos e subespecificação morfológica na gramática do português**: um estudo das formas participiais. Tese (Doutorado. Ph. D. Thesis) – UFRJ, 2008.

NEVES, Flávia. Verbos no particípio. **Conjugação.com.br**. Disponível em: <https://www.conjugacao.com.br/verbos-no-participio/>. Acesso em: 11 mar. 2022.

PEDERNEIRA, Isabella Lopes. **Etimologia e reanálise de palavras**. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 2010.

TEONIA, Katia; QUEDNAU, Laura; KNISPEL, Matheus (orgs.). **Vocabulário latim-português baseado no livro Lingua Latina Per Se Illustrata – Familia Romana**. Colaboração: Kleveland Barbosa. – Porto Alegre; Rio de Janeiro: 2016. 24p.

VIARO, Mário Eduardo. Etimologia da língua portuguesa. **Núcleo de Apoio à Pesquisa em Etimologia e História da Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo**. Museu da Língua Portuguesa, 2009. Disponível em: <https://nehilp.prp.usp.br/~nehilp/conteudo/cursoonline.php>. Acesso em: 15 mar. 2022.

_____. **Etimologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

WIKTIONARY: the free dictionary. Disponível em: <https://en.wiktionary.org/wiki/cerno>. Acesso em: 11 mar. 2022.

ASPECTOS SEMÂNTICO-LEXICAIS DO PORTUGUÊS FALADO DOS MORADORES RIBEIRINOS DO DISTRITO DE BOA VISTA DO CUÇARI, PRAINHA-PARÁ

Paula Torres Fernandes⁶⁷

Karina de Jesus Araújo⁶⁸

INTRODUÇÃO

Este estudo em andamento, está sendo desenvolvido no âmbito do programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras, por mestrandas da Universidade Estadual de Mato Grosso - UNEMAT, vinculado à área de concentração de Estudos Linguísticos com a linha de pesquisa: Variação e mudança linguística. O aporte teórico utilizado na pesquisa é o do léxico, Lexicologia e Lexicografia; da Sociolinguística, para os estudos da linguagem.

Boa vista do Cuçari é uma comunidade ribeirinha do município de Prainha, Pará, localizado na Mesorregião do Baixo Amazonas, no norte brasileiro. É formada basicamente de famílias de pescadores. A figura 01 mostra o mapa do estado do Pará e a localização do município de Prainha.

Figura 01: Localização do município de Prainha



Fonte: IBGE⁶⁹, (2023).

⁶⁷ Mestranda do curso de Letras – Estudos linguísticos da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6179005897867058>.

⁶⁸ Mestranda do curso de Letras – Estudos linguísticos da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0095901498885699>.

⁶⁹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Embora Boa Vista do Cuçari possua estatuto de distrito, nós nos reportaremos a ela neste trabalho como comunidade, visto que o modo de organização local ainda é o de uma comunidade de pescadores, cujas peculiaridades sociais, antropológicas e linguísticas constituem um excelente campo de pesquisa para a Sociolinguística.

Conhecendo alguns trabalhos já desenvolvidos nessa região, interessamo-nos por retornar a essa comunidade para verificar se o hábito de contar histórias permanecia. Chamou-nos a atenção uma série de ocorrências de lexias não dicionarizadas e, também, o relato de um professor que dizia da dificuldade de comunicação entre seus colegas pescadores.

Pudemos perceber que, além de haver uma lacuna entre os falares dos pescadores e das outras pessoas que ali frequentavam, mas que residiam na área urbana do município em estudo, há, também, uma distância entre as culturas: cultura do homem letrado (teórica) x pescador (prática), dificultando a comunicação, confirmando uma enorme lacuna entre os falares urbanos e rurais. Vimos que os problemas de comunicação estão associados à incompreensão de elementos linguísticos atreladas ao léxico local.

A partir dessa constatação, consolidou nosso interesse em realizar um estudo de âmbito lexical, nesta parte do Baixo Amazonas. Depois de conhecer a história local e, também, os pescadores dessa região, inquietava-nos algumas questões como se há um léxico específico da comunidade de pescadores do Cuçari, no qual são encontradas influências linguísticas dos falares indígenas; se há unidades lexicais não dicionarizadas no linguajar dos pescadores; se há casos de manutenção linguística no léxico local; se devido às suas características geográficas, como encontrar-se entre três centros urbanos (no caso os municípios de Santarém, Monte Alegre e Prainha), considerados centros de inovação linguística, há evidências de manutenção linguística no léxico local; e se o vocabulário apresentado pelos informantes da pesquisa mostra a estreita relação entre língua e cultura, em especial, a cultura da pesca, e designa fatos ou objetos que fazem parte dessa cultura. A figura 02 demonstra a localização da comunidade entre os três municípios.

Tal desafio está traduzido em pequenas narrativas que contam a formação do distrito entre as duas margens do Rio Amazonas (ribeirinha e urbana), e revelam experiências miúdas da cultura de fronteira presente na população. Partindo dessa realidade, se faz necessário abrir uma discussão sobre o estilo sociolinguístico cultural concreto que determina as formas, e como esse estilo interfere e refrata o cotidiano ribeirinho no ambiente.

REFERENCIAL TEÓRICO

Sociolinguística

Sabendo-se que a aquisição de uma linguagem é a personificação comunitária de pessoas que compartilham tradições comuns através do uso, utilizando-se de incontáveis recursos comunicativos, Seabra (2015), infere:

Adquirir uma linguagem significa fazer parte de uma tradição, compartilhar uma história e, portanto, ter acesso a uma memória coletiva, repleta de histórias, alusões, opiniões, receitas e outras coisas que nos fazem humanos. Não adquirir uma linguagem, ou ter unicamente um conjunto muito limitado de seus recursos, significa ver-se privado desse acesso [...]

Dessa forma, também é necessário conhecer como é a realidade sociolinguística, do uso da língua portuguesa, além de investigar os aspectos iniciais de etnografia, cujo interesse volta-se ao entendimento da presença dessas populações. Para André (1995, p.15), “a principal preocupação da etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem.”

Diante disso, se faz necessário discutir os pilares da abordagem sociolinguística e a conjectura teórica da perspectiva semântica-lexical da língua, no experimento de cooperar com as discussões sobre as relações que podem se estabelecer entre na oralidade e ainda.

Para isso, será usada como macro contexto social deste estudo um dos distritos da cidade de Prainha, Boa Vista do Cuçari, localizado no Estado do Pará, pertencente à Mesorregião do Baixo Amazonas, ecologicamente importante, fronteiro com os municípios de Monte Alegre e Santarém, com população rural-ribeirinha. O que, apesar de essa população manter intrínseca relação com a floresta e os cursos das águas da calha amazônica, a proximidade e o tipo de dependência com a área urbanizada da cidade, têm reconfigurado o cotidiano, interferido em seu modo de vida e produzindo, assim, outras formas de sociabilização, implicando na constituição de suas identidades culturais.

Já, na atualidade das pesquisas em Sociolinguística, a linguagem emerge sobre novos signos e paradigmas, como resultado da atividade de sujeitos históricos atuando no interior das sociedades, desenvolvendo com base nas relações entre linguagem e realidade social. Deixando claro, portanto, que as escolhas dos sujeitos não são fruto de ações individualistas e individualizadas. Elas são, pois construídas coletivamente a depender dos diversos contextos que guiam as ações dos sujeitos: social, cultural, político, histórico etc. (TARALLO, 1995).

Nesse interim, Brasil (2006, p. 117), “diz que o conhecimento se baseia em "regras discursivas de cada comunidade" e a realidade nunca pode ser percebida de modo definitivo, mas sim compreendida num contexto localizado”.

Léxico

O léxico é entendido como “o conjunto de todas as palavras de uma língua, também chamadas de lexias. As lexias são unidades de características complexas cuja organização enunciativa é interdependente, ou seja, a sua textualização no tempo e no espaço obedece a certas combinações, (OLIVEIRA; ISQUERDO, 2001). Embora possa parecer um conjunto finito, o léxico de cada uma das línguas é tão rico e dinâmico que mesmo o melhor dos linguistas não seria capaz de enumerá-lo” (ZAVAGLIA; WELKER, 2013).

Conforme Biderman (1998, p. 585), o léxico é o "conjunto de palavras de uma língua e que, pela natureza das línguas vivas, está em constante expansão devido à necessidade que temos de nomear lugares, objetos, situações, sentimentos, desejos e ações, por exemplo, nos mais diversos cenários físicos e psíquicos”.

Léxico e cultura

O estudo dos léxicos, “aborda entre os diversos campos de estudos linguísticos, a Onomástica – que estuda os nomes próprios de pessoas (antropônimos) e de lugares (topônimos) – representa uma fonte de estudo da língua e sua relação com o patrimônio cultural de um povo. Considerando que, em sua formação, além de influências linguísticas, um topônimo recebe interferências externas, originárias de condições geográficas, históricas, políticas, religiosas e sociais, identifica-se, através do estudo toponímico, a relação existente entre o léxico de uma língua e a cultura do povo que a fala” (PRUDENTE; ABBADE, 2019).

Lexicologia

A Lexicologia “é a ciência que estuda o léxico e a sua organização de pontos de vista diversos. Cada palavra remete a particularidades relacionadas ao período histórico em que ocorrem à região geográfica a que pertencem à sua realização fonética, aos morfemas que a compõem, à sua distribuição sintagmática, ao seu uso social e cultural, político e institucional. Desse modo, cabe à Lexicologia dizer cientificamente em seus variados níveis o que diz o léxico, ou seja, a sua significação. Ao lexicólogo, especialista da área, incumbe levar a termo essa tarefa tão complexa sobre uma ou mais línguas” (ZAVAGLIA; WELKER, 2013).

Lexicografia

A Lexicografia “é a ciência, intimamente ligada à Lexicologia, que tem por finalidade elaborar obras de referência, principalmente dicionários, impressos ou on-line, além de bases de dados lexicais. Dessa Lexicografia prática distingue-se a Lexicografia teórica, ou Metalexigrafia, que estuda todas as questões ligadas aos dicionários: história, problemas de elaboração, análise, uso” (ZAVAGLIA; WELKER, 2013).

Para Vygotsky (1993, p.104), “ao longo de seu desenvolvimento, o ser humano adquire informações culturais, históricas e sociais em um processo contínuo. Constrói conceitos e, assim, interage no meio, de modo que organiza uma rede de relação de significados que podem ser expressos por meio de palavras. Isso faz com que o léxico seja visto como elemento relevante nesse processo como verificou na afirmação de quando menciona que “o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem que fica difícil dizer se é um fenômeno da fala ou um fenômeno do pensamento”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme externado antes, a pesquisa está em andamento. A coleta de dados ainda será feita seguindo o modelo laboviano, os dados serão decorrentes de 15 entrevistas orais realizadas em Boa Vista do Cuçari. Pretende-se assim, após a pesquisa de campo, descrever o léxico coletado nas narrativas dos pescadores e compará-las à fala dos outros moradores, agrupando-os em campos semânticos; feita esta etapa, será investigada a existência de um vocabulário regional no qual os vocábulos e se gera alguma influência das marcas da estrutura sociocultural da região onde se situa a comunidade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995, p.15-26.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Coletânea de Normas Técnicas - Elaboração de TCC, Dissertação e Teses**: 2012 - contém as normas ABNT NBR 6023:2002, ABNT NBR 6024:2012, ABNT NBR 6027:2012, ABNT NBR 6028:2003, ABNT NBR 6034:2004, ABNT NBR 10520:2002, ABNT NBR 14724:2011 e ABNT NBR 15287:2011. Disponível em: http://fs.unb.br/images/Pdfs/PPGFC/Regs_e_normas/PPGCF__Regras_Elaboracao_Dissertacoes_Teses.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Dicionário didático de português**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998, p. 585.

CANÇADO, Márcia. **O papel do léxico em uma teoria dos papéis temáticos**. D.E.L.T.A. Vol. 16, N.º 2, 2000 (297-321). Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/delta/a/GgV3NPTxWSP5JwHpf9NHqwf/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 set. 2021.

GOMES, Patrícia Vieira Nunes. **Aquisição lexical e uso do dicionário escolar**. In. CARVALHO, Orlene Lucia de Saboia e BAGNO, Marcos. (Orgs.) Dicionários escolares: políticas, formas & usos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Ed. Parábola, 2008.

LEMES, Glauber de Souza. O conceito de conflito nos estudos sociolinguísticos, interacionais e narrativos: Uma revisão epistemológica e teórico-analítica. Dilemas, Rev. Estud. Conflito Controle Soc. 14 (02) May-Aug 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.17648/dilemas.v14n2.32524>> acesso em: 17 set. 2021.

LIRA, Talita de Melo; CHAVES, Maria do Perpétuo S.R. Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política. Interações (Campo Grande) 17 (1) Jan-Mar 2016 disponível em: <<https://doi.org/10.20435/151870122016107>>. Acesso em: 10 out. 2021.

LUCCHESIA, Dante. Periodização da história sociolinguística do Brasil. 2017. Disponível em: <

<https://www.scielo.br/NGxLPBSqNXYNGhFtwqrrwgh>>. Acesso: 16 set. 2021.

MARQUES, Maria José Basso; MARTINS, Regina Uemoto Maciel. Reflexões semântico-lexicais do falar em Colíder-MT. **Revista Moara**, n. 54, ago-dez 2019 ISSN: 0104-0944. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/7978> . Acesso em: 21 set, 2021.

MELISO, Edimara Cristina; GONÇALVES, OLIVEIRA, Dercir Pedro de. Descrição sociolinguística de textos escolares: o público e o privado. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wpcontent/uploads/2014/06/volume_2_artigo_100.pdf> (acesso: 20/09/2021).

OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. **As ciências do léxico**: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia. Campo Grande, MS: UFMS, 1998. 2. ed. 2001.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos lingüísticos**. – 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. 160 p.; 24 cm.

PRUDENTE, Clese Mary; ABBADE, Celina Márcia de Sousa. bahia de todos os cantos e recantos. *Revista GTLex*, v. 2, n. 2, p. 219-245, 3 jan. 2019. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/39881>>. Acesso em: 12 set, 2021.

RODRIGUES-PEREIRA, Renato; ZACARIAS; Regiani Aparecida Santos; NADIN, Odair Luiz. Léxico, ensino e suas interfaces. **Revista GTLex**, vol. 5, n.1jul./dez. 2020 ISSN: 2447-9551 p 6-21. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/gtlex/>> Acesso em: 13 set. 2021.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. "**LÍNGUA, CULTURA E LÉXICO**". *In*: Sobral, Gilberto Nazareno Telles; Lopes, Norma da Silva; Ramos, Jânia Martins. *Linguagem, Sociedade e Discurso*. São Paulo: Blucher, 2015, p.65-84.

SILVA, Geise Alves da; Borges, Patrícia Andréa. Presença vs ausência de traços de ruralidade no léxico tocantinense. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil*, n. 72, p. 83-105, abr. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rieb/a/PkDXj6s8qJ86WVBM7t7kBZf/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 21 set. 2021.

SOUZA, Davi Pereira de; SALVADOR, Carlene Ferreira Nunes. Aqui se diz carapanã! variação linguística, identidade e humor nas aulas de estudos paraenses em tempo de pandemia. *Letras escreve*. Macapá, v. 10, n. 1, 1º sem., 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/letras>>. Acesso em: 21 set. 2021.

SZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. SP: Cortez Ed., 1986.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1995.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZAVAGLIA, Adriana; WELKER, Herbert. *Lexicologia*. Revisão: Magali Duran e Patrícia Chittoni Reuillard, 2008; Revisão: Claudia Zavaglia, 2013. **Revista GTLex**. Disponível em: < <http://www.letras.ufmg.br/gtlex/> > Acesso em: 21 set. 2021.

REPASO HISTÓRICO DEL DESARROLLO DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICA EN TORNO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL PERÚ

Geraldine Arias Loaiza⁷⁰

Tânia Suely Azevedo Brasileiro⁷¹

Marco Lovón⁷²

INTRODUCCIÓN

Latinoamérica se caracteriza por ser plurilingüe y multicultural. Estas maneras se remontan a la época precolombina y a la subsiguiente época de conquista y colonización. Durante estos procesos se generó la dispersión y el aislamiento de distintas etnias amerindias existentes. En la actualidad, se han registrado un total de 522 pueblos indígenas y 40 lenguas amerindias vivas (UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILDREN'S EMERGENCY FUND, 2009). El Perú es un claro ejemplo de esta diversidad, en él se hablan 48 lenguas originarias entre las cuales, 44 son amazónicas y 4 son andinas según el Ministerio de Cultura (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2017). Asimismo, el último censo realizado en el 2017 señala que más de 4 millones de peruanos se autoidentifican como indígenas de un total de 31 237 385 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (INEI), 2019).

Por muchas décadas, esa diversidad fue asumida como problemática, lo que generó diversos conflictos sociales contra los que aún se sigue luchando, como el racismo y la exclusión social (LOVÓN; QUISPE, 2021), las que se reflejaron y reflejan aún en las escuelas. Por mucho tiempo, se estigmatizó el uso de lenguas indígenas en esos espacios en pro de un monolingüismo castellanizante. Inicialmente, durante la Colonia, la castellanización estuvo reglamentada para someter y asimilar a la nobleza indígena para “civilizarla” mediante la cristianización (CERRÓN-PALOMINO, 1987; MONTOYA, 1986). Luego, desde la Independencia hasta la década de 1960, las políticas educativas tuvieron como objetivo castellanizar a la población indígena (ARIAS; LOVÓN, 2022; LÓPEZ, 2021; OLIART, 2011). En este artículo, se abordará en forma amplia el desarrollo de las políticas lingüísticas en torno a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú, desde sus precedentes en la década de los años 70 hasta las últimas demandas de los pueblos indígenas acontecidas en 2022 con el fin de concientizar el repaso que trae la historia para con los planes sobre las lenguas; finalmente, se presentará las reflexiones finales.

⁷⁰ Magíster, Universidad Federal del Oeste de Pará (UFOPA), <https://orcid.org/0000-0002-4633-0094>

⁷¹ Doctora, Universidad Federal del Oeste de Pará (UFOPA), <https://orcid.org/0000-0002-8423-4466>

⁷² Doctor, Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), <https://orcid.org/0000-0002-9182-6072>

LA REFORMA EDUCATIVA PERUANA

En el Perú, alrededor de la década de 1920, se impulsa desde el gobierno del presidente Leguía (1919-1930) un discurso indigenista superficial y exotizante que solo era usado para encubrir un sinnúmero de abusos contra los indígenas. En contraposición a este, encontramos el discurso que buscaba las reivindicaciones sociales y económicas, aunque de corte paternalista. Los posteriores gobiernos con el objetivo de desestabilizar esta corriente de pensamiento intentan consolidar la idea integracionista de una sola nación, basada en una educación occidentalizante, pues se piensa que el problema es el campesino que no se incorpora socialmente.

La política "integracionista" (...) se traduce, en el terreno educativo, en la implementación de la enseñanza bilingüe destinada a la castellanización de los grupos vernaculohablantes. (...) tal como se la introdujo en los años iniciales de experimentación, distaba lejos de propender hacia el desarrollo y cultivo de las lenguas ancestrales; por el contrario, teniendo como meta la castellanización, se valía de ellas sólo como un medio a través del cual podía lograrse el "pase" de los monolingües vernáculos a la sociedad occidental hispana: lejos de fomentar lealtades lingüísticas alentaba la deserción idiomática y cultural (CERRÓN-PALOMINO, 1987, p. 16–17).

La política "integracionista" da como resultado un bilingüismo sustractivo con un objetivo castellanizante. Por ese motivo, en esta etapa no se registra ningún intento por oficializar alguna lengua indígena. Según Cerrón-Palomino, el principal interés es la conformación de un alfabeto, "como el propuesto por RM [Resolución Ministerial] del 29 de octubre de 1946, que [...] no tuvo ninguna vigencia" (1987, p. 17). Años después, en 1968, con el golpe militar de Juan Velasco Alvarado (1968-1975), se inició su gobierno, el cual revive la corriente indigenista usada con fines políticos en gobiernos anteriores como el de Leguía. El programa reformista de Velasco fue de corte popular y buscaba llevar a la práctica una ruptura de la estructura desigual que era tradicional en la sociedad peruana (CERRÓN-PALOMINO, 1987; HABOUD; LIMERICK, 2016).

En la Amazonía peruana, los programas de alfabetización fueron dirigidos principalmente por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), grupo misionero estadounidense. Incluso. Esta institución firmó un acuerdo con el Ministerio de Educación en 1945 que tenía el objetivo de alfabetizar a las poblaciones indígenas. Principalmente, esto se basó en un bilingüismo sustractivo que imponía el castellano sobre lenguas indígenas. La formación docente tenía una perspectiva castellanizante y evangelizadora (GARCÍA-SEGURA, 2019).

En los años 70, se plantea un proceso de cambios a partir del gobierno de Velasco. En 1969, comienza el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas, en el que se realizó una reforma agraria que expropió a gamonales de sus latifundios y terminó con un sistema semifeudal que mantenía en situación de servidumbre a campesinos. Altamirano (2020) afirma que el gobierno velasquista enfrentó a las oligarquías y

buscó transformar estructuras sociopolíticas; procesos semejantes se desarrollaron en Brasil con Getulio Vargas (1934-1937; 1934-1937; 1950-1954), en Chile con Pedro Aguirre Cerda (1918-1921) y en Argentina con Juan Domingo Perón (1973-1974; 1946-1955) en décadas distintas.

De acuerdo con esta línea de acción, se inició cambios en la política educativa para las comunidades indígenas como la promulgación de la Ley de Reforma Educativa (Decreto Ley 19326) en 1972 en la que además de incluir aspectos lingüísticos, se buscaba fomentar aspectos culturales para promover los conocimientos, las filosofías y los valores de los pueblos indígenas (TRAPNELL, 1989).

El principal impulsor de la Reforma Educativa Peruana, iniciada en 1969 e implementada en 1980, fue Augusto Salazar Bondy. Esta reforma es reconocida como una de las más relevantes de Latinoamérica, ya que tenía como objetivo:

[...]reestructurar la sociedad mediante la educación y el resurgimiento de un nuevo hombre libre y plenamente participante, que debía ir formándose desde el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de una pedagogía adecuada al humanismo (ALTAMIRANO, 2020, p. 6).

A partir de esta reforma, se busca el desarrollo de la conciencia crítica como uno de los objetivos de la mencionada Reforma, el mismo que tuvo gran influencia de Paulo Freire con quien Salazar Bondy escribió *¿Qué es y cómo funciona la concientización?* en 1975.

Entre estas reformas educativas, en 1972, se dio inicio a la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB). Esta política no implicaba el concepto de interculturalidad explícitamente, sino hasta algunas décadas después; sin embargo, sí reconoce la realidad plurilingüe y multicultural peruana (TRAPNELL; NEIRA, 2004). Es importante señalar que estas primeras políticas lingüísticas estaban orientadas al primer ciclo del Nivel Básico, es decir, los primeros cuatro años de Primaria, y el Nivel Inicial. En ese sentido, se establecieron objetivos y planes de acción como el Reglamento de Educación Bilingüe (DS 003-73) y, en 1975, el Decreto de Oficialización del Quechua, Ley n.º 21156, en la que se la declaró como lengua oficial en el Perú, lo que implicaba que la enseñanza de esta lengua fuese obligatoria en las escuelas.

DE LA EB A LA EIB

En 1987, se crea la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural que fue desactivada años después (GODENZZI, 2001). Luego, según Trapnell y Neira (2004), en 1989, en la Política de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), se vuelve a discutir el concepto de educación intercultural desde el enfoque vigente en esa década, en la que se asumía solo como añadir contenido educativo referentes a elementos culturales indígenas. Es en 1991, en el que este enfoque se actualizó y amplió en la Política de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural (PEIEB).

Sin embargo, la promoción del uso del quechua no trajo consigo la inclusión de todas las demás lenguas sino hasta el 2003 con la promulgación de la Ley N° 28106 de “Reconocimiento, Preservación, Fomento y Difusión de las Lenguas Aborígenes”. En esta ley, se reconoce la oficialidad de todas las lenguas indígenas (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2016, p. 7). En ese mismo año, se presenta la Ley General de Educación (LGE) N.º 28044, en el que se incluyen artículos que reconocen la diversidad como la base de justicia social (YATACO, 2012).

Asimismo, se ratifican aportes de anteriores políticas educativas. Sin embargo, tal como lo señalan Trapnell y Neira (2004), en el artículo 20 de la LGE, “la Educación Bilingüe Intercultural se ofrece en todo el sistema educativo”; pero en el inciso B del mismo artículo se señala que este se limita a garantizar “el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras”. Esto parece plantear una gran diferencia entre la Educación Intercultural (EI), que sería para todos, y una Educación Bilingüe (EB), que estaría dirigida solo a quienes posee como lengua materna una lengua indígena, lo que sería problemático para el contexto peruano, puesto que debido a los contextos diferentes en los cuales se desarrolla el bilingüismo no se puede establecer una diferencia entre lengua materna y la segunda lengua de los estudiantes (TRAPNELL; NEIRA, 2004).

A partir de ello, desde el marco legal peruano, se ha buscado promover el uso y la enseñanza de las lenguas originarias (Ministerio de Educación [Minedu], 2013; Decreto Ley 21156, 1975). Esto promovió el proceso de normalización lingüística o creación de alfabetos de lenguas de tradición oral. En mayo de 2020, se anunció la oficialización de los alfabetos de 48 lenguas originarias del Perú; con ello “se busca preservarlas, desarrollarlas y fomentar su uso en todos los espacios y ámbitos” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2020) En ese sentido, también se elaboraron materiales que buscan potenciar las competencias de las comunidades partiendo de los conocimientos y prácticas de los pueblos y de las ciencias.

Lo anterior se articula con lo propuesto en el Reglamento de la Ley de Lenguas, que tenía como objetivo regularizar la difusión, el mantenimiento y el uso de las lenguas originarias (Decreto Supremo 004-2016-MC, 2016). Asimismo, en diciembre del 2016, se publicó el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021, en el que se definen objetivos y acciones para el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú. Además, se define EIB de la siguiente manera:

Política educativa que se orienta a formar niños, niñas, adolescentes, jóvenes y personas adultas mayores de pueblos originarios para el ejercicio de la ciudadanía como personas protagónicas que participan en la construcción de una sociedad democrática y plural. Para cumplir este propósito, se plantea una educación basada en su herencia cultural que dialoga con conocimientos de otras tradiciones culturales y de las ciencias, y que considera la enseñanza de y en lengua originaria y de y en el castellano. La Educación Intercultural Bilingüe forma a las y los estudiantes para poder desenvolverse tanto en su medio social y natural como en otros escenarios socioculturales y lingüísticos (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2016, p. 7).

Esto va en concordancia con lo planteado en el artículo 17 de la Constitución Política del Perú que señala que el Estado “fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional”. De ese modo, se resalta que la EIB debe ser culturalmente pertinente.

ACTUALES CONFLICTOS DE LA EIB

Como se puede observar, se han planteado diversas políticas lingüísticas que buscan fomentar el uso de las lenguas indígenas. Asimismo, se hace evidente la importancia de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Según Walsh (2009), la interculturalidad es imprescindible, pues promueve las interacciones positivas entre distintos actores sociales para lograr una formación de personas concientizadas de las diferencias y capaces de trabajar en unidad “en la construcción de una sociedad justa, equitativa igualitaria y plural” (WALSH, 2009, p. 76).

Pese a las políticas lingüísticas desarrolladas en el Perú, varias investigaciones (SICHRA, 2016; ZAVALA, 2002) señalan que muchas de ellas no atienden las particularidades sociolingüísticas de las diversas realidades a las que se aplica. En muchos casos, estas responden a ideologías lingüísticas en torno a la lengua de prestigio (ZUÑIGA, 2008). La estandarización idiomática y la homogeneización alfabética como base para la escritura producen cierto rechazo por parte de los usuarios –ya que origina usos que les resultan ajenos– y reducen la posibilidad de alcanzar el éxito en las iniciativas revitalizadoras de estas lenguas. Esto se produce debido a que en muchos casos se solidifican ideologías discriminatorias tales como la idea de una variedad “correcta”, lo que acarrea una concepción de “desarrollo” que implica la sumisión de lo indígena frente a lo occidental (ZUÑIGA, 2008). También, se tiene un panorama en que las lenguas indígenas ya no son maternas, sino que son las segundas lenguas de aprendizaje (LOVÓN, 2016).

Asimismo, en la gran mayoría de casos las escuelas están a gran distancia de las comunidades indígenas, en donde se encuentran los estudiantes. Aún hay pocas universidades o programas de formación para profesores indígenas. Es importante señalar que el presupuesto que se le asigna a la EIB es poco en relación con el asignado a la Educación Básica regular.

Entre otros conflictos, se puede identificar que, en muchos casos, en las comunidades indígenas, muchos se oponen a que sus hijos aprendan en una lengua amazónica. Esto se explica por el contexto de discriminación lingüística que se vive en el Perú. Los padres y madres de niños indígenas prefieren que aprendan en castellano e inclusive que tengan al inglés como segunda. Asimismo, los profesores que enseñan en una escuela EIB no son hablantes nativos de una lengua indígena. Vigil y Zariquiey (2017) menciona que el discurso racista dominante se ha internalizado en jóvenes asháninkas. Esto supone que los miembros de esta comunidad discriminen las prácticas culturales propias, lo que incluye el uso de la lengua en espacios públicos.

Por otro lado, los resultados de las evaluaciones censales de los últimos años respaldan el poco éxito de la EIB en el Perú. En 2008, en la Evaluación Censal de Estudiantes en Lenguas Originarias (ECELO) realizado por el Ministerio de Educación, se obtuvo que solo entre 2% y 6% de estudiantes desarrollan capacidades lectoras esperadas en su lengua originaria. Por ejemplo, en las escuelas awajún y shipibo, entre el 2,2 % y 3,1 % logran desarrollar capacidades lectoras en castellano (2008). En esta prueba estandarizada, se evaluaron los distintos tipos de procesos en los que se construyen los significados que se desarrollan al leer diversos tipos de texto. Para ello, se usaron textos en castellano y lenguas originarias como cuentos, descripciones, noticias, avisos y recetas.

Para Yataco (2012), lograr el desarrollo de la EIB es posible si se resignifican los conceptos asociados a las percepciones de escolaridad, bilingüismo y formas de interrelación. En ese sentido, la inclusión de conceptos como el de literacidades múltiples permitirían un tratamiento y estudio más global de las formas de apropiación y desarrollo de escritura tanto del castellano como de las lenguas indígenas. Asimismo, ello podría promover el desarrollo de un diálogo intercultural en el que los saberes indígenas se integren a las escuelas.

Además, se debe tener en cuenta que la EIB es una demanda actual de los pueblos indígenas. Para ello la interculturalidad tiene que ir más allá de una planificación de una o dos horas de clase (LOVÓN et al., 2020).

MARCHA POR LA DEFENSA DE LA EIB

En 2022, se visibilizó la dimensión crucial que tiene la EIB para las comunidades, ya que mediante manifestaciones de diversas organizaciones hizo saber su rechazo a las Resoluciones Viceministeriales N.º 118 y 121 emitidas por el Ministerio de Educación (Minedu) el 26 de octubre de 2022. En ellas, se anula el requisito de dominio de una lengua originaria para acceder a una plaza docente en las instituciones educativas EIB. Decisiones como esta movilizaron a comunidades indígenas que se han organizado y formado el Colectivo de los Pueblos Originarios del Perú, el cual reúne pueblos amazónicos, jaqaru, kawki, aimara y quechuas e incluso llamaron a la ciudadanía a unirse a la marcha denominada Marcha por la defensa de la EIB y los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Asimismo, entre los acuerdos de la Comisión Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe (Coneib) del año 2022, se menciona lo siguiente:

Nos reafirmamos que la implementación de la Política Nacional de Educación Intercultural (EI) y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) no debe parar y debe ser fortalecida. Más aún cuando existen cifras claras luego del Censo Nacional de 2017, en que se recoge la identidad originaria del país (...). Instamos a respetar el derecho a los educandos indígenas y originarios a la educación en su propia lengua, conforme establecen la Constitución Política del Perú, el Convenio 169 de la OIT, las leyes y

normativas de alcance nacional del Minedu y la del Estado de prestar el servicio EIB (AIDSESEP, 2022).

En el Oficio Múltiple N° 00002-2022-MINEDU-VMGP-DIGEIBIRA, se indica que se pueden contratar docentes monolingües para las escuelas bilingües y el cambio de caracterización de escuelas EIB a escuelas que no lo son.

Para Vigil (2022), la decisión de la contratación docente obedece a una decisión política que busca favorecer a los profesores agremiados de la Federación Nacional de Trabajadores en la Educación del Perú (Fenate), sindicato fundado en el 2017 por Pedro Castillo quien fue presidente en el 2022, fecha en la que se plantearon estas medidas que fueron muy cuestionadas. Incluso, el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de Perú (Sutep) manifestó su rechazo a esta medida mediante un comunicado en el que pedía declarar la EIB en emergencia.

Finalmente, ante la presión de las diversas manifestaciones en las calles, el Minedu tuvo que dejar sin efecto medidas cuestionadas. Sin embargo, tal como señala Vigil (2022), la respuesta que dio el Minedu ante los cuestionamientos fue victimista, puesto que indicó que las medidas habían sido interpretadas de manera tendenciosa y que las personas que estaban convocando a las marchas estaban malinformando.

CONSIDERACIONES FINALES

Este artículo ha tenido el objetivo de presentar de manera sucinta el desarrollo histórico de la EIB en el Perú. Como manera de reflexionar desde la historia sobre la política lingüística homogeneizante, occidentalizante y centralizante del país.

Se ha considerado un antecedente histórico importante la política “integracionista” de la década de 1920, pues en esta se implementa la educación en dos lenguas, quechua y español, aunque se usa al quechua con un fin instrumentalista castellanizante. No es hasta el gobierno nacionalista de Juan Velasco Alvarado, el cual inicia en 1968, que se inicia una reforma educativa de la mano con Augusto Salazar Bondy. Entre las reformas, se plantea la Política Nacional de Educación Bilingüe en 1972, el que luego daría paso Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural durante 1987, que ya incluiría el término “intercultural” desde el enfoque predominante en aquella época, es decir, la inclusión de contenidos sobre los saberes culturales indígenas. Solo es hasta 1991 que el enfoque fue actualizado y ampliado en la Política de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural (PEIEB).

En cuanto a las políticas lingüísticas, solo es hasta el 2003 que se promulga la Ley 28106 de “Reconocimiento, Preservación, Fomento y Difusión de las Lenguas Aborígenes”, en que se oficializan todas las lenguas indígenas. Esto promovió un proceso de normalización lingüística el cual finalizó en mayo de 2020. Asimismo, se publicó, en el 2016, el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021, en el que se definen objetivos y acciones para esta.

Sin embargo, pese a estos intentos de promover una EIB de calidad, censos sobre resultados educativos e investigaciones visibilizan los problemas que este programa podría estar teniendo en su aplicación, como la falta de atención a las características sociolingüísticas particulares de cada población en la que se aplica este modelo educativo.

Finalmente, otro de los problemas que enfrentó actualmente la EIB fueron las medidas que se presentaron en el año 2022, en las que se anulan el requisito de dominio de una lengua originaria para acceder a una plaza docente en las instituciones educativas de este tipo, decisiones políticas que solo favorecerían a sindicatos de docentes afines a Pedro Castillo, presidente que ese momento gobernaba el Perú. Estas medidas movilizaron a federaciones de comunidades indígenas, profesores, estudiantes e incluso centro de investigación con lo que se logró que el Minedu deje sin efectos dichas medidas. Estas movilizaciones demuestran el compromiso de las comunidades indígenas por una EIB de calidad por ser una demanda de justicia social.

REFERÊNCIAS

AIDSESEP. **¡La implementación de la Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) no debe parar y debe ser fortalecida!**. [S. l.: s. n.], 2022. Disponível em: <https://aidesep.org.pe/noticias/la-implementacion-de-la-politica-nacional-de-educacion-intercultural-bilingue-eib-no-debe-parar-y-debe-ser-fortalecida/>. Acesso em: 7 fev. 2023.

ALTAMIRANO, A. Visitar el pasado para pensar el presente: la Reforma Educativa Peruana a través del discurso pedagógico de Augusto Salazar Bondy. **Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 1–16, 2020. Disponível em: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3172>. Acesso em: 9 fev. 2023.

ARIAS, G.; LOVON, M. A. Ideologías lingüísticas sobre la normalización de los alfabetos de las lenguas originarias del Perú. **Boletín de la Academia Peruana de la Lengua**, [s. l.], n. 71, p. 93–135, 2022. Disponível em: <http://revistas.apl.org.pe/index.php/boletinapl>. Acesso em: 13 fev. 2023.

CERRÓN-PALOMINO, R. Multilinguismo y política idiomática en el Perú. **Allpanchis**, [s. l.], v. 19, n. 29/30, p. 17–44, 1987. Disponível em: <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/Allpanchis/article/view/967>. Acesso em: 5 dez. 2022.

GARCÍA-SEGURA, S. Identidad, lengua y educación: la realidad de la amazonía peruana. **REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, [s. l.], v. 18, n. 36, p. 193–207, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2431/243158860011/html/>. Acesso em: 13 fev. 2023.

HABOUD, M.; LIMERICK, N. Language Policy and Education in the Andes. *Em: LANGUAGE POLICY AND POLITICAL ISSUES IN EDUCATION. ENCYCLOPEDIA OF LANGUAGE AND EDUCATION*. Chamed. Springer: [s. n.], 2016. p. 1–13.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (INEI). **Perú: Perfil Sociodemográfico**. Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]ed. Lima: [s. n.], 2019. 2019.

LÓPEZ, L. E. Hacia la recuperación del sentido de la educación intercultural bilingüe. **Revista Ciencia y Cultura**, [s. l.], v. 25, n. 46, p. 41–66, 2021. Disponível em: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-33232021000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es. Acesso em: 13 fev. 2023.

LOVÓN, M. A. Enseñanza de la lengua vernácula como segunda: Lengua indígenas peruana en estado de L2. **Escritura y Pensamiento**, [s. l.], v. 19, n. 38, p. 185–210, 2016. Disponível em: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/letras/article/view/13707>. Acesso em: 13 fev. 2023.

LOVÓN, M. A.; CHÁVEZ SÁNCHEZ, D. L.; YALTA GONZALES, E. M.; GARCÍA LIZA, A. M. La enseñanza de la lengua indígena y el desarrollo de la interculturalidad en las horas de clases de lengua nativa como L1 y L2 en el Perú. **Boletín de la Academia Peruana de la Lengua**, [s. l.], v. 67, n. 67, p. 179–203, 2020. Disponível em: <https://revistas.apl.org.pe/index.php/boletinapl/article/view/85>. Acesso em: 13 fev. 2023.

LOVÓN, M. A.; QUISPE, A. P. Lenguaje, racismo y poder en el YouTube: Representaciones hegemónicas sobre los parlamentarios cultos peruanos. **Discurso & Sociedad**, [s. l.], n. 2, p. 348–382, 2021. Disponível em: [http://www.dissoc.org/ediciones/v15n02/DS15\(2\)Lovon&Quispe.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v15n02/DS15(2)Lovon&Quispe.pdf). Acesso em: 13 fev. 2023.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, (Minedu). **En el Perú hay 47 lenguas originarias que son habladas por cuatro millones de personas.** [S. l.: s. n.], 2017. Disponible em: <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=42914>. Acceso em: 26 fev. 2023.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Las 48 lenguas originarias del Perú ya tienen alfabetos oficiales.** [S. l.: s. n.], 2020. Disponible em: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/165820-las-48-lenguas-originarias-del-peru-ya-tienen-alfabetos-oficiales>. Acceso em: 11 mar. 2023.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021.** [S. l.]: Ministerio de Educación, 2016. 2016. Disponible em: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5105>. Acceso em: 8 fev. 2023.

MONTOYA, R. La democracia y el problema étnico en el Perú. **Revista Mexicana de Sociología**, [s. l.], v. 48, n. 3, p. 45–50, 1986. Disponible em: <https://www.jstor.org/stable/3540445>. Acceso em: 1 mar. 2023.

OLIART, P. **Las políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú.** Lima: Tarea, 2011. 2011.

SICHTA, I. Políticas lingüísticas en familias indígenas: cuando la realidad supera la imaginación. **UniverSOS**, [s. l.], v. 13, p. 135–151, 2016.

TRAPNELL, L. El Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana. **Amazonía Peruana**, [s. l.], n. 18, p. 103–115, 1989. Disponible em: <https://amazoniaperuana.caaap.org.pe/index.php/amazoniaperuana/article/view/161>.

TRAPNELL, L.; NEIRA, E. **Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú.** PROEIB-Andesed. Lima: [s. n.], 2004. 2004.

UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILDREN'S EMERGENCY FUND (org.). **Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina.** Cochabambas: UNICEF y FUNPROEIB Andes, 2009. 2009.v. 1. Disponible em: <https://iwgia.org/es/recursos/publicaciones/317-libros/4493-atlas->

socioling%C3%BC%C3%ADstico-de-pueblos-ind%C3%ADgenas-en-am%C3%A9rica-latina-1.html. Acceso em: 7 fev. 2023.

VIGIL, N. La imposición de los derechos gremiales sobre los derechos lingüísticos en la educación peruana hoy. *Em*: 2022, Lima. **Anais** [...]. Lima: [s. n.], 2022.

VIGIL, N.; ZARIQUIEY, R. La internalización del discurso racista en los jóvenes asháninkas. **Lengua y Sociedad**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 54–75, 2017. Disponível em: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/lenguaysociedad/article/view/22384>. Acceso em: 13 fev. 2023.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Em*: SEMINARIO “INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL, 2009, La Paz. **Anais** [...]. La Paz: [s. n.], 2009. p. 1–18.

YATACO, M. Políticas de estado y la exclusión de las lenguas indígenas en el Perú. **Droit et cultures. Revue internationale interdisciplinaire**, [s. l.], n. 63, p. 110–142, 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/droitcultures/2946>. Acceso em: 6 fev. 2023.

ZAVALA, V. **Desencuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos**. Lima: Universidad del Pacífico, 2002. 2002. Disponível em: <https://repositorio.up.edu.pe/handle/11354/1041>. Acceso em: 6 fev. 2023.

ZUÑIGA, M. **La Educación Intercultural Bilingüe: El caso peruano**. Buenos Aires: FLAPE, 2008. 2008.

Ministerio de Educación. **Evaluación Censal de Estudiantes 2008 (ECE 2008)**. [S. l.]: Ministerio de Educación, 2008. Disponível em: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1109>. Acceso em: 9 fev. 2023.

ANÁLISE DA EXCLUSÃO RACIAL NA LITERÁRIA DO LIVRO DIDÁTICO “ARARIBÁ: MAIS INTERDISCIPLINAR – LÍNGUA PORTUGUESA E ARTE”

Hector Pinheiro Teixeira⁷³

INTRODUÇÃO

A representação de grupos minoritários, incluindo pessoas negras, nos livros didáticos é fundamental para a formação de uma sociedade inclusiva e igualitária. Infelizmente, a exclusão das vozes em textos dessas pessoas ainda é frequentemente perpetuada por meio dos livros didáticos utilizados nas escolas. O conteúdo presente nesses livros pode reforçar estereótipos e perpetuar a desigualdade racial, criando barreiras para a inclusão efetiva delas.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo analisar a presença ou exclusão de pessoas negras, principalmente afro-brasileiras, nos textos literários de Língua Portuguesa no Livro “Araribá: Mais Interdisciplinar: Língua Portuguesa e Arte”. A pesquisa será baseada em uma revisão da literatura sobre a obrigatoriedade e a representação da cultura e história dos povos de descendentes de povos africanos nos livros didáticos e em uma análise de conteúdo do livro didático selecionado.

O primeiro momento traz discursões acerca da lei que garante o ensino da cultura e da história dos povos afro-brasileiros e africanos na educação básica, mas como na realidade ainda há muita luta para a inclusão da representação dessas pessoas no livro didático e para explicar esse descaso, haverá o embasamento de uma das autoras da área de relações étnico-raciais, sobretudo nas escolas de educação básica.

O segundo momento descreve os dados sobre a pesquisa feita no livro em questão e como ele traz ou não a representação da literatura afro-brasileira e africana, de que forma é abordada e quais as temáticas. Além disso, também há análise de todos os textos literários do livro a fim de constar se há inclusão obrigatória por lei da cultura e da história dele.

O terceiro momento irá propor sugestões de como seria a forma mais igualitária de trazer textos literários produzidos pelos povos afro-brasileiros e africanos de língua portuguesa e como deveria ser trabalho de forma relevante no livro didático.

Por fim, uma consideração final sobre o trabalho e como ele pode contribuir na luta pela igualdade e representação racial nos livros didáticos utilizados nas escolas públicas do país, garantido o direito do estudo da cultura e história dos povos afro-brasileiros e africanos no Brasil.

⁷³ Graduando de Licenciatura em Letras – Português da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). E-mail: hectorpalheta@gmail.com

REFERENCIAL CRÍTICO

Este trabalho tem como um dos embasamentos críticos a Lei 10.639 de 2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A lei prevê a obrigatoriedade de ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, a fim de promover a igualdade racial e combater o racismo e a discriminação. Embora essa lei tenha muita importância, a implementação dela ainda não é cumprida como deveria ser.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que são documentos oficiais que estabelecem as orientações gerais para a elaboração de currículos escolares no Brasil, com orientação para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as política-públicas educacionais têm o dever de reconhecer, reparar e valorizar as ações afirmativas, a fim de sanar a dívida histórica do período escravista, em que se explorou de forma desumana os povos africanos. Nesse sentido, é a justificativa para a criação da Lei 10.639, como está nas DCNs:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (MEC, 2004, p.11)

Entretanto, apesar desses motivos do Estado garantir essa lei, ainda há muita escassez de conteúdo que aborde de forma digna esse assunto, principalmente nos livros didáticos e isso acaba gerando um certo racismo por não se inserir a cultura e a história dos povos afro-brasileiros e africanos.

Para corroborar o fato, foi feita uma análise do livro de 9º ano vigente em muitas escolas do país que é o “Araribá: mais interdisciplinar – Língua Portuguesa e Arte”, em que, no que tange ao assunto de literatura, apenas 3 dos 14 textos literários são de pessoas negras, e quase não abrangem temas para se fazer reflexões de relações raciais, nem nada da identidade afro-brasileira.

Nesse sentido, Silva (2005) considera que a invisibilidade nos materiais didáticos revela que não há valorização da tradição e passado desses grupos que foram historicamente subordinados, é como se os costumes e a produção cultural deles não tivesse significado e relevância na hora de compor o livro didático, ou seja, há um grau de racismo. E também, Célia Silva pontua que:

“Não ser visível nas ilustrações do livro didático e, por outro lado, aparecer desempenhando papéis subalternos, pode contribuir para a criança que pertence ao

grupo étnico/racial invisibilizado e estigmatizado desenvolver um processo de auto-rejeição e de rejeição ao seu grupo étnico/racial.” (SILVA, 2005, p.25)

Essa invisibilidade que a autora critica é percebida no livro e acaba reforçando os estereótipos de que a pessoa negra não é capaz de fazer parte da produção intelectual, tendo como consequência a autorrejeição, uma vez que o indivíduo preto que o lê pode se sentir excluído do direito de igualdade e cidadania. Além disso, sobre a autorrejeição, Silva ressalta que:

Os estereótipos, a representação parcial e minimizada da realidade, conduzem o estereotipado e representado, em grande parte, à auto-rejeição, à construção de uma baixa auto-estima, à rejeição ao seu assemelhado, conduzindo-o à procura dos valores representados como universais, na ilusão de tornar-se aquele outro e de libertar-se da dominação e inferiorização (Silva, 2005, p.30).

Então, para ajudar a reconstruir a autoestima e combater o sentimento de autorrejeição que um livro didático excludente pode causar é imprescindível que a Lei 10.639 seja respeitada e executada para garantir a participação do legado cultural dos afro-brasileiros e amenizar as injustiças cometida contra essas pessoas, portanto a implementação dessa obrigatoriedade deve ser efetivada na prática. Ademais, essa análise se propõe a sugerir ideias que faça isso acontecer, mas para isso é necessário que o racismo seja combatido e o preconceito desmitificado.

ANÁLISE DO LIVRO

O material analisado para este trabalho foi o livro didático “Araribá mais interdisciplinar Língua Portuguesa e Arte”, da editora Moderna, que é um livro concedido pelo “Programa Nacional do Livro Didático” (PNLD) e distribuído nas escolas públicas.

Além disso, o livro em questão tem a proposta pedagógica de trazer reflexões sobre temas do cotidiano, qualidade editorial para ampliação do repertório leitor e artístico, segurança para o professor com orientações claras para a execução das propostas, atividades que abrangem as habilidades indicadas na BNCC, temas que favorecem a reflexão, a criatividade e o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Entretanto, como recorte de pesquisa, será analisado aqui apenas a literatura contida no livro, em relação aos textos e verificar a presença ou ausência da cultura e história dos povos afro-brasileiros e africanos de Língua Portuguesa e as relações raciais, que são assuntos obrigatórios nas escolas da educação básica e principalmente do livro didático que é um recurso muito utilizado em sala de aula e que acaba sendo propagador de racismo, muitas vezes, como se verá neste tópico.

Os textos analisados estavam dentro de focos dos tipos literários nas unidades em que se encontravam, no caso desse livro, havia dois tipos: o narrativo e lírico, em que foram explorados os gêneros conto fantástico, conto e miniconto; já do tipo lírico, foi o poema.

Logo na primeira unidade do livro, acontece algo incoerente e contraditório, porque a unidade começou com a proposta de mostrar a influência da cultura africana, mas não bem isso que é desenvolvido. A unidade começa com um texto de Mia Couto, que é um autor moçambicano branco. Esse texto é “A infinita fiadeira”, mas apesar de ele ter uma vasta produção literária com temas da cultura africana, o conto escolhido não traz reflexões sobre a história do povo africano, a escolha do foi apenas por ser de um autor africano. E também, apesar de haver vários textos de pessoas negras para representar a cultura afro, optou-se por um autor branco cujo conteúdo do texto não segue o tema proposto na unidade. Ademais, a temática do conto é sobre desamor, incompreensões e sonhos não realizados, se desviando muito do título da unidade em que ele faz parte: Influência da Cultura Africana, que deveria trazer temas da cultura e da história africana.

Enquanto aos assuntos trabalhados por meio do texto, o livro foca na construção de sentidos pelos elementos de coesão textual, explora significados, pede para verificar os elementos do conto fantástico, como personagens, espaço, tempo etc. E também, chama atenção para o foco narrativo do texto, além de trabalhar o conceito de neologismo presente nele também, embora pudesse ter escolhido um texto mais significativo e relevante para temática e trabalhar elementos da identidade cultural da cultura africana.

O outro texto da unidade que explorou gênero conto fantástico foi do escritor brasileiro Amibar Bettega Barbosa também branco. Seu texto se chama “O crocodilo” e foi utilizado para trabalhar interpretação e dar subsídio para a produção textual do conto fantástico pelos alunos. Ou seja, segue a mesma tendência do anterior, quando deveria ser o texto alternativo dentro da unidade, caso o primeiro texto tivesse sido coerente com a temática.

A segunda unidade do livro – A arte de contar histórias – que traz textos literários tem o foco no gênero conto e miniconto e são três textos de três autores brasileiros, porém os textos não são inclusivos no que diz respeito à cultura africana, sendo, portanto, excluídos do processo de produção do livro as pessoas negras juntamente com sua tradição, acontecendo o problema da invisibilidade explicado pela tese de Silva (2005) no referencial crítico.

O primeiro texto é um conto cujo título é “Doutor” do escritor Luiz Schncarz, que conta um conflito de pais em relação ao futuro de um filho. Os assuntos trabalhados nele são compreensão textual, construção de sentido, características do texto e morfossintaxe.

Os dois minicontos narrativos da segunda unidade são “Pequenos contos para o dia” e “Fim de papo” dos autores, respectivamente, Leonardo Sakamoto (brasileiro negro) e Antônio Carlos Secchin. Ambos são explorados no assunto de análise sintática e estrutural e não trazem reflexão alguma sobre relações ou aspectos raciais. Importante salientar que ainda que Sakamoto seja negro não faz jus à prescrição da Lei 10.639 para com a tradição africana, a despeito de ser o momento propício do livro para se refletir

sobre os conteúdos de compreensão e interpretação dando vez e voz as artes dessas pessoas marginalizadas quando o assunto é conteúdo didático. Vê-se que optou-se por fugir da interpretação e analisar apenas a forma quando o autor é, no mínimo, negro.

Na unidade 4, de “participação social”, que traz o primeiro texto lírico, mais uma vez a voz negra não é convidada a compô-la, pois em nenhum momento do livro, na verdade, há o gênero lírico representando por autores negros, seja afro-brasileiros ou africanos de língua portuguesa. O texto lírico trabalhado nessa unidade é o “Poema dos olhos da amada” de Vinícius de Moraes, em que se trabalha exclusivamente o termo acessório “vocativo” de análise sintática. A temática do texto apenas de sentimentalismo e não ouve questões que analisasse o conteúdo, apenas a forma, como foi explicado.

Na mesma unidade, um poema lírico da página 124 é usado para fazer interpretação textual, mais uma vez de autor brasileiro branco: Mario Quintana com o poema “Canção de nuvem e vento”.

Os últimos textos do livro são os que estão no final como sugestão e prática de leitura, mas não são mais explorados, apenas para indicação. São o total de 10 textos, sendo 6 de gêneros literários, e apenas dois escritos por pessoas negras, mas que, menos mal, são de temáticas afro relevantes, mesmo assim deveria haver mais.

Um desses textos é “Armadilha dos Ecos”, que é um conto do povo Nuba, que habita determinada região do Sudão, país da África Oriental. A história é da cultura desse povo africano que foi passada pela tradição oral por gerações pelos griôs, que eram conhecidos como contadores de histórias. Esse sim deveria ser um texto utilizado para refletir sobre o gênero narrativo.

O outro texto é narrativo de caráter autobiográfico de Nelson Mandela. Na verdade, é um trecho da obra dele: “Longa Caminhada até a Liberdade”. Trata-se da história de uma vida marcada pela luta contra o preconceito e a opressão da maioria negra da população sul-africana. Nesse trecho aparece o conceito de liberdade na perspectiva do autor. Texto ótimo para ser debatido em sala, mas que vem no fim do livro, sendo excluído da perspectiva didática e jogado para o banco de sugestões na coletânea.

O restante dos textos literários são todos de pessoas brancas, como Florbela Espanca, Paulo Mendes, Sebastião Marinho etc. Mas o que chama a atenção para um fator crítico e racista é um conto fantástico “Uma casa” de Moacyr Scliar, mas não necessariamente do autor, mas dos ilustradores do livro, pois a história é de um carroceiro que está preste a morrer, segundo o diagnóstico de um médico, após ele passar por uma crise de angina no peito. Mas o problema está na ilustração que aparece junto ao texto, pois embora não haja nenhum elemento no texto que descreva a raça da personagem principal, há uma ilustração em que a cor do personagem é negra e miserável, uma ilustração bem degradada. Isso revela o racismo, também, por parte da equipe de ilustração do livro.

Célia Silva (2005) ressalta o problema de muitas vezes o negro vim representado como esfarrapado no material didático:

De um modo geral, o negro é representado nas ilustrações e descrito como pobre. Porém, a representação do pobre corresponde à do miserável, uma vez que é descrito e ilustrado como esfarrapado, morador de casebres, pedinte ou marginal (SILVA, 2005, p.29).

Além dessa tendência depreciativa que aponta Silva, a ilustração desse exemplo do livro didático acontece de forma arbitrária e racista. Portanto, “o livro responsabiliza o indivíduo por seu estado de pobreza quando apenas o descreve e o ilustra como pobre, sem propor uma discussão sobre as causas da pobreza” (SILVA, 2005, p.29)

Diante dessa análise crítica, é evidente a falta de qualificação e formação dos próprios professores que produziram o livro didático para trabalhar a cultura e história dos povos afro-brasileiros e africanos e fazer cumprir a Lei 10.639 de 2003. Portanto, infelizmente, o racismo e a discriminação acabam sendo reproduzidos pelos professores em sala de aula, conseqüentemente, pela sociedade no geral, uma vez que a escola é um aparelho ideológico do Estado e formadora do caráter da maioria dos brasileiros que passam pela sala de aula. A partir disso, esse trabalho irá colaborar nas proposições existentes de como essa problemática dos livros didáticos poderia ser combatida.

PROPOSIÇÕES

Diante da abordagem feita sobre as relações étnico-raciais presentes neste livro didático e a partir do que foi exposto no corpo deste trabalho, torna-se necessário propor algumas sugestões para a construção democrática da temática étnico-racial nesse material didático; objetivando, assim, a veiculação de diferentes culturas e opiniões, tornando presente o ponto de vista das populações tidas, erroneamente, como “minorias” no país, nesse caso, os afro-brasileiros e africanos, valorizando suas histórias e suas culturas.

Primariamente, a fim de garantir coerência no primeiro capítulo do livro que fala da influência da cultura africana, nada melhor do que apresentar um texto de um autor negro para ser protagonista do capítulo e que traga a significados africanos em seu texto. Propõe-se então que seja trabalhado o conto “Náusea” do angolano Antônio Agostinho Neto. A fim de explorá-lo e para manter os assuntos pedagógicos nivelados à série dos alunos (9º ano), poder-se-ia trabalhar primeiramente a compreensão e interpretação do texto, pedindo para o aluno separar palavras que ele acha que não faz parte do português brasileiro e qualquer outra palavra que seja desconhecida por ele e vital para o entendimento do texto, depois fazer questões sobre o foco narrativo e apresentar o tipo de narrador do texto, pedindo que, a partir da interpretação feita do texto, aponte, se for possível notar, alguma opinião do narrador, ou se o foco da narração não permite que o narrador seja tendencioso, devido ao tipo de narrador.

Além disso, para explorar mais o gênero literário conto, é possível colocar questões pedindo para que o aluno explique qual o clímax do conto, o tempo, o espaço,

as personagens e o que contexto desses elementos tem a ver com o período histórico do conto?

É possível também pedir que o aluno faça uma pesquisa sobre o significado da palavra “Kalunga” que aparece várias vezes no texto e o que ela poderia significar dentro do contexto, pois assim o professor que é mediador do livro didático teria a possibilidade de resgatar a história dos povos africanos no período colonial e a cultura linguística muito rica deles, além de fazer reflexões de combate ao racismo, estigando o aluno a ter sensibilidade e repulsa às formas de discriminação e exploração desumana.

No gênero lírico, como o livro traz alguns poemas já mencionados, poderia também trazer um poema africano de língua portuguesa, por exemplo, “O grito negro” do escritor moçambicano José Craveirinha, poema excelente para trabalhar a figura de linguagem epístrofe, em que há a repetição de uma palavra no fim do verso, nesse caso, a palavra “padrão” e “carvão”, vejamos o poema para melhor sugerir uma atividade a partir dele:

Eu sou carvão!

E tu arrancas-me brutalmente do chão

e fazes-me tua mina, patrão.

Eu sou carvão!

e tu acendes-me, patrão

para te servir eternamente como força motriz

mas eternamente não, patrão.

Eu sou carvão

e tenho que arder, sim

e queimar tudo com a força da minha combustão.

Eu sou carvão

tenho que arder na exploração

arder até às cinzas da maldição

arder vivo como alcatrão, meu irmão

até não ser mais a tua mina, patrão.

Eu sou carvão

Tenho que arder

queimar tudo com o fogo da minha combustão.

Sim!

Eu serei o teu carvão, patrão!

Outro fator linguístico semiótico que pode ser trabalhado no poema é o vocativo, pois a palavra patrão em todas as ocorrências é um vocativo.

Porém, o que melhor poderia ser trabalhado para enfatizar fatores históricos e seguir a Lei 10.639 é a construção de sentidos por meio de elementos do poema e a compreensão e interpretação. Isso poderia ser feito por meio de exercícios de questões no livro, como exemplo, pode-se perguntar que sentido tem a palavra “carvão” e “mina” com o contexto do texto, tendo em vista a plurissignificação? Quais os aspectos pessoais e individuais do poema? Qual é o tema do poema? Qual o sentido da palavra “carvão” do último verso para o patrão e qual o sentido para o eu-lírico? Todos esses exemplos de questões gerariam uma conversa produtiva sobre relações raciais e história dos povos africanos.

É possível trazer mais contos e poemas para serem explorados dessa forma: trazendo a cultura e história afro-brasileira e africana e cumprindo a Lei 10.639, mas não apenas pela obrigação e sim pela importância de se valorizar a tradição de pessoas que foram injustamente escravizadas e que merecem reparos dessa dívida histórica. Portanto, esses foram exemplos bases de proposições de como é possível desmitificar e trazer temas relevantes afro-brasileiros e africanos, uma vez que a igualdade racial é importante em livros didáticos porque promove a valorização da diversidade cultural e combate à discriminação e o preconceito. Ao apresentar a história e a cultura de diferentes raças de maneira equilibrada e respeitosa, os livros didáticos ajudam a formar cidadãos conscientes e respeitosos das diferenças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Além disso, a inclusão da igualdade racial no ensino ajuda a desenvolver a empatia e a compreensão dos estudantes em relação aos demais grupos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa, é indubitável que a presença da discriminação em livros didáticos é uma questão importante que deve ser levada em consideração pelos responsáveis pela produção e revisão dos materiais educacionais. O ensino é uma ferramenta poderosa para combater a discriminação e promover a igualdade, e os livros didáticos desempenham um papel fundamental nesse processo. É necessário que os livros didáticos sejam revisados regularmente para garantir que retratem a diversidade cultural e combatem a discriminação de todas as formas.

Nesse sentido, o presente trabalho analisou a exclusão e a invisibilidade na literatura da cultura e da história dos povos de origem africana, fazendo uma relação geral de como esse direito ainda não é implementado na integra no livro didático, pois o “Araribá” é exemplo disso, sendo também um dos vários exemplos que comprovam a crítica feita pela escritora ativista Ana Célia Silva, que escreve sobre essa temática.

Além disso, apesar de o livro não ser nada igualitário nas divisões raciais das obras, foi mostrado como esse cenário é reversível e que o professor pode ensinar para promover a igualdade, mas para isso o combate à discriminação nos livros didáticos é um passo importante na busca por uma sociedade mais justa.

Portanto, esse estudo vem somar com outros que fazem parte dessa linha de pesquisa de uma ação social que ainda está começando, que o combate da discriminação e exclusão das vozes negras de origem africana no livro didático e toda sua história e cultura. Também, recomenda-se que sejam realizadas mais investigações sobre a representação de personagens diversos nos livros didáticos, com o objetivo de identificar práticas eficazes para promover a inclusão e combater a discriminação e que as escolas e instituições responsáveis pela produção dos livros didáticos invistam em programas de formação e capacitação para garantir que os materiais educacionais reflitam a diversidade cultural e combatem a discriminação e promova a participação dos grupos marginalizados, em especial afro-brasileiros e africanos.

REFERÊNCIAS

EDUCAÇÃO, Ministério da. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

SANCHEZ, Marisa Martins. **Araribá: mais interdisciplinar – Língua Portuguesa e Arte**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2018.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação do livro didático. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

AS METÁFORAS CONCEPTUAIS SOBRE O CORPO FEMININO EM TEXTO JORNALÍSTICO

Denise Sousa dos Santos⁷⁴

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, serão observadas e analisadas as metáforas conceptuais relacionadas às questões do corpo feminino que foram retirados de um texto jornalístico da internet – retratando o senso comum –, as quais fazem parte da estruturação cognitiva do *frame* “corpo feminino” e terá um embasamento teórico pautado na Linguística Cognitiva (LC), especialmente as metáforas conceptuais.

Desse modo, mediante os estudos da Linguística Cognitiva (LC), objetiva-se verificar como o corpo da mulher é conceptualizado pela sociedade, especialmente a brasileira, e demonstrar como os meios de comunicação e as próprias mulheres conceptualizam e compreendem as questões corporais presente no meio social.

Conforme a LC, as metáforas conceptuais fazem parte do cotidiano dos indivíduos, apesar de muitas vezes não serem visualizadas e compreendidas pelos sujeitos. Logo, o que motivou a realização desta pesquisa foi, sob uma abordagem teórica cognitiva, entender como a mídia exhibe o corpo da mulher na sociedade e como a própria mulher lida com o seu corpo e os julgamentos sociais relacionados às suas formas corporais. Nesse sentido, também se pretende perceber as ideologias existentes no meio social e propagada pelos veículos midiáticos e destacar a influência da mídia sobre as questões corpóreas femininas.

Este trabalho se justifica, principalmente, pela verificação de que, no meio social, é, diversas vezes, determinado um padrão de beleza corporal, especialmente, da população feminina. Assim, percebe-se a presença frequente de menções a esse padrão estético para o sexo feminino em variados gêneros discursivos encontrados na internet. Dessa forma, o ambiente midiático corrobora a uma ditadura corporal que estabelece preceitos de beleza a uma determinada forma de corpo, sendo esta, comumente exaltada e idealizada na sociedade. Por conseguinte, na maioria das vezes, uma parte significativa da população feminina sente-se inferiorizada e desvalorizada por não possuir ou alcançar uma forma física corporal ovacionada pela sociedade. Diante disso, persuadidas pelo ambiente midiático, muitas mulheres buscam a solução ou correção de seus “problemas” por meio de cirurgias plásticas, produtos de beleza e procedimentos estéticos.

Dessa maneira, com a presença do feminismo e o fortalecimento de diversos movimentos femininos, percebe-se no meio social a presença de um discurso contrário aos padrões de beleza impostos às mulheres – por exemplo, textos de autoajuda,

⁷⁴ Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (PPGEL/UEL).
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0553428575151458>

críticas aos padrões estéticos, fortalecimento do empoderamento da mulher, etc. Tal discurso está sendo fortalecido no meio social e ampliando o debate a respeito das questões corpóreas da mulher, entretanto, esse movimento ainda é mínimo em relação à padronização estética feminina estabelecida na sociedade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente estudo terá como foco as metáforas conceituais e o modo como essas evocam a conceptualização corporal das mulheres nos textos jornalísticos e discursos de mulheres brasileiras. Para isso, nesta seção, trataremos dos eixos teóricos a serem mobilizados neste trabalho: A Linguística Cognitiva, a Teoria da Metáfora conceptual, as ideologias presentes no meio social e a análise do corpus.

A linguística cognitiva

Os estudos cognitivistas começaram a ser observados e ter maior relevância para a compreensão do funcionamento da linguagem na década de 70, a partir do descontentamento com o enfoque formal usado para o estudo da língua. A Linguística Cognitiva se consolidou com o surgimento da Ciência Cognitiva, entre os anos 1960 e 1970. Desse modo, tal área de estudo é considerada interdisciplinar, uma vez que abrange diversos campos de atuações como a filosofia, psicologia, neurociência e aspectos da cognição humana.

Os linguistas, em geral, buscam estudar, compreender e descrever a natureza das línguas de acordo com os seus sistemas, estruturas e funções. Por outro lado, o linguista cognitivista busca realizar esse procedimento de acordo com a ideia de que a língua reflete o pensamento do ser humano. Então, estudar a estruturação da língua e o seu funcionamento denota buscar entender como o pensamento do ser humano é estruturado e organizado para o desenvolvimento do sistema cognitivo de cada indivíduo.

A Linguística Cognitiva (LC) entende que a semântica ocupa um lugar imprescindível, já que a relação entre a “palavra” e o mundo é mediada pela cognição. Desse modo, o significado é analisado como uma “construção cognitiva”, ao permitir que o mundo seja “apreendido e experienciado”. “Sob essa perspectiva, as palavras não contêm significado, mas orientam a construção do sentido” (FERRARI, 2011, p. 14).

Além disso, para a LC, é preciso que se considerem aspectos semânticos e funcionais ao estudo sobre a linguagem; apenas a valorização da sintaxe (perspectiva da Linguística Gerativa), enquanto formal e autônoma, é pouco satisfatória. A Linguística Cognitiva defende a linguagem como meio de conhecimento conectado à experiência humana cultural, social e individual. De modo distinto da visão gerativa, as estruturas não são autônomas, pelo contrário, são resultantes de capacidades cognitivas gerais que trabalham em conjunto. Em razão disso, a LC constitui-se como uma ciência

“pragmaticamente” orientada, fundamentada na análise dos usos linguísticos. Nessa visão, a linguagem é entendida como parte da cognição em interação com outros sistemas cognitivos, como memória, atenção e raciocínio (SILVA, 1997). Logo, os estudos cognitivos consideram os falantes como parte importante para construção de sentido. Dessa forma, os indivíduos tornam-se parte central para a produção de significados, interagindo com interlocutores reais e, assim, o processo comunicacional se torna real e concreto.

A Linguística Cognitiva inova ao constituir a função cognitiva da linguagem como objeto de uma análise sistemática e coerente (SILVA, 1997). Por isso, conteúdos da cognição humana podem ser estudados, como estruturas conceituais e pré-conceituais, como metáforas, metonímias, modelos cognitivos idealizados, protótipos, esquemas imagéticos, etc.

Diante do exposto, a Linguística Cognitiva adota o significado como sendo integrado à cognição humana. Sendo assim, a língua não é autônoma e depende de vários fatores como as experiências corpóreas e socioculturais, influenciando, assim, a compreensão e comunicação dos falantes. Nesse sentido, a LC busca compreender a linguagem como parte importante da cognição humana.

A metáfora conceptual

A Metáfora Conceptual, para Lakoff e Johnson (2002, p. 47-48), é um modo de “compreender e experienciar uma coisa em termos de outra”, ou seja, utiliza-se um conceito, um determinado domínio (domínio-fonte), que seria a fonte de referências, para entender outro domínio da realidade (domínio-alvo), em que as referências são aplicadas. Logo, “domínio-alvo é domínio-fonte”. Um domínio desconhecido torna-se conhecido a partir da metáfora conceptual. Dessa forma, a metáfora passa a ter um valor cognitivo reconhecido; não sendo entendida apenas como uma figura de linguagem, em razão de sua presença no pensamento e na ação.

De acordo com Sardinha (2007 *apud* SOUZA, 2010, p. 20-21), sobre a teoria da metáfora conceptual, destacam-se alguns conceitos. Um primeiro seria “expressão metafórica”, que diz respeito à expressão linguística que apresenta uma metáfora conceptual, como “Hoje estou com um alto astral”, cuja metáfora é “BOM É PARA CIMA” (SOUZA, 2010, p. 20). “Domínio”, outro conceito, estaria relacionado ao conhecimento e à experiência das pessoas, sendo de dois tipos: domínio-alvo e domínio-fonte. O primeiro (alvo) seria de caráter abstrato, e o segundo concreto (fonte). As conexões, relações entre esses domínios são chamadas de “mapeamentos”, e as inferências realizadas a partir de uma metáfora conceptual de “desdobramentos”.

Outro aspecto importante refere-se aos tipos de metáfora conceptual, conforme Sardinha (2007 *apud* SOUZA, 2010, p. 21), assim, são chamadas de “estruturais”, as que são resultado de mapeamentos complexos, como “TEMPO É DINHEIRO”, em “Não percas mais tempo com este assunto”. Outras são reconhecidas como “orientacionais”, nas quais um conceito recebe orientação espacial, como “O BEM ESTÁ À FRENTE”, em “Há que seguir em frente”. Já metáforas “ontológicas” seriam

as que transformam conceitos concretos em conceitos abstratos, como “TEMPO É UM CONTENTOR”, em “Estou de volta dentro de três dias”. Relacionadas a esse tipo, metáforas de “personificação” são entendidas também como metáforas ontológicas, todavia a entidade deve ser obrigatoriamente uma pessoa, como “UMA TEORIA É UMA PESSOA”, em “A teoria diz que...”. Por último, metáforas “primárias” estão relacionadas a aspectos físicos do corpo humano, como “INTIMIDADE É PROXIMIDADE”, em “Não sou próxima a ela para lhe confiar meus segredos”. Cabe ressaltar que metáforas conceptuais estão imbricadas nas diversas culturas do mundo.

Para Lakoff e Johnson (2002), o homem faria parte do meio, estaria em constante interação com o ambiente e, em virtude disso, metáforas fazem parte da linguagem cotidiana. A metáfora conceptual “TEMPO É INIMIGO” está relacionada à metáfora bélica/ de guerra, entendida como altamente produtiva, em razão de promover nas pessoas uma ação preventiva (GWYN, 1999 *apud* FARACO, 2012). Nesse sentido, essa metáfora se torna uma poderosa estratégia de persuasão usada pelo “marketing” da área da estética/ beleza feminina.

A autoestima feminina se torna alvo da ideologia de consumo, isto é, a mulher é vista como um produto a ser comercializado. As mídias sociais reforçam a ideia de que a mulher precisa ser e parecer linda, principalmente na velhice. Ela se torna ao mesmo tempo a expectadora e a consumidora de produtos e de procedimentos estéticos, por conta de sua angústia sobre a decrepitude do seu corpo, causada pelo tempo (GUEDELHA; SANTOS, 2021).

As ideologias a respeito do corpo feminino

As ideologias estão inseridas nos discursos dos sujeitos e, sobretudo, pelas propagandas midiáticas, fazendo, assim, parte de uma sociedade. Desse modo, observa-se que as ideologias estão intrinsecamente ligadas à cognição humana e, portanto, as metáforas conceptuais também possuem um discurso ideológico.

O dicionário Michaelis aborda algumas definições para o termo ideologia, tais como “Ciência que trata da formação das ideias”, “Maneira de pensar que caracteriza um indivíduo ou um grupo de pessoas, um governo, um partido etc”, e segundo o referido dicionário on-line, com base na teoria marxista, também pode ser definido como um conjunto de ideias e valores sociais que reconhecem o poder econômico da classe dominante quanto à legitimidade dos ideais que refletem a ânsia por transformações radicais que dignifiquem a classe dominada ou o proletariado. Logo, verifica-se que há um discurso ideológico sobre as questões corporais femininas por parte de uma classe dominante e que predomina sobre toda a sociedade, tornando-o como verdadeiro e absoluto. Corroborando tal pensamento, Chauí (2008) afirma:

As ideias dominantes em uma sociedade numa época determinada não são todas as ideias existentes nessa sociedade, mas serão apenas as ideias da classe dominante dessa sociedade nessa época. Ou seja, a maneira pela qual a classe dominante

representa a si mesma (sua ideia a respeito de si mesma), representa sua relação com a Natureza, com os demais homens, com a sobrenatureza (deuses), com o Estado, etc., tornar-se-á a maneira como todos os membros dessa sociedade irão pensar (CHAUÍ, 2008, p. 84).

Nessa perspectiva, o corpo feminino é exibido e conceptualizado socialmente por intermédio de um discurso ideológico que carrega estereótipos e estigmas sociais sobre o público feminino, sobretudo, sobre o seu próprio corpo que, muitas vezes, é objetificado. Portanto, evidencia-se na sociedade uma ideologia corporal feminina e um ideal de beleza que as mulheres precisam alcançar para obter, por exemplo, prestígio social e até mesmo serem validadas e valorizadas no meio social.

Além disso, nota-se também um conjunto de ideias machistas que ainda permanecem na sociedade hodierna e que corroboram a representação da mulher socialmente. De acordo com o dicionário Michaelis, o machismo pode ser configurado como “Ideologia da supremacia do macho que nega a igualdade de direitos para homens e mulheres”. Diante disso, a ideologia machista faz com que a mulher se sinta inferior ao homem simplesmente pelo seu determinado sexo biológico e impõe sobre o corpo feminino a submissão e dominação e, desse modo, a mulher é criticada e julgada socialmente pela forma física do seu corpo. Somando-se a isso, identifica-se também a ideologia sexista que é uma das responsáveis pela padronização corporal feminina, uma vez que determinadas formas e menções corporais são direcionadas, essencialmente, apenas ao sexo feminino, excluindo desse processo o corpo masculino. Dessa forma, surge na sociedade um discurso ideológico e manifesta-se na fala a conceptualização da mulher e o seu corpo.

ANÁLISE DO CORPUS

O corpus do trabalho é composto por um texto jornalístico retirado da revista *O tempo* da edição de novembro de 2021, em que aborda a temática *Beleza tem padrão? Idealização do corpo perfeito gera cobrança sobre as mulheres*. Nesse sentido, no texto, observam-se metáforas conceptuais relacionados ao corpo feminino, tais como:

“[...] na sociedade, ao longo do tempo, foram idealizados “padrões de beleza”, dentro de uma visão estética excludente, em que algumas características físicas se tornam mais atraentes em detrimento de outras, disseminando exigências comportamentais de adequação a esses padrões. Isso tem influenciado tanto homens e mulheres A CORRER ATRÁS DO “CORPO PERFEITO” para se encaixarem nesse padrão. Por questões históricas e machistas, essa cobrança é muito maior sobre o corpo feminino. Esse tema se tornou recorrente na sociedade nos últimos anos, e, recentemente, tomou conta das redes sociais após a morte da cantora Marília Mendonça. Ícone do “feminejo”, ela morreu na última sexta-feira em um acidente aéreo em Minas Gerais, aos 26 anos. Mesmo arrastando multidões para suas apresentações, com recordes de público nas lives e sendo a artista brasileira mais ouvida no Spotify desde 2019, algumas pessoas, ao relembrar a vida e trajetória dela, preferiram frisar a questão

do corpo de Marília e que ela “BRIGAVA COM A BALANÇA”. Isso aconteceu com um artigo publicado no jornal “Folha de S. Paulo” e nas falas dos apresentadores Luciano Huck e Ana Maria Braga, durante as homenagens à artista. “ELA FEZ TANTO PARA CHEGAR NESSE SHAPE LINDO, FÍSICO, NÉ? ELA EMAGRECEU, CRIANDO UM CAMINHO PARA ELA, QUE FAZIA SENTIDO COM ESSE VOZEIRÃO”, disse Ana Maria no “Mais Você” da última segunda-feira. [...]

“Mas mesmo no momento atual, pessoas com tamanha informação e desenvolvimento intelectual não conseguem pensar para além do machismo que tapa os olhos. Sem contar que falas como essa minimizam comportamentos, como: Marília Mendonça não brigava com a balança, ela decidiu ter hábitos mais equilibrados, O QUE RESULTA NA ELIMINAÇÃO DE ALGUNS QUILOS; passou a fazer exercícios físicos com regularidade, cuja escolha e constância é muito difícil para a maioria”, pontua. [...]

Gabriella, que tem 27 anos, se submeteu a uma cirurgia bariátrica e, após o procedimento, emagreceu 60 kg – antes, ela pesava 125 kg. “Eu emagreci, sim, por saúde, mas também sempre busquei esse padrão estético”, diz a influenciadora. “SÓ QUE, AÍ, QUANDO EU ACHEI QUE TINHA CHEGADO NESSE PADRÃO, SIMPLEMENTE PERCEBI QUE EU NUNCA IA ATINGI-LO. Porque as pessoas falavam ‘ah, emagreceu, mas está flácida’, ‘emagreceu, mas tem estria’.

Logo, são evidenciadas as metáforas conceptuais EMAGRECIMENTO É CAMINHO nas seguintes passagens “correr atrás do “corpo perfeito”, “Ela fez tanto para chegar nesse shape lindo, físico, né?”, “eu achei que tinha chegado nesse padrão”. Dessa forma, nota-se que emagrecer é um caminho que se segue em direção à boa forma, à beleza. Compreende-se que muitas mulheres desejam percorrer esse “caminho da beleza” e conseqüentemente fazer parte de uma padronização corporal imposta na sociedade brasileira.

Percebe-se também a questão de que EMAGRECER É GUERRA no fragmento: “brigava com a balança”, o qual se mostra uma situação de conflito e, para alcançar um ideal de beleza, a mulher precisa enfrentar obstáculos e esforçar-se para ganhar essa guerra, isto é, emagrecer. Assim, entende-se que diversas mulheres “lutam” para obter um “corpo perfeito”, mesmo que isso implique em se submeter a produtos e procedimentos estéticos, que muitas vezes podem ocasionar frustrações e complicações médicas.

Além disso, também se verifica a metáfora conceptual PESO É INIMIGO na expressão “[...] o que resulta na eliminação de alguns quilos”. Diante disso, coloca-se o peso extra como um inimigo a ser eliminado e vencer a guerra é exterminar o excesso de peso. Observa-se que essa metáfora conceptual está diretamente relacionada ao contexto midiático, publicitário, demonstrando, assim, a conceptualização de que “uns quilinhos a mais” ou a mulher estando “fora do peso” é considerado como um grande inimigo para a mulher, influenciando-a, persuadindo-a para agir de maneira preventiva e cuidadosa com o seu corpo e seus aspectos físicos.

Notam-se em todas as metáforas conceptuais encontradas no texto jornalístico, as ideologias presente no discurso, tais como a idealização de um corpo perfeito e a busca incessante por esse padrão corporal imposto na sociedade e disseminado pelo

ambiente midiático. Além da ideologia patriarcal e machista enraizada no meio social e corroborada pela cultura, principalmente, brasileira. Assim, o discurso feminino e/ou midiático é carregado de ideologias que se fazem presente na vida dos indivíduos e colaboram para o processo de conceptualização do corpo feminino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, observa-se a presença de uma ideologia do corpo ideal ou perfeito na sociedade brasileira, principalmente nos veículos midiáticos como evidenciado no texto jornalístico em questão. Assim, frequentemente esse veículo de manipulação massiva impõe um padrão de beleza feminino corporal, o que conseqüentemente faz com que muitas mulheres conceptualizem o seu próprio corpo de uma forma negativa. Ao observar o texto jornalístico divulgado pela revista *O tempo* verifica-se expressões linguísticas metafóricas que fazem menção à mulher e ao seu universo, em especial a sua forma física. Desse modo, nota-se que o universo feminino é, portanto, conceptualizado com base em padrões sociais, culturais e ideológicos, reproduzidos no discurso por meio de metáforas linguísticas.

Foram expostas metáforas conceptuais relacionados ao corpo feminino que circulam principalmente na internet e que são reproduzidas pela própria população feminina. Ademais, a partir da análise dos dados evidenciou-se que há uma determinada forma corporal apreciada e valorizada na sociedade brasileira contemporânea – o corpo magro – e, conseqüentemente, as mulheres que não têm essa forma corporal são excluídas e marginalizadas do meio social, ocasionado assim, em frustração, baixa autoestima etc. Nesse contexto, os dados apontam para a confirmação de que existe um ideal de beleza feminina e uma ideologia machista e patriarcal referente às conceptualizações corporais femininas, e os veículos midiáticos são fortes disseminadores desses discursos ideológicos, influenciando os indivíduos a conceptualizarem o corpo de forma estereotipada e estigmatizada. Dessa forma, mesmo que não ostensivamente, a mídia influencia os hábitos, costumes e mentalidade da população brasileira, sobretudo, o público feminino, o qual é exposto a diversas esferas que objetificam o corpo da mulher e a seduzem e induzem a buscar um ‘corpo perfeito’ e, por conseguinte, moldam-se em padrões estabelecidos.

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, Marilena. O QUE É IDEOLOGIA. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2008.

FARACO, S. P. D. CONCEPTUALIZAÇÕES METAFÓRICAS DE TEMPO NO DISCURSO DE MULHERES BRASILEIRAS. In: VEREZA, S. C. Sob a ótica da metáfora: tempo, conhecimento e guerra. Niterói: EDUFF, 2012. p. 65-118.

FERRARI, L. INTRODUÇÃO À LINGUÍSTICA COGNITIVA. São Paulo: Contexto, 2011.

GUEDELHA, C. A. M.; SANTOS, J. F. dos. UMA VIAGEM ENTRE RETRATOS E ESPELHOS: metáforas do corpo que envelhece. *Estação Literária*, n. 25, v.1, jan. 2021. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/estacaoliteraria/article/view/40118/0>.

Acesso em: 15 de out. 2021.

SILVA, A. S. A LINGUÍSTICA COGNITIVA: uma breve introdução a um novo paradigma em linguística. *Revista Portuguesa de Humanidades*, V. 1, N. 1-2, P. 59-101, 1997.

SOUZA, A. M. B. de. AS REPRESENTAÇÕES DAS MULHERES EM PROPAGANDAS: explorações conceituais. *Revista de Estudos da Linguagem*, [S.l.], v. 28, n. 2, p. 747-776, maio 2020. ISSN 2237-2083. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/15907>. Acesso em: 15 de out. 2021.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. METAPHORS WE LIVE BY. Chicago, IL: University of Chicago, 1980.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. METÁFORAS DA VIDA COTIDIANA. Tradução e coordenação Mara Sophia Zanotto. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LOMBARDI, Renato. BELEZA TEM PADRÃO? IDEALIZAÇÃO DO CORPO PERFEITO GERA COBRANÇA SOBRE AS MULHERES. *O Tempo*, 10 de nov. 2021. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/interessa/beleza-tem-padrão-idealizacao-do-corpo-perfeito-gera-cobranca-sobre-as-mulheres-1.2567629>. Acesso em: 06 de fev. 2023.

MICHAELIS. MODERNO DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>. Acesso em: 06 fev. 2023.

MOREIRA, M. A. MODELOS MENTAIS. *Revista Investigações em Ensino de Ciências*, v. 1, n. 3, p. 193-232, 1996.

O CORDEL ENCANTADO E O LETRAMENTO LITERÁRIO NA CFR DOROTHY STANG

Ana Carla Leite Veloso⁷⁵

Bonfim Queiroz Lima ⁷⁶

Larissa da Silva Sousa⁷⁷

INTRODUÇÃO

Este texto trata de um projeto desenvolvido na turma de 8º ano da Escola Comunitária Casa Familiar Rural Dorothy Stang, Anapu-PA, uma escola que promove educação do campo aos filhos dos agricultores da região. Atende pelo modelo de alternância pedagógica com o intuito de que, assim, os estudantes aliem a teoria à prática, alternando 2 semanas na escola, Tempo Escola (TE), e 3 semanas em casa, Tempo Família (TF).

A partir de uma pesquisa de observação preliminarmente feita, constatou-se que um dos principais desafios dos estudantes era com relação à leitura e escrita. Um problema comum nas escolas públicas do Brasil, que necessita, além de políticas públicas mais eficientes para a educação, de intervenções que desenvolvam de maneira plena essas habilidades através de práticas significativas de leitura e escrita, a fim de promover a ampliação dos letramentos para participação efetiva em eventos de letramento cada vez mais variados e multissemióticos, e para o acesso aos saberes socialmente sistematizados pela humanidade.

Como o objetivo principal do trabalho consiste na ampliação do letramento literário dos estudantes, o gênero escolhido foi a literatura de cordel, pois faz parte da cultura popular e possui um ritmo agradável de ler, em versos que rimam e contam histórias. MENDONÇA e FERNANDES (2019) afirmam que levar essa poesia para a sala de aula, para contribuir com a formação de leitores é uma iniciativa plausível, já que os folhetos de cordel podem proporcionar momentos de descontração e também de aprendizado.

O texto escolhido para a leitura coletiva foi o cordel *A cultura do Cacau*, do cordelista popular regional, Manoel Leite. Como produto final, cada estudante produziu seu próprio cordel. Dessa forma, apesar das atividades focarem na área de conhecimento da linguagem, tiveram uma abordagem interdisciplinar, tanto em textos estudados

⁷⁵ Discente de Licenciatura em Educação do Campo – Ênfase Letras e Linguagens da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA. CV: <http://lattes.cnpq.br/3283373953048484>

⁷⁶ Doutora em Letras: Ensino de Língua e Literatura, pela Universidade Federal do Tocantins, Professora Adjunta da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, Atuando na Faculdade de Educação do Campo. CV: <http://lattes.cnpq.br/1300439592243542>

⁷⁷ Mestre em História e Letras, pela Universidade Estadual do Ceará, professora da Faculdade de Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA. CV: <http://lattes.cnpq.br/6777431449881412>

como nas discussões em sala de aula, mobilizando, assim, conhecimentos de várias áreas, além dos saberes dos educandos.

Para atingir o objetivo proposto, foram almejados os seguintes objetivos específicos: i) acessar o ensino de literatura com metodologias diferenciadas voltadas para o letramento literário; ii) desenvolver o gosto pela leitura literária; iii) compreender definições de cultura; iv) Valorizar a cultura popular; v) Produzir literatura de cordel; vi) Produzir folheto criativo; vii) Interagir com a comunidade escolar e externa em apresentação na noite cultural da escola.

O caminho metodológico percorrido neste trabalho foi a pesquisa-ação que é caracterizada como um tipo de pesquisa social em que há, necessariamente, uma ou mais ações para “resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento” (THIOLLENT, 2011, p. 19). Não pode ser considerada pesquisa-ação se não houver o envolvimento dos sujeitos no processo. O pesquisador, nesse caso, participa como um “auxiliar”, ou de tipo “assessoramento” para que a ação aconteça de forma efetiva. O desenrolar da ação, os resultados dessa ação e a relevância para o público-alvo são os pontos principais dessa pesquisa.

Além disso, foi feita uma pesquisa bibliográfica para estudo dos temas a serem trabalhados na intervenção em sala de aula, como literatura de cordel, ensino de Língua Portuguesa, letramento literário, cultura e educação. Foram estudados os autores Cosson (2021), Bagno (2015), Rojo (2009), Brandão (2002), Freire (2021).

O texto, portanto, está dividido em 3 seções. A primeira seção compreende o referencial teórico que subsidiou a pesquisa e assegurou a realização das atividades baseadas em autores que estudaram sobre os temas abordados. A segunda seção consiste na descrição das atividades realizadas durante a realização do projeto. A última é a análise das ações e atividades desenvolvidas.

LEITURA, ENSINO DE LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO

Segundo Cosson (2021, p. 15) “Todos nós exercitamos a linguagem de muitos e variados modos em toda nossa vida, de tal modo que o nosso mundo é aquilo que ela nos permite dizer, isto é, a matéria constitutiva do mundo é, antes de mais nada, a linguagem que o expressa”. Em um mundo feito de linguagem é preciso saber ler. Ler não somente como uma correspondência entre palavra escrita e coisa no mundo, relacionando o significado ao significante. Mas, além disso, é necessário ler a palavra mundo; pois, como afirma Freire (1989, p. 9) “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Sendo essa relação tão importante à leitura, práticas focadas apenas na decodificação de códigos são insuficientes para despertar o senso crítico do estudante. Logo, “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço.” (COSSON, 2021, p. 27)

Em sociedades grafocêntricas é comum deparar-se com situações em que a leitura e a escrita são exigidas. Essa exigência cotidiana requer domínio das práticas de leitura e escrita para efetiva participação na sociedade. Dessa forma, o conceito letramento significa “[...] o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita.” (SOARES, 2005, p. 47)

Entendendo a importância da leitura contextualizada, e também da escrita, e a necessidade do domínio dessas habilidades para efetiva participação nos mais variados ambientes em que são exigidas, Bagno (2015, p. 14-15) afirma: a “prioridade absoluta no ensino de língua deve ser dada às práticas de letramento, isto é, às práticas que possibilitem ao aprendiz uma plena inserção na cultura letrada, de modo que ele seja capaz de ler e de escrever textos dos mais diferentes gêneros que circulam na sociedade.”

O ensino de literatura é frequentemente estudado como um anexo da disciplina de Língua Portuguesa, cujo ensino é feito de forma fragmentada através de enxertos de textos literários para a análise gramatical. “Nas práticas de produção, assim como nos materiais didáticos que circulam em sala de aula, o texto entra menos como produtor de sentidos e mais como suporte de análises gramaticais” (ROJO, p. 88). Ou seja, a intenção principal não é a reflexão sobre a obra literária, mas transformar o texto em uma materialidade para o estudo da gramática normativa. Nesse sentido, a concepção de educação e linguagem adotada pelo professor reflete diretamente nas formas de ensino e nas práticas que privilegia.

A leitura literária como uma forma de interação entre texto, sujeito leitor e os personagens do texto, que possibilita a esse sujeito o acesso a outras subjetividades que estão inseridas em um contexto social, econômico, geográfico e histórico, converge para o letramento literário, uma vez que,

Na escola a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular um mundo feito de linguagem (COSSON, 2021, p. 30).

Cosson (2021) defende que a simples leitura, que passa apenas pela superfície, pela decodificação da palavra, deixa de penetrar a dimensão mais profunda do texto, pois perde o enriquecimento da experiência literária ao não capturar os sentidos ímpares socializados pelos educandos, resultado das experiências também ímpares que os formaram suas subjetividades ao longo dos anos. Na verdade, a leitura simples se torna um desafio ensino de literatura focado no letramento literário, pois ao considerá-la suficiente, não se busca outras maneiras de ampliar os sentidos do texto e estimular o desejo de ler dos estudantes para que se torne uma prática autônoma.

Como alternativa ao ensino de literatura, Cosson (2021) organizou uma sequência básica para o letramento literário, em quatro etapas: i) motivação, quando se estimula

a curiosidade dos estudantes sobre a obra, levando-os a sentirem vontade de conhecê-la, preparando-os para ingressar no texto; (ii) introdução, quando se apresenta o autor, o contexto e a importância da obra, ou algum outro elemento importante, de maneira breve, apenas informações básicas pertinentes aos alunos antes da leitura; (iii) leitura, momento em que os estudantes de fato leem a obra; (iv) interpretação, momento em que os estudantes expõem suas reflexões acerca do que foi lido.

Em suma, o ensino de literatura não deve ocorrer de maneira aleatória. Existem metodologias que contribuem para a formação do leitor literário, que ampliam o(s) letramento(s) dos estudantes. Portanto cabe à escola capacitar esses indivíduos para interajam nos mais diversos ambientes em que o uso da leitura e escrita é exigido.

CULTURA E LITERATURA DE CORDEL

Cultura é uma palavra que possui várias definições. Grosso modo, podemos dizer que a cultura é toda produção humana, tudo aquilo que o ser humano agregou à natureza. “Distinguem-se na cultura seus produtos: instrumentos, linguagem, ciência, a vida em sociedade e os modos de agir e pensar comuns a uma determinada sociedade, que tornam possível a essa sociedade a criação da cultura.” (Movimento de Educação de Base, 1983, *apud* BRANDÃO, p. 393).

Além de ser criação, também é criadora e, em grande medida, determinadora das funções e significado das coisas, costumes e crenças. Cada cultura estabelece uma forma de produção de vida. Assim, levando em consideração a diversidade geográfica, social, linguística, o tempo histórico em que se vive, a manifestação da cultura é diferente em cada sociedade, possuindo peculiaridades pertencentes a determinado grupo produtor e produto da cultura.

No entanto, quando elementos da cultura são apropriados pela indústria cultural e comercializados à população, dá-se o nome de cultura de massa. A padronização dos gostos é um meio e um fim para a manipulação dos sujeitos, que são também consumidores.

O princípio básico consiste em lhe apresentar tanto as necessidades como tais, que podem ser satisfeitas pela indústria cultural, quanto por outro lado organizar antecipadamente essas necessidades de modo que o consumidor a elas se prenda, sempre e apenas como eterno consumidor, como objeto da indústria cultural (ADORNO, 2002, p. 23).

Nesse sentido, a indústria cultural molda as mentalidades, as massas, através da homogeneização, pois indivíduos padronizados são mais fáceis de controlar. Trata-se, portanto, da formação de subjetividades convenientes a determinados grupos que têm domínio sobre os meios de produção de cultura.

Contraopondo essa cultura, há a cultura popular. Uma cultura autêntica. Uma cultura do povo, produzida pelas classes marginalizadas da sociedade, que visa a tomada de consciência dessas classes para se desprender das imposições hegemônicas da cultura de massa. A literatura de cordel é caracterizada como cultura popular. O homem é catalisador da cultura, isto é, “carrega-a” para onde vai. A literatura de cordel veio para o Brasil através da colonização Europeia. No Brasil, teve grande valorização no Nordeste, nesse território, incorporou-se às peculiaridades da região e criou características próprias, rimas bem metrificadas e organizadas de modo a dar ritmo ao poema a ser recitado; assuntos referentes à seca, histórias populares, da luta do povo etc.

Nesse sentido, por abordar histórias e situações características da região, o cordel fortaleceu o folclore e o imaginário regional. “A literatura de folhetos nordestina parece ter iniciado no espaço oral, muito antes que sua impressão fosse possível.” (ABREU, 1999, p.74). Assim como em outras culturas, nas quais a oralidade era predominante, a literatura de folhetos era comum nas cantorias e pejeas, tanto nas regiões rurais, como nas feiras e residências urbanas. Segundo Abreu, apesar de não haver registro dessa literatura nos primeiros séculos no Brasil, algumas informações ficaram guardadas na memória de antigos poetas.

Posteriormente, o cordel se espalhou para o Norte, através de outro processo de colonização, este no interior do Brasil. A abertura da rodovia Transamazônica, no início da década 70, reuniu homens e mulheres empobrecidos de todo o Brasil, motivados pela necessidade de ter um lugar para plantar e viver, e influenciados pela forte propaganda do governo: “Terra sem homens, para homens sem-terra”. Com o discurso de ocupação dos espaços vazios, que na verdade escondia o desejo de exploração das riquezas ainda inexploradas e alívio de tensões populacionais em outras regiões, sobretudo do nordeste cujas famílias sofriam frequentemente com a seca, o projeto de colonização da Amazônia foi implantado. O povo que migrou, levou sua cultura. Assim a literatura de cordel se expandiu pela Amazônia.

A partir da análise dos cordéis de Manoel Leite, natural de Palmeira dos índios, Alagoas, também imigrante nordestino, percebe-se que a migração do cordel para a Amazônia também gerou alterações nos temas abordados nesses cordéis. O cordelista publicou os seguintes títulos: O sofrimento na Transamazônica na época da colonização, *A cultura do cacau*, uma história de amor, além de temas em processo de desenvolvimento, como a morte da Irmã Dorothy Stang.

Percebe-se que os homens produzem a cultura, mas também são produtos dela, ao terem que se deslocar para outro lugar não deixam de levá-la, e levando-a incorporam-na com características particulares do lugar em que se encontram, enriquecendo mais ainda a cultura.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Baseando-se na proposta da sequência básica de COSSON para o letramento literário: motivação, introdução, leitura e interpretação, foi feita a leitura literária do cordel *A cultura do cacau*, do cordelista popular Manoel Leite.

Para a fase da motivação, preparou-se um cordel artesanal de tecido com o poema *Literatura de Cordel*, do cordelista Francisco Diniz, trata-se de um texto metalinguístico: um cordel que fala sobre cordel de forma bem didática e explicativa. Nos versos desse cordel, tinham palavras faltantes, as que rimavam no 2º, 3º e 4º verso. Em cada estrofe, nos “espaços vazios” tinham pontos de interrogação pintados de uma cor e as palavras que faziam parte daquela estrofe estavam escritas em um pedaço de fita de cetim da mesma cor.

A turma foi dividida em 4 grupos, cada grupo ficou com uma estrofe. A missão dos estudantes era analisar os versos e as palavras e concluir qual palavra fazia mais sentido em cada lugar e, por último, pregá-la com um alfinete. Enquanto um grupo estava concentrado resolvendo a questão da rima, os outros estudantes estavam explorando os cordéis que estavam no varal⁷⁸, cada um iria ganhar um cordel, ao final da atividade. Durante a observação exclamavam: “olha o João grilo!” (os estudantes já tinham assistido ao filme *Auto da Compadecida*), “Eu já ouvi falar nesse tal de lampião!”. Sem que houvesse sido planejado, o próprio ambiente onde a aula ocorria, se caracterizou como uma motivação: debaixo de uma mangueira, as cadeiras em círculo rodeadas com cordéis no cordão. Em suma, tanto a atividade lúdica do trabalho em equipe quanto a pesquisa exploratória, contribuíram para o interesse dos estudantes em relação à leitura do cordel que estava por vir.

Na introdução, falou-se, brevemente, sobre a biografia do autor: natural de Alagoas, migrou para o Pará na época da colonização, estudou pelo Pronera, atualmente trabalha como agente de saúde, é agricultor e cordelista.

A leitura do texto foi feita de forma coletiva, cada aluno leu duas estrofes. A interpretação ocorreu da seguinte maneira: o cordel *A cultura do cacau* apresenta, em ordem cronológica, todos os passos para se produzir cacau, desde o melhor solo para fazer o plantio até a comercialização do produto. Os estudantes explicaram essas etapas, relacionaram com a realidade e proporcionaram uma sala de aula invertida. Quando falavam de uma etapa, relacionavam com estrofes do cordel, e iam explicando detalhadamente essas etapas. O texto conversava diretamente com a realidade deles e isso fez com que eles se sentissem seguros para falar sobre o tema.

Sobre a estrutura do cordel, os estudantes seguiram o modelo do cordel *A cultura do cacau*: sextilha com rima no 2º, 3º e 4º verso. a estrutura desse tipo de cordel foi

⁷⁸ Dentre os cordéis disponíveis estavam: As proezas de João Grilo (João Ferreira de Lima); as mais novas ignorâncias de seu Lunga (Neuza Romão); O mão de vaca (Neuza Romão e Isaias Gomes); A confusão que deu pra Frei Damião entrar no céu (Isaias Gomes de Assis); O planeta Terra pede socorro (Isaias Gomes de Assis); A mulher que deu cria a um cavalo (Isaias Gomes de Assis); Uma homenagem de amor (Manoel Leite); entre outros

explicada em aula explicativa e exemplificada com a análise do cordel *A cultura do cacau*.

Depois de os estudantes aprenderem, na teoria, como fazer cordel, foi produzida uma estrofe coletiva envolvendo toda a turma. A primeira atividade foi a eleição de um tema. Os representantes de cada tema se organizaram lado a lado na frente da turma e cada estudante teve seu voto anotado e foi feita a eleição. Em seguida os estudantes pensaram em uma frase para começar, um falava uma, outro falava outra e, juntos, elegiam o que seria o início da estrofe... quanto mais eles avançavam no cordel, mais o nível de dificuldade aumentava. Na 4ª linha eles tinham que pensar em uma frase que além de combinar com as anteriores e fazer sentido, tinha que rimar com “dor”. Em versão final: *Sonhar é ter esperança/ De conseguir o melhor/ Basta ter fé/ E não temer o pior/ Apenas siga em frente/ E siga seu objetivo maior*.

No segundo momento, houve uma aula expositiva sobre rima, depois foi produzida uma lista de palavras que rimam, a intenção da atividade era tanto exercitar a prática de rimar, quanto servir de inspiração na produção escrita do cordel. O terceiro momento foi dedicado à escrita do cordel individual. Antes de escreverem foi falado que poderiam usar o texto escrito na aula sobre cultura como base temática, mas que essa não era uma exigência, poderiam escrever sobre o que quisessem.

Na mesa da Professora, para o atendimento individual, os estudantes chegavam com seus cordéis quase prontos ansiosos para saber se estavam “no rumo”. Alguns apresentavam dificuldade em relação à estrutura do poema e escreviam o texto em prosa, então novamente era explicada a estrutura do texto em verso e, a partir do escrito, combinado onde o texto seria passado para outra linha, qual palavra seria rimada. Então, eles reescreveram seguindo as orientações recebidas. o processo de escrita e reescrita é fundamental para a produção textual

A produção dos folhetos de cordel, no qual foram escritos os poemas dos estudantes, também foi feita ao ar livre. Mesas e cadeiras debaixo da árvore; caixas de lápis de cor, canetinhas, papéis coloridos sob as mesas e estudantes concentrados fazendo arte: esse era o cenário daquela tarde.

A socialização ocorreu no auditório da CFR, na noite cultural. Esse evento representa a culminância da alternância, é nele que os estudantes e professores apresentam de forma artística o que foi estudado durante o Tempo Escola. Os pais dos estudantes são sempre convidados a esse evento, bem como lideranças comunitárias, o prefeito, a secretária de educação etc. Nesse evento, cada turma fica responsável por uma ou mais apresentações. Os educandos do 8º ano recitaram o cordel produzido.

ANÁLISE DAS AÇÕES E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

A relação entre o sujeito educando e sujeito educador na práxis pedagógica consiste em um relação dialógica de compartilhamento de saberes, pois entende-se que o educando, como sujeito que teve uma trajetória de vida até chegar à escola (e continuará até o resto da vida) não é uma “folha em branco”, então é necessário

respeitar e valorizar os saberes dos educando e cabe ao professor como mediador no processo de conhecimento ajudar a incorporar os elementos elaborados da cultura a esses saberes prévios para que ele conheça o objeto de estudo mais amplamente. O ensino deve sempre partir da realidade

Educar é um ato de amor. Há um contraste entre a pedagogia tradicional e a educação que Paulo Freire defendia, se opondo a ela e propondo um novo método de ensino que forma seres para transformação. No desenvolvimento do projeto, uma das convicções era a de conscientemente contrapor, na prática, ao modelo de educação tradicional e bancária⁷⁹, termo este cunhado por Freire (2021) que, ao analisar essa educação cristalizada, comparou aos modos de operação de um banco, no qual o conhecimento é depositado/transferido do professor, detentor do conhecimento, para o aluno, recipiente passivo. Dessa forma o professor se encontra como centro do processo educativo, ensinando aos estudantes o conteúdo dito de interesse global, geralmente veiculados pelo livro didático, que estão alheios à realidade sociocultural e econômica do educando; ou seja, interessa menos a realidade concreta do estudante, um sujeito que vive num local, pratica determinada atividade, vivencia determinada cultura, do que ser comunicado sobre assuntos que alguém, que não compartilha da mesma realidade, diz ser importante.

Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam [...]. Educador e educando se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 2021, p. 80-81).

Ao problematizar a educação bancária, Freire (2021) apresenta um outro modelo de educação que contrapõe a bancária. Uma educação que “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia.” a relação entre o sujeito educando e sujeito educador consiste em uma relação dialógica de compartilhamento de saberes, pois entende-se que o educando, como sujeito que teve uma trajetória de vida até chegar à escola não é um “recipiente vazio” a ser preenchido. Logo, é necessário respeitar e valorizar os saberes dos educandos e cabe ao professor como mediador do processo educativo, ajudar a incorporar os elementos elaborados da cultura a esses

⁷⁹ A palavra bancária, usada de forma metafórica pelo autor, traz outro sentido que complementa o citado acima: o termo “bancária” remete a banco, dinheiro, poder monetário. Ao se combinar com a palavra “educação” faz pensar, e é de fato, que se trata de algo que beneficia a classe dominante. O capitalismo, como uma célula cancerígena, necessita se reproduzir para continuar vivendo (e matando silenciosamente). As ideias hegemônicas que dominam a sociedade atual, são produtos dessa reprodução. A escola, nesse sentido, é uma agência produtora de mão-de-obra especializada que alimenta esse modelo de produção, reforçando ainda mais a educação como reprodução da sociedade tal qual ela é, para manter, assim, os privilégios de uma classe, em detrimento de outra.

saberes prévios para que ele conheça o objeto de estudo, algo que faz parte da sua realidade, mais amplamente. Nessa concepção, o ensino deve partir, sempre, da realidade.

Durante as aulas, a organização das carteiras/cadeiras era em círculo, com todos se olhando, contrapondo a forma tradicional, já ultrapassada, de professor “detentor do conhecimento” que fica à frente dos alunos para “transferir conhecimento”. Pelo contrário, o conhecimento era por nós socializado entre os participantes do círculo e o educador estava lá para ajudar na formulação das ideias e na incorporação do saber socialmente construído ao saber deles e também para aprender junto com os educandos.

A interação educador-educando, teve como base os pressupostos teóricos de Freire (2021). Não havia autoritarismo, os estudantes tinham liberdade e se sentiam à vontade para se expressar, pois o clima de confiança favorecia a externalização dos seus saberes. Uma das educandas, no círculo de avaliação disse: “eu gostava que você se comunicava com a gente e tava sempre por perto pra ajudar”. Essa afirmação reforça o quanto o diálogo e a disposição do professor em ajudar o aluno no processo educativo, são importantes em sala.

Com receio de limitar a criatividade e capacidade de produção literária dos estudantes, foram levados em consideração apenas os elementos mais básicos do cordel, como rima e a organização em estrofes. A métrica não foi trabalhada, por ser considerado um assunto que deveria ser posto aos poetas iniciantes somente depois de dominarem os elementos citados anteriormente. Em relação aos conteúdos dos poemas, o tema predominante foi o amor. Vale destacar que os estudantes estão na fase da adolescência e esse assunto os interessa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento se constrói nas relações entre os homens e o mundo; na ação, reflexão e ação; ou seja, num movimento contínuo, o projeto uniu essas ações necessárias ao conhecimento: teoria, prática e reflexão. Ao analisar, as atividades concluídas, subsidiadas pela teoria, pode-se refletir sobre as práticas bem-sucedidas e as que merecem ser repensadas. Uma constante ação e reflexão.

A realização desse projeto possibilitou a articulação de várias atividades de forma interdisciplinar e também multiartística, pois os cordéis produzidos envolveram arte literária, desenho, e produção artesanal de folhetos (caderninhos).

Escrever poemas não é uma qualidade inata, mas algo que pode ser aprendido desenvolvido pelos estudantes com apoio pedagógico e metodologias que os ajudam nessa tarefa. Assim, com as teorias utilizadas na prática, tanto do Cosson, Bagno, quanto do Paulo Freire, foram importantes para o sucesso do trabalho.

Em suma, para se ter certeza do alcance do projeto seria necessário um acompanhamento dos estudantes, mas pelo observado no momento das aulas e através

de seus relatos, houve um estímulo ao processo de letramento, pois afirmaram que gostaram do gênero escolhido, alguns disseram que iam escrever mais poemas, outros informaram já estarem terminando de ler o cordel que ganharam.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. Seleção de textos Jorge Mattos Brito de Almeida. Traduzido por Juba Elisabeth Levy... [et al.]. — São Paulo Paz e Terra, 2002.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56^a ed. revisada e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 32^a edição. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como cultura** / Carlos Rodrigues Brandão. - ed. rev. e ampl. - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2^a ed., 13^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80^a ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2021.

LEITE, Manoel José. **A cultura do cacau**. in: RIBEIRO, João de Castro *et al.* **Nós, poetas Amazônidas: antologia poética**. Belém: Ed. do Autor, 2019. p. 73 - 84.

MENDONÇA, Simone Cristina; SANTANA Zilene Fernandes de Souza. **A literatura de cordel como fonte de prazer contribuinte para a formação de leitores**. In: BRITO, Áustria Rodrigues *et al.* **Múltiplas abordagens e distintas práticas para a formação de leitores literários no ensino fundamental em pesquisas do Profletras**. Rio Branco: Nepan, 2019. p. 167 - 190.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caderno do professor** / Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento) ISBN: 85-99372-03-3.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011. ISBN: 9788524917165.22

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: LEITURA, LINGUAGEM E CULTURA DIGITAL NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Luciandro Tassio Ribeiro de Souza⁸⁰

Tânia Suely Azevedo Brasileiro⁸¹

INTRODUÇÃO

A diversidade é uma das características mais marcantes da região amazônica, composta por diferentes grupos étnicos e culturais, cada um com suas tradições e modos de vida próprios. Nesse contexto, a educação desempenha um papel fundamental na promoção do respeito à diversidade e no fortalecimento da identidade cultural das comunidades locais.

A leitura, a linguagem e a cultura digital são ferramentas importantes nesse processo, pois são temas interligados e de extrema importância na atualidade. A leitura é uma habilidade essencial para a formação de indivíduos críticos e conscientes, capazes de compreender e interpretar o mundo à sua volta. No entanto, com o advento da cultura digital, a leitura se transformou e se expandiu, já que hoje temos acesso a uma quantidade infinita de informações por meio da internet.

A linguagem, no que lhe concerne, também passou por uma transformação significativa com a cultura digital. Novas formas de comunicação inspiradas, como as redes sociais, aplicativos de mensagens instantâneas e outras ferramentas que permitem uma comunicação mais rápida e dinâmica. Isso exige que as pessoas aprendam a se comunicar de forma clara e eficiente em diferentes plataformas, além de conseguirem interpretar e entender as diversas formas de linguagem utilizadas.

A cultura digital também tem impactado profundamente como as pessoas se relacionam com o mundo ao seu redor. O acesso a diferentes culturas, costumes e

⁸⁰ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de vida da Universidade Federal do Oeste do Pará – (PPGSAQ/UFOPA) e do Grupo de pesquisa PRÁXIS UFOPA (desde 2022). Graduado em Licenciatura em Letras - Português e Literaturas da Língua Portuguesa. Graduado em Licenciatura em Informática. Especialista em Letras - Português e Literatura. Especialista em Educação Especial, Inclusiva e Libras. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8151-5545>

⁸¹ Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), lotada no Instituto de Ciências da Educação (ICED). Docente do quadro permanente dos programas de pós-graduação da UFOPA: Doutorado em Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (PPGSND) (Área de Ciências Ambientais), Doutorado em Rede Educação na Amazônia (EDUCANORTE) e Mestrado Acadêmico em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida (PPGSAQ) (Área Interdisciplinar). É Líder do grupo de pesquisa PRÁXIS UFOPA/CNPq. Possui Pós-doutorado em Psicologia (IP/USP, 2008/2009), com Estágio Pós Doutoral junto a Catedra Vygotsky da Faculdade de Psicologia da Universidad de La Havana - Cuba (2009). Doutorado em Educação (Universidad Rovira i Virgili/Espanha – URV, 2002), título revalidado na FE/USP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8423-4466>

informações pode ser feito de forma mais ampla e rápida, gerando uma grande riqueza de troca de conhecimentos e vivências. No entanto, também exige que as pessoas saibam lidar com essa diversidade cultural e tenham capacidade de se adaptar a diferentes realidades. Portanto, a leitura, a linguagem e a cultura digital são temas que precisam ser discutidos e trabalhados de forma integrada, para que as pessoas possam desenvolver de forma crítica e consciente o acesso ao conhecimento e à informação, a troca de experiências e o fortalecimento das tradições e práticas culturais locais no mundo atual.

Assim, o artigo objetiva externar reflexões a respeito da leitura, linguagem e cultura digital no contexto da educação e diversidade amazônica. O texto é resultado de uma revisão bibliográfica embasada nos estudos de Moura e Ferreira (2017), Coutinho, Brasileiro e Costa (2018), Hirata, Silva e Silva (2019), Gomes e Chaibe (2016), Freire (2000a), Rivas (2019), Bagetti (2022), Jacques e Mallmann (2022), Colares e Colares, (2011), Brasil (2010), Neves e Brasileiro (2020), Gama e Brasileiro (2017), Fofonca (2015), entre outros autores citados neste artigo, que juntos proporcionaram maior conhecimento e aprofundamento do estudo. Como considerações, destacamos que é importante refletir sobre a utilização dessas ferramentas digitais no processo de leitura e escrita, uma vez que a tecnologia tem impactado significativamente as formas como as pessoas se comunicam e consomem informações, criando novos desafios para o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva.

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ALICERÇADA NA CULTURA

A região amazônica é uma das áreas mais ricas em diversidade cultural, étnica e linguística do mundo. Essa diversidade é um patrimônio importante que deve ser valorizado e saudado na educação para o fortalecimento de suas identidades culturais e para a promoção da sua autonomia e desenvolvimento para uma formação cidadã que considere as múltiplas culturas que repercutem na sala de aula, pois:

[...] os alunos são parte da população heterogênea que habita a região e que possui práticas culturais diferentes (costumes, religiões, danças etc.), e precisam aprender a conviver com essas diferenças, respeitando e compreendendo uns aos outros (MOURA; FERREIRA, 2017, p. 23).

Assim, consideramos ser fundamental que a educação na Amazônia considere a diversidade cultural e social da região e promova a valorização e o respeito pelas diferentes práticas culturais dos alunos. A escola é um espaço importante de convivência intercultural, onde os alunos têm a oportunidade de conhecer e aprender com a diversidade, onde o patrimônio cultural edificado pelos povos tradicionais da região exige uma compreensão de grande complexidade e desafios educacionais existentes (COUTINHO; BRASILEIRO; COSTA, 2018), e “[...] um objetivo educacional definido que atenda a realidade e a necessidade do educando. Privilegiando estratégias

de ensino que possam fundamentar e ampliar o conhecimento de mundo” (HIRATA; SILVA; SILVA, 2019, p. 17).

Desta forma, frisamos que os povos tradicionais da região, como os indígenas, quilombolas e ribeirinhos, possuem saberes e práticas culturais próprias que devem ser valorizados e respeitados no contexto educacional. A educação deve considerar essa diversidade cultural e buscar formas de promover uma aprendizagem mais inclusiva e democrática. Isso significa não apenas reconhecer a existência de diferentes culturas, mas também elevar e incorporar essas culturas no processo educativo.

Entretanto, devido às enormes desigualdades sociais e precárias situações político-econômicas, presentes não só na formação de professores, mas também nos materiais didáticos e na infraestrutura, estas questões exigem um pensamento político reformador que vai além dos materiais escritos e que estão diretamente relacionadas às situações precárias de infraestrutura, professores e recursos materiais e tecnológicos de muitas escolas amazônicas (GOMES; CHAIBE, 2016).

A esse respeito indagamos: como lidar com os desafios da educação na Amazônia e superar as barreiras geográficas de infraestrutura das escolas, professores e recursos materiais e tecnológicos?

Certamente, pensar em políticas de reforma educacional que vão além dos materiais didáticos da educação básica também pode funcionar efetivamente na cooperação do conhecimento do aluno, especialmente incorporando inovações tecnológicas quando apropriado. Todavia, é importante que as políticas de reforma educacional não se limitem apenas a materiais didáticos, mas também em considerar as formas de aprendizagem, incluindo inovações tecnológicas na Amazônia, especialmente para superar as barreiras geográficas e de acesso à educação na região. Para tanto, é necessário realizar:

[...] o exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (FREIRE, 2000a, p.102).

Assim, destacamos que o exercício de pensar é fundamental para uma educação democrática e crítica, capaz de enfrentar os desafios do nosso tempo, onde pensar implica em questionar, problematizar e buscar compreender o mundo em que vivemos, as relações sociais que o constituem e as formas como o conhecimento é produzido e utilizado. Pensar o tempo, por exemplo, significa refletir sobre as transformações sociais, políticas e educacionais que estão ocorrendo, compreendendo suas causas e consequências para a vida em sociedade “[...] na qual vivem e na qual atuarão nossos estudantes como uma grande orquestração de situações que implicam diversos modos de agir” (RIVAS, 2019, p. 22).

Pensar a técnica implica em questionar as tecnologias e sua relação com a sociedade, avaliando seus impactos e potencialidades para o desenvolvimento humano. Pensar o

conhecimento enquanto se conhece significa compreender como o conhecimento é construído, a partir de quais perspectivas e valores, e como ele pode ser utilizado para transformar a realidade. Ao mesmo tempo, é necessário

[...] um diálogo aberto e informativo, para discutir assuntos que permitam gerar novas informações e estabelecer contatos com a realidade. Por isso, ela representa a construção do conhecimento ativo, é claro - o conhecimento de seus (co)autores envolvidos e comprometidos no processo educacional (BAGETTI, 2022, p.95).

O exercício de pensar também envolve questionar o para quê, o como e em favor de quem as coisas são feitas, buscando compreender as motivações, os interesses e a instrução das ações humanas.

[...] Por isso, defendemos a importância do diálogo na performance docente; o diálogo que promova discussões curriculares em torno das informações acessadas pelos estudantes, a fim de as transformar em conhecimento - (co)autorar (JACQUES; MALLMANN, 2022, p.45).

Isso implica em uma postura crítica em relação à sociedade e aos poderes alcançados, questionando suas práticas e propondo alternativas de transformação pautada pela atividade crítica do pensamento, buscando formar cidadãos e cidadãs capazes de compreender e atuar no mundo de forma consciente, ética e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária no contexto amazônico.

Uma educação que considere e respeite a diversidade assenta-se na efetivação de um currículo capaz de promover mudanças substanciais nas relações que se estabelecem entre os diferentes sem, contudo, deixar de considerar os fatores que promovem as desigualdades, e atentando para o fato de que a mera aceitação do outro, do diferente, não é suficiente para a superação das desigualdades que estão presentes nas relações sociais (COLARES; COLARES, 2011, p. 2).

O papel das escolas na Amazônia é fundamental para a superação das diversidades sociais presentes na região e para a construção de uma educação inclusiva e humanizada. Para isso, é necessário a inserção de tecnologias digitais como recursos importantes para potencializar o processo de ensino e aprendizagem, garantindo o acesso à informação e ao conhecimento de forma mais democrática e eficaz. No entanto, é importante ressaltar que a inserção não pode ser uma solução didática para os problemas educacionais da região, mas sim uma ferramenta integrada a um projeto pedagógico consistente, que considere as especificidades locais e valorize a diversidade cultural e linguística presente na Amazônia.

Além disso, é necessário que as escolas defendam suporte teórico, prático e tecnológico aos docentes, para poderem trabalhar de forma efetiva com as diversidades sociais e culturais presentes na sala de aula. Isso pode incluir programas de formação continuada, que contemplem as demandas e necessidades específicas dos professores da região, bem como a oferta de recursos didáticos e tecnológicos adequados às necessidades e a realidade dos alunos garantidos em lei pelo Decreto Federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, em seu Art. 2º (BRASIL, 2010, p. 1):

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Esses são os princípios que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais visando garantir o direito à diversidade cultural e ao desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais, com respeito aos direitos humanos, aos direitos sociais e à preservação dos ecossistemas naturais para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas geradas e transmitidas pela tradição.

Para Neves e Brasileiro (2020, p. 26) os princípios do Decreto Federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, em seu Art. 2º são fundamentais “[...] para pensar a escola, articulados a projetos de defesa dos povos do campo, das águas e das florestas pela garantia do direito de existir, produzir e reproduzir as territorialidades.” Além do mais, é importante investir na formação continuada dos professores, oferecendo cursos e capacitações que os ajudem a lidar com as demandas e desafios do contexto educacional da região.

Outra questão importante é pensar em políticas públicas que promovam o desenvolvimento econômico, garantindo melhores condições de vida para a população

e gerando empregos e renda. Isso contribui para a redução das desigualdades sociais e, conseqüentemente, para uma melhoria no contexto educacional para proteger e preservar as culturas locais, por meio de projetos que promovam a superação das diversidades sociais e educacionais, valorizando a diversidade cultural e linguística, oferecendo suporte teórico, prático e tecnológico aos docentes e articulando-os com as demandas e necessidades das comunidades em que estão inseridas. Dessa forma, será possível construir uma educação inclusiva, humanizada e de qualidade na Amazônia.

LEITURA, LINGUAGEM E CULTURA DIGITAL NO CONTEXTO AMAZÔNICO

O sistema educacional brasileiro enfrenta muitos desafios e lutas para proporcionar uma educação significativa e adaptada à realidade de cada região. No contexto amazônico, esses desafios são ainda maiores, uma vez que apresenta uma grande diversidade cultural, geográfica e socioeconômica, implicando em reconhecermos um ensino que considera as particularidades para lidar com a diversidade cultural e geográfica de seus alunos, bem como com as dificuldades socioeconômicas que muitas vezes limitam o acesso à tecnologia e outras formas de conhecimento.

Sgoti e Mill (2020) destacam que a educação vem buscando reformulações para o enfrentamento de novos desafios que venham atender às demandas emergentes instauradas pela cultura digital que prega a importância de que os alunos desenvolvam habilidades e competências necessárias para utilizar as tecnologias de forma crítica, ética e responsável.

Todavia, para desenvolver essa competência, é necessário que os alunos compreendam as potencialidades e os limites das tecnologias digitais, saibam identificar e avaliar a qualidade das informações disponíveis na internet, sejam capazes de se comunicar e colaborar em ambientes virtuais, e compreendam a importância da privacidade e da segurança na rede. Além disso, a competência cultura digital também valoriza a produção de conteúdo e a expressão criativa, estimulando os alunos a utilizarem as tecnologias como uma ferramenta para a criação de novas formas de expressão artística, literária, cultural e social envolvida na sua utilização e apropriação e, que pode estar conectada com outras áreas do conhecimento, como a arte, a educação, a filosofia, a língua portuguesa, a história, a sociologia, entre outras.

Porém, Fofonca (2015) alerta que a Cultura Digital, apesar de estar presente em um vasto campo interdisciplinar, esta não pode ser observada como um fim em si:

[...] mas como um campo de conhecimento que se articula com outro: a arte, a educação, a psicologia, a filosofia, a sociologia. A compreensão da Cultura Digital e do seu reflexo na educação está em processo de reconhecimento, no entanto mesmo que, de maneira não tão visível, possibilita a ideia de redes de conhecimento e saberes, os quais alteram o ensino e a aprendizagem dos espaços formais (escolarizantes/organizações de ensino) e não formais de ensino (mídias, redes

digitais, conhecimentos produzido pela humanidade em contatos com seus pares) (FOFONCA, 2015, p. 34).

Dessa forma, a Cultura Digital tem o potencial de maximizar todos os campos de saberes disponíveis, tanto dentro quanto fora do espaço escolar. Isso porque está em constante evolução e transformação, desafiando as instituições educacionais a se adaptarem a novos modos de aprendizagem e conhecimento profundamente influenciados pelas tecnologias digitais, onde:

[...] sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes. Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem. Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como post, tweet, meme, mashup, playlist comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, vlog, videominuto, political remix, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ ser seguido, remidiar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades. Não se trata de substituição ou de simples convivência de mídias, mas de levar em conta como a coexistência e a convergência das mídias transforma as próprias mídias e seus usos e potencializa novas possibilidades de construção de sentidos (BRASIL, 2015, p. 478 - 479).

Para tanto, frisamos ser fundamental que as escolas estejam abertas e preparadas para explorar as possibilidades oferecidas pela Cultura Digital, a fim de proporcionar uma educação mais contextualizada, significativa e que possibilite grandes:

[...] mudanças e rupturas de uma aprendizagem transmissora, notadamente perceptível em sala de aula com alunos desmotivados e docentes inseguros diante de uma realidade em que sua formação não os preparou adequadamente para o enfrentamento de desafios contemporâneos (GAMA; BRASILEIRO, 2017).

Mas o que deve ser ensinado nas escolas atualmente? Como? Estas questões são interligadas a outra face daquilo que queremos para os nossos alunos: professores que tenham conhecimentos sobre a cultura digital e, principalmente, que desenvolvam uma relação promissora, dinâmica e atrativa entre a leitura, linguagem e cultura digital, a fim de poderem usá-las de forma adequada em sua prática pedagógica, incluindo não apenas o uso de dispositivos eletrônicos e aplicativos, mas também o desenvolvimento de habilidades digitais e a compreensão dos impactos da tecnologia

na sociedade e na educação, pois “[...]em tempos não distantes vivíamos a educação tradicional com a chegada de novas tecnologias se faz necessário o uso de novas técnicas de aprendizagem” (DIAS; XAVIER, 2021, p. 45).

Dessa forma indagamos: O que fazer? Qual o caminho? Como proceder?

Essas questões sinalizam eventualmente para o que julgamos ser fundamental: pensar em estratégias de leitura e escrita na cultura digital de forma consciente, valorizando tanto as habilidades de leitura e escrita tradicionais quanto as habilidades digitais e tecnológicas. Para isso, é fundamental que a escola promova um ambiente de aprendizagem que incentive a experimentação, a criatividade e a interação entre os alunos e professores. Citamos a seguir algumas estratégias de leitura e escrita na cultura digital que podem ser adotadas em sala de aula, tais como:

1. **Leitura ativa e crítica:** é importante que os alunos sejam estimulados a ler de forma ativa e crítica, compreendendo e interpretando os textos de forma consciente e significativa. Para isso, é fundamental que a escola promova atividades que estimulem a reflexão, a análise e a discussão sobre os textos, criando um ambiente de aprendizagem que favoreça a construção do conhecimento.

2. **Produção de conteúdo:** a cultura digital possibilita a produção e o compartilhamento de conteúdo de forma ampla e diversificada. É importante que os alunos sejam estimulados a produzir conteúdo de qualidade, utilizando recursos tecnológicos como *blogs*, vídeos, *podcasts*, entre outros, para expressar suas ideias e opiniões de forma criativa e autêntica.

3. **Uso de recursos tecnológicos:** é fundamental que a escola utilize recursos tecnológicos de forma consciente e crítica, promovendo o desenvolvimento de habilidades digitais nos alunos e professores. Além disso, é importante que a escola utilize esses recursos de forma integrada com as estratégias de leitura e escrita, criando ambientes de aprendizagem que favoreçam a interação, a colaboração e a produção de conhecimento.

4. **Valorização da diversidade:** a cultura digital possibilita o acesso a diferentes pontos de vista e perspectivas sobre o mundo. É importante que a escola valorize a diversidade de ideias, culturas e experiências presentes na rede, promovendo o diálogo intercultural e o respeito às diferenças.

Assim, consideramos que as estratégias de leitura e escrita na cultura digital devem ser pensadas de forma integrada e consciente, valorizando tanto as habilidades tradicionais quanto as habilidades digitais e tecnológicas. A escola deve promover um ambiente de aprendizagem que estimule a criatividade, a reflexão e a experimentação, criando condições para que os alunos possam desenvolver habilidades essenciais para a vida pessoal, acadêmica e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos ser urgente repensar as práticas pedagógicas, valorizando a interatividade, a colaboração, a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, bem como na importância fundamental nos dias atuais da cultura digital para utilizar as tecnologias de forma crítica, ética e responsável, valorizando a comunicação, a colaboração, a criatividade e a reflexão crítica sobre o mundo digital e seus impactos na sociedade e no meio ambiente. Além disso, na produção de conteúdo e na expressão criativa, que estimule os alunos a utilizarem as tecnologias como uma ferramenta para a criação de novas formas de expressão artística, literária, cultural e social.

Além do mais, destacamos ser importante que a escola promova uma educação que valorize não apenas o conhecimento técnico, mas também que promovam a formação de leitores críticos e reflexivos, capazes de compreender e interpretar textos de forma autônoma e consciente, onde se possa garantir que as tecnologias seja utilizada como uma ferramenta para o desenvolvimento da leitura e não como uma distração que desvie o foco do objetivo principal.

Por fim, chamamos a atenção para a necessidade de implementação de novas ou mesmo revitalização de políticas públicas que garantam o acesso à infraestrutura tecnológica adequada, na produção e disseminação de conteúdos digitais de qualidade que possam ser usadas para melhorar o ensino, assim como formação continuada e atualização constante aos professores, para estarem aptos a lidar com desafios contemporâneos inerentes na diversidade cultural e na incorporação das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAGETTI, S. Inovação disruptiva nas práticas escolares: (co) autoria de REA no contexto da produsage. In: MALLMANN, E. M (Orgs.). Estudos e pesquisas em tecnologias educacionais em rede. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

BRASIL. Decreto Federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-denovembro-de-2010/file>>. Acesso em: 08 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2023.

COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. Diversidade cultural: desafios educacionais no contexto Amazônico. In: 25º SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAE, 2011.

Disponível em:

<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0068.pdf>> . Acesso em: 08 mar. 2023

COUTINHO, R. M.; BRASILEIRO, T. S. A.; COSTA, S. A. A discussão do termo gênero no currículo do curso de pedagogia no contexto universitário amazônico. In: COLARES, M. L. I. S.; PEREZ, J. R. R.; CARDOZO, M. J. P. B. (Orgs.). **Educação e realidade amazônica. Volume 3**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

DIAS, E. S.; XAVIER, J. L. A. o uso do Hotpotatoes como recurso de aprendizagem em sala de aula de uma escola pública do município de Borba- AM. In: XAVIER, J. L. A.; ANDRADE, A. N. (Orgs.). **Experiências com tecnologias digitais na educação básica** / – Belém: RFB, 2021.

FOFONCA, E. **Entre as práticas de (multi)letramento os processos de aprendizagem ubíqua da cultura digital**: as percepções estéticas de educadores das linguagens. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000a.

GAMA, A. P.; BRASILEIRO, T. S. A. N Cultura digital na formação de professores dos laboratórios de informática educativa em Santarém – Pará. In: COLARES, M. L. I. S.; PEREZ, J. R. R.; TAMBORIL, M. I. B. (Orgs.). **Educação e realidade amazônica – Volume 2** – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

GOMES, M. L.; CHAIBE, M. E. S. Educação, linguagem e Amazônia. In: Colares, A. A.; Colares, M. L. I. S. (Orgs.). **Educação e realidade amazônica. Volume 1**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

HIRATA, C. K.; SILVA, D.I.B.; SILVA, R. Tecnologias imersivas e ensino de linguagens: perspectivas da educação básica. In: In: FOFONCA, E.; CAMAS, N. P. V (Orgs). **Convergências Tecnológicas e Imersivas na Educação Básica**. São Carlos, Pedro & João Editores, 2019.

JACQUES, J. S.; MALLMANN, E. M. Processos formativos: performance docente na (Co)autoria de REA. In: In: MALLMANN, E. M (Orgs.). Estudos e pesquisas em tecnologias educacionais em rede. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. 150p.

MOURA, F. L. S.; FERREIRA, E. P. Educação e diversidade: repensando o ensino de língua portuguesa no contexto Amazônico. In: COLARES, M. L. I. S.; PEREZ, J. R. R.; TAMBORIL, M. I. B. (Orgs.). **Educação e realidade amazônica – Volume 2** – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

NEVES, J. A. V.; BRASILEIRO, T. S. A. Territorialidades amazônicas: sentidos e produção de conhecimentos e os desafios da formação de professores no contexto atual. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.15 – 2020. Disponível em:< <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2782>>. Acesso em: 08 mar. 2023

RIVAS, A. **O que é preciso aprender hoje?:** da escola das respostas à escola das perguntas. – São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

SGOTI, R. F.; MILL, D. Sobre educação híbrida e metodologias ativas: alguns apontamentos acerca do processo de ensino-aprendizagem na cultura digital. In: DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A.; FERREIRA, A. G Pedagogia(s) 2.0 em rede no Ensino Superior. In: DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A.; FERREIRA, A. G. (Orgs.). **Coleção Estratégias de Ensino e Sucesso Acadêmico: Boas Práticas no Ensino Superior**. Vol. 8 Pedagogias Digitais no Ensino Superior. Coimbra, 2020.

AÇÕES AFIRMATIVAS LINGUÍSTICAS NA UNIVERSIDADE: SUGESTÕES DE ACADÊMICOS MUNDURUKU E WAI

Cassia Beatriz Feleol Silva⁸²

Denize de Souza Carneiro⁸³

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta sugestões de ações afirmativas linguísticas que, segundo acadêmicos indígenas Munduruku e Wai falantes do português como segunda língua, contribuiriam para mitigar os obstáculos que impactam sua interação comunicativa na educação superior. Ação afirmativa é definida no Estatuto da Igualdade Racial como “programas e medidas especiais adotadas pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção de oportunidades” (Lei nº 12.288/2010, Art. 1º, inciso VI, p. 1).

As sugestões aqui apresentadas são um recorte de um trabalho mais amplo, realizado no âmbito do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de uma das autoras. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas junto a 04 membros do povo Munduruku e a 04 do povo Wai, graduandos da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2021, via ligação telefônica e uso de aplicativo de WhatsApp, devido à impossibilidade de fazê-las presencialmente por conta da pandemia da Covid-19 ainda em curso no momento da pesquisa. Tais sugestões são apresentadas em quadro e as reflexões/comentários são feitos com base no conteúdo das falas e nas nossas percepções, nos momentos de interação, durante as entrevistas.

É relevante publicizar essas sugestões para visibilizar as possibilidades de solução aos problemas de interação comunicativa, enfrentados por discentes indígenas e, principalmente, para contribuir com ações de Política e de Planejamento linguístico, em seu benefício, na educação superior. Essas medidas são necessárias e urgentes para sua inclusão nesse ambiente.

DESENVOLVIMENTO

⁸² Mestranda em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal do Oeste do Pará. Graduada em Letras Inglês/Português pela mesma universidade. Pesquisadora do Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará (GELOPA). E-mail: bfeleol@outlook.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3488-971X>.

⁸³ Doutoranda em Linguística no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), da Universidade de Brasília (UnB). Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pesquisadora do Laboratório de Línguas e Literaturas Indígenas (LALLI/UnB). E-mail: denizesc10@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0980-8359>.

Os Munduruku e os Wai

Munduruku significa “formigas vermelhas”, uma denominação usada pelos Parintintin para se referir ao povo rival (ISA, 2017). Porém, sua autodenominação, de acordo com Jair Boro Munduruku, é *Wuyjuyüyü*, que significa “pessoa/gente”. Além dela, há também a autodenominação *Corariwat*, que significa “o povo tauari” de acordo com o cacique Adriano Saw, pelo fato de usarem cintos, tornozeleiras e braçadeiras confeccionadas com entrecascas de árvores de tauari (ROCHA *et al.*, 2021, p. 45). Apesar dessas autodenominações, essa nação indígena, de língua⁸⁴ e cultura Tupi, é conhecida pela sociedade envolvente como Munduruku. Sua população é de mais de 13 mil pessoas, que estão distribuídas a sudoeste do Estado do Pará, a leste do Amazonas e ao Norte do Mato Grosso. No Pará, habitam aldeias ligadas aos municípios de *Santarém, Aveiro, Belterra, Itaituba, Trairão e Jacareacanga*. Uma parte desse território faz fronteira com o Estado do Mato Grosso (município de Juara), região em que os Munduruku convivem com indígenas Apiaká e Kayabi. No Amazonas, vivem na Terra Indígena Kwata-Laranjal, na região do rio Madeira, com jurisdição do município de Borba, onde convivem com os Sateré-Mawé. Os Munduruku participantes deste trabalho são originários de aldeias situadas no curso alto do rio Tapajós/PA.

Wai é um termo genérico, conhecido pela literatura etnológica para designar um coletivo de etnias - Wai, Hixkaryána, Xeréw, Mawayana, Karapawyana, Tunayana, Parukuto e Katuéna -, habitantes de uma região situada entre o Sul da Guiana, Leste de Roraima e Noroeste do Estado do Pará, que se uniram em determinado momento histórico. Tal união se intensificou no século XX, com a sua conversão ao cristianismo a partir do trabalho de missionários da *Unenvangelized Fields Mission/UFM* (CAIXETA DE QUEIROZ, 2015). O etnônimo Wai significa, ao pé da letra, “farinha branca” ou “tapioca”. No entanto, as explicações para sua origem são complexas. Uma delas afirma que foi criado pelos Wapixana para se referir aos Wai que tinham um tom de pele mais claro que o deles. Para além dessa origem, essa designação mais expressa uma diversidade do que a identidade de um povo (JÁCOME; HARAYAMA, 2021), pois ela se refere a um coletivo de povos de língua⁸⁵ e cultura Karib. Esse coletivo soma uma população de aproximadamente 3.500 pessoas que vivem na Amazônia Setentrional, em três Terras Indígenas (TI): T.I Nhamundá-Mapuera (2.293 pessoas), T.I Trombetas-Mapuera (811 pessoas) e T.I Wai (365 pessoas), sob a administração de

⁸⁴ A língua Munduruku integra, juntamente com a língua *Kuruaya* (em processo de extinção), a família linguística Munduruku, um dos ramos do tronco Tupí (RODRIGUES, 1986). Atualmente, é falada apenas pelos Munduruku do Alto Tapajós e por poucas pessoas da região do Médio Tapajós. Nas comunidades do baixo curso do rio Tapajós, embora haja algumas experiências de retomada dessa língua, ela ainda não é falada como meio de comunicação. Na Terra Indígena Kwatá-Laranjal (Amazonas), é falada somente por poucos idosos.

⁸⁵ A língua Wai Wai integra, juntamente com 21 línguas irmãs, a família linguística isolada Karib (RODRIGUES, 1986). Essas línguas são faladas por cerca de 38 mil pessoas, situadas nos estados do Amapá, Roraima, Rondônia, Mato Grosso, Pará, sendo que o maior número de falantes se encontra no Amazonas. Os membros desse coletivo, geralmente, são falantes de mais de uma língua da família Karib - Wai Wai, Hixkaryana, Xerew, Katuéna, outras - no entanto, há predominância da língua Wai Wai, que funciona como língua geral no cotidiano das comunidades.

vários municípios do Amazonas, do Pará e de Roraima. Os estudantes participantes da pesquisa são originários de aldeias situadas nas TIs Nhamundá-Mapuera e Trombetas-Mapuera.

Indígenas no Ensino Superior e letramento acadêmico

A presença de estudantes indígenas nas instituições de ensino superior (públicas e privadas) era bastante restrita antes da Lei Federal nº 12.711/2012, visto que, até 1990, essa modalidade de ensino, para eles, não fazia parte das agendas do governo. Tal presença foi crescendo, paulatinamente, devido à necessidade de formação de professores para as escolas das aldeias e, também, em função das lutas dos movimentos indígenas, com apoio de indigenistas.

Havia, em 2004, uma estimativa de cerca de 1.300 estudantes que tiveram seu ingresso nas universidades, incentivados pelo Programa Universidade para Todos (ProUni) do governo federal (PALADINO, 2012). Esse número aumentou para cerca de 8 mil em 2012 como consequência das determinações do Plano Nacional de Educação e de outras diretrizes que consolidaram os direitos indígenas. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019) mostraram que o número de estudantes indígenas ingressantes saltou de 10.219 para 80.652 entre 2010 e 2019. Como é perceptível, os maiores obstáculos não estão mais no *acesso* dos indígenas às universidades, pois isso já acontece. O problema atual é garantir que *permaneçam* estudando, considerando os inúmeros desafios, como: dificuldades financeiras; diferenças socioculturais; embate com novos conhecimentos; pouco domínio dos conhecimentos da cultura dominante; preconceito institucional; barreira linguística; ausência dos conhecimentos tradicionais indígenas pela universidade; falta de acompanhamento pedagógico (PALADINO, 2012), dificuldades no uso das ferramentas digitais e tecnológicas, dentre outros.

A Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), assim como outras universidades, vem buscando desenvolver estratégias para a permanência dos estudantes indígenas. Uma delas foi a criação da Formação Básica Indígena (FBI⁸⁶), uma medida de ação afirmativa que objetiva contribuir para a minimização dos problemas enfrentados pelos indígenas no âmbito dos seus cursos de graduação. Trata-se de um projeto de formação inicial cuja proposta é acolher os indígenas no espaço universitário e trabalhar sua autonomia acadêmica por meio de atividades de ensino e extensão (COLARES, CARNEIRO, 2021).

Essa medida (FBI) tem gerado impactos positivos, por exemplo, a rede de apoio que os indígenas constroem entre si, conseqüentemente, fazendo-os superar dificuldades acadêmicas e pessoais, no período universitário, favorecendo a *permanência*. Porém, há muito a ser feito, pois os desafios, mesmo que em graus variados, persistem, como, no aspecto linguístico. Na universidade, os estudantes (indígenas e não indígenas)

⁸⁶ A FBI foi implantada em 2017, desde então vem sendo trabalhada como alternativa para discutir a construção de novos paradigmas de ensino, em diálogo com os povos indígenas e em defesa dos seus direitos. Para mais informações, ver Colares e Carneiro (2021).

costumam relatar, em conversas informais, dificuldades com o chamado “português acadêmico” - variedade da língua portuguesa usada na academia, a qual tem um estilo mais formal e objetivo e privilegia certos gêneros (seminário, resumo, resenha, ensaio, artigo e outros) -, principalmente na leitura/compreensão de textos acadêmicos e na escrita de trabalhos de aproveitamento. Em função disso, é oportuno considerar a noção de letramento como prática social, conforme Street (2014), que postula um modelo ideológico de letramento.

No âmbito desse modelo, o autor entende que, para resolver problemáticas relacionadas à leitura e à escrita, os indivíduos necessitam mais do que habilidades individuais (conforme o modelo autônomo), é necessário considerar os diferentes papéis sociais assumidos que levam a situações de interações comunicativas específicas. Assim, Street (2014) concebe letramentos como múltiplos, sujeitos a relações de poder, variável de comunidade para comunidade e de acordo com suas condições socioculturais. Isso implica dizer que as pessoas praticam novos letramentos a todo momento, a depender das suas necessidades comunicativas e interacionais. Nesse caso, é possível considerar letramento religioso, familiar, acadêmico e outros (GORETE NETO, 2013). As sugestões de ações afirmativas linguísticas propostas pelos estudantes Munduruku e Wai, apresentadas nesse trabalho, são estratégias relevantes para se pensar sobre as práticas de letramento necessárias na universidade.

Os participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa, 04 estudantes Munduruku e 04 Wai. Para nos referirmos a eles, usaremos o numeral seguido de M para os membros do primeiro povo (1M, 2M, 3M e 4M) e o numeral seguido de W para o segundo (1W, 2W, 3W e 4W), conforme o quadro 01.

Quadro 1 - Os Munduruku e os Wai participantes da pesquisa

| Participantes | Idade | Sexo | Línguas ⁸⁷ | Curso/Instituto | Situação Acadêmica |
|---------------|-------|------|-----------------------|-----------------------|--------------------|
| 1M | 38 | M | MK/PT | Biologia/ICTA | 8º período |
| 2M | 22 | M | MK/PT | Eng. Florestal/IBEF | 6º período |
| 3M | 22 | M | MK/PT | Ciências da Terra/IEG | 2º período |

⁸⁷ Lê-se: MK = língua Munduruku; PT = língua Portuguesa; WW = língua Wai Wai; HX = língua Hixkaryana; KW = língua Katwena; ING = língua Inglesa.

| | | | | | |
|----|----|---|--------------|-----------------------|------------|
| 4M | 30 | F | MK/WW/PT | Gestão Pública/ICS | Formada |
| 1W | 29 | M | WW/PT | Arqueologia/ICS | Formado |
| 2W | 36 | M | WW/KW/PT | Letras/ICED | Formado |
| 3W | 29 | M | WW/HX/PT | Interdisc. Saúde/ISCO | 3º período |
| 4W | 28 | F | WW/KX/PT/ING | Letras/ICED | 7º período |

Todos os participantes ingressaram na Ufopa pelo Processo Seletivo Especial Indígena. Trata-se de 6 homens e 2 mulheres, que apresentamos a seguir:

Participantes Munduruku. 1M tem 38 anos, é da aldeia Kaburuá e falante de Munduruku e Português. Atualmente, sua família vive na aldeia Praia do Mangue. Em 2014, migrou para Santarém para cursar Ciências Biológicas. 2M tem 22 anos, também é da aldeia Kaburuá. Na adolescência, mudou-se para Jacareacanga para cursar o ensino básico. Em 2017, chegou em Santarém para cursar Engenharia Florestal no Instituto de Biodiversidade e Florestas (IBEF). Antes de ingressar especificamente no curso, passou pela Formação Básica Indígena (FBI). É bilíngue em Munduruku/Português. 3M tem 22 anos, nasceu na aldeia São Lourenço, mas migrou para Jacareacanga na adolescência para continuar seus estudos. Em 2019, iniciou o curso de Ciências da Terra. Também é bilíngue em Munduruku/Português. 4M tem 30 anos, nasceu em Itaituba, mas sua família é originária da aldeia Waro Apompu. Em 2019, formou-se em Gestão Pública. Casou-se com uma pessoa do povo Wai e, com ele, teve três filhos, em função disso seu repertório linguístico é composto pelas línguas Wai, Munduruku e Portuguesa.

Participantes Wai. 1W tem 29 anos, nasceu na aldeia Cassauá, mas cresceu na aldeia Mapuera. Em 2014, mudou-se para Santarém para cursar Arqueologia. Foi a primeira pessoa de sua família a ingressar na universidade. Ele tomou essa decisão para ajudar seu povo, mas não foi uma experiência fácil. No início, estranhou muito porque na universidade ninguém falava sua língua materna, a Wai (fala também Hixkaryana e Português). Formou-se em 2020, mas não retornou para a sua comunidade, pois conseguiu um emprego na cidade e se prepara para ingressar no mestrado. 2W tem 36 anos, é da aldeia Mapuera. É trlíngue em Wai, Katwena e Português. Em 2013, migrou para Santarém para cursar Letras. Formou-se em 2017 e, hoje, trabalha como professor na sua aldeia. 3W tem 29 anos, também é de Mapuera e fala três línguas: Hixkaryana, Wai e Português. Mudou-se para a cidade de Oriximiná para fazer o Ensino Médio. Em 2018, foi aprovada para cursar Bacharelado Interdisciplinar em Saúde. 4W tem 28 anos, nasceu na aldeia Mapuera. Fala quatro línguas: Wai, Hixkaryana, Português e Inglês. Migrou com a família para a cidade de Oriximiná. Em 2017, iniciou o curso de Letras.

Ações afirmativas linguísticas: sugestões dos Munduruku e dos Wai

Nesta seção, apresentamos as possibilidades de ações afirmativas, voltadas para as práticas de letramento acadêmico, que, de acordo com os estudantes participantes deste trabalho, propiciariam sua inclusão nas atividades de ensino e no ambiente universitário.

Quadro 2 – Ações afirmativas linguísticas sugeridas

| Participante | Ação sugerida |
|--------------|--|
| 1M | “Acho que continuar com a monitoria Ceanama . Na verdade, melhorar essa monitoria e preparar mais monitores indígenas para ajudar os parentes. Também contratar tradutor falante da nossa língua e elaborar material didático com explicação mais acessível das teorias mais complicadas e de livros que só existe em língua estrangeira. Isso ia ajudar não só nós, mas outros também.” |
| 2M | “Eu acho que ia ajudar se tivesse professores indígenas na universidade (...). Eles iam explicar o assunto na nossa língua também (...). Só que, na minha opinião, isso é difícil acontecer na universidade, porque os professores devem estudar primeiro pra dar aulas. Eles precisam entender os assuntos primeiro. Então, é difícil encontrar pessoas querendo fazer isso.” |
| 3M | “Acho que pode criar debates entre nós (...). Realizar testes para verificar nosso entendimento sobre as disciplinas. Também, criar laboratório de linguagem e comunicação para leitura de textos com os indígenas, mas todos outros acadêmicos [não indígenas] que precisasse também poderia frequentar, porque muitas dificuldades que nós enfrentamos, eles enfrentam também. Desse jeito, o conhecimento fica sendo compartilhado com todos.” |
| 4M | “A universidade precisa estimular os alunos indígenas porque tudo é muito desanimador. Precisa também fazer acompanhamento , por exemplo, os cursos poderiam realizar reunião duas vezes por mês com os estudantes indígenas para saber as dificuldades que eles estão tendo nas disciplinas e na universidade.” |

| | |
|----|--|
| 1W | <p>“Acho que poderia ter monitores Wai já formados na Ufopa para ajudar os estudantes Wai a entender a universidade e os trabalhos. Eu mesmo sou muito procurado para orientar eles nos trabalhos. Como eu já passei por isso, explico tudo. Faço isso de graça, mas poderia ter monitores fazendo isso. E o ideal é o Wai mesmo porque vai entender melhor. Acho que a Ufopa devia também contratar Wai já formado para trabalhar como tradutores e acompanhantes dos Wai na universidade. Poderia ser por instituto, por causa da área dos cursos. Essa pessoa ia ajudar em várias coisas, por exemplo, em reunião com colegiado e outras reuniões que precisa tomar decisão, pra explicar bem a discussão para os estudantes Wai. Também trabalhar como mediador entre professores e Wai que tiverem com mais dificuldades. Essa pessoa também poderia ser tradutor [simultâneo] em casos de apresentação de seminário e defesa de TCC se fosse mais fácil pro Wai fazer a apresentação na nossa língua. Outra coisa também, acho que devia ter aulas só para os indígenas nos casos que o conteúdo for mais complicado. Aí o tradutor tinha que participar pra dizer a explicação em Wai Wai pra ajudar na compreensão. Isso seria só algumas vezes pra colocar os Wai Wai no assunto. O curso precisa ficar acompanhando e verificar o que é mais difícil e já se preparar... Porque é muito ruim não entender nada. Desanima a gente.”</p> |
| 2W | <p>“Acho que os professores devia fazer uns encontros só com os alunos bilíngues para conversar com eles sobre os assuntos das aulas... Perguntar se estão entendendo, se aproximar e explicar de jeito mais fácil.”</p> |
| 3W | <p>“(...) na Ufopa, já fazem alguma coisa para os estudantes indígenas. (...) Cada indígena tem os seus monitores, tem o monitor de matemática, de química, de português. Qualquer dúvida que os indígenas têm, eles procuram esses monitores. Como eu, ano passado, eu tinha minha monitora e ela me ajudava muito. Quando eu tinha alguma dificuldade, eu perguntava pra ela. Se eu fosse fazer algum trabalho, a gente se encontrava na universidade... A primeira coisa que ela fazia era colocar eu pra ler o texto. (...) E ela me perguntava se eu entendi alguma coisa. Aí eu falava a parte que eu tinha entendido e a parte que não entendi, então ela me falava o que significava, o que o texto estava querendo dizer. Hoje, eu procuro ajuda dos monitores, na Saúde Coletiva tem monitores. Eu não sei como tá sendo para os outros indígenas, mas se eles estão com dificuldades de mexer no computador ou formatar trabalho ou como fazer resenha, eles têm que procurar a coordenação do curso deles pra falar que estão precisando de monitores. Como eu fiz a FBI⁸⁸, aprendi (...) um pouco de cada coisa. Sei mexer no computador,</p> |

⁸⁸ Quando esse aluno cursou a Formação Básica Indígena, participou de projetos de inclusão digital e tecnológica, além de oficinas/cursos que estimulavam a autonomia acadêmica com orientações práticas sobre a realização de trabalhos acadêmicos.

| | |
|----|--|
| | formatar trabalho no formato ABNT, fazer resenha, citação... Eu tenho uma apostila (...) qualquer coisa eu olho lá.” |
| 4W | “Acho que aula de reforço específico para tratar sobre os textos das disciplinas ia ajudar muito a melhorar nossa comunicação com os professores. Às vezes, parece que não somos interessados, mas não é isso... Ficamos desanimados por não acompanhar as discussões das aulas.” |

As ações apontadas correspondem à monitoria, contratação de tradutores, elaboração de material didático, contratação de professor universitário indígena, realização de acompanhamento pedagógico, criação de laboratório de linguagem e ações que motivem os indígenas.

Monitoria. Essa ação foi apresentada por 1M, 1W e 3W. Eles consideram que a existência de monitores indígenas bilíngues em Munduruku/Português e Wai Wai/Português facilitaria a compreensão dos estudantes indígenas que não têm o Português como primeira língua. Para 1M, há necessidade de melhorar a monitoria *Ceanama*⁸⁹, preparando estudantes indígenas para auxiliar seus parentes; já 1W entende que o ideal seria que os “monitores” indígenas já fossem formados no ensino superior. Ele explicou que o monitor-aluno ainda não adquiriu uma ideia geral da universidade, além de que também precisa fazer suas atividades como aluno, o que é difícil de conciliar. Inclusive, disse que faz esse papel de monitor já formado. Mesmo não recebendo nenhum auxílio financeiro, orienta seus parentes sobre como devem agir na universidade e como elaborar os trabalhos de aproveitamento. 1M e 1W consideram que monitores bilíngues são fundamentais para auxiliarem em conteúdos complexos, nos quais os professores não indígenas apresentam dificuldades para sanar dúvidas ou incluir os estudantes na discussão das aulas. De fato, a monitoria é uma medida estratégica para aproximar docente de discente e colaborar com a inclusão de alunos-monitorados, pois o aluno-monitor costuma ser mais acessível do que o professor, além de que, em alguns casos, o monitorado tem mais liberdade de compartilhar suas dificuldades com o monitor.

Tradutor indígena. Essa ação também foi apontada por 1M e 1W. Eles consideram importante, além da disponibilização de monitores indígenas, a contratação de indígenas para trabalharem como tradutores de línguas indígenas/português e vice-versa. 1M não apresenta muitos detalhes, por isso, perguntamos como seria esse trabalho, se seria para atuar como um intérprete nos mesmos moldes da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Ele respondeu que não, pois é importante que os indígenas também dominem português para aprenderem a se defender e a argumentar nessa língua. Sua resposta foi em consonância com o detalhamento de 1W, que entende a função dos tradutores indígenas como de mediadores da relação entre indígenas-professores-universidade, com o propósito de incluir os estudantes bilíngues nos

⁸⁹ Essa palavra faz parte da língua Nheengatu e significa “meu/minha parente”, mas adquire também o sentido de meu/minha amigo (a). É a designação de um programa de Monitoria Acadêmica da UFOPA que tem a finalidade de auxiliar estudantes, público-alvo da Política de ação afirmativa dessa universidade, como indígenas e quilombolas.

assuntos das disciplinas e de outras situações comunicativas no espaço universitário. 1W explica que essa contratação poderia ser por instituto, de acordo com as áreas de conhecimento. Os tradutores auxiliariam em dificuldades específicas das atividades de ensino, em reuniões e em diálogos entre os indígenas e a instituição, para explicar, em língua indígena, o conteúdo das discussões ou decisões a serem tomadas. Também poderiam trabalhar como tradutores simultâneos de seminários e de defesas de TCCs, nos casos em que os estudantes se sentissem mais confortáveis em se comunicar na língua materna, considerando que, em situação de vulnerabilidade e/ou nervosismo, o indivíduo tende a se expressar na língua materna. Além disso, poderiam auxiliar na compreensão de questões burocráticas, muitas vezes empecilho para a participação indígena em editais de bolsa de pesquisa, extensão e outros.

Material didático em linguagem acessível. 1M considera pertinente a elaboração de material didático sobre questões teóricas importantes para as áreas de conhecimento, escrito em linguagem mais acessível, assim como a elaboração de material que apresente, em português, conteúdos de textos escritos em língua estrangeira, pois, para o indígena bilíngue, já é difícil acompanhar/participar de aulas com textos em português, em outras línguas o desafio aumenta.

Professor indígena na universidade. 2M entende que, para melhorar a compreensão dos indígenas na universidade, o ideal seria que fossem contratados professores indígenas, no entanto, na mesma colocação, é expressa a dificuldade para isso acontecer. De fato, a presença de docentes indígenas na educação superior é quase inexistente. É necessário que as instituições de ensino superior superem o modelo de conhecimento acadêmico hegemônico e criem mecanismos para que seus quadros docentes contemplem a diversidade de povos do país.

Acompanhamento, aulas e encontros apenas com estudantes indígenas. 4M aponta como ação importante o acompanhamento acadêmico e pedagógico dos estudantes indígenas para que se possa conhecer suas dificuldades de aprendizagem e de outras ordens. 3M, 1W, 2W e 4W sugerem a realização de encontros/aulas específicas, direcionadas aos indígenas, com o intuito de sanar dúvidas de conteúdos mais complexos, aplicação de testes para verificar seu entendimento e diálogo sobre a comunicação/linguagem usada na academia.

Laboratório de linguagem. 3M sugere a criação de um laboratório de linguagem e comunicação para leitura e discussão de textos, o qual poderia atender os estudantes não indígenas também.

Estimular os estudantes. 4M, 1W e 4W relataram o quão desanimador é “não entender nada” durante as aulas. A realidade é que, quando os estudantes indígenas ingressam na universidade, veem-se imediatamente diante de novos conhecimentos, ritmos e formas de ensino, valores e modos de relação que divergem do ensino recebido por eles até então. De acordo com Maher (1994, p. 73), o indígena

tende a ocupar, já de partida, um lugar desvantajoso na interação, não só necessariamente, porque tem que se mover, linguisticamente falando, em “terreno

alheio”, mas também porque a desigualdade de poder entre ele e seu interlocutor se manifestará *na e através* da linguagem, afetando o teor da conversação (...)

Inegavelmente, a universidade tem a função catalisadora de estimular a permanência dos estudantes indígenas. Contribuiria visibilizar, não só para eles, mas para toda a comunidade acadêmica a importância da sua representatividade nesse espaço. E, como tudo é mediado pela linguagem, é fundamental propiciar sua interação comunicativa, para que o termo *interculturalidade*⁹⁰ possa ser usado de forma coerente.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, apresentamos algumas sugestões feitas por estudantes indígenas Munduruku e Wai Wai da Ufopa, apontadas como ações afirmativas linguísticas, objetivando atender às práticas de letramento exigidas na universidade.

Os dados que serviram de base para esse registro foram obtidos por meio entrevistas, realizadas por telefone. Aceitaram participar do trabalho 08 indígenas, sendo 4 de cada povo. Como resultado, eles apresentam várias estratégias que poderiam ser adotadas para melhorar sua interação comunicativa e inclusão na universidade: encontros ou oferta de componente curricular específico para estudantes indígenas nos casos de conteúdos que eles considerarem complexos; monitores indígenas; contratação de tradutores indígenas (já formados); criação de laboratórios de linguagens voltados para leitura e discussão de textos; elaboração de material didático com explicações teóricas em linguagem acessível e clara; elaboração de material didático em português com conteúdo de livros escritos em língua estrangeira e ações que estimulem a permanência dos estudantes indígenas no ensino superior.

Realizar esse trabalho foi uma oportunidade ímpar de escuta. Foi especial ouvir e conhecer um pouco do universo dos Munduruku e dos Wai Wai em sua trajetória universitária e urbana, o que, certamente, contribuiu de forma significativa para nossa formação acadêmica e humana. Os relatos, para além do recorte apresentado aqui, deixaram o sentimento de que os estudantes indígenas precisam de espaços de escuta, de valorização e, de fato, de ações práticas que contemplem a diversidade de povos presentes na universidade, pois o que vemos ainda se limita à visão monocultural e monolinguística.

REFERÊNCIAS

⁹⁰Consideramos *interculturalidade* segundo a perspectiva crítica cujo problema central não é a diversidade étnico cultural, mas a diferença construída como padrão de poder colonial, propondo a descolonização social pela construção de outros mundos, sem subjugação e subalternização de povos (WALSH, 2012).

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 06/01/2023.

CAIXETA DE QUEIROZ, R. C. de. Cosmologia e história Wai Wai e katxuyana: sobre os movimentos de fusão e dispersão dos povos (Yana). *In: GRUPIONI, D. F. (Org.). ENTRE ÁGUAS BRAVAS E MANSAS: índios e quilombolas em Oriximiná. São Paulo: Comissão Pró- índio de São Paulo; Iepé, 2015.*

COLARES, P. de M.; CARNEIRO, D. de S. Pensar uma universidade com povos indígenas: reflexões sobre a experiência da formação básica indígena/UFOPA. *In: POLÍTICAS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA: reflexões a partir de uma universidade amazônica. Brasília: Rosivan Diagrama & Artes Gráficas, 2021, p. 92-119.*

GORETE NETO, M. Português-indígena vs Português-acadêmico: as licenciaturas indígenas e o desafio de ensinar línguas. *In: ENSINO DE PORTUGUÊS EM COMUNIDADES INDÍGENAS (1ª e 2ª língua). 1 ed. Campinas, SP: Editora Curt Nimuendajú, 2013, p. 128-140.*

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2018. Brasília: Inep, 2019.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Povos indígenas no Brasil: Munduruku. 2017. Disponível em: https://indios.org.br/pt/Povo:Munduruku#Nome_e_I.C3.ADngua>. Acesso em: 01/01/2023.

JACOMÉ, C.; HARAYAMA, R. Os povos da região do Trombetas na UFOPA. *In: POLÍTICAS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA: reflexões a partir de uma universidade amazônica. Brasília: Rosivan Diagrama & Artes Gráficas, 2021, p. 64-92.*

MAHER, T. M. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS INDÍGENAS. Em Aberto. Brasília, 1994, p.69-77.

PALADINO, M. ALGUMAS NOTAS PARA A DISCURSSÃO SOBRE A SITUAÇÃO DE ACESSO E PERMANÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

(org.). Práxis Educativa, vol. 7, Dez. 2012, Universidade Estadual de Ponta Grossa/Paraná.

ROCHA, B. C. da.; TORRES, M.; MOREIRA, F. C. Histórias entrelaçadas: Indígenas, beiradeiros e colonos acima das cachoeiras do Tapajós. *In: POLÍTICAS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA: reflexões a partir de uma universidade Amazônica*. Brasília: Rosivan Diagrama & Artes Gráficas, 2021, p. 41-64.

RODRIGUES, A. D. Línguas brasileiras. PARA O CONHECIMENTO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS. São Paulo: Loyola, 1986.

STREET, B. V. LETRAMENTOS SOCIAIS: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad. *PERSPECTIVAS CRÍTICAS Y POLÍTICAS: Visão Global, Joaçaba*, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

SOBRE GRAMÁTICA E ENSINO: O QUE HÁ PRODUZIDO NO GELOPA

Cleilma Sousa Rodrigues Riker⁹¹

Ediene Pena Ferreira⁹²

A Gramática, que conhecemos tradicionalmente, não é recente; assim como os desafios relacionados ao ensino e à aprendizagem dos conteúdos gramaticais da disciplina de Língua Portuguesa. Ante ao panorama concernente à gramática e ao seu ensino, foi que, em 2017, o Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará (Gelopa), elaborou e desenvolve o projeto: “*Língua, gramática, variação e ensino*”, e, junto a este, o subprojeto: “*Análise de gramáticas escritas por linguistas brasileiros*”, projeto este que surgiu a partir da discussão sobre o ensino de gramática.⁹³

Esse subprojeto tem como foco principal, analisar algumas gramáticas produzidas por linguistas brasileiros, buscando refletir sobre a produção destas gramáticas e a sua relação com o ensino de língua, respondendo a quatro questões norteadoras: *O que é gramática?; O que é ensinar gramática?; para que ensinar gramática?; e, Como ensinar gramática?*

Inicialmente, vale registrar que o projeto analisa as obras dos linguistas e autores de gramáticas da Língua Portuguesa no Brasil, como Ataliba de Castilho, Marcos Bagno, Maria Helena de Moura Neves, Mário Perini, Evanildo Bechara e José Azeredo. E que este artigo faz parte de uma pesquisa em andamento, que objetiva responder às perguntas acima a partir da análise bibliográfica investigativa nas obras de Mário Perini (1986, 2003, 2016). A vista disso, buscamos compreender a concepção de gramática e ensino de língua, na perspectiva do autor, considerando que este tem apontado que o ensino de gramática está mais voltado para regras e normas, com foco no ensino da norma padrão, do que na aprendizagem dos fenômenos da linguagem.

É importante dizer que além desta pesquisa em curso, outras foram empreendidas e com isso o Gelopa já possui algumas produções realizadas e publicadas, conforme segue: “Gramática pedagógica do português brasileiro (BAGNO, 2012) e o ensino de gramática”, realizada por Marlison Gomes Soares (2017-2019); “O

⁹¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA), licenciada em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e membro do Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará (GELOPA). E-mail: cleylmaa@gmail.com.

⁹² Doutora em Linguística. Professora do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (ICED/UFOPA), Pró-Reitora de Cultura, Comunidade e Extensão (PROCCE) e Coordenadora do Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará (GELOPA). E-mail: ediene.ferreira@ufopa.edu.br.

⁹³ A respeito deste projeto, é importante registrar que se trata de uma empreitada, que nasceu da discussão sobre gramática, na perspectiva do ensino com base linguística, realizada em uma mesa-redonda com alguns autores de gramática da língua portuguesa, no Brasil, tais como Ataliba de Castilho, Evanildo Bechara, José Azeredo, Marcos Bagno, Mário Perini e Maria Helena de Moura Neves. Esse debate ocorreu em 2014, sob a coordenação de Moura Neves, onde os linguistas falaram sobre as suas gramáticas, a partir da frase provocadora: “Eu defino minha gramática como...” (NEVES; CASSEB-GALVÃO, 2014).

ensino de gramática na perspectiva da Nova gramática do português brasileiro do autor Ataliba Teixeira de Castilho”, realizada por Adriane Gomes Barroso (2018-2020) e “A concepção de gramática e o ensino de gramática que emerge da obra ‘A Gramática do Português revelada em textos’ Neves (2018)”, realizada por Thaíza Oliveira da Silva (2019-2021). É sobre estas pesquisas até então desenvolvidas, que apresentamos alguns resultados daquilo que há produzido.

Assim sendo, no intuito de lançar um olhar crítico às tradições gramaticais e estimular o desprendimento entre as definições de certo e errado, ensinadas na educação básica, em 2017, Marlison Soares Gomes (2019) levou a cabo seu projeto e com ele deu-se início a uma sucessão de pesquisas, baseadas nas gramáticas dos linguistas supracitados. A partir da análise da Gramática Pedagógica do Português Brasileiro, de Marcos Bagno (2012), Gomes depreende que, para o autor, a gramática se revela inconstante, considerando a volatilidade de como ela se apresenta em constantes transformações e mudanças, e afirma que “gramática é um sistema inseparável do uso que varia, mas apresenta regularidades. Tal sistema, justamente pelas características apresentadas, passa por constantes processos de variação e mudança, ou seja, é provisório” (GOMES, 2019, p. 40).

Segundo Gomes (2019), para Bagno (2012) o ensino de gramática deve-se mostrar idôneo, a partir de usos reais da língua e não deve considerar exclusivamente os usos literários que não se ratificam na prática do uso cotidiano da língua. Ele defende que um ensino taxonômico que parte de estruturas criadas, sem considerar um contexto, não conduz o aluno a um ensino reflexivo, mas tão somente a um ensino técnico e até mesmo irracional. Para isso, sugere que se realize atividades epilinguísticas com os alunos, em vez de atividades metalinguísticas, a fim de se fazer um ensino reflexivo de língua. Desta maneira, Bagno (2012) explicita seu objetivo de se ensinar gramática fornecendo aos alunos a possibilidade de adequação da língua aos diferentes contextos, pois existe uma dinamicidade linguística e a variedade aprendida dentro do seio familiar não dá conta desta complexidade, por isso é papel da escola oferecer esta oportunidade.

Ainda, conforme Gomes (2019), Bagno (2012) sugere a substituição do ensino da norma padrão nas escolas pelo ensino de norma culta urbana real e a partir dela propõe mudanças no ensino de língua materna. Ele sugere também que o ensino de língua seja pautado em aulas reflexivas, realizadas através de atividades epilinguísticas, partindo de textos autênticos falados e escritos, em detrimento de um ensino de língua pautado em frases soltas e descontextualizadas. Por último, afirma que uma educação linguística deve partir de observação de usos reais da língua contemporânea, deixando transparente ao aluno o caráter volátil e efêmero de gramática, uma vez que este é provisório.

A segunda pesquisa foi realizada por Adriane Gomes Barroso (2020) e pautou-se na Nova Gramática do Português Brasileiro, de Ataliba de Castilho (2010), a qual se propôs a pesquisar os ensinamentos de gramática em uma perspectiva funcionalista baseada na ênfase da língua em uso, em sua interação social e não apenas o uso da gramática como simples instrumento de aprendizagem da língua padrão.

Nesta pesquisa, Barroso (2020), destaca que a Gramática de Castilho (2010) traz uma proposta de abordagem multissêmica da língua, em que o método de análise de qualquer expressão linguística mobiliza simultaneamente quatro sistemas (léxico, gramática, semântica e discurso). Durante a leitura da obra supracitada, é possível verificar, desde as primeiras páginas, que o autor optou por um diálogo com o leitor, além de valorizar a identidade do brasileiro, pois seu estudo é voltado para a língua portuguesa falada no Brasil, destacando sua variedade, os traços culturais e particularidades perceptíveis nesta modalidade. Assim, a gramática aponta para a relevância das reflexões sobre o tema, que vem cada vez mais a contribuir para o ensino de língua (NEVES E CASSEB-GALVÃO, 2014).

Em análise, a pesquisa de Barroso (2020) destaca que a gramática de Castilho (2010) se dispõe a uma orientação ateórica, não fundamentada na língua literária, e sim no português corrente, falado e escrito; é uma gramática que começa pelo texto, somente depois parte para a sentença, e por fim para a palavra. Segundo o autor, a sua obra se afasta do gênero gramática, por não se tratar de uma gramática-lista, como as tradicionais, que se deter na classificação das expressões. Segundo as autoras, a obra baseia-se nos processos criativos do português brasileiro, buscando ao longo do texto caracterizar a nossa identidade (NEVES; CASSAB-GALVÃO, 2014).

Desta forma, a pesquisa de Barroso (2020) trouxe à luz esclarecimentos e importantes contribuições, principalmente, no que se refere à questão de “como ensinar gramática” na atualidade, destacando que a obra de Castilho (2010) apresenta alguns métodos de ensino, que forneceram um novo olhar ao professor, na condução da aprendizagem de fenômenos linguísticos em sala de aula.

Em continuidade ao Projeto do Gelopa, a terceira pesquisa foi realizada por Thaiza Oliveira da Silva (2021), que analisou a mais recente gramática escrita por uma linguista brasileira, *A Gramática do Português revelada em textos*, de Maria Helena de Moura Neves (2018), que, na tentativa de verificar quais contribuições esta oferece para o ensino de língua portuguesa no Brasil, também tem por cerne responder às quatro perguntas norteadoras. Para este fim, além da obra de base, Silva (2021) lança mão de quatro obras sobre gramática e ensino de gramática, a saber: *A Gramática Passada a Limpo: conceitos, análises e parâmetros* (2012); *Que Gramática estudar na escola?* (2014); *A Gramática (história, teoria, análise, ensino)* (2002); e *Texto e Gramática* (2013), a partir das quais faz um quadro comparativo estabelecendo as respostas encontradas para cada pergunta norteadora, a fim de comparar a convergência das propostas feitas nas obras anteriores com as da gramática atual.

Por conseguinte, tal como as demais, a pesquisa realizada por Silva (2021) se propôs e respondeu bem às perguntas norteadoras, na tentativa de verificar quais contribuições oferece para o ensino de língua portuguesa no Brasil, trazendo uma importante contribuição ao processo formativo e ao preenchimento das lacunas relacionadas às questões que norteiam o projeto macro do Gelopa. Esta pesquisa mostra que a língua não se reduz a fatores linguísticos, uma vez que há fatores extralinguísticos associados ao ensino de língua, fatores estes que necessitam ser considerados, não apenas para o ensino de língua eficaz, mas para a emancipação (SILVA, 2021, p. 13).

Portanto, além de destacar que Neves (2018) é uma das precursoras nos estudos sobre ensino de gramática na escola, também mostra que a autora tem se debruçado sobre os estudos gramaticais, no intuito de mostrar que uma educação linguística que vise à humanização precisa levar em consideração a língua em uso. Esta pesquisa traz um diferencial ao fazer uma aproximação entre Educação e Linguística, com base nos estudos de Dermeval Saviani. E, ressalta que uma vez circunscritos a um sistema capitalista, que se alimenta das desigualdades sociais não reconhecer e não dar visibilidade à variação linguística é ratificar a segregação social (SILVA, 2021).

Assim, Silva (2021) destaca que Neves defende a proposta de que a gramática da língua seja vista como a responsável pelo entrelaçamento discursivo-textual das relações sustentadas pela cognição, que se estabelecem na sociocomunicação. De modo a se buscar uma “proposta escolar de tratamento de gramática que não se isole da vivência da linguagem, ou seja, que ponha em estudo, realmente, a gramática da língua em função” (NEVES, 2012, p. 193).

Neste contexto, em continuidade à pesquisa e cientes dos avanços dos estudos linguísticos e do surgimento de novas abordagens gramaticais no Brasil, voltamo-nos para os teóricos e linguistas contemporâneos, até então estudados, que apresentam estudos inovadores e propostas de reformulação da gramática, de seu estudo e de seu ensino. Dentre estes estudiosos, destacamos a proposta de Mário Perini, que observa gramáticas usuais ou tradicionais e busca oferecer uma descrição “completa” da estrutura da língua. Assim, quando o autor analisa a gramática tradicional observa que quase não existe variação na língua e que ela passa a ideia de uma disciplina “pronta”.

Conforme Perini (1986; 2003), essa imagem do conteúdo pronto é inadequada, uma vez que a estrutura da língua é demasiadamente complexa. Além disso, bem antes, ele já apontava pelo menos três grandes falhas na gramática, que considera e chama de tradicional, e a partir de então viu a necessidade de elaboração de uma nova gramática do português (PERINI, 1986).

Diante disso, observando os estudos críticos e inovadores ao ensino da gramática nas obras de Perini, objeto desta pesquisa, demos continuidade à pesquisa, que se encontra na quarta etapa ou fase de desenvolvimento do projeto, buscando responder às questões norteadoras supracitadas, com vistas a refletir sobre a gramática e verificando qual o lugar de ensino na sala de aula. Para isso, a pesquisa, em andamento, está organizada em três grandes tópicos, a saber: a) falando sobre gramática nos PCN e na BNCC; b) gramática e ensino; e c) a língua e o ensino de gramática do português brasileiro, nas obras de Mário Perini (1986; 2003; 2016).

Sendo assim, considerando as pesquisas até aqui produzidas pelo Gelopa, apresentamos um breve resumo das respostas cunhadas para as questões norteadoras.

Assim, para responder à primeira pergunta: O que é gramática? Gomes (2019) aponta que [...], a gramática não é, a gramática está – está se desfazendo e se refazendo a todo momento (BAGNO, 2012, p. 504). Segundo Barroso (2020), para Castilho

A gramática é o sistema linguístico constituído de estruturas cristalizadas ou em processo de cristalização, dispostas em três subsistemas: (I) a fonologia, que trata do

quadro de vogais e consoantes, sua distribuição na estrutura silábica, além da prosódia; (II) a morfologia, que trata da estrutura da palavra, e (III) a sintaxe, que trata das estruturas sintagmática e funcional da sentença (CASTILHO, 2010, p. 138).

Já, Silva (2021, p. 73) destaca algumas respostas, conforme segue: “a gramática é o suporte da relação entre a cadeia sonora e o significado, respondendo, no fundo, pelos sentidos e pelos efeitos que a rede montada na linguagem equaciona e revela”. É como um “funcionamento”: a gramática como organização das relações, como construção das significações, como definição dos efeitos pragmáticos, enfim, como mecanismo que faz do texto uma peça em função” (NEVES, 2012, p. 188,189).

Nesta perspectiva, a concepção básica gramatical é de “um sistema de princípios que organiza os enunciados, pelo qual, naturalmente, os falantes nativos de uma dada língua se comunicam nas diversas situações de uso” (NEVES, 2014, p. 80). E, “por construir uma estrutura cognitiva, a gramática é sensível às pressões do uso. Ou seja, a gramática é flexível, porque é ajustável, a partir de centros categoriais, ou núcleos nocionais” (NEVES, 2002, p. 173), as gramáticas são “sistemas adaptáveis”. (NEVES, 2002, p. 176)

Sobre a segunda pergunta “Que é ensinar gramática?”, Conforme Gomes, a educação em língua materna não é sinônimo de um ensino exclusivo de uma única modalidade de emprego da língua, muito menos de uma modalidade obsoleta e anti-intuitiva (BAGNO, 2012). Na perspectiva de Castilho (2010), ensinar gramática é mostrar ao aluno como as palavras se estruturam em uma frase, em um texto, em uma conversação. Perpassa o simples decorar de regras gramaticais, para levar o aluno à reflexão, a compreender os sentidos, os usos, o fazer-se da língua naturalmente, na interação espontânea com o outro (BARROSO, 2020, p. 79).

Silva (2021, p. 77) mostra que ensinar gramática é “olhar reflexivamente a língua em inter-relações e em interfaceamentos, que só a língua viva pode revelar” (NEVES, 2012, p. 193). Conforme Silva (2021), ensinar gramática está associado ao domínio do cálculo de sentido que o falante produz ao escolher, dentre variadas opções no paradigma, um sintagma específico e não outro, já que ao usá-lo projeta uma emissão de efeitos do seu discurso dentro de um contexto de interação em que está circunscrito. Ensinar gramática seria, então, fazer o aluno refletir sobre esse cálculo para dominá-lo e fazê-lo de forma consciente. (NEVES, 2018)

Conforme Silva (2021), o exercício de reflexão nos leva a buscar a compreender a terceira pergunta: Para que ensinar gramática? Falar da finalidade do seu ensino. Entretanto, o ensino de língua reduzido ao ensino de gramática (gramática esta do legado da tradição gramatical) é um equívoco. Por isso, Silva (2021) fala sobre a importância da interação, do contexto para o entendimento da gramática, do funcionamento das estruturas, e apresenta como exemplo a diversidade de possibilidades de se indeterminar o sujeito. Assim, diz que, normalmente, a tradição gramatical apresenta duas formas de sujeito indeterminado: o verbo na terceira pessoa (Tanto fizeram que houve separação. NEVES, 2018, p. 92), e o uso do pronome -se com verbos transitivos indiretos (Anos mais tarde, pensou-se em dar liberdade aos que quisessem vir tentar fortuna (NEVES, 2018, p. 93).

Ao responder à terceira pergunta, Gomes (2019) destaca que Bagno (2012) relaciona o ensino à escola, a qual tem por objetivo primordial levar os aprendizes a se apoderar daquilo que não conhecem – essencialmente a leitura e a escrita e, mais especificamente, as convenções que governam a produção dos GTM (Gêneros textuais mais monitorados. Já, Barroso (2020) ressalta que para Castilho “o objetivo das boas gramáticas é desvelar o conhecimento linguístico armazenado na mente dos falantes, desde o cidadão analfabeto até o escritor laureado”, e isso em si já responde porque precisamos ensinar gramática para um falante nativo de uma língua (CASTILHO, 2010, p. 32).

Acerca da quarta pergunta sobre como ensinar gramática, de acordo com Gomes (2019), o ensino deve ocorrer para além da leitura e da escrita, também no espaço em sala de aula para a reflexão sobre a língua e a linguagem. Essa reflexão deve ser feita primordialmente através das chamadas atividades epilinguísticas, aquelas que não recorrem à nomenclatura técnica (a metalinguagem), de modo a permitir o percurso uso→reflexão→uso ... (BAGNO, 2012, p. 19-20). Segundo Barroso (2020), para ensinar é necessário associar os alunos ao processo de ensino-aprendizagem, via desenvolvimento de projetinhos em sala de aula, transformando a escola e as aulas de Português num lugar de debates” (CASTILHO, 2010, p.102).

Nesse prisma, para Neves (2012) o ensino de gramática deve ocorrer a partir dos usos reais da língua, lançando mão do texto com o objetivo de contextualizar os exemplos que normalmente são utilizados em sala de aula, correlacionando com a possibilidade de o aluno poder ver que ela constitui o entrelaçar do discurso e o texto e que ela os estrutura, ainda que não esteja relacionada tão somente à estrutura, mas, também, ao alcance semântico da escolha feita pelo falante (SILVA, 2021).

CONSIDERAÇÕES

Muito se tem discutido sobre o ensino de gramática da Língua Portuguesa e neste campo, cientes dos avanços dos estudos linguísticos e do surgimento de novas abordagens gramaticais no Brasil, nós do Gelopa voltamos o nosso olhar para teóricos e linguistas contemporâneos como Bagno, Castilho, Neves e Perini (com algumas obras até então analisadas), assim como tantos outros conhecidos, que ainda estão com as obras por serem analisadas.

Neste, diante das observações feitas a partir das lentes dos três pesquisadores, sobre gramática e seu ensino, foi possível verificar que obtivemos diferentes respostas, visto que se trata de diferentes obras e autores. No entanto, é interessante observar que, embora diferentes, as respostas não se excluem, antes se complementam, o que se torna bom, pois possibilita ao professor e, conseqüentemente, ao aluno perceberem a relevância da gramática no texto, bem como a sua adequação e uso adaptado ao contexto em que estes estiverem inseridos.

Assim, partindo das respostas dadas pelos pesquisadores do Gelopa, para as questões norteadoras, considerando que eles não respondem sistematicamente às quatro perguntas, nos limitados a falar resumidamente sobre o ensino de gramática, assunto

sobre o qual todos eles tratam e têm opiniões convergentes, em que tanto Bagno (2012) quanto Castilho (2010) e Neves (2018) concordam que o ensino de gramática deve ser feito de maneira reflexiva, com algumas pequenas diferenças.

Neste sentido, para Bagno (2012), este ensino deve ocorrer através de aulas reflexivas, com uso de atividades epilinguísticas, as quais devem se dar a partir de textos reais falados e escritos, substituindo-se o ensino pautado na norma padrão pelo da norma culta urbana real. Já, para Castilho (2010), ensinar gramática é refletir sobre a língua e por isso, critica o ensino baseado em análises de palavras soltas e descontextualizadas e com uso de atividades de memorização. Para ele, “ensinar língua é ensinar gramática”. Logo, um não pode ocorrer separado do outro.

Neves (2018), por sua vez, defende que o ensino gramatical deve partir do uso e da reflexão sobre a língua, realizado através de atividades de análise linguística e de explicitação da gramática, a fim de que o aluno perceba as relações dispostas no uso da linguagem. A autora também critica o uso de atividades mecânicas de memorização e de classificação, que partem de frases inventadas e soltas e não contribuem para um ensino significativo. Ao contrário, a partir de textos reais do, o ensino deve lançar mão da língua viva.

E, por fim, Perini critica o ensino de gramática mais voltado para regras e normas, com foco no ensino da norma padrão, aponta para a aprendizagem dos fenômenos da linguagem e apresenta concepções para a renovação gramatical, buscando ajudar o professor a refletir sobre o ensino de gramática normativa e prescritiva, reforçado pela escola, de que o brasileiro não sabe falar português. O autor defende que o ensino deve ser científico, feito a partir do uso e de fatos observáveis da língua; convida à discussão, reflexão e a uma tomada de novas atitudes e a busca de um espírito crítico, frente aos desafios de ensinar a língua, proporcionando assim mais conhecimento, a fim de renovar os objetivos no ensino e na prática gramatical (PERINI, 1986).

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Gramática de Bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

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

BARROSO, Adriane Gomes; FERREIRA, Ediene Pena. **O Ensino de Gramática na Perspectiva da Nova Gramática do Português Brasileiro do Autor Ataliba Teixeira de Castilho**. In: COLARES, Maria Lília I. S.; BRITTO, Luiz Percival L. (Orgs) Seminário de dissertações em andamento: desenvolvimento de pesquisas na Amazônia / –Santarém, Pará: UFOPA, 2018. p. 61.

BARROSO, Adriane Gomes. **O ensino de gramática na perspectiva da Nova gramática do Português Brasileiro de Atabaliba Teixeira de Castilho.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020.

BORGES NETO, José. Gramática do Português Brasileiro. IN: **Gramáticas Brasileiras: com a palavra, os leitores.** São Paulo, Parábola Editorial: 2016, p. 267-291.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Que fazer? – Indagações sobre o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva de formação omnilateral. *In* LIMA, Alcides Fernandes; NASCIMENTO, Maria de Fátima. **Pesquisa, ensino e formação docente – experiências do Profletras/UFGA.** Campinas: Pontes, 2017, p. 7-16.

GALVÃO, V.C. (orgs.) **Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores.** São Paulo, Parábola Editorial: 2014, 160 p.

GOMES, Marlison Soares. **A Gramática Pedagógica do Português Brasileiro (BAGNO, 2012) e o Ensino de Gramática.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo. Gramáticas em perspectiva. IN: VIEIRA, Francisco Eduardo. (orgs) **Gramáticas Brasileiras: com a palavra, os leitores.** São Paulo, Parábola Editorial: 2016, p. 293-318.

FERREIRA, E. P.; BRITTO, L. P. L.; PAIVA, R. do N. **Língua, gramática, variação e ensino** (projeto de pesquisa em andamento). Santarém/PA: Universidade Federal do Oeste do Pará, 2017.

FERREIRA, E. P.; LIMA, L. S. **Gramática, Funcionalismo e ensino de língua.** Revista de Letras – Universidade Federal do Ceará. Vol. 38 (2) 2019.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

PERINI, M. A. **Para uma nova gramática do português**. 3ª ed. São Paulo, Ática: 1986.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

PERINI, M. A. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo. Parábola editorial, 2010.

PERINI, M. A. Defino minha obra gramatical como a tentativa de encontrar respostas às perguntas: por que ensinar gramática? Que gramática ensinar. In: GALVÃO, V.C. (orgs.) **Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores**. São Paulo, Parábola Editorial: 2014, p. 48-67.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2016.

SILVA, Thaíza Oliveira da. FERREIRA, Ediene Pena. **O ensino da gramática sob a perspectiva da obra “A gramática do Português revelada em textos” da linguista brasileira Maria Helena de Moura Neves**. In: COLARES, Maria Lília I. S.; FERREIRA, Ediene Pena. COUTO, Hergos Ritor Fróes de. (org.) **Seminário de dissertações em andamento: desenvolvimento de pesquisas na Amazônia/Santarém, Pará: UFOPA, 2019**. Acesso: 23 de abr. de 2020.

<https://drive.google.com/file/d/1TL71NzV3Rin92SUGqE4twab-XPVyoX-6/view>

SILVA, Thaíza Oliveira da. **A concepção de Gramática e de ensino na gramática que emerge da obra “A gramática do Português revelada em textos” NEVES (2018). 2021**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2021.

VIEIRA, Francisco Eduardo. **A gramática tradicional: história crítica**. São Paulo, Parábola Editorial: 2018.



Estudos de Linguagem na Amazônia

HOMENAGEM AOS 15 ANOS DO
GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS
DO OESTE DO PARÁ