

Marcelo Amorim Sibaldo

Organizador

ENSINO DE LÍNGUAS

Propostas e relatos de experiência



Blucher Open Access



FNDE

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



ENSINO DE LÍNGUAS

CONSELHO EDITORIAL

André Luiz V. da Costa e Silva

Cecilia Consolo

Dijon De Moraes

Jarbas Vargas Nascimento

Luís Augusto Barbosa Cortez

Marco Aurélio Cremasco

Rogério Lerner

ENSINO DE LÍNGUAS

Propostas e relatos de experiência

Marcelo Amorim Sibaldo
Organizador



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



2023

Ensino de línguas propostas e relatos de experiência

© 2023 Marcelo Amorim Sibaldo (org.)

Editora Edgard Blücher Ltda.

Publisher Edgard Blücher

Editores Eduardo Blücher e Jonatas Eliakim

Coordenação editorial Andressa Lira

Produção editorial Aline Fernandes

Diagramação Joyce Rosa

Revisão de texto Samira Panini

Capa Laércio Flenic

Imagem da capa iStockphoto

Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4º andar

04531-934 – São Paulo – SP – Brasil

Tel.: 55 11 3078-5366

contato@blucher.com.br

www.blucher.com.br

Segundo o Novo Acordo Ortográfico, conforme 6. ed. do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*, Academia Brasileira de Letras, julho de 2021.

É proibida a reprodução total ou parcial por quaisquer meios sem autorização escrita da editora.

Todos os direitos reservados pela Editora Edgard Blücher Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Ensino de línguas propostas e relatos de experiência/ organizado por Marcelo Amorim Sibaldo. - São Paulo: Blucher, 2023.

278 p.

Bibliografia

ISBN 978-65-5550-198-8 (impresso)

1. Linguagem e línguas - Estudo e ensino 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino 3. Professores - Formação I. Sibaldo, Marcelo Amorim

23-2134

CDD 407

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguagem e línguas - Estudo e ensino

Este livro foi realizado com apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

A todos os professores da Educação Básica

CONTEÚDO

APRESENTAÇÃO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA FRENTE AOS DESAFIOS DOS ÚLTIMOS ANOS: RELATOS DE EXPERIÊNCIA E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS	13
MARCELO AMORIM SIBALDO	
PARTE 1. SOBRE PROPOSTAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS	17
1. MULTILETRAMENTOS E FORMAÇÃO DOCENTE: SITUANDO CONCEITOS PARA O <i>DESIGN</i> DE PROPOSTAS NO ENSINO DE LÍNGUA(GEM)	19
JAILINE MAYARA SOUSA DE FARIAS	
2. LINGUÍSTICA APLICADA E O LUGAR DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DECOLONIALIDADE EM PERSPECTIVA NEGRA	39
MARCO ANTONIO LIMA DO BONFIM	

**3. CONCORDÂNCIA NOMINAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO:
ALGUMAS QUESTÕES PARA ABORDAGEM EM SALA DE AULA 63**

ADEILSON PINHEIRO SEDRINS

LUÍS ARCÊNIO GOMES DA SILVA FILHO

**4. INPUT E DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO: QUESTÕES
LINGUÍSTICO-EDUCACIONAIS EM TORNO DO PARÂMETRO
DO SUJEITO NULO EM VARIEDADES DO PORTUGUÊS 89**

CLÁUDIA ROBERTA TAVARES SILVA (UFRPE)

TELMA MAGALHÃES UFAL/PPGL(UNIFESP)

MARCELLO MARCELINO (UNIFESP)

**5. DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: NOTAS SOBRE POPULARIZAÇÃO
DA LINGUÍSTICA NA INTERNET E NA SALA DE AULA 113**

VITOR HOCHSPRUNG (UFSC)

**PARTE 2. SOBRE RELATOS DE PROPOSTAS PARA O ENSINO
DE LÍNGUAS 131**

**6. O ENSINO DE PERÍODO COMPOSTO A PARTIR DO GÊNERO
MEME: O RELATO DE UMA PROPOSTA PARA O TRABALHO
DE SINTAXE NO EIXO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA 133**

MARCELO AMORIM SIBALDO

ALINE MILENA BORGES DA SILVA

KELLY CAROLAINÉ DOS SANTOS PEREIRA

MÁRCIO ALLAN SILVA DE MIRANDA

**7. RELATO DE EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE TRABALHO
PRECONCEITO LINGUÍSTICO: COMO LIDAR, SEM
DISCRIMINAÇÃO, COM A VARIAÇÃO DA LÍNGUA EM SALA
DE AULA 163**

GABRIEL ALLAN LIMA DE ALMEIDA

IGOR RAFAEL DA SILVA

MARIA LUIZA CINTRA BIONE

SILVANA ALVES CARDOSO

8. GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUAS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA A PARTIR DA RETEXTUALIZAÇÃO DE LENDAS URBANAS 195

ROSEMBERG GOMES NASCIMENTO (UFPE)

EVERTON HENRIQUE SOUZA DA SILVA (UFPE)

JOSEILDO JOAQUIM DE OLIVEIRA SOUSA (UFPE)

YASMIM CAVALCANTE DE LIMA SILVA (UFPE)

9. ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: REVISITANDO METODOLOGIAS E DISCUTINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PÓS-BNCC 213

BERNARDO PEREIRA DE SOUZA

KARININE CARLA ALBUQUERQUE DE OLIVEIRA

LARISSA VITÓRIA FERREIRA DE ANDRADE

MAYRA SEIDENSTICKER SCHNEIDER

10. ACOLHIMENTO AFETIVO PARA PROMOÇÃO E PREVENÇÃO DA SAÚDE EMOCIONAL DOCENTE 225

WINNIE GOMES DA SILVA BARROS

MARIA FERNANDA NOGUEIRA DA SILVA

MONIKY NATHALIA DA SILVA

PARTE 3. SOBRE A VOZ DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E(M) PROJETOS DE ATUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA 241

11. PROPÓSITO COMUNICATIVO E A IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA AVALIAÇÃO DO SAEPE 243

ROSYELLY DE ARAÚJO CAVALCANTE

**DEPOIMENTO 1
ENTRELAÇOS: REFLEXÕES E RESSIGNIFICAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE** 259

KARLA ROSSANA RODRIGUES DE SOUZA

DEPOIMENTO 2	263
MITISHAELI LEONCIO DA SILVA SOUSA	
DEPOIMENTO 3	265
ROBERLEIDE PEREIRA DA SILVA	
SOBRE OS AUTORES	269

APRESENTAÇÃO

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA FRENTE AOS DESAFIOS DOS ÚLTIMOS ANOS: RELATOS DE EXPERIÊNCIA E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Marcelo Amorim Sibaldo

Este livro tem como objetivo apresentar, por um lado, uma atualização de propostas teórico-metodológicas sobre o ensino de línguas, a partir de estudos de linguistas experientes nessa área; e, por outro, apresentar os resultados de um projeto de extensão que contou com a participação de professores da educação básica tanto da rede pública quanto da rede privada, com a inclusão do depoimento desses professores em relação à avaliação desse projeto de extensão que visa à reflexão sobre a união de teoria aliada à prática para dirimir as demandas dos professores da educação básica em relação ao ensino de línguas.

Assim, para atender esses objetivos, o livro se divide em três partes: a primeira parte, intitulada “Sobre propostas para o ensino de línguas”, reúne 5 capítulos que imprimem a experiência de pesquisadores de diversas instituições de ensino superior do Brasil para debater questões relacionadas ao ensino de línguas. No primeiro capítulo, “Multiletramentos e formação docente: situando conceitos para o *design* de propostas no ensino de língua(gem)”, Jailine Farias apresenta alguns conceitos e ideias defendidas no “Manifesto dos Multiletramentos” que nos permitem refletir sobre o trabalho ampliado com o texto no ensino de línguas e “vislumbrar possibilidades de

construção de propostas de ensino que preconizam uma educação linguística para a diversidade e a cidadania”. No segundo capítulo, “Linguística Aplicada e o lugar da educação antirracista no ensino de língua portuguesa: decolonialidade em perspectiva negra”, Marco Bonfim traz uma discussão sobre a conexão entre língua(gem) e as relações raciais no Brasil, levando em consideração uma educação antirracista no ensino de língua portuguesa e adotando uma perspectiva de educação linguística ampliada “que leve em conta o fato de que ensinar línguas deve contemplar também, já que língua e sociedade estão imbricadas, a compreensão, análise e problematização da maneira como o racismo antinegro se efetua na e pela língua”. No terceiro capítulo, “Concordância nominal no português brasileiro: algumas questões para abordagem em sala de aula”, Adeilson Sedrins e Luís da Silva Filho discutem alguns pontos essenciais sobre o uso da concordância nominal no português brasileiro e de como esses padrões de uso podem ser incorporados às aulas gramática de língua portuguesa na educação básica. No quarto capítulo, “*Input* e desenvolvimento linguístico: questões linguístico-educacionais em torno do Parâmetro do Sujeito Nulo em variedades do português”, Cláudia Silva, Telma Magalhães e Marcello Marcelino apresentam conceitos de gramática periférica e gramática nuclear em algumas variedades do português e discutem a importância do *input* linguístico para o desenvolvimento da Gramática Nuclear e da Gramática do Letrado (P-GL), “tendo em mente aspectos relacionados à robustez desse *input* e ao papel desempenhado pela instrução formal na constituição da P-GL”. No quinto e último capítulo da primeira parte, “Divulgação científica: notas sobre popularização da linguística na internet e na sala de aula”, Vitor Hochsprung apresenta uma discussão interessante sobre a divulgação da Linguística na internet e na sala de aula da educação básica, relacionando e explorando as possibilidades de como os estudos da linguagem humana podem ser explorados nestes ambientes através de uma perspectiva científica, a favor da popularização da Linguística.

Já na segunda parte do livro, intitulada “Sobre relatos de propostas para o ensino de línguas”, o objetivo é apresentar os resultados das oficinas apresentadas no projeto de extensão desenvolvido pelo Programa de Educação Tutorial de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (PET-Letras/UFPE), *Reflexões e Usos Linguísticos e Literários na Educação Básica* (RULLE). Antes de apresentar os capítulos que compõem essa segunda parte, gostaríamos de explicar brevemente o projeto RULLE. O Grupo PET-Letras/UFPE é composto por 18 alunos de graduação e 1 professor Tutor e desenvolve atividades de pesquisa, ensino e extensão. No projeto RULLE, o PET-Letras/UFPE dividiu-se em seis Grupos de Trabalho (GT), a saber: GT 1: Análise Linguística; GT 2: Preconceito Linguístico; GT 3: Ensino de Línguas baseado em Gêneros Textuais; GT 4: Ensino de Língua Estrangeira; GT 5: Ensino de Literaturas; e GT 6: Aspectos Psicopedagógicos no Ensino de Línguas e Literaturas. Cada um desses GTs foi composto por três alunos de graduação do PET e um coordenador do GT, para coordenar os GTs, o Grupo convidou quatro doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE e uma Doutora em Educação, além do próprio Tutor do Grupo que coordenou um GT. Participaram do projeto dezenas de professores da educação básica que, numa primeira reunião diagnóstica, apontaram as principais demandas em cada uma das temáticas dos GTs. O objetivo era que cada GT se reunis-

se posteriormente e escolhesse algumas dessas demandas para desenvolver oficinas para os professores da educação básica com o intuito de debater e propor alguns caminhos que pudessem ser trilhados para tentar dirimir essas demandas. Assim, a segunda parte deste livro mostra os resultados dessas oficinas, com suas metodologias e relatos de experiências tanto dos alunos do PET quanto dos coordenadores dos GTs. O capítulo “O ensino de Período Composto a partir do gênero *meme*: o relato de uma proposta para o trabalho de sintaxe no eixo da Análise Linguística/Semiótica”, de Marcelo Sibaldo, Aline Silva, Kelly Pereira e Márcio Miranda, abre a segunda parte deste livro e tem como objetivo relatar a oficina que explorou como abordar o ensino de análise linguística/semiótica, a partir do gênero *memes*. No capítulo seguinte, “Relato de experiência do Grupo de Trabalho *Preconceito Linguístico*: como lidar, sem discriminação, com a variação da língua em sala de aula”, Gabriel Almeida, Igor Silva, Maria Bione e Silvana Cardoso tratam como as variações linguísticas podem ser trazidas em aulas de línguas de forma a respeitar variantes e evitar o preconceito linguístico. No Capítulo 8, “Gêneros textuais e ensino de línguas: uma proposta didática a partir da retextualização de lendas urbanas”, Rosemberg Nascimento, Everton Silva, Joseildo Sousa e Yasmim Silva propõem o ensino de línguas a partir da retextualização de lendas urbanas, baseados nas teorias da Linguística Textual. No Capítulo 9, “Ensino de língua estrangeira na Educação Básica brasileira – Revisitando metodologias e discutindo práticas pedagógicas pós-BNCC”, Bernardo Souza, Karinine Oliveira, Larissa Andrade e Mayra Schneider revisam e discutem algumas metodologias para o ensino de línguas estrangeiras antes e depois da Base Nacional Comum Curricular. No Capítulo 10, “Acolhimento afetivo para promoção e prevenção da saúde emocional docente”, Winnie Barros, Maria Silva e Moniky Silva debatem como o acolhimento afetivo é importante para a saúde mental de professores da educação básica, propondo algumas metodologias para melhorar o bem-estar desses docentes no seu dia a dia.

Na terceira e última parte deste livro, trouxemos alguns relatos de experiências e depoimentos dos professores da educação básica que participaram do projeto RULLE, como forma de percebermos como esses tipos de projetos podem impactar na prática pedagógica desses professores, além de percebermos como são importantes para provocar, no professor da educação básica, a reflexão sobre as demandas de outros colegas professores da educação básica e sobre a pesquisa na área de Letras. Um exemplo dessa reflexão vem no primeiro capítulo da terceira parte: Rosyelly Cavalcante, no texto “Propósito comunicativo e a importância para a formação da competência leitora: uma análise a partir da avaliação do SAEPE”, traz um depoimento de como o projeto RULLE ajudou nas suas aulas de análise linguística. Por fim, Karla Souza, Mitishaeli Sousa e Roberleide Silva fazem um depoimento emocionante de como um projeto de extensão como o RULLE é importante para a formação continuada de professores.

Esperamos que este volume sirva como um diálogo com os professores da educação básica da área de Letras e que possamos ter um *feedback* das propostas trazidas aqui e, ainda, que o projeto aqui apresentado seja um incentivo para que outros grupos de pesquisa possam elaborar e desenvolver propostas que objetivem melhorar a educação básica olhando e ouvindo os professores da educação básica. Boa leitura!

PARTE 1

**SOBRE PROPOSTAS PARA
O ENSINO DE LÍNGUAS**

CAPÍTULO 1

MULTILETRAMENTOS E FORMAÇÃO DOCENTE: SITUANDO CONCEITOS PARA O *DESIGN* DE PROPOSTAS NO ENSINO DE LÍNGUA(GEM)

Jailine Mayara Sousa de Farias

INTRODUÇÃO

Atualmente temos observado uma vasta produção de pesquisas, aplicações didáticas, materiais etc., que se apresentam como filiados a uma abordagem pautada nos multiletramentos. No contexto brasileiro, isso se intensificou ainda mais em decorrência dos últimos documentos orientadores do ensino – a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2018) e a elaboração de currículos locais –, os quais incorporam algumas ideias advindas da proposta teórico-pedagógica dos multiletramentos. Essas ideias foram apresentadas no texto seminal publicado em 1996, recentemente traduzido para a língua portuguesa (GRUPO NOVA LONDRES, 2021), que ficou conhecido como “Manifesto dos Multiletramentos”.

Dentre alguns dos estudos mais recentes abordando o tema, achamos pertinente mencionar trabalhos, como o de Hissa e Sousa (2020), que oferecem, por exemplo,

uma leitura interessante da relação entre os multiletramentos e a BNCC, e destacamos também outras releituras recentes (ver PINHEIRO, 2021; MARTINS, 2021; COSCARELLI; CORRÊA, 2021) que trazem questões importantes para que possamos situar localmente, no contexto brasileiro, a discussão proposta há mais de 25 anos pelo Grupo Nova Londres.

Nesse sentido, este capítulo¹ objetiva apresentar alguns conceitos e ideias defendidas no manifesto que nos permitem refletir sobre o trabalho ampliado com o texto e vislumbrar possibilidades de construção de propostas de ensino que preconizem uma educação linguística para a diversidade e a cidadania. Para isso, partiremos de uma experiência no contexto de formação docente, com foco em duas propostas de ensino desenvolvidas por dois professores em formação inicial, com o intuito de analisar como tais ideias nortearam o trabalho com o texto e os movimentos pedagógicos desenhados pelos docentes.

Organizamos a nossa reflexão em três momentos principais. O primeiro foca em questões conceituais da pedagogia, passando brevemente por suas reverberações no Brasil e na BNCC. O segundo contextualiza a experiência que subsidiará a nossa análise e o contexto de criação das propostas que serão analisadas. E, por fim, debruçamo-nos sobre as propostas, analisando-as a partir do diálogo com os pressupostos da pedagogia dos multiletramentos, e encerramos tecendo algumas considerações finais sobre a experiência de criação dos módulos na formação inicial de professores.

1.1 MULTILETRAMENTOS: MAPEANDO O CONCEITO E ALGUMAS IMPLICAÇÕES

Antes de falar de multiletramentos, achamos importante “dar um passo para trás” e compreender o significado dos “letramentos” para que assim, possamos apreender o que a adição do prefixo buscou inaugurar. Fazemos isso a fim de que evitemos o uso superficial do termo, sem um dimensionamento adequado das implicações decorrentes dessa abordagem para o ensino de língua.

Os letramentos, conceito já ampliado pelos Novos Estudos sobre o Letramento,² abarcam o caráter plural e situado das nossas *práticas comunicativas*. Esses são compreendidos, portanto, a partir de uma perspectiva socioantropológica, como um fenômeno sociocultural, para além do foco no linguístico e no domínio de competências de leitura e da escrita, isto é, da capacidade de decodificação (STREET, 2014).

Embora a raiz do termo – *letra* – remeta ao domínio do código alfabético (leitura e escrita), os letramentos referem-se aos variados usos culturais que fazemos da língua nas diversas práticas sociais de que participamos cotidianamente. Isso significa dizer que “as pessoas não apenas leem e escrevem em geral. Elas leem e escrevem tipos

1 Este capítulo retoma algumas das reflexões propostas na oficina que ministramos na ocasião da X Jornada PET do curso de Letras da UFPE.

2 Aqui, é importante não confundir com os novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007), que focam no impacto das novas tecnologias nas práticas de letramento.

específicos de ‘textos’ de maneiras específicas” (GEE, 2015, p. 36), influenciadas por fatores sociais, culturais e históricos. Daí, conforme destaca Marcuschi, a impossibilidade de “investigar questões relativas ao letramento [...] permanecendo apenas no aspecto linguístico sem uma perspectiva crítica, uma abordagem etnograficamente situada e uma inserção cultural das questões nos domínios discursivos” (MARCUSCHI, 2007, p. 46). Segundo este autor, os letramentos “lembra[m], essencialmente, as habilidades de *ler e escrever* enquanto práticas sociais” (p. 33 – grifos do autor).

Às mudanças nas nossas práticas comunicativas, cada vez mais impactadas pelas tecnologias digitais, relaciona-se a emergência de novas dinâmicas textuais e gêneros, que colocam em evidência, por um lado, a diversidade social, linguística e cultural, e por outro, a diversidade de modos de representação, os quais integram de forma bastante peculiar diferentes linguagens.

Diante desse contexto, atravessado ainda pelos processos globalizantes e seus efeitos, principalmente nos centros urbanos, é que surge o conceito de multiletramentos (ROJO, 2012). O termo tem o intuito de capturar, a partir da adição do prefixo ‘multi’ o hibridismo semiótico impulsionado pelo uso de novas mídias e a diversidade social, cultural e linguística nas práticas comunicativas contemporâneas. O Grupo Nova Londres (NEW LONDON GROUP (NLG), 1996) – como ficou conhecido o grupo de dez pesquisadores que desenvolveu colaborativamente o manifesto – questionava o futuro do ensino de letramentos nas escolas, posto que “O mundo estava mudando, o ambiente de comunicação estava mudando, e parecia que o ensino e a aprendizagem do letramento também teriam que mudar” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 2 – tradução nossa).³

A proposta teórico-pedagógica dos multiletramentos se centra, portanto, na diversidade, na noção de *design* como construção ativa de significado, na multimodalidade e na necessidade de uma abordagem de ensino-aprendizagem mais holística. Conforme explicam os autores:

Em primeiro lugar, queremos ampliar a ideia e o escopo da pedagogia do letramento para dar conta do contexto de nossas sociedades cultural e linguisticamente diversas e cada vez mais globalizadas, incluindo as culturas multifacetadas, que se inter-relacionam, e a pluralidade de textos que circulam. Em segundo lugar, argumentamos que a pedagogia do letramento deve levar em conta a variedade crescente de formas de texto associadas às tecnologias de informação e de multimídia. Na verdade, esse segundo ponto está intimamente relacionado ao primeiro: a proliferação de canais de comunicação e de mídia apoia e amplia a diversidade cultural e multicultural. Desse modo, nosso olhar se volta para o objetivo de criar as condições de aprendizagem para a plena participação social, e a questão das diferenças assume uma importância crítica (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 102 – grifos nossos).

3 “The world was changing, the communications environment was changing, and it seemed to us to follow that literacy teaching and learning would have to change, as well.”

Ao considerar as mudanças nos mundos pessoal, laboral e cívico, a pedagogia dos multiletramentos parte da noção de *design* como criação ativa, transformativa de significados, e compreende o ensino-aprendizagem a partir de sua natureza essencialmente transformativa. “Uma pedagogia dos multiletramentos requer que reconheçamos o papel central da agência no processo de construção de significado” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 177).

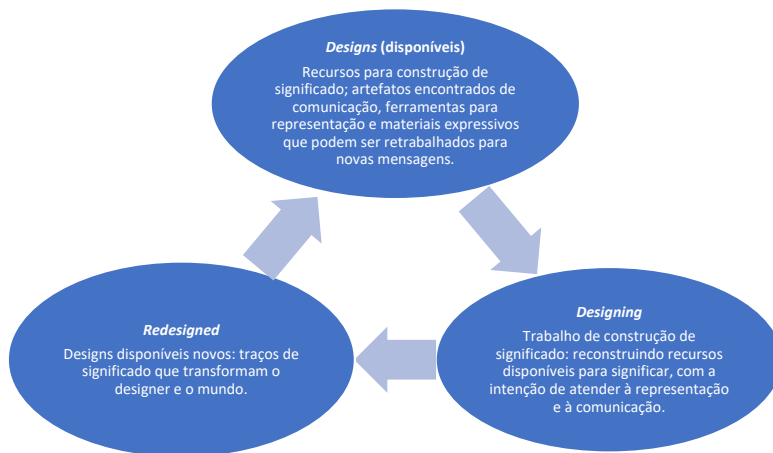
Reconhecendo as desigualdades sistêmicas e a lógica excludente do ensino tradicional, seu intuito é construir uma educação que possibilite a construção de significados e participação ativa dos estudantes na vida social, laboral e cívica. Busca-se, assim, “criar uma pedagogia mais produtiva, relevante, inovadora, criativa e até emancipadora. [...] visa[ndo] contribuir para formar alunos que sejam *designers* ativos de significado, com sensibilidade aberta às diferenças, à solução de problemas, à mudança e à inovação” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 177).

A crescente complexidade e as formas de articulação de diferentes modos de significado são questões-chave para a pedagogia dos multiletramentos. Para essa abordagem, os recursos representacionais podem ser articulados e mobilizados no processo de construção de significados, a partir dos elementos dos seguintes *designs*: *design* linguístico, *design* visual, *design* sonoro, *design* gestual, *design* espacial e *design* multimodal (GRUPO NOVA LONDRES, 2021).

Ao chamar atenção para a diversidade de formas de representação e sua natureza multissemiótica, multicontextual, a pedagogia dos multiletramentos questiona, então, o privilégio do verbal-escrito nas práticas escolares tradicionais. A noção de *design* reconhece então que as formas de engajamento nas práticas comunicativas são plurais e sempre situadas social, histórica e culturalmente. Nelas, os sujeitos fazem escolhas representacionais a partir dos modos de significados disponíveis e recriam, ressignificam suas realidades, em processos (cri)ativos, transformativos.

Assim, a visão de *design* de multiletramentos tem três aspectos: *Designs* disponíveis (formas representacionais encontradas); processo de *design* – *designing* (o trabalho que se faz na construção de significado, como apropriação e transformação dos projetos disponíveis); e o *redesigned* (como, através do processo de *design*, o mundo e a pessoa são transformados). O esquema a seguir ilustra a relação entre essas dimensões.

Figura 1.1 – Dimensões do processo de design.



Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 173).

Essas três dimensões do processo de *design* são traduzidas em movimentos pedagógicos integrados que podem compor o repertório docente e nortear o trabalho com os multiletramentos (correspondendo ao “como” da pedagogia): prática situada, instrução explícita, análise e aplicação. Esses movimentos envolvem diferentes processos de conhecimento (experientiar, nomear, analisar e aplicar) e sugerem o trabalho situado, que ofereça aos estudantes oportunidades para experientiar o conhecido, valorizando seus repertórios e vivências, e o novo, com oportunidades para ampliá-los. Implica também o trabalho sistemático, analítico e consciente para nomear, fazer generalizações e explicar as formas de significado, conceituando por nomeação e teoricamente. O terceiro componente envolve os processos de análise funcional e crítica, por meio dos quais se pode fazer conexões, estabelecer relações e avaliações. Por fim, considerando a natureza transformadora, abarca a produção, apropriada e criativa, de novos significados em novos contextos (COPE; KALANTZIS, 2009, 2015).

Na sala de aula, esses movimentos podem ser utilizados de modo a valorizar os repertórios dos alunos, as práticas de que participam, e também apresentar novos e diferentes modos de construção de significados, incluindo sua natureza multimodal. Trata-se de oferecer aos estudantes instrumentos para que possam compreendê-las, analisá-las, vivenciá-las, participando de forma ativa e crítica desses e de outros modos de construção de significados dos nossos tempos contemporâneos.

Nesse sentido, compreendemos que o trabalho com os multiletramentos implica naturalmente trabalhar com uma noção ampliada de texto e com uma diversidade de contextos comunicativos e gêneros, abarcando a variedade de recursos representacionais disponíveis, articulados em *designs* multimodais.

Nesse processo, o trabalho situado com tal abordagem nos impele a indagar: como a diversidade cultural e linguística se apresenta nos mais diferentes contextos e nas salas de aula? Diante de um mito de um Brasil monolíngue, como lidar com essas diversidades na sala de aula? Que práticas de multiletramentos e gêneros as práticas escolares estão contemplando? Como os estudantes participam (ou não) delas? Esses são questionamentos que podem auxiliar uma leitura situada dos multiletramentos, de modo que possamos, partindo de alguns pressupostos, (re)pensar práticas, abrir nossas salas de aula e desenvolver possibilidades que coloquem os estudantes como construtores ativos de significados, reconhecendo o potencial transformativo das práticas de letramentos, diversas social, cultural e linguisticamente.

1.1.1 OS MULTILETRAMENTOS E O ENSINO DE LÍNGUA(GEM) NO BRASIL

Sabemos que as ideias propostas pelos multiletramentos encontraram terreno e repercutiram no mundo todo, influenciando também as políticas de ensino de língua(gem) no Brasil. Isso pode ser observado, de modo mais explícito, no documento mais recentemente publicado, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), embora documentos anteriores, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, publicadas 2006, já incluíssem o termo na discussão sobre ensino de línguas.

Sobre o diálogo entre a BNCC e os multiletramentos, Hissa e Sousa (2020) destacam a existência de um alinhamento entre a proposta de aprofundamento das linguagens e seus funcionamentos como forma de ampliar a participação dos jovens nos mais diversos campos de suas vidas sociais. Outro ponto abordado pelas autoras, é como o termo *design* aparece na BNCC como um conceito-chave, e, ainda, como este termo evoca uma abordagem dinâmica para a construção de sentidos que também é compartilhada tanto na pedagogia dos multiletramentos como no componente Língua Portuguesa da BNCC.

O documento destaca que:

Essa consideração dos novos e multiletramentos e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade (BRASIL, 2018, p. 70).

Ademais, observamos que o documento chama a atenção para a diversidade linguística e cultural e para novas formas de construção de sentidos e a cultura digital, que devem ser contempladas no ensino. Isso implica trabalhar a língua para além do impresso, de modo a “contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura de mídias, a cultura digital, as culturais infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação do repertório e uma interação e trato com o diferente” (BNCC, 2018, p. 68).

Essa ampliação compreende que “As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BNCC, 2018, p. 68). Esse cenário também implica numa nova aprendizagem, em que alunos e professores assumem novos papéis diante das novas formas de construção de significado, de ensino e de aprendizagem (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Diante de tais demandas curriculares, acreditamos, então, na importância da formação docente – inicial e continuada – trabalhar essas novas possibilidades, criando oportunidades para que os professores em formação possam refletir e experimentar essas possibilidades, relendo e situando, a partir de suas vivências e repertórios, as ideias propostas pelos multiletramentos.

1.2 CONTEXTO E ASPECTOS METODOLÓGICOS DO TRABALHO

Os exemplos que analisaremos neste capítulo são parte dos dados gerados na nossa pesquisa de doutorado (FARIAS, 2022). O processo de geração de dados se deu por meio de um minicurso de oito semanas ministrado de forma remota entre maio e julho de 2021 na plataforma de ensino e pesquisa *Scholar (Common Ground Research Networks* – Universidade de Illinois). Como participantes, contamos com um grupo de professores em formação dos cursos de Letras de duas universidades públicas do nordeste do Brasil. O minicurso abordou e discutiu conceitos, como letramentos, multiletramentos, novos letramentos e letramentos críticos, culminando com o exercício prático de elaboração colaborativa de módulos de aprendizagem para o ensino de língua.

Os módulos são artefatos digitais, projetos multimodais criados na plataforma, voltados ao desenvolvimento de propostas de ensino. Esses artefatos se organizam em duas colunas, nas quais é possível adicionar materiais, incluir atividades (no lado esquerdo, voltado aos estudantes), bem como instruções para a condução da proposta de ensino desenvolvida e reflexões sobre as escolhas pedagógicas que fundamentam o módulo (lado direito, voltado aos docentes).

Para a criação dos módulos, os participantes foram orientados por uma rubrica, que incluía oito critérios: apresentação do módulo (indicação de público-alvo, duração etc.); etapas do módulo (construção de sequência de atividades com o mínimo de quatro etapas); conhecimentos prévios explorados; ampliação dos conhecimentos

conceituais e analíticos; vivência dos conteúdos; criação e/ou curadoria de materiais; uso de mídias/tecnologias; e organização geral (questões de formatação).

Trazemos então duas das propostas (denominadas de Módulo 1/M1 e Módulo 2/M2) produzidas por dois professores em formação (que chamaremos de P-M1 e P-M2), ambos estudantes do terceiro período do curso de Letras-Português. A partir de uma abordagem qualitativa interpretativista, nosso intuito é verificar como eles se apropriaram e situaram alguns dos conteúdos trabalhados no minicurso. Teremos como foco o diálogo dos dois módulos com a pedagogia dos multiletramentos e com os movimentos epistêmicos propostos por essa abordagem, bem como os gêneros contemplados, o trabalho com o texto abarcando a questão da multimodalidade e também a diversidade cultural e a dimensão crítica. Faremos isso trazendo recortes dos módulos (organizados como Exemplo 1, Exemplo 2...), especialmente no que diz respeito às instruções ao docente, por meio das quais podemos acessar como os docentes em formação justificam suas escolhas e os objetivos de cada etapa.

1.2.1 APRESENTANDO OS MÓDULOS

A primeira proposta que analisaremos tem como título “Resenha literária em formato *podcast* a partir da leitura de HQ: como trazer à tona questões sociais de maneira crítica e lúdica?” (M1) e delinea como objetivo o trabalho com História em Quadrinhos (HQ) e *podcast* literário, com o intuito de explorar, a partir de tais gêneros, os recursos multissemióticos e a análise crítica das temáticas sociais abordadas nos textos, dialogando com a realidade dos alunos, de modo que possam exercitar a criatividade e compartilhar experiências. Já a segunda proposta, intitulada “Os multiletramentos e a publicidade: formando consumidores conscientes” (M2), objetiva trabalhar a temática do consumo consciente a partir da leitura e produção de cartazes publicitários.

Quadro 1.1 – Síntese dos módulos

	Título do módulo	Público-alvo	Etapas de realização
M1	Resenha literária em formato <i>podcast</i> a partir da leitura de HQ: como trazer à tona questões sociais de maneira crítica e lúdica?	Adaptável ao Ensino Médio e ao Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano)	4 etapas
M2	Os multiletramentos e a publicidade: formando consumidores conscientes	6º ano do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa)	5 etapas

Ao apresentar a proposta de trabalho com os gêneros HQ e resenha em *podcast*, o/a docente em formação (P-M1) justifica uma abordagem fundamentada nos multiletramentos, buscando explorar diversas semioses na abordagem dos conteúdos, que trabalham para a construção de sentidos, e que, acima de tudo, dialoguem com a realidade dos alunos. A proposta é conectada a habilidades da BNCC tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio – EM13LGG301, EM13LGG701 e EM13LG-

G105;⁴ e EF69LP06 e EF69LP10.⁵ Propõe-se o formato de projeto, com desenvolvimento mais longo, mas sinaliza-se abertura para adaptação.

A imagem de abertura do módulo foi produzida pelo/a docente em formação e ilustra as etapas do projeto, com imagens que remetem às HQ (vários exemplares espalhados), balões de diálogo e ação típicos do gênero, e à produção do podcast (duas estudantes falam aos microfones conectado ao computador, que capta o diálogo).

Exemplo 1 – Ilustração do Módulo 1.



A etapa 1 apresenta alguns exemplos de textos verbo-imagéticos, com ênfase nas tiras e charges, de modo a identificar alguns elementos e recursos utilizados no gênero e discutir como abordam questões sociais. A partir dos exemplos levados, P-M1 propõe uma discussão sobre a temática: ao estimular os alunos a pensarem em outros textos/gêneros também compartilham de elementos verbo-visuais. Na etapa 2 foca-se no gênero *podcast* e resenha crítica, iniciando com uma sondagem sobre o contato dos

- 4 (EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos; (EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos; e (EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social (BRASIL, 2018, p. 491, 493, 497).
- 5 (EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, *podcasts* noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, como *vlogs* e *podcasts* culturais [...]; (EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, *podcasts* noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, *vlogs*, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – *podcasts* e *vlogs* noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros (BRASIL, 2018, p. 143).

alunos com os gêneros e depois apresentando um exemplo de *podcast* literário e o *vlog* de uma *booktuber* (*youtuber* focado em experiências literárias). A etapa 3 foca no mundo das HQ e começa investigando a experiência dos alunos com gibis, mangás, comparando as HQ com outros gêneros trabalhados no começo do módulo e apresentando sugestões de HQ e orientações para realização do projeto de *podcast*. O projeto será realizado em grupos de 3-4 alunos, os quais devem selecionar uma HQ para resenhar.

As sugeridas incluem “Maus”, de Art Spiegelman; “V de Vingança”, de Alan Moore e David Lloyd; “O diário de Anne Frank”, de Ari Folman e David Polonky; “Persépolis”, de Marjane Satrapi; “Batman – Gotham 1889”, de Augustyn; e “Cumbe”, de Marcelo D’Saete. P-M1 destaca que os alunos também podem sugerir, desde que se alinhem com a proposta de abordagem de temas de relevância social, que possam estimular a leitura crítica dos alunos, que é uma questão importante que o módulo busca abordar. Junto com as orientações, o/a docente apresenta um guia com algumas perguntas para que os alunos possam preparar o roteiro do *podcast* e, em seguida, discutir com a turma, obter *feedback* do/a professor/a e dos colegas e, só então finalmente gravar o *podcast*. O módulo reforça a importância do acompanhamento do/a professor/a, que deve “auxiliar no trabalho dos alunos, dando o *feedback* e sugestões necessárias para que eles melhorem a produção. Mas não esqueça de deixá-los livres para exercerem sua criatividade e criarem um trabalho rico e com excelência”. Ao final, há a sugestão de critérios que podem ser usados no processo de avaliação, em que o engajamento, o pensamento crítico, e a interdisciplinaridade são alguns dos pontos valorizados.

O segundo módulo, por sua vez, inclui uma vasta fundamentação e diversos materiais de apoio ao docente. O/a professor/a em formação (P-M2) detalha alguns pressupostos curriculares, articulando-se com o currículo local do seu estado (citando algumas habilidades) e também com a BNCC. A proposta, estruturada em 5 partes, focaliza na leitura e produção de cartazes publicitários em turmas de 6º ano do ensino fundamental e apresenta bastante sensibilidade à diversidade de salas de aulas e recursos disponíveis.

A primeira parte inicia-se sensibilizando os alunos para o mundo do consumo, trazendo situações do cotidiano para pensar hábitos de consumo e consumismo. Em seguida, na parte 2, são apresentadas propagandas e a partir da leitura desenvolve-se uma discussão sobre o que é publicidade. P-M1 também encoraja uma pesquisa na internet sobre o tema, e confronta as opiniões dos alunos com a definição de um dicionário on-line, seguindo com a discussão sobre anúncios publicitários e seus recursos, bem como o local onde circulam. A parte 03, por sua vez, retoma a aula anterior para aprofundar a questão das mídias e dos suportes onde as propagandas circulam. Propõe-se o compartilhamento de propagandas via criação de um mural digital (utilizando a ferramenta *Padlet*) e a reflexão sobre os exemplos, com foco nas mídias. Em seguida, é recomendada a leitura de um artigo sobre a propaganda na era do digital, apresentando, na sequência, algumas perguntas para verificar a compreensão dos alunos.

A parte 4 explora a diferença entre os tipos de anúncios/campanhas publicitárias, a partir de dois exemplos (um sobre o processo de vacinação e outro de uma marca de suco em pó). Com isso, P-M2 encoraja uma reflexão sobre a diferença entre as propostas e são sugeridas leituras sobre o tema, de modo a estimular a leitura crítica de anúncios, considerando seus objetivos e o impacto da propaganda na sociedade, que nem sempre consome esses textos de forma crítica e consciente. A partir dessa última discussão, propõe-se, na parte 5, a produção, em equipes, de uma campanha publicitária na forma de cartaz sobre o tema consumo consciente. O/A docente apresenta orientações para a produção e recomenda a plataforma que pode ser utilizada na produção textual. O módulo finaliza com o processo de revisão do professor, apresentação aos colegas e publicação da versão final da campanha nas redes sociais da escola.

Na coluna do módulo voltada às instruções ao docente encontramos uma descrição minuciosa de cada etapa, justificando cada escolha, sugerindo possíveis adaptações, indicando o que se espera de cada aula e os caminhos para condução da proposta. Há também uma grande sensibilidade quanto aos diferentes contextos e realidades dos alunos.

Feita essa contextualização geral das etapas dos módulos, passamos agora à reflexão sobre como as propostas dialogam com alguns pressupostos defendidos pela pedagogia dos multiletramentos, traduzidos em escolhas, reflexões e gestos pedagógicos dos professores em formação P-M1 e P-M2.

1.3 ANALISANDO AS PROPOSTAS: SITUANDO CONCEITOS E TRADUZINDO AÇÕES PEDAGÓGICAS

No primeiro módulo, conforme mencionamos, P-M1 (docente em formação) inicia apresentando exemplos de textos verbo-imagéticos, explorando seus aspectos multissemióticos e as temáticas sociais abordadas. Com isso, objetiva-se apresentar o gênero e fomentar a discussão dos alunos a respeito, partindo de suas percepções sobre como os cenários apresentados nos textos dialogam com a nossa realidade (explorando o conhecido e analisando). Nos recortes a seguir, vemos os exemplos sugeridos pelo módulo.

Exemplos 2 e 3 – Recortes da etapa 1 (Módulo 1).

Nesta primeira etapa você deverá:

- Levar para a aula exemplos de tirinhas, charges, cartuns, etc, que possuam uma temática social e como isso dialoga com o contexto em que os alunos estão inseridos. Você pode utilizar como exemplo as charges, para identificar as possíveis temáticas sociais que elas demonstram, instigando os alunos à discussão e ampliação dos seus conhecimentos prévios.



Você pode iniciar a discussão perguntando como o cenário mostrado nas charges dialogam com o contexto da nossa sociedade

- Perguntar se a temática das charges dialogam com o conteúdo de outras disciplinas e se sim de que forma.

- Em seguida você pode perguntar aos alunos que "outros textos/gêneros também compartilham de elementos verbo-visuais parecidos com os das tiras, charges...."

► O objetivo desta etapa é apresentar em sala o gênero charge, iniciar uma discussão sobre a temática exposta, fomentando a participação dos alunos na compreensão das charges mostradas para que eles possam contribuir dando opiniões e expondo suas visões.

Dando prosseguimento à proposta, P-M1 inicia a descrição da etapa 2 sugerindo uma retomada da discussão engendrada na etapa anterior, mas apresenta um novo gênero – o *podcast*. A etapa indica como objetivo sondar a experiência dos estudantes com o gênero, para em seguida relacioná-lo ao universo literário. Conforme mencionamentos, isso se dá por meio de um exemplar, que apresenta uma resenha literária de uma *booktuber*, preparando assim os alunos para o projeto que irão desenvolver nas etapas seguintes, como podemos ver nos recortes a seguir (Exemplos 4 e 5). Destaca-

mos nesse momento a forma como P-M1 busca articular os conteúdos que estão sendo trabalhados ao que os alunos já sabem a respeito, na tentativa de fazer com que tragam os seus repertórios, valorizando as suas experiências, e que partam destes aspectos para sistematizar e ampliar os seus conhecimentos.

Exemplos 4 e 5 – Recortes com objetivos (Módulo 1).

Nesta etapa, relembre as discussões da aula passada e pergunte aos alunos se os alunos já tiveram contato ou se costumam ouvir podcast e, se sim, de quais assuntos.

- Procure fazer os alunos pensarem quais possíveis assuntos o gênero abarca, e se é possível mesclar o mundo da leitura com o podcast.

- Em seguida, apresentar um podcast literário com propósito de resenha e(ou) exposição de opiniões para exemplificar, levando o conteúdo em áudio para que os alunos possam escutar.

► O objetivo desta etapa é fazer com que os alunos mais uma vez participem e comentem suas experiências, mas dessa vez focando no gênero podcast e resenha oral.

As etapas 3 e 4 focam no planejamento e desenvolvimento do projeto de *podcast* pelos estudantes. São sugeridas, conforme apresentamos na seção anterior, algumas HQ, nas quais se destacam temas de relevância social e histórica. Para a realização do projeto, os estudantes trabalham em equipes, de forma colaborativa, com a orientação do docente, e são estimulados a discutir seguindo o roteiro do Exemplo 6:

Exemplo 6 – Sugestão de roteiro da produção (Módulo 1)

1. Apresentar a obra escolhida, contextualizar sobre o autor e a época.
2. Tecer comentários sobre a obra de forma geral.
3. Levantar as questões sociais que envolvem a história e como isso dialoga com o contexto da sociedade.
4. É possível fazer relação da obra com alguma outra disciplina? Quais os pontos observáveis?
5. Você curtiu a leitura? Como foi a experiência do gênero HQ?
6. Opinião final. Recomendaria? Possui críticas negativas ou positivas?

Vemos que o roteiro orienta a apresentação sistemática da obra escolhida, incluindo o/a autor/a e o contexto, e encoraja os estudantes a irem além, refletindo também sobre questões sociais, históricas, e incluindo a apreciação dos estudantes em relação à HQ lida e resenhada, bem como busca o diálogo com outras disciplinas. Isso sinaliza o reconhecimento da importância do trabalho numa perspectiva interdisciplinar, que pode ser bastante produtiva à discussão das HQ.

Exemplo 7 – Recorte com orientações para a produção e avaliação (Módulo 1)

Esta é a etapa para a construção e o desenvolvimento do seu projeto. A partir de sua escolha em conjunto com o seu grupo, vocês devem ler a HQ. Se possível, durante a leitura, faça anotações de pontos que você acha interessantes de serem comentados e ressaltados na sua resenha. Utilize o roteiro para estruturar seu trabalho.

Na etapa de discussão, reúna-se com seu grupo e exponha suas ideias e opiniões, receba o comentário dos colegas e acrescente sugestões. Esse momento é para o compartilhamento de ideias e palpites. Não esqueça de pensar como o cenário presente na sua HQ dialoga com questões sociais.

Voce terá bastante tempo para elaborar o seu projeto, então pense em tudo que gostaria de comentar, mas atente-se aos minutos delimitados pelo professor.

Busque tirar dúvidas a partir da orientação do professor e dê continuidade à elaboração do podcast.

Para a avaliação o professor deve adotar os seguintes critérios:

- Capacidade do grupo em estabelecer conexões da história com o mundo.
- Pensamento crítico.
- Organização (aspectos composicionais, recursos estilísticos utilizados na construção do podcast).
- Interdisciplinaridade: Como é possível relacionar as temáticas da HQ com assuntos presentes em outras disciplinas?
- Respeito ao tempo limite e capacidade de sintetizar e sistematizar informações e comentários.


Para a avaliação, P-M1 destaca como itens importantes o estabelecimento de relações com o mundo, o pensamento crítico, aspectos composicionais e recursos estilísticos próprios do gênero em questão, bem como a interdisciplinaridade, como se poder ver nos recortes apresentados no Exemplo 7. Ainda sobre esse ponto, o/a docente em formação ressalta, nas orientações ao professor/a, que “não se deve impor uma regra estática para esse trabalho. O ideal é que os grupos utilizem seus conhecimentos de mundo de forma livre e que exerçam sua criticidade acerca da história e da sociedade” (Módulo 1). Com isso, observamos a tentativa de valorizar o potencial criativo dos estudantes, engajando-os na produção de artefatos, por meio dos quais podem dar voz às suas leituras, vivências e realidades, transformando, ressignificando os saberes trabalhados em um novo artefato. Também se propõe um modelo de avaliação mais processual, por projeto.

Partindo agora para o segundo módulo, em que P-M2 explorou o campo jornalístico-midiático, o tema do consumo é trabalhado de forma muito próxima à realidade dos estudantes, desde a sua primeira etapa. A etapa 1 do módulo inicia com uma reflexão sobre os hábitos de consumo e ressalta como esta pode ser uma oportunidade para sondar exemplos de propagandas que sejam significativas ao alunado, alertando ainda para a importância da sensibilidade do docente ao lidar com o tema, uma vez que os hábitos de consumo e realidades dos estudantes podem ser bastante variados. P-M2 ressalta, ainda, como essa reflexão pode revelar desigualdades, por exemplo, estudantes não tendo acesso a itens considerados básicos, conforme observamos no recorte a seguir.

Exemplo 8 – Recorte da etapa 1 (Módulo 2).

Para o aluno

Já parou para pensar que em nossa sociedade precisamos consumir alguns produtos e bens? Pense, por exemplo, nos alimentos que sua família compra no supermercado durante o mês. Eles são essenciais para a nossa vida.



Vamos refletir sobre os nossos hábitos de consumo?

Quais os produtos/bens que você mais utiliza em seu dia a dia? Você acha que todos eles são indispensáveis?

Deposite suas respostas no [Jamboard](#) utilizando as notas adesivas. Você também pode adicionar fotos desses produtos.

Quais produtos/bens você não tem, mas gostaria muito de ter?

Para responder, pesquise, no Google, fotos desses produtos e coloque na página 02 do nosso [Jamboard](#)

Agora que você já registrou suas respostas, vamos observar o que seus colegas colocaram? Os produtos colocados na segunda página, são essenciais para a nossa vida? Ou podemos viver sem?

Para o professor

Professor(a) (e), aproveite esta primeira etapa para observar quais os produtos/bens que fazem parte do cotidiano de seus alunos. A partir disso, você poderá utilizar, nas outras etapas, propagandas que sejam realmente significativas para o seu alunado. Caso essa proposta seja feita em um contexto presencial em que não haja conexão com a internet, ao invés de utilizar o Jamboard, promova um debate. É uma excelente oportunidade para trabalhar o eixo da oralidade, fazendo com que seus alunos percebam a importância de respeitar os turnos de fala.

Professor, é preciso ter muita sensibilidade ao guiar essa reflexão sobre os hábitos de consumo dos seus alunos. Em alguns contextos, a primeira pergunta pode revelar que alguns discentes não tem acesso/ou tem dificuldade de acesso a itens considerados básicos. Em contrapartida, alguns alunos podem viver em um conjuntura consumista.

Através do vídeo, os alunos devem ser levados a olhar com criticidade para os seus hábitos de consumo. Além disso, pela fala da professora do vídeo, os discentes precisam perceber que as empresas utilizam as mais diversas peças publicitárias para estimular o consumo. Incentivamos que, ou através de uma plataforma de videoconferências ou presencialmente, essa atividade seja feita na forma de debate. Estimule a participação dos alunos.

Professor, após corrigir as respostas de seus alunos, escritas no forms ou no caderno, dê um feedback para eles. Não obstante, faça uma correção coletiva, a fim de perceber se eles conseguiram chegar as conclusões pretendidas. É importante que os alunos percebam a expressão facial e dedo do homem, o que revela a aceitação da propaganda por parte espectador.

Post Student Content to a Community

Seguindo com a discussão da etapa inicial, P-M2 propõe a leitura de uma charge e a reflexão sobre a postura apresentada no texto em relação ao papel da propaganda. Esse momento prepara os alunos para o aprofundamento da discussão sobre os recursos utilizados pelas empresas para induzir ao consumo.

O momento seguinte foca, partindo de dois exemplos de cartazes publicitários (um de uma marca de desodorante e outro de uma marca de bolacha recheada), na sistematização de alguns elementos que caracterizam os textos publicitários e no uso de recursos com o objetivo de convencer o leitor. Essa sistematização serve para organizar os conhecimentos dos estudantes sobre os gêneros publicitários e para trabalhar conceitualmente (nomeando) elementos que podem ser mobilizados no projeto de produção que eles vão desenvolver.

Na etapa seguinte, P-M2 pede que os estudantes criem um mural com propagandas e, mais uma vez, nas orientações ao docente sobre a proposta, vemos uma grande sensibilidade à diversidade de contextos e do funcionamento das propagandas para incluir, por exemplo, estratégias adotadas por vendedores ambulantes e produções que normalmente não são prestigiadas pela escola.

Exemplo 9 – Recorte com atividade de leitura (Módulo 2).

Depois de todas essas reflexões, vamos ler a imagem a charge abaixo?



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/912125745297527432/>. Acesso em: 31 jul. 2021

Registre suas respostas no [Google Forms](#)

O que o homem está assistindo? Qual o conteúdo da programação?

Quem você acha que elaborou esse conteúdo? E quais os seus objetivos?

O que a expressão facial e o dedo do homem revelam?

O que a pilha/montanha de celulares revela sobre os hábitos de consumo do homem? Você classificaria como consumo ou consumismo?

Depois dessas reflexões, na próxima aula, discutiremos melhor sobre os recursos utilizados pelas empresas para estimular o consumo.

Exemplo 10 – Recorte com orientações ao docente (Módulo 2).

SUGESTÃO: O que acha de explorar as propagandas feitas por vendedores ambulantes dentro dos ônibus e/ou metrô. Em Recife, por exemplo, isso é muito comum. Nesse sentido pode se observar os jingles [se é que podemos chamar assim] com a qual os vendedores anunciam seus produtos. Além de explorar outras estratégias de convencimento: passar os produtos na mão de todos os passageiros, destacar os (possíveis) benefícios do produto, comparar o preço do produto nas lojas com o que ele está vendendo... As opções são diversas. Traga para sua sala essas produções que, em geral, ainda não são prestigiadas pela escola. Faça com o aluno sinta-se parte integrante de sua aula. Valorize suas práticas sociais e opiniões.

ATENÇÃO: A sugestão acima pode fomentar diversas discussões - desde a origem das mercadorias, condições de trabalho, medidas governamentais para impedir a circulação de vendedores no transporte público. Tenha muita sensibilidade e respeito ao tratar do tema, a fim de não fomentar, mesmo que indiretamente, visões preconceituosas. Lembre-se que, principalmente ao se trabalhar com camadas mais populares, os alunos podem ter familiares e/ou conhecidos que trabalhem dessa forma. É necessário ser muito empático.

Por fim, a última etapa se centra na produção de uma campanha publicitária sobre consumo e consumismo. P-M2 sugere então a criação de cartazes a serem publicados na conta do *Instagram* da escola, incluindo uma etapa de apresentação, em que os estudantes possam refletir conjuntamente sobre o processo de produção, abrangendo a organização textual, os recursos empregados e efeitos pretendidos. Nessa etapa, os estudantes têm a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos trabalhados, a partir do seu engajamento na produção de textos que irão circular para além da sala de aula.

Exemplo 11 – Recorte com orientações para produção (Módulo 2).

Para o aluno	Para o professor
<p>Agora é sua hora de produzir, junto com seus colegas, uma campanha publicitária na forma de um cartaz que será publicado nas redes sociais de sua escola.</p> <p>Em nossos encontros passados, discutimos sobre consumo e consumismo. Vimos também a importância de consumirmos com criticidade a publicidade. Assim, vocês devem criar um cartaz que mostre para as pessoas a importância de consumir de forma consciente, lendo com criticidade as diversas publicidades que as cercam.</p> <p>De acordo com a orientação de seu professor, vocês formarão pequenas equipes. A primeira etapa dessa produção deve ser o planejamento textual. Assim, inicialmente, façam uma reunião via Google Meet ou qualquer outra plataforma de vídeo-conferência, para definirem o caminho que vocês irão percorrer. Tragam para a reunião exemplos de outras publicidades que sirvam com inspiração.</p>	<p>Professor, chegamos a etapa final de nosso módulo. Agora, os alunos precisam produzir, em grupos, seus cartazes. Você tem um papel fundamental na produção desses textos. Engaje seus alunos.</p> <p>Além dos seus apontamentos individuais, sugerimos uma correção coletiva. Permita que cada grupo apresente seu cartaz e a turma opine sobre. Temos aqui uma excelente oportunidade de revisar o conteúdo e refletir sobre o processo de produção textual - a organização, recursos mobilizados, efeitos pretendidos.</p> <p>Em contexto de escassez de recursos, essa produção pode ser feita utilizando cartolina, canetas coloridas, fotos etc. O importante é que essa produção, em qualquer circunstância, circule pela escola.</p>

Verificamos que os dois professores em formação (P-M1 e P-M2), partindo de sua compreensão sobre o trabalho com os multiletramentos, desenham propostas que atentam tanto para a diversidade de contextos e realidades, quando para a diversidade de práticas de linguagem e sua natureza multissemiótica, o que pode ser observado também pelas escolhas dos gêneros a serem trabalhados.

No módulo 1, isso fica evidente pela forma como o/a professor/a orienta sua proposta para o trabalho crítico com textos que suscitam a reflexão sobre questões sociais, ao mesmo tempo que busca criar oportunidades para que os estudantes mobilizem diferentes conhecimentos e recursos na leitura e produção de textos, enquanto produtores ativos de significados. No módulo 2, a escolha do tema consumismo atrelado ao campo publicitário mostra-se uma possibilidade produtiva para o trabalho com a leitura e produção de cartazes publicitários, considerando, nesse processo, a diversidade de contextos dos estudantes e a diversidade de estratégias, mídias e formas textuais no campo jornalístico-publicitário. O trabalho com o texto abarca, portanto, diferentes gêneros de diferentes campos de atuação incluindo a reflexão crítica sobre aspectos sociais e culturais, bem como sobre os recursos mobilizados nos processos de leitura e produção, nos quais os estudantes assumem um papel ativo, como *designers* de significados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos trazer e discutir alguns pressupostos da pedagogia dos multiletramentos e como podem fomentar propostas de ensino que coloquem os estudantes como produtores de textos, atentando para sua natureza multissemiótica e para a diversidade de contextos.

Considerando o impacto das ideias do Grupo Nova Londres para o ensino de língua no contexto brasileiro e seu potencial para o desenvolvimento de uma educação linguística que valorize a diversidade social e cultural, garantindo a participação ativa do estudantes, acreditamos na importância de formação docente inicial como um espaço que pode oferecer oportunidades para que os professores em formação reflitam sobre e situem tais ideias, vislumbrando como estas podem ser traduzidas em escolhas pedagógicas em suas práticas docentes.

O exercício de criação dos módulos pelos professores ainda em processo de formação inicial desvelou formas de leitura e de contextualização das ideias que vão na direção de um trabalho com a língua(gem) enquanto prática social, estimulando nos estudantes a reflexão sobre os usos e formas de participação, bem como a variedade de práticas de linguagem e sua constituição multissemiótica, que nem sempre são consideradas pelos contextos formais de ensino.

Assim, com base nas duas propostas, vimos que a compreensão dos professores em formação sobre o trabalho com os multiletramentos não abrange apenas o trabalho com a multimodalidade, ou com novas tecnologias, mas a abertura e sensibilidade à diversidade e criação de oportunidades para experiência e transformação, ampliando as formas de participação, uma vez que os estudantes são vistos como sujeitos criadores, *designers* ativos de significados.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. 'Multiliteracies: New Literacies, New Learning.' *Pedagogies: An International Journal*, Vol. 4, p. 164-195, 2009.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (eds.). *A Pedagogy of Multiliteracies Learning by Design*. London: Palgrave Macmillan, 2015, p. 1-35.
- COSCARELLI, Carla Viana; CORRÊA, Hércules Tolêdo. As boas influências: Pedagogia dos Multiletramentos, Paulo Freire e BNCC. *Revista Linguagem em Foco*, v. 13, n. 2, p. 20-32, 2021.
- FARIAS, Jailine M. S. de. *Arquiteturas tecnodiscursivas no ensino-aprendizagem de língua(gem): textos digitais e letramentos em (trans)formação*. 2022. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, UFPE, Recife, 2022.
- GEE, James Paul. The New Literacy Studies. In: ROWSELL, Jennifer, & PAHL, Kate (eds.). *The Routledge handbook of literacy studies*. London: Routledge. 2015. p. 35-48.
- GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. *Revista Linguagem em Foco*, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021.
- HISSA, Débora; SOUSA, Nágila Oliveira. A Pedagogia dos Multiletramentos e a BNCC de Língua Portuguesa: diálogos entre textos. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 14, n. 29, p. 565-583, 2020.

- KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2020.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Sampling “the New” in New Literacies. In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (eds.). *New Literacies Sampler*. Peter Lang Publishing, New York, 2007b, p. 1-25.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: Marcuschi, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (orgs.). *Fala e escrita*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARTINS, Ricardo Tavares (Re) Ler o manifesto “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures” hoje. *Revista Investigações*, Recife, v. 34, n. 2, p. 1-28, 2021.
- NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, 1996.
- PINHEIRO, Petrilson. A Pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: algumas (re) considerações. *Revista Linguagem em Foco*, v. 13, n. 2, p. 11-19, 2021.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CAPÍTULO 2

LINGUÍSTICA APLICADA E O LUGAR DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DECOLONIALIDADE EM PERSPECTIVA NEGRA

Marco Antonio Lima do Bonfim

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por finalidade discutir a conexão entre língua(gem) e as relações raciais no Brasil a partir do lugar da educação antirracista no ensino de língua portuguesa adotando uma perspectiva de educação linguística ampliada (CAVALCANTI, 2013) que leve em conta o fato de que ensinar línguas deve contemplar também, já que língua e sociedade estão imbricadas, a compreensão, análise e problematização da maneira como o racismo antinegro se efetua na e pela língua.

Mesmo após vinte anos da promulgação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), ¹que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), incluindo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras nos

1 Destaco que esta lei foi resultado de décadas de mobilização e de lutas políticas e sociais travadas principalmente pelo conjunto do movimento negro brasileiro e de acadêmicos(as) negros(as) junto a aliados(as) antirracistas.

estabelecimentos de Educação Básica, oficiais e particulares, não temos tido (com exceção de iniciativas na área da literatura) no âmbito do ensino de língua portuguesa ações que conectem a estrutura linguística à estrutura racista a fim de desnaturalizar, por exemplo, o racismo linguístico (NASCIMENTO, 2019).

Este texto, inspira-se portanto, na necessidade da educação antirracista atrelada à formação do professor de línguas e também em alguns estudos no campo aplicado acerca da relação entre linguagem e educação para as relações raciais (SOUZA; SITO, 2010; MELO, 2015; FERREIRA, 2015, entre outras/os) por um lado, e por outro, em duas características centrais do que Eliane Cavalleiro (2001) definiu como educação antirracista, quais sejam o fato de que ela: a) reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira; e b) busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.

O capítulo está organizado em três seções. Na primeira discuto o campo da Linguística Aplicada, mais especificamente tratando da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) na sua relação com perspectivas antirracistas nos estudos da linguagem e no ensino de línguas, notadamente no que se refere à formação dos(as) futuros(as) professores(as) de línguas tendo por base uma educação linguística ampliada. Na segunda seção, discorro acerca das conexões entre hierarquias linguísticas, racismo antinegro, identidades raciais negras e brancas apresentando o conceito de letramento racial (TWINE; STEINBUGLER, 2016) como uma das maneiras de desnaturalização do racismo por parte de pessoas brancas.

Por fim, na última seção, apresento o conceito de racismo linguístico articulando-o às práticas de hierarquização de saberes que configuram a colonialidade do saber (MIGNOLO, 2020) para finalmente discutir o lugar da educação antirracista no ensino de língua portuguesa complementando o conceito de educação linguística ampliada proposto por Cavalcanti (2013), ao me apropriar da concepção de linguagem como mandinga (MUNIZ, 2021) e de língua como contralíngua (hooks, 2008) propondo formas de ensino da língua portuguesa em perspectiva antirracista.

2.1 LINGUÍSTICA APLICADA E O CONCEITO DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA AMPLIADA

A Linguística Aplicada (doravante LA), em sua vertente indisciplinar é concebida como uma ciência social. De acordo com Moita Lopes (2006), o termo indisciplinar (de)marca a LA não como uma disciplina, no sentido estrito, mas como uma área de estudos que é constantemente atravessada por teorizações que tem por base novos modos de compreensão da vida social tendo como base críticas a modernidade, como as teorias feministas, teorias *queer*, *teorias antirracistas* e teorias pós-coloniais, configurando uma hibridização na produção epistemológica, a fim de analisar questões de linguagem situadas em práticas sociais.

Este capítulo dialoga, portanto, com essa vertente indisciplinar da LA para discutir o lugar da educação antirracista no ensino de línguas (especificamente, da língua portuguesa) e para tanto, alio-me aos esforços de outros(as) linguistas aplicados(as)

no Brasil que têm publicado e praticado uma LA que nega a tradição de línguas sem vida, tal como argumenta o linguista Daniel Silva (2015), em um artigo que buscou realizar um balanço das visões e de delineamentos epistemológicos da LA brasileira em “idade adulta”. O autor, tendo por base o artigo “A propósito de Linguística Aplicada” de Marilda Cavalcanti (1986), realiza um diagnóstico da área desde a publicação deste texto elencando quatro truísmos (obstáculos) e para cada truísmo um desafio (fazendo referência a possíveis caminhos) dentro da LA contemporânea.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Cavalcanti (2013), Signorini (2018), Moita Lopes (2013a, 2013b) entre outros(as), argumentam acerca da “necessidade da Linguística Aplicada ter como foco central ‘o conceito de linguagem no mundo’ (em contraposição ao conceito de linguagem como sistema autônomo, da tradição positivista e empiricista dos estudos linguísticos)” (SIGNORINI, 2018, p. 666).

Cavalcanti (2013), no que diz respeito à formação dos(as) futuros(as) professores(as) de línguas e alinhada à perspectiva pós-colonial, propõe uma “educação linguística ampliada”. Segundo essa linguista aplicada “essa visão de educação linguística ampliada tem interfaces com outros campos de estudo dentro da Linguística Aplicada e da sociolinguística [...] incluindo a sociologia e a antropologia, e, [...] vai além do conteúdo sobre a língua alvo de ensino” (CAVALCANTI, 2013, p. 219 – grifo meu).

O conceito de educação linguística circula já há algum tempo no campo aplicado. Por exemplo, Bagno e Rangel (2015) explicam que esse conceito diz respeito ao conjunto de fatores socioculturais acumulados por um indivíduo e que fornece condições para que ele venha adquirir, desenvolver e ampliar “o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos” (BAGNO; RANGEL, 2015, p. 63). É possível visualizarmos que a ênfase aqui reside em conhecimentos linguísticos e demais sistemas semióticos. O que, então, Cavalcanti (2013) quer dizer com a expressão “educação linguística ampliada”?

Vejam os que a autora nos diz a partir da análise dos dados registrados em diário de campo em suas aulas da disciplina de Estágio Supervisionado em um curso de Letras Vernáculas em uma instituição de ensino superior pública brasileira. Os dados foram gerados no contexto da elaboração de atividades com foco em aspectos linguísticos e sociais.

O que se notou foi que os estagiários iam fundo em uma atividade para explicitar um ponto fonético-fonológico ou sintático, com um nível de detalhamento que, muitas vezes, era desnecessário para trabalhar aquele ponto específico. Ou então aprofundavam uma questão ideológica quase chegando ao extremo do panfletarismo. Em outras palavras, havia dificuldade de combinação dos dois aspectos em uma única atividade (CAVALCANTI, 2013, p. 220).

Em uma perspectiva de educação linguística ampliada, o que é entendido como conteúdo linguístico, digamos, não está descolado dos aspectos sociais, econômicos, políticos e ideológicos que constituem as relações sociais. Formar professores(as) de línguas nesse sentido, vai além de uma formação pautada na “descrição do sistema da língua” (BEZERRA, 2015, p. 130). Nesse sentido, Cavalcanti (2013) dialoga com Muniz (2016, p. 769), que defende uma linguística realizada do “ponto de vista das questões negro-descendentes” bem como estudos linguísticos que procurem ir para além da língua como sistema, nos convidando a refletir acerca da relação entre identidades, língua e racialidade.

Língua aqui é vista menos como um sistema que tem a sua própria ordem de funcionamento e mais como um recurso comunicativo, isto é, como os modos em que as pessoas, no percurso de suas vidas, vão construindo maneiras de gerar significados (BLOMMAERT, 2010; MOITA LOPES, 2013a; SILVA, 2015). Essa outra perspectiva de encarar a língua abre várias portas, inclusive, para a militância política no ensino de línguas, pois o(a) professor(a) de língua portuguesa pode atuar como um agente social, como um ativista político com o interesse “de lutar por mudanças na sociedade, de fazer com que suas reflexões teóricas tenham impacto direto na vida” das pessoas (RAJAGOPALAN, 2004, p. 222). Portanto, é em diálogo com uma perspectiva de educação linguística ampliada e adotando a concepção de língua como recursos comunicativos que proponho discutir o lugar da educação antirracista no ensino de língua portuguesa.

2.2 HIERARQUIAS LINGUÍSTICAS, RACISMO ANTINEGRO E LETRAMENTO RACIAL NO BRASIL

Início essa seção retomando a tese que desenvolvi em outro texto (BONFIM, 2021). Nesta ocasião discuti e expliquei que não há atividade linguística que seja desracializada, isto é, todos os nossos usos linguísticos são também performances raciais (BONFIM, 2016). O médico e psiquiatra negro martinicano, Frantz Fanon, em *Pele negra, máscaras brancas* (2008), especificamente no primeiro capítulo “O negro e a linguagem”, aborda o uso da *língua entre colonizador e colonizados* ao discorrer acerca do complexo de inferioridade engendrado colonialmente entre negros no contexto das lutas pela libertação de África, especificamente na Ilha da Martinica, da dominação dos franceses na primeira metade do século XX. Diz Fanon (2008) que “todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana” (FANON, 2008, p. 34).

Essa afirmação nos leva a entender, no que se refere à tese de que não há uso linguístico desracializado, que as relações raciais estruturam as nossas práticas linguísticas e, por essa razão, a língua(gem) deve ser vista como parte fundamental dos processos de hierarquização violentos e naturalizados por meio das relações de poder sustentadas pela colonialidade do poder, do saber e do ser (BERNARDINO-COSTA,

MALDONADO-TORRES, GROSGOUEL, 2019), isto é, pela continuidade das relações coloniais na atualidade por meio de uma estrutura de dominação social que se organiza racialmente (MIGNOLO, 2017, 2020).

Do ponto de vista dos estudos da linguagem, notadamente da Pragmática linguística, a linguista Joana Plaza Pinto (2018) ao analisar como “certas formas de falar sobre a linguagem em geral e a língua portuguesa no Brasil em particular modelam os sujeitos racializados” (PINTO, 2018, p. 704) demonstra a produção e a manutenção de hierarquias raciais que se manifestam, por exemplo, no estabelecimento da dicotomia culto-popular. A autora argumenta que as várias narrativas (incluindo as criadas por muitos linguistas) que circulam a esse respeito incluem “a ‘variedade culta’ como falada por pessoas ‘de prestígio’. De que tipo de prestígio estamos falando aqui?” (PINTO, 2018, p. 711). Respondo: estamos falando não apenas de um prestígio social porque referente à classe social, mas principalmente, de um *prestígio racial*.

Aqui faz-se necessário explicitar o conceito de raça, de racismo antinegro e questões correlatas. O termo *raça* é compreendido aqui em um sentido sociológico, discursivo e político (GUIMARÃES, 2008; GOMES, 2016). Hall (2006) sintetiza bem esse entendimento,

A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto [...] de diferenças em termos de características físicas e corporais, etc.- como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro (HALL, 2006, p. 63 – grifo do original).

Diante dessa postura, podemos pensar a raça no contexto brasileiro como efeito perlocucionário dos atos de fala (AUSTIN, 1976) produzidos/ritualizados acerca das significações a respeito do que é ser negro(a), do que é ser branco(a), indígena etc. no Brasil. Sendo assim, devemos compreendê-la como ideologicamente situada e relacional (LOPES, 2010), levando em conta outras marcações de diferença (gênero e classe, por exemplo) que se interseccionam com raça constituindo as nossas identidades sociais.

A raça, em meu entendimento, é uma categoria que mobiliza situações e outros conceitos como discriminação e preconceitos raciais, além do sistema de hierarquia, desigualdade e opressão que se organiza por meio dela, ou seja, o racismo antinegro (NOGUERA, 2014). O *racismo antinegro* é uma forma sistemática de dominação que tem na raça, na hierarquia sociorracial entre corpos negros e brancos, o seu fundamento. Principalmente no Brasil, ele é estrutural e estruturante de qualquer relação social, pois não está apenas no nível do preconceito (no ato individual de um sujeito branco(a), a partir de um conjunto de crenças e valores, depreciar, estereotipar e humilhar corpos negros), mas organiza, estrutura, integra inescapavelmente a organização econômica, política, cultural e linguística de nossa sociedade.

Silvio Almeida (2019), ao definir o racismo como estrutural, parte da concepção de que “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e um desarranjo institucional” (ALMEIDA, 2019, p. 50). Em sendo estrutural, o racismo antinegro estrutura também a forma como interpelamos os outros e a forma como os outros nos interpelam, no sentido de sermos constituídos discursivamente; de nossas identidades sociorraciais serem produzidas a partir da representação/construção que o outro faz de nós (BONFIM, 2016).

Dito de outro modo, ao utilizar a língua em nossas ações linguageiras mobilizamos um conjunto de marcadores de diferença social que são constitutivos do processo identitário, como raça, gênero e classe. Nesse sentido, o racismo antinegro no Brasil revela a sua peculiaridade, pois assenta-se em dois pilares que tem sido cada vez mais alvos (do combate e da desnaturalização contínuos) das ações e conhecimentos dos movimentos negros, intelectuais negros(os) e demais acadêmicos(as) antirracistas, quais sejam: a *falácia da democracia racial* e a *política de embranquecimento*.

A falácia da democracia racial pode ser compreendida como uma narrativa ideológica que se difundiu no pensamento social brasileiro do final do século XIX (e em outras áreas científicas) e foi impregnando a literatura, o cinema, a música, enfim, comparece em vários discursos raciais que negam a desigualdade racial entre brancos(as) e negros(as) no Brasil como resultado do racismo antinegro, defendendo que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade e de oportunidade (GOMES, 2005; MUNANGA, 2020; JESUS, 2021). Foi e é por conta dos efeitos perlocucionários desse discurso (que reitera relações e práticas coloniais) que muitos(as) sujeitos negros(as) brasileiros(as) ao se autodeclararem racialmente se marcam como “morena(o)”, “mulata(o)”, “sará” etc., menos enquanto negro (preto(a) e/ou pardo(a) para o IBGE).

O mito da democracia racial defende e reproduz a ideia de que “somos todos mestiços” (e/ou iguais em termos raciais) e, portanto, “não existe discriminação racial no Brasil”. Por seu turno, a ideologia do branqueamento diz respeito a uma *política de embranquecimento* da população negra brasileira como um projeto de construção de uma identidade branca ou morena (vide os efeitos presentes na ideia do ser “moreno(a)”, “moreno(a) claro(a)” ou “mulato(a)”) com vistas à constituição de uma nação embranquecida, com valores ditos superiores e civilizados.

De acordo com o sociólogo negro Ronaldo Sales Júnior (2006), tal política tomou mais força a partir da chamada “Revolução de 1930” e do Estado Novo, sendo que este difundiu a ideologia “da ‘nacionalidade morena’ do ‘povo mestiço’, que sustentava o populismo nacionalista de Vargas, o ‘pai dos pobres’, quebrando parte do poder das oligarquias regionais que se sustentava também sobre o domínio racial” (SALES JÚNIOR, 2006, p. 159). A política de embranquecimento da população negra, portanto, está de mãos dadas, ou melhor, é uma das principais formas de manifestação da falácia da democracia racial no Brasil. No que se refere à constituição de nossas identidades raciais, tanto a falácia da democracia racial quanto a política de embranquecimento (ou branqueamento) atravessam incessantemente o que é ser um corpo lido socialmente como branco(a) ou como negro(a).

A ideologia do branqueamento atua na formação da personalidade do sujeito negro (SOUZA, 1983). E desse modo, o branqueamento do(a) negro(a) brasileiro(a) está relacionado à busca da construção de uma identidade branca que o(a) negro(a), foi coagido(a) a desejar. Para fins de exemplificação da atuação e do perigo (para negros e negras) da ideologia do branqueamento, cito o fato de mulheres negras serem coagidas – via esse discurso do tornarem-se brancas – a alisarem ou relaxarem seus cabelos, ou até mesmo pintá-los de loiro, numa tentativa de encobrir seus (das mulheres negras) traços identitários presentes no cabelo natural (crespo) da mulher negra. Mais que uma questão de estética/beleza, o que está em jogo aqui é uma questão de identidade política do que é ser (ou não ser) mulher negra em uma sociedade racista (hooks, 2005; GOMES, 2002a).

Tornar-se negro(a), portanto, como já disse a psicanalista negra Neusa Souza em sua famosa obra *Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro Brasileiro em Ascensão Social* (1983), por um lado

é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas expectativas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em sua potencialidade (SOUZA, 1983, p.18).

Ser negra(o) no Brasil, mesmo diante das vitórias significativas do movimento negro nas últimas três décadas, como a conquista do Estatuto da Igualdade Racial, das Leis Federais 10.639/2003 e 12.711/2012 (respectivamente, a lei acerca da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares do país e a lei de cotas raciais para ingresso de negras(os) em concursos públicos) e demais políticas de ações afirmativas para a população negra, é uma eterna luta cotidiana pois nosso país ainda ensina a nós, negros(as), que para sermos sujeitos “é preciso negar-se a si mesmo” (GOMES, 2005, p. 43).

Por outro lado, exatamente por essas conquistas oriundas das pressões e lutas dos movimentos negros junto ao Estado, é possível constatar que a população negra subiu de 1% (na década de 1980) para 50,3%, em 2019, em termos de ingresso nas universidades públicas brasileiras (IBGE, 2019). E desse modo visualizar também uma crescente politização da raça na sua relação com a constituição de identidades e estéticas negras, uma vez que tem aumentado a quantidade de “[...] pessoas negras que escrevem sobre a sua experiência de ser negro, denunciam o racismo, transmitem informações, dão dicas de beleza e cuidados com a pele e o cabelo crespo” (GOMES, 2017, p. 70).

Ainda falando em identidades raciais é fundamental racializarmos as pessoas que são lidas socialmente como brancas, ou seja, branco(a) tem raça (ALMEIDA, 2019; CARDOSO, 2020; SHUCMAN, 2020), mas não sofre racismo. Em tempos em que o discurso do “racismo reverso” vem circulando, é necessário esse alerta. Pessoas brancas não sofrem racismo porque, como já dito anteriormente, o racismo é um sistema de poder/dominação e negros(as) não possuem poder (no sentido de terem a herança colonial a seu favor) para oprimir brancos(as) racialmente.

Aqui é essencial apresentar o *conceito de branquitude* e, para tanto, terei por base dois depoimentos coletados e analisados pela psicóloga branca Lia Schucman (2012), no ato de sua pesquisa de doutorado em Psicologia Social pela USP, acerca da constituição da identidade racial branca em São Paulo. Os excertos compõem parte das entrevistas que a pesquisadora realizou com pessoas (os nomes são fictícios) lidas socialmente como brancas e que se sabiam brancas.

Lílian: Eu já consegui serviço porque eu era clara e a outra pessoa era negra. E depois descobri que a patroa era racista, que ela não gostava de negro.”

Marcelo: Meu chefe é bem racista. Dizia que ele só gostava de trabalhar com gente branca, tinha preferência por branco ... Ai, se eu fosse negro? Nunca teria sido contratado (SCHUCMAN, 2020, p. 136 – grifos meus).

Notem como a brancura, ou seja, o fenótipo não negro funciona como um dispositivo de poder que situa os corpos lidos socialmente como brancos(as) em um lugar de poder, de autoridade, de vantagem simbólica e material sobre negros(as). A meu ver, nós, os usuários da linguagem, somos racializados tal como as línguas – conforme já argumentei – e sendo assim em qualquer prática linguística alguém (branco(a)) racializa o outro (negro(a)), mas nesse processo *não se* racializa como um sujeito racializado, como um sujeito tido como universal (FANON, 2008; RIBEIRO, 2019b) e que por isso possui vantagens materiais e simbólicas.

Ser branco(a), em um país racista como o Brasil é *ser socialmente lido(a)* como este corpo que é simultaneamente favorecido(a) por essa estrutura de poder racializada e (re)produtor(a) ativo(a) (mesmo “sem querer”) dela “através dos mecanismos mais diretos de discriminação e da produção de um discurso que propaga a democracia racial e o branqueamento” (BENTO, 2002, p. 45). Portanto, ser branco(a) no Brasil está ligado à aparência, ao *status* e ao fenótipo que materializa traços que conectam este corpo aos seus ancestrais europeus. Faço, porém, uma ressalva. Após décadas de estudos acerca das relações raciais no Brasil, vejo e escuto muitas pessoas brancas (acadêmicas ou não) que parecem restringir o ser branco ao “colonizador”, isto é, ao branco português, inglês etc. que desembarcou aqui nestas terras, explorou e exterminou indígenas e negros(as). Quero dizer que o conceito de branquitude é mais que bem-vindo, principalmente para desnaturalizar esse lugar confortável reivindicado para/por pessoas brancas.

Branquitude é um conceito usado por várias(os) pesquisadoras(es) de áreas, como a Sociologia, Psicologia Social e Educação (BENTO, 2002; CARDOSO, 2020; CARDOSO, 2010; SCHUCMAN, 2014; entre outras/os) ligados(as) aos *Estudos Críticos sobre a Branquitude (Critical Whiteness Studies)*, ou seja, estudos que racializam o(a) branco(a) nas relações raciais. Para Schucman (2014), a branquitude é entendida como uma posição que confere a esses corpos vantagens no que diz respeito ao “acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo impe-

rialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade” (SCHUCMAN, 2014, p. 94). Por seu turno, o sociólogo negro Lourenço Cardoso (2020) argumenta que o ser branco(a), muito mais que uma posição de poder na estrutura racista, significa “a própria geografia existencial. O branco é aquele que se coloca como o mais inteligente, o único humano ou mais humano” (CARDOSO, 2020, p. 23).

De acordo com o referido sociólogo, os estudos sobre a branquitude tiveram o Brasil como palco inicial pois foi o sociólogo negro Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982), em meados dos anos 1950, a partir da publicação do artigo “A patologia social do branco brasileiro”, um dos primeiros a tratar da brancura como dispositivo de poder nas relações raciais. O que se seguiu desde então foi a continuidade e desenvolvimento desses estudos tanto no Brasil quanto no exterior (África do Sul, Estados Unidos, Austrália) que foram constituindo esse campo de pesquisa. Por exemplo, nos Estados Unidos, as pesquisas nesse sentido passam a se consolidar na década de 1990 do século XX. Robin Diangelo (2018), é uma das pesquisadoras brancas que tem tido destaque no contexto estadunidense mais recentemente. Sobre branquitude e poder ela nos diz:

A branquitude se baseia em uma premissa fundadora: a definição dos brancos como norma ou o padrão do humano e das ‘pessoas de cor’[pessoas negras] como um desvio dessa norma. A branquitude não é reconhecida pelos brancos, e o ponto de referência branco é presumido como universal e imposto a todos (DIANGELO, 2018, p. 48).

Minha leitora e meu leitor branco(o) devem estar, no mínimo, muito incomodada(o) a esta altura do texto. Talvez a branquitude que se quer crítica, progressista e antirracista esteja sentindo uma dor, uma dor por saber/conhecer que a sua identidade racial está ancorada nestas vantagens raciais. Sem propor uma tendência salvacionista para esse conflito e em concordância com Cardoso (2010), compreendo que esse processo doloroso pode ser pedagógico. No sentido de fazer com que a branquitude problematize entre os(as) seus(suas) a noção de *privilégio* com a qual as pessoas lidas socialmente como brancas “raramente querem se defrontar, transformando-a rapidamente num discurso de mérito e competência que justifica uma situação privilegiada, concreta ou simbólica” (BENTO, 2002, p. 43).

Aqui penso que há possibilidades de formação de branquitudes aliadas na luta em prol do desmantelamento do racismo antinegro. O que as antropólogas estadunidenses France Twine e Amy Steinbugler (2006), a primeira negra e a segunda branca, propuseram como *letramento racial*, ao investigar etnograficamente os relacionamentos afetivos e as narrativas de integrantes brancos(as) de famílias inter-raciais (negros-brancos) no contexto britânico pode contribuir nesse sentido. Para essas autoras “o letramento racial representa uma postura analítica crítica [por parte de pessoas brancas acerca de sua posição racial e dos efeitos advindos dela] desenvolvida por meio de práticas microculturais cotidianas” (TWINE; STEINBUGLER, 2016, p. 357 – tradução minha). Especificamente diz respeito a “[...] uma forma de perceber e

responder individualmente [e coletivamente] às tensões das hierarquias raciais da estrutura social – que inclui [...] um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude” (TWINE; STEINBUGLER, 2006, p. 344 – tradução minha). É preciso que sujeitos brancos(as) desenvolvam e/ou sejam interpelados por processos de letramento racial e que, como consequência disto, passem a efetuar mudanças em seus microlugares de poder e atuação contribuindo, no âmbito do ensino de línguas, para uma Linguística aplicada antirracista (BONFIM, 2021).

2.3 RACISMO LINGUÍSTICO E DECOLONIALIDADE EM PERSPECTIVA NEGRA: O LUGAR DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Após discutir na seção anterior as conexões entre hierarquias linguísticas, racismo antinegro e apresentar o conceito de letramento racial como uma das maneiras de desnaturalização do racismo por parte das branquitudes, nesta seção apresentarei o conceito de racismo linguístico retomando e articulando-o às práticas de hierarquização de saberes que configuram a colonialidade do saber, e mais adiante apresentarei a alternativa decolonial negra e uma (entre tantas) possibilidade acerca de um ensino de língua portuguesa antirracista.

Se, como argumentei no início deste capítulo, as línguas estão diretamente ligadas e se constituem *por* meio de e *em* estruturas sociais racializadas que produzem as nossas identidades raciais, podemos falar em racismo linguístico. Essa expressão foi cunhada pelo linguista negro Gabriel Nascimento (2019) para nomear a maneira como o racismo antinegro (tal qual explicitado na seção anterior) se entrelaça com o social e o linguístico por meio da negação, silenciamento e destruição das línguas (conhecimentos), e modos de usar a linguagem empregados pela população negra. Nascimento (2019) explica que

Uma vez que admitimos que o racismo está na estrutura das coisas, precisamos admitir que a língua é uma posição nessa estrutura [...] o racismo é produzido nas condições históricas, econômicas, culturais e políticas, e nelas, se firma, mas é a partir da língua que ele materializa suas formas de dominação” (NASCIMENTO, 2019, p. 19 – grifo meu).

Muito mais do que preconceito linguístico (BAGNO, 2006), isto é, a manifestação de ações linguísticas que depreciam, estigmatizam e humilham as pessoas pobres que não dominam a variedade de prestígio da língua portuguesa (dominantemente negras, diga-se de passagem) o que temos é a prática cotidiana do epistemicídio, nos termos da filósofa negra Sueli Carneiro (2005), no âmbito da língua. Epistemicídio denomina um processo contínuo de produção da indigência cultural por meio da “produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento” (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Racismo linguístico aqui, portanto, diz respeito mais a uma formação sócio-histórica, que no caso do Brasil foi se configurando a partir das relações coloniais, e que materializa essa relação interdependente entre língua e racismo, e menos um racismo que ocorre através da língua, por exemplo, as famosas “expressões racistas”: “criado-mudo”, “mercado negro” etc. É fundamental aqui explicitar que a realização de uma ofensa racial por meio dessas palavras não é algo automático e simples (Cf. SANTOS, 2012; BUTLER, 2021).

Para Nascimento (2019), o racismo linguístico opera por meio da forma como o Estado brasileiro, por exemplo, tem realizado políticas linguísticas (diretas ou indiretas) racializadas, no sentido de que a língua da branquitude, o modo de falar da branquitude foi o modo eleito para ser ensinado, por exemplo em nossas aulas de língua portuguesa. Como afirma o autor, “o Estado brasileiro sempre promoveu políticas linguísticas. Porém, [...] elas foram e são excludentes quando se trata de quem não é branco no país” (NASCIMENTO, 2019, p. 15).

Do ponto de vista da teoria decolonial (MIGNOLO, 2017, 2020; QUIJANO, 2005, 2010; WALSH, 2013) podemos dizer que esse racismo linguístico resulta da hierarquia linguística, entre as línguas europeias e as línguas não europeias, “privilegiando a comunicação e a produção do conhecimento teórico nas línguas europeias e subalternizando as línguas não europeias como apenas produtoras de folclore ou cultura, mas não de conhecimento/teoria” (MIGNOLO, 2017, p. 110). Tal hierarquia está assentada na colonialidade.

Quando falo em colonialidade (QUIJANO, 2010; MIGNOLO, 2017; GOMES, 2019) estou falando de “uma lógica contínua de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 36). De acordo com Mignolo (2020) ela se apresenta em três níveis: colonialidade do poder (no âmbito da economia e política); colonialidade do saber (posicionamento epistêmico-filosófico-científico, *racial*, e visão da relação entre *línguas e conhecimento*); e colonialidade do ser (subjetividade e controle da sexualidade e dos papéis atribuídos aos gêneros).

Desse modo, faz-se necessário um movimento que venha a decolonizar o conhecimento (linguístico). A decolonialidade coloca-se como um projeto acadêmico-político de intervenção sobre a realidade, como um movimento, como uma (entre tantas) opção política e epistemológica que visa combater a atuação do racismo enquanto uma dimensão estruturante do sistema-mundo moderno colonial, busca, enfim ser uma resposta à colonialidade (BONFIM; SILVA; SILVA, 2021).

Adoto aqui o *pensamento decolonial afrodiaspórico*, que de acordo com Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019, p. 09), “abarca a longa tradição de resistência das populações negras e indígenas [...]” na produção de epistemologias, no nosso caso, epistemologias linguísticas para apresentar uma alternativa decolonial negra acerca de um ensino de língua portuguesa antirracista.

Parto, nesse momento, da concepção de língua(gem) como *mandinga* proposta pela linguista negra Kassandra Muniz (2021). Para ela “mandinga é a própria linguagem corporificada nas reexistências da população negra. A engenhosidade como usamos a linguagem de forma estratégica [...] para sobreviver enquanto população

constantemente aniquilada” (MUNIZ, 2021, p. 281). Essa compreensão de linguagem como mandinga é fundamental para analisarmos os usos linguageiros por parte de negras e negros “a partir do lugar da encruzilhada” (MUNIZ, 2021, p. 281) isto é, da corpo-geopolítica (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGO-GUEL, 2019) criada a partir de *um lugar de enunciação epistêmico preto*. Falar a partir das e nas encruzilhadas é, parafraseando Luiz Simas e Luiz Rufino (2018), invocar e corporificar as potências dos orixás (divindades iorubanas).²

É ter Exu, por exemplo, como *locus* de enunciação epistemológica. Para Rufino (2018, p. 75), as “encruzilhadas são campos de possibilidades, tempo/espaco de potência, onde todas as opções se atravessam, dialogam, se entroncam e se contaminam”. Mencionei Exu, porque este é o orixá da comunicação, é o orixá que abre os caminhos, é o orixá que carrega o axé, e, portanto, é o princípio e potência de imprevisibilidade. Aqui reside a mandinga. Isso porque os “[...] *cruzos* operam praticando rasuras e ressignificações conceituais” (RUFINO, 2018, p. 78 – grifo do autor).

Junto à concepção de linguagem como mandinga e de Exu como *locus* de enunciação negro adiciono, por fim, o conceito de língua como *contralíngua* (hooks, 2008). A intelectual e feminista negra bell hooks (2008), em artigo intitulado “linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens” discute o lugar da linguagem nas relações de poder, especificamente nas hierarquias raciais, e propõe a ressignificação dos usos linguísticos com a finalidade de promover “rasuras epistêmicas” (SOUZA, et al., 2020).

A meu ver, essas rasuras contribuem para decolonizar o ensino de língua portuguesa. Hooks (2008) articula as opressões veiculadas pela apologia à variedade do “inglês padrão” com os usos das variantes da língua inglesa por parte de negras(os) nos Estados Unidos e defende “a língua como um lugar onde nós fazemos de nós [negras/os] mesmos sujeitos (hooks, 2008, p. 858). Será, portanto, a partir dessa discussão que a autora apresenta o conceito de contralíngua. Vejamos esse excerto:

Necessitando da língua do opressor para falar uns com os outros, eles [os negros] não obstante também reinventavam, refaziam essa língua de tal modo que ela falaria além das fronteiras da conquista e da dominação. Nas bocas de africanos negros no chamado “Novo Mundo”, o inglês foi alterado, transformado, e tornou-se uma fala diferente. O povo negro escravizado pegou pedaços partidos do inglês e fez deles uma contralíngua. Eles colocaram junto suas palavras de tal maneira que o colonizador tivesse de repensar o significado da língua inglesa (hooks, 2008, p. 859 – grifo meu).

A noção de contralíngua contempla tanto uma cultura de resistência ao poder da branquitude colonial quanto à produção de “um espaço para produção cultural alternativa e [de] epistemologias alternativas – diferentes maneiras de pensar e conhecer

2 Segundo Lopes (2011, p. 1063), o termo orixá nas religiões de matriz africanas faz referência a “[...] cada uma das entidades sobrenaturais – forças da natureza emanadas de Olorum ou Olofim – que guiam a consciência dos seres vivos e protegem as atividades de manutenção da comunidade”.

que foram cruciais para criar uma visão de mundo contrahegemônica” (hooks, 2008, p. 860). Na verdade, podemos observar aí a ação da mandinga por meio de um movimento negro-linguístico, uma “ginga com as ideias da mesma forma como gingamos [negras/os] com o corpo” (MUNIZ, 2021, p. 282). Essa prática de ressignificação linguística presente no conceito de contralíngua dialoga com o conceito de letramentos de reexistência (SOUZA, 2011).

Reexistência aqui diz respeito às maneiras de apropriações da língua(gem) por parte de negras e negros que, com a finalidade de existir (tornar-se visível) e resistir (contra o modo colonial/racista/capitalista e patriarcal), reinventam, ressignificam papéis e lugares sociais a elas/es atribuídas/os por uma sociedade marcada por desigualdades sociorraciais.

Diante dessas articulações quero agora, a partir do gênero discursivo SLAM (campeonatos de poesias faladas) demonstrar uma das possibilidades de um ensino de língua portuguesa alicerçado por uma concepção de educação antirracista. Meu intuito é o de que possamos conceber o SLAM a partir do conceito de língua como contralíngua. Dialogo aqui com Antunes (2003) quando esta defende que o ensino de português deve ter a questão do trabalho com a textualidade partindo de uma visão interacionista de língua como direção para fazer com que os(as) alunos(as) desenvolvessem suas competências comunicativas orais e escritas.

Aproprio-me também de Geraldi (2011), Marcuschi (2008), entre outros(as), que ressaltam a compreensão, por parte do(a) professor(a) de português, acerca da complexidade do processo pedagógico no ensino de línguas. E nesse sentido, é preciso rever e reavaliar concepções de linguagem, de língua, objetivos de uma aula de português e tudo isso deve ter como lema a ideia de que ensinar línguas é “conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos” (ANTUNES, 2003, p. 34) e além, pois tais competências comunicativo-interacionais demarcam também posições e hierarquias raciais.

Antes de passar a análise do vídeo resultado de uma batalha de SLAM apresentarei algumas características deste gênero do discurso. O SLAM é um tipo de competição que se realiza por meio do uso da linguagem por parte dos sujeitos que colonialmente foram constituídos como marginalizados, subalternizados, e entre estes a população negra é dominante. Surgiu, inicialmente, em Chicago (EUA), entre os(as) negros(as) estadunidenses, na década de 1980.

No Brasil, de acordo com Rodrigues e Nascimento (2020), o SLAM começou a partir de 2008 com poetisas e poetas que passaram a ocupar, no horário noturno, as praças situadas em bairros periféricos de São Paulo. Após esse momento o SLAM passou a ser difundido por todo o país. Esses campeonatos ocorrem geralmente em locais públicos, como praças, viadutos etc. e são frequentemente gravados e compartilhados nas redes sociais digitais (Facebook, Instagram ou mesmo em canais, como o YouTube).

Nas batalhas, os(as) *slammers* (nome dado às poetisas e poetas) duelam entre si, apresentando suas próprias poesias em no máximo três minutos e quem escolhe o vencedor é o júri composto pelo público presente. Entre tantas pautas/temas o SLAM

configura-se como um uso da língua com a finalidade de discutir, problematizar, desnaturalizar práticas racistas e sexistas, principalmente no contexto dos lugares nomeados como periféricos. Rodrigues e Nascimento (2020) pontuam que “a verdadeira intenção dos poetas e poetisas do Slam é a de se fazer ouvir e de criar estratégias de resistência ao lado dos indivíduos que compartilham experiências semelhantes no cotidiano” (RODRIGUES; NASCIMENTO, 2020, p. 208).

Passemos agora a focalizar o vídeo referente ao campeonato “Slam Conexões – Final Gaúcha de Slam/2017 [Primeira fase]” que consta na página do Slam Conexões, no Facebook (<https://www.facebook.com/watch/?v=384290315382708>). A competição foi realizada em uma praça na periferia de Porto Alegre – Rio Grande do Sul e a *slammer* em cena, uma mulher negra, se chama Natália Pagot. Seleccionei esse vídeo principalmente por trazer temas e expressões linguísticas que materializam a noção de contralíngua, tal qual proposta por hooks (2008).

Figura 2.1 – Slammer Natália Pagot.



Fonte: Facebook (<https://www.facebook.com/watch/?v=384290315382708>).

Quando eu era pequena minha mãe me falou:

- Filha, há pessoas brancas bonitas, há pessoas brancas feias, há pessoas pretas bonitas, há pessoas pretas feias.

Pois bem, cá estou aqui: morena, mulata, escurinha, café-com-leite, chocolate, Taís Araújo, Sheron Menezes.

Tudo que eu já ouvi ainda tá aqui ressoando dentro de mim. Cada vez que eles repetem esses [em tom e performance corporal irônica] elogios [?!]

Tá na hora de escurecer essa porra!

Cadê as minhas manas pretas?

Cadê as pretas que não são minhas manas?

A rua é nós, mas nós não estamos aqui. Estamos lá na Ecoville [bairro nobre de Porto Alegre] fazendo faxina, sendo ecomucamas e ecojantares.

E a gente falando de feminismo? Mais branco e lúcido feminismo.

Tá na hora de escurecer essa porra e cutucar algumas feridas rosadas.

Vocês [relativo às mulheres brancas] querem o nosso bronzeadado, o nosso negão do lado, quem sabe [...]

Agora, falar pras amiguinha, que acha, chama as pretas de vadia, que acha que a festa boa, é festa com sol de preto com um monte de caucasiano pagando uma de mano.

Eu quero respeito e não medo. Não quero sair com cara fechada, cara de marrenta, pose de quebrada, pesada.

Só pra tua boca não profanar esse pensamento racista. Agora você, que na pele falta melanina, mas não pensa muito a respeito. Eu ti digo, sou sim a sinhá preta das amigas brancas, pois quando se nasce num lugar onde não há negras, ou seus amigos são brancos ou seus amigos são imaginários.

E não pense! Não pense que não houve momentos que o imaginário foi meu único acalento, mas foi com sorriso que impus respeito, que cresci, desabrochei, flor de muitas cores e sabores; mulher negra feminista, angoleira e eu quero escurecer essa porra!

Eu quero que os brancos saibam: não somos mais mucamas! Não somos molambentas, barraqueiras. Somos, sim, resistência.

Que dentro do sofrimento achamos sustento pra erguer [...] e colorir os beijos.

Que de ama de leite viramos damas. E possuímos no peito a capacidade de nutrir de muito amor e respeito a faminta fé do povo brasileiro.

Somos filhas de Maria do Camboatá [mulher negra, capoeirista e militante baiana do final do século XIX], herdeiras de Iansã [orixá dos ventos no Candomblé], guerreira.

Continue sem entender, mas logo, logo, quem sabe semana que vem, essa porra vai escurecer.

Natália Pagot

Em uma aula de língua portuguesa poderia ser demonstrado e problematizado a forma como certos recursos da língua (vocabulário, adjetivos, nomeações, designações etc.) atuam na instituição de corpos racializados e, portanto, como tais recursos conectam hierarquias linguísticas a hierarquias raciais (“cá estou aqui”; “cadê as minhas manas pretas”, “a rua é nós, mas nós não estamos aqui”).

Se a língua materializa marcadores de diferenciação colonial/racial entre corpos, é possível pensarmos que corpos e textos estão intimamente relacionados (PINTO; AMARAL, 2016) e desta forma, uma sugestão seria discutir, em aulas acerca da produção e compreensão textual, o entrecruzamento entre a circulação de textos e a mobilidade de sujeitos corpóreos e racializados com a finalidade de desnaturalizar a ideia do corpo negro como corpo “moreno”, ou seja, enquanto um ideal do corpo brasileiro mestiço. Aqui, a partir do enunciado “cá estou aqui: morena, mulata, escurinha, café-com-leite, chocolate” poderíamos discutir os perigos da falácia da democracia racial bem como os efeitos nefastos da política do embranquecimento para a formação positiva da identidade negra entre crianças e adolescentes negros(as).

Ainda a partir desse enunciado poderiam ser feitas reflexões em sala de aula acerca do mito da “mulata sensual” na sua relação com a regulação de corporeidades negras (GOMES, 2017), que por conta da força e constante atualização da política do embranquecimento, manifesta a lógica da inferioridade racial. Notem que uma análise linguística, nesses termos, do enunciado “quando se nasce num lugar onde não há negras, ou seus amigos são brancos ou seus amigos são imaginários” pode servir também para discutir e problematizar a lógica da superioridade racial assentada nas vantagens materiais e simbólicas que constituem o ser branco(a) no Brasil. Noutras palavras, a problematização da identidade racial do(a) branco(a) passaria a compor aulas de língua portuguesa.

O racismo antinegro sustentado pelas colonialidades do saber, do poder e do ser encontra sustentação principalmente nas práticas de significação e representação dos sujeitos no decorrer da história. Nesse sentido, focalizar enunciados, como “[...] de ama de leite viramos damas” e “[...] não somos mais mucamas! Não somos molambentas, barraqueiras. Somos, sim, resistência” contribui para a desnaturalização da representação estereotipada da mulher negra como “a figura boa da ama negra”, “da mulata” ou “doméstica”, como já fora denunciado pela antropóloga negra Lélia González (GONZALEZ, 1983). Mais que isso, são enunciados que desestabilizam a matriz colonial do poder (MIGNOLO, 2020) à medida que se apresentam como contralíngua, como uma resposta que ressignifica o ser mulher negra em um país racista (“sou sim a *sinhá* preta das amigas brancas”; “Somos filhas de Maria do Camboatá, herdeiras de *Iansã*”).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nós tomamos a língua do opressor e a viramos contra ela mesma. Nós fazemos das nossas palavras uma fala contra-hegemônica, liberando-nos nós mesmos na linguagem

(hooks, 2008, p. 863-864).

Iniciei este capítulo discutindo o campo da Linguística Aplicada, mais especificamente tratando da Linguística Aplicada Indisciplinar na sua relação com perspectivas antirracistas nos estudos da linguagem e no ensino de línguas, notadamente no que se refere à formação dos(as) futuros(as) professores(as) de línguas tendo por base uma educação linguística ampliada. Prossegui discorrendo acerca das conexões entre hierarquias linguísticas, racismo antinegro, identidades raciais negras e brancas, e apresentei o conceito de letramento racial como uma das maneiras de desnaturalização do racismo por parte das branquitudes.

Por fim, apresentei o conceito de racismo linguístico articulando-o às práticas de hierarquização de saberes que configuram a colonialidade do saber, explicitarei, a partir do campo da teoria decolonial, as manifestações da continuidade da colonização enquanto colonialidade na atualidade para, finalmente, demonstrar a conexão entre língua(gem) e as relações raciais no Brasil a partir do lugar da educação antirracista no ensino de língua portuguesa reelaborando o conceito de educação ampliada proposto por Cavalcanti (2013).

Concluí que uma educação linguística ampliada requer, entre outras questões, uma atenção para a promoção de processos de reeducação do olhar pedagógico, no campo do ensino de línguas (mas não só) sobre o(a) negro(a) (GOMES, 2002b) e sobre o(a) branco(a). Foi possível perceber que o uso de gêneros discursivos, como o SLAM potencializam, via contralíngua, práticas de resignificação linguística que em sentido amplo constituem letramentos de reexistência (SOUZA, 2011).

No que diz respeito a professoras(es) de língua portuguesa brancos(as), essa educação linguística ampliada pode se efetivar por meio de letramentos raciais que possam, a longo prazo, produzirem uma identidade branca, de fato, antirracista. Para a pedagoga branca, Denise Carreira (2018, p. 134), a constituição do “sujeito branco antirracista passa por se colocar disponível para reconhecer e se construir nessa interdependência” entre o se racializar/saber-se branco(a) e o que se faz com a dor desta descoberta. Portanto, é preciso ter vontade para “enfrentar o desconforto das conversas sobre o racismo e refletir criticamente como a branquitude se constrói em nossa [das pessoas brancas] história de vida, nas nossas relações, nas nossas práticas sociais, nas nossas instituições” (CARREIRA, 2018, p. 134).

Por fim, quero dizer que um ensino de língua racializado sempre esteve em nossas aulas de línguas na forma como temos aprendido a teorizar e praticar análises científicas (mobilizando conhecimentos predominantemente eurocêtricos) acerca de nossas práticas linguísticas, no entanto, é preciso, parafraseando Ludwig Wittgenstein (1989), ver com outras lentes, com as lentes do antirracismo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo. Pólem, 2019.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola editorial, 2003.
- AUSTIN, John. *How to do things with words*. 2ª ed. Oxford: Oxford University Press, 1976.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 64 v. 5, n. 1, 2005. p. 63-81.
- BENTO, Maria Aparecida. Branqueamento e branquitude no Brasil. CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida (orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades).
- BEZERRA, Maria. O ensino de análise linguística à luz da linguística aplicada. ARAÚJO, Adriana; LIMA, Ana; DUARTE, Antonio; LIMA, João Paulo; OLIVEIRA, Kátia (orgs.). *Reflexões Linguísticas e Literárias*. 1. ed. Fortaleza: HBM Digital, 2015. p. 127-141.
- BLOMMAERT, Jan. *A sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BONFIM, Marco. Linguagem e identidade: O lugar do corpo nas práticas identitárias raciais. *Linguagem em Foco – Dossiê Linguagem e Raça: diálogos possíveis*. v. 8, n. 2, 2016.
- BONFIM, Marco. Por uma linguística aplicada antirracista, descolonial e militante: racismo e branquitude e seus efeitos sociais. *Lingu@Nostr@*, v. 8, 2021. p. 157-178.
- BONFIM, Marco; MARQUES DA SILVA, Francisco; SILVA, Maria. Por uma epistemologia decolonial em perspectiva afrodiaspórica e contra-colonial na Linguística Aplicada Brasileira. *Línguas & Letras*, v. 22, n. 52, 2021. p. 38-55.
- BRASIL. *Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 05 fev. 2022.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 abr. 2022.
- BUTLER, Judith. *Discurso de ódio: uma política do performativo*. Trad. Roberta Fabbri

- Viscardi. São Paulo: Editora da UNESP, 2021.
- CARDOSO, Lourenço. *O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre o pesquisador branco que possui o negro como objeto científico tradicional (a branquitude acadêmica v. 2)*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.
- CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, v. 8, 2010. p. 607-630.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2005.
- CARREIRA, Denise. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista. *SUR* 28, v. 15 n. 28, 2018. p. 127-137.
- CAVALCANTI, Marilda. A propósito de linguística aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 7, v. 2. 1986. p. 5-12.
- CAVALCANTI, Marilda. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- DIANGELO, Robin. *Não basta não ser racista: sejamos antirracistas*. Trad. Marcos Marciolino. São Paulo: Faro Editorial, 2018.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador, EDUFBA, 2008.
- FERREIRA, Aparecida. *Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- GOMES, Nilma. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.
- GOMES, Nilma. *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*. São Paulo: USP, 2002.
- GOMES, Nilma. Educação e identidade negra. *ALETRIA*, 2002. p. 38-47.
- GOMES, Nilma. Entrevista. *Revista Linguagem em foco*. v. 8, n. 2. Fortaleza, 2016. p. 115-122.

- GOMES, Nilma. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora (Coleção Cultura Negra e Identidades), 2019. p. 223-246.
- GOMES, Nilma. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, Luiz Antonio M. et al. Movimento sociais urbanos, minorias e outros estudos. *Ciências Sociais Hoje, Brasília*. ANPOCS n. 2. 1983, p. 233-244.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio. Cor e raça: Raça, cor e outros conceitos analíticos. In PINHO, Osmundo; SANSONE, Livio (orgs.). *Raça: novas perspectivas antropológicas*. 2. ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008. p. 63-82.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOOKS, bell. Alisando o nosso cabelo. Trad. Lia Maria dos Santos. *Revista Gazeta de Cuba – Unión de escritores y Artista de Cuba*, janeiro-fevereiro de 2005. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bellhooks/>. Acesso em: 05 fev. 2022.
- HOOKS, bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. Trad. Carliane Gonçalves, Joana Plaza Pinto e Paula Silva. *Estudos Feministas*, 16(3): 424, 2008. p. 857-864.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. *Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica*. v. 41. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.
- JESUS, Rodrigo. *Quem quer (pode) ser negro no Brasil?* 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. (Coleção Cultura Negra e Identidades).
- LOPES, Adriana. *Funk-se quem quiser no batidão negro da cidade carioca*. Tese (Doutorado em Linguística). Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem/IEL, Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, 2010.
- LOPES, Nei. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 27-54. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

- MARCUSCHI, Luiz. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.
- MELO, Glenda. O lugar da raça na sala de aula de inglês. *Revista da ABPn*. v. 7, n. 17, jul. – out. 2015, p. 65-81.
- MIGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32 n. 94, 2017. p. 01-18.
- MIGNOLO, Walter. Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad.: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2020.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013b.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Como e porque teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 213a.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2011. p.11-24.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- MUNIZ, Kassandra. Ainda sobre a possibilidade de uma linguística “crítica”: performatividade, política e identificação racial no Brasil. *DELTA* (32), 2016. p. 768.
- MUNIZ, Kassandra. Linguagem como mandinga: população negra e periférica reinventando epistemologias. In: SOUZA, Ana Lúcia (org.). *Cultura política nas periferias: estratégias de reexistência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021. p. 273-288.
- NASCIMENTO, Gabriel. *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.
- NOGUERA, Renato. *O ensino de filosofia e a Lei 10.639*. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.
- PINTO, Joana; AMARAL, Daniela. *Corpos em trânsito e trajetórias textuais*. Revista da ANPOLL, v. 1, 2016. p. 151-164.
- PINTO, Joana. Da língua-objeto à práxis Linguística: Desarticulações e Rearticulações contra hegemônicas. *Revista Linguagem em foco*. Fortaleza, 2010. p. 69-83.
- PINTO, Joana. Ideologias linguísticas e a instituição de hierarquias raciais. *Revista ABPN*, v. 10, p. 704-720, 2018.

- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boa Ventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. Orgs. *Epistemologias do Sul*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-129.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Buenos Aires, 2005. p. 107-130.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Resposta aos meus debatedores. In: RAJAGOPALAN, Kanavillil; LOPES, Fabio (orgs.). *A linguística que nos faz falhar: uma investigação crítica*. São Paulo, Parábola Editorial, 2004. p. 222.
- REZENDE, Claudia Barcellos e MAGGIE, Yvonne. Raça como retórica: a construção da diferença. In: Rezende, Claudia Barcellos e Maggie, Yvonne (orgs.). *Raça como retórica: a construção da diferença*. Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2001.
- RIBEIRO, Djamila. Lugar de fala. São Paulo: Polén, 2019a.
- RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019b.
- RODRIGUES, Camila; NASCIMENTO, Ana. Formas de letramentos e reexistência da cultura negra – relação dos orikis na Nigéria com os slams no Brasil. SOUZA, Ana Lúcia et al. (org.). *Rasuras epistêmicas das (est)éticas negras contemporâneas (Seminário Rasuras 2017)*. Salvador: Edição Organismo e Grupo Rasuras, 2020.
- RUFINO, Luiz. Pedagogias das encruzilhadas. *Revista Periferia*, v. 10, n. 1, 2018. p. 71-88.
- RUFINO, Luiz. Pedagogias das encruzilhadas: Exu como educação. *Revista Exitus*, v. 9, n. 4, 2019. p. 262-289.
- SALES JÚNIOR, Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. *Revista Tempo Social*. v. 18, n. 2, São Paulo, 2006. p. 229-258.
- SANTOS, Karla Cristina. *A problemática da constituição da ofensa no ato de insultar: a injúria como prática linguística discriminatória no Brasil*. Tese (Doutorado em Linguística). Unicamp, 2012.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. Branquitude e poder: revisitando o “medo branco” no século XXI. *Revista da ABPN*. v. 6, n. 13, 2014. p. 134-147.
- SCHUCMAN, Lia. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. 2. ed. São Paulo, Veneta, 2020.
- SCHUCMAN, Lia. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. Tese (Doutorado em Psicologia So-

- cial). Programa de Pós-Graduação em Psicologia/Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012.
- SIGNORINI, Inês. Por que o estudo das interfaces do português contemporâneo é relevante para o campo aplicado dos estudos da língua(gem). *Linguagem em (Dis)curso*, v. 18, n. 3, 2018. p. 665-672.
- SILVA, Daniel. 'A propósito de Linguística Aplicada' 30 anos depois: quatro truísmos correntes e quatro desafios. São Paulo (SP). *DELTA* (31), 2015. p. 349-376.
- SIMAS, Luiz; RUFINO, Luiz. *A ciência encantada das macumbas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.
- SOUZA, Ana Lúcia; SITO, Luanda. Letramentos e relações raciais em tempos de educação multicultural. In: VÓVIO, Claudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de (orgs.) *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 29-50.
- SOUZA, Ana Lúcia et al. *Rasuras epistêmicas das (est)éticas negras contemporâneas (Seminário Rasuras 2017)*. Salvador: Edição Organismo e Grupo Rasuras, 2020.
- SOUZA, Ana Lúcia. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: Hip-Hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- SOUZA, Neusa. *Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro Brasileiro em Ascensão Social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- TWINE, France; STEINBUGLER, Amy. The gap between whites and whiteness: interracial intimacy and Racial Literacy. *Du Bois Review*, 3(2), 2006. 341-363.
- WALSH, Catherine. *Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir e (re) vivir*. Quito: Catherine Walsh Editora, 2013.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Trad. De José Carlos Bruini. São Paulo, Nova Cultural, 1989 (Os Pensadores).

CAPÍTULO 3

CONCORDÂNCIA NOMINAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: ALGUMAS QUESTÕES PARA ABORDAGEM EM SALA DE AULA

Adeilson Pinheiro Sedrins¹

Luís Arcênio Gomes da Silva Filho²

INTRODUÇÃO

Em uma aula no mestrado profissional em Letras, um dos autores deste texto perguntou à turma, composta por professores de língua portuguesa da educação básica, como geralmente abordavam o fenômeno da concordância verbal em suas aulas. As respostas giravam em torno de um procedimento similar: abordava-se com os alunos um texto em que o fenômeno da concordância se mostrava em evidência – geralmente em termos de variação linguística – e, em seguida, introduziam-se conceitos e regras (prescritivas) das normas de concordância, pautadas na perspectiva da gramática tradicional. Na visão desses professores, o ensino de gramática estava sendo efetivado

1 Professor associado de língua portuguesa da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco e líder do Grupo de Estudos em Teoria da Gramática (GETEGRA). E-mail: adeilson.sedrins@ufape.edu.br.

2 Graduando em Letras pela Universidade Federal do Agreste de Pernambuco. Membro do Grupo de Estudos em Teoria da Gramática (GETEGRA). E-mail: luisarcenio4@gmail.com.

de maneira contextualizada e partindo de situações reais de uso: afinal de contas, partia-se de um texto, unidade de completa de significado, de circulação em determinada esfera social.

O problema dessa abordagem é que, por mais que se partisse de um dado real, inserido numa unidade de significado maior, e não de uma frase isolada, acabava-se a discussão pautada na perspectiva tradicional, sem considerar outras possibilidades de abordagem do tema, desconsiderando, por exemplo, uma perspectiva de abordagem de cunho científico sobre o fenômeno. Nesse sentido, Pilati (2017, p. 23) observa que “uma abordagem científica é sempre uma abordagem crítica do senso comum”. Tratar o fenômeno da concordância sob a perspectiva da teoria linguística permite, por exemplo, questionar afirmações reforçadas pelo senso comum de que falar “os menino” é errado, sendo correto apenas falar “os meninos”.

Por sua vez, os motivos para se abandonar um estudo pautado exclusivamente na gramática tradicional não são poucos e muitos deles já são de amplo conhecimento por aqueles que leram algo da produção bibliográfica produzida no Brasil, sobre o ensino de gramática, desde a década de 1980 (GERALDI, 1984, 1993; TRAVAGLIA, 1996; PERINI, 1991, 1997; POSSENTI, 1996, entre muitos outros). Entre esses motivos, destacamos o fato de que na gramática normativa encontramos apenas o que se pode denominar de língua ideal, desconectada da língua real em uso por falantes reais. A par disso, consideremos também os problemas que Perini (1991) apontou em relação à abordagem da gramática tradicional: a) inconsistência teórica; b) falta de coerência interna; e c) caráter predominantemente normativo.

A prática de abordagem relatada pelos professores da educação básica reflete o que tem sido observado em relação a mudanças no ensino de língua portuguesa: houve um avanço substancial no que diz respeito a atividades de leitura e produção de texto, mais especificamente no que diz respeito aos estudos sobre gêneros textuais, porém, no que tange ao ensino de gramática, muito pouco tem sido alterado, permanecendo a predominância da abordagem da gramática tradicional.³

Borges Neto (2013), ao categorizar os três tipos de conteúdos trabalhados na escola (essencial, cultural e científico), chama a atenção para o fato de que o ensino da norma culta e da ortografia oficial, por exemplo, fazem parte do conhecimento cultural, são conhecimentos valorizados socialmente, que podem garantir e ampliar o acesso a diferentes esferas sociais. No que se refere ao fenômeno da concordância no português brasileiro (doravante PB) há uma variação de realização, sendo as formas prescritas pela gramática normativa assimiladas como representativas da norma culta. Dessa forma, acaba-se privilegiando, na abordagem do conteúdo sobre concordância, apenas uma dimensão cultural restrita geralmente ao estudo de formas privilegiadas socialmente.

3 Embora não seja uma análise de aulas de língua portuguesa, a discussão apresentada em Bezerra e Reinaldo (2013) sinaliza para esta direção. No estudo apresentado pelas autoras, constata-se uma mudança positiva nos livros didáticos em termos de estudo de gêneros textuais, contudo, poucas alterações em relação ao ensino de análise linguística, em que se inclui o ensino de gramática.

Neste capítulo, discutimos alguns pontos essenciais sobre o fenômeno da concordância nominal no PB, tendo em mente a abordagem deste tópico de gramática nas aulas de língua portuguesa na escola básica. Reunimos alguns pontos que permitirão a contraposição entre o que é abordado pela tradição gramatical e o que estudos em linguística teórica tem permitido descrever e explicar sobre o fenômeno. Nosso intuito é o de apresentar um material que possa auxiliar uma abordagem sobre o fenômeno da concordância respaldados por uma perspectiva científica e que possa contribuir para um ensino de língua reflexivo, amparado em dados reais e de introspecção, que permitam observar o funcionamento da língua portuguesa.

A base teórica em que aparamos a discussão provém de dois modelos que têm contribuído incontestavelmente para a descrição e melhor compreensão sobre a concordância no português: a Sociolinguística Variacionista e a Teoria Gerativa. Iremos, dessa forma, considerando o quadro da Sociolinguística Variacionista, discutir o fenômeno sob a ótica da variação, considerando o fato de que aspectos extralinguísticos têm exercido um papel crucial no padrão em que se manifesta o fenômeno no português. Por outro lado, os estudos em teoria gerativa têm contribuído para a compreensão do fenômeno da concordância em termos comparativos tanto em diferentes variedades do português como também entre outras línguas naturais, permitindo generalizações sobre o mecanismo responsável pelo fenômeno da concordância nas línguas naturais.

Com base nessa escolha teórica, os pontos selecionados para discussão da concordância nominal no português são os limites da variação e as categorias que desencadeiam essa concordância.

3.1 OS LIMITES DA VARIAÇÃO NA CONCORDÂNCIA NOMINAL

A primeira questão que trazemos para o tratamento do fenômeno da concordância diz respeito ao nível de análise linguística que deve ser abordado. Duas ideias centrais **são assumidas aqui, já esboçadas em** Sedrins (2020): (a) alguns fenômenos linguísticos são restritos/sensíveis a níveis de análise linguística menores que o nível do texto (domínio do sintagma, por exemplo); (b) o domínio da sintaxe da língua não decorre do estudo de gêneros específicos da língua.

Os estudos em teoria e análise linguística têm demonstrado, sobretudo aqueles desenvolvidos sob a perspectiva da Teoria da Sociolinguística Variacionista, cujo precursor é o norte-americano William Labov (1981), que um fenômeno de variação linguística é sistematizável, considerando-se variáveis que atuam na dinâmica da alternância de formas. A variação linguística é condicionada tanto por fatores linguísticos quanto por fatores extralinguísticos. Os sistemas linguísticos apresentam restrições que não podem ser violadas, sob a pena de geração de estruturas agramaticais.⁴ Restrições e condicionamentos sobre um fenômeno linguístico são observados em

4 Uma construção *agramatical* não deve ser entendida como uma construção “errada” e sim como uma construção que viola alguma condição de funcionamento natural da língua. Usamos o asterisco (*) diante de um exemplo para indicar que a construção é agramatical.

relações bastante locais. Vamos ilustrar isso com o próprio fenômeno da concordância. Em (1), vemos as possibilidades de concordância para um sintagma nominal (SN), como *os meninos inteligentes*:

- (1) a. [Os meninos inteligentes] saíram.
 b. [Os meninos inteligente] saíram.
 c. [Os menino inteligente] saíram.
 d. *[O menino inteligentes] saíram.
 e. *[O meninos inteligente] saíram.

Os exemplos de (1a) a (1c) são construções possíveis de serem ouvidas por um falante do PB. Já os exemplos em (1d) e (1e) representam – esse é o nosso julgamento de aceitabilidade – construções não produzíveis naturalmente por falantes da nossa língua. Os contrastes em (1) sinalizam que há uma possibilidade de variação na manifestação do morfema de plural, no sentido de que é possível nem todos os itens estarem marcados com o morfema –s, mas as possibilidades são limitadas, como mostram (1d) e (1e).

Estudos sobre concordância no PB demonstram que as impossibilidades de dados como os apresentados em (1d) e (1e) decorrem das relações estruturais estabelecidas entre os elementos que compõem o SN: no PB, é obrigatória a realização morfológica de plural no elemento que ocupa a posição de determinante. Os dados em (1d) e (1e) são ruins exatamente porque o artigo definido, que ocupa a posição (e exerce a função) de determinante, não foi realizado com a marca de plural. Os dados de (1a) a (1c) apresentam o artigo definido com marca de plural e, uma vez garantida a marca nestes itens, a variação de realização de –s nos demais elementos do sintagma pode variar.

Por sua vez, a escolha entre umas das formas possíveis do PB, ou seja, entre aquelas ilustradas entre (1a) a (1c) pode ser condicionada por fatores extralinguísticos: (1a) é uma forma favorecida em contextos formais, entre pessoas com mais escolaridade, por exemplo, (1b) e (1c) podem ser mais facilmente proferidas em situações menos formais, com menos monitoração da fala.

Os estudos sobre a variação na concordância nominal e verbal no português brasileiro têm demonstrado que essa variação não é restrita a uma comunidade específica, mas é verificada em todo o território nacional (cf. NARO; SCHERRE, 2007). Mais ainda, estudos também apontam uma relação entre a aplicação da concordância padrão (que será assumida aqui como aquela prescrita pelos manuais de gramática normativa) e maior escolaridade.

A concordância é um fenômeno que se realiza entre unidades linguísticas numa relação de localidade específica, o nível do sintagma. É apenas observando o nível das relações sintagmáticas que se pode compreender os mecanismos de concordância

no português. A concordância verbal, nesse sentido, é uma relação estabelecida entre a flexão verbal e algum elemento na posição de sujeito da sentença, considerando informações gramaticais do item na posição de sujeito, como a informação gramatical de pessoa e de número. Da mesma maneira, a concordância nominal, de gênero e de número, é compreendida como uma relação entre um núcleo nominal e elementos que ampliam esse núcleo (artigo, adjetivo, numeral etc.).

A marcação da concordância nominal não está atrelada a um critério de linearidade, como poderia sugerir o exemplo apresentado em (1c), em que apenas o artigo apresenta morfema de número morfológicamente realizado, na primeira posição da sentença, garantido a leitura de plural. Os dados em (2) sugerem que não se trata de marcar o primeiro elemento que compõe o sujeito:

- (2) a. [Todos os menino inteligente] saiu mais cedo.
b. *[Todos o menino inteligente] saiu mais cedo.

Para compreender o contraste entre (2a), uma forma não padrão de concordância, mas aceitável, e (2b) um caso inaceitável pelos falantes do português temos de lançar mão da noção de sintagma. Um sintagma consiste num objeto sintático formado pela combinação de itens lexicais e/ou funcionais, que projeta a partir de um núcleo. O núcleo é o elemento responsável tanto pela delimitação da quantidade de itens com os quais irá se combinar obrigatoriamente quanto pela natureza do sintagma formado. Nesse sentido, tem-se nas línguas um sintagma nominal, aquele projetado a partir de um nome; um sintagma verbal, projetado a partir de um verbo; um sintagma preposicional, projetado a partir de uma preposição e, pelo mesmo critério de projeção, tem-se o sintagma adverbial e o sintagma adjetival. O sintagma é a unidade linguística que se situa entre o nível da palavra e o nível da sentença.

Um teste que permite verificar os limites de um sintagma nominal (SN) é o da pronominalização, uma vez que um pronome (de terceira pessoa) pode substituir um sintagma nominal, como mostram os exemplos em (3):

- (3) a. [Os meninos] chegaram cedo.
b. [Eles] chegaram cedo.

Voltando aos exemplos em (2), curiosamente, podemos ter o pronome *eles* tanto substituindo todo o sintagma *todos os meninos* (4) como apenas *os meninos* (5):

- (4) *Todos os meninos* chegaram cedo. > *Eles* chegaram cedo.
(5) *Todos os meninos* chegaram cedo. > *Todos eles* chegaram cedo.

A possibilidade de em (5) podermos substituir com o pronome *eles* apenas *os meninos*, deixando *todos* de fora da pronominalização, sugere que este item pode não estar contido no SN *os meninos*. De fato não está. *Todos* é um quantificador que seleciona um SN.⁵ Com base nisso, podemos voltar ao contraste apresentado nos exemplos (2), repetidos em (6):

- (6) a. [Todos os menino] saiu mais cedo.
 b. *[Todos o menino] saiu mais cedo.

Com base nos exemplos apresentados em (1), observamos que bastava a marcação de plural no artigo definido para garantirmos uma sentença aceitável do PB, garantida a leitura de plural. O contraste em (6) reforça essa tese, já que marcar apenas o primeiro elemento que encabeça o SN, com morfema de plural, pode não produzir uma construção aceitável. Marcando-se o determinante, como em (6a), garante-se uma construção aceitável. Recorrendo à noção de sintagma, podemos ainda observar que *todos* não é o primeiro elemento do SN, mas um item que seleciona este sintagma, cujo determinante, no caso de (6) é o artigo definido. Podemos chegar a uma generalização, com base nos dados discutidos, para o padrão de concordância no PB, se tivermos em vista a noção de sintagma para tratar dados como os apresentados em (1):

- (7) Restrição sobre marcação de pluralidade no SN do PB:

Marcando-se morfologicamente o determinante no SN com morfologia de plural, a marcação pode ser dispensada nos demais elementos do sintagma, garantindo-se construções aceitáveis e com leitura de plural.⁶

Essa generalização não abarca apenas itens classificados como artigos definidos, mas também itens que podem exercer a função de determinantes: demonstrativos, possessivos pré-nominais, numerais, além do próprio artigo definido, como mostram os dados em (8):

5 Aqui vale uma observação: tanto “Todos os meninos” como “os meninos” apresentam propriedades de “construções nominais”. Entre essas propriedades está a da distribuição na sentença: essas duas construções podem ocupar posições sintáticas que são geralmente preenchidas por SN (ex. podem ser o sujeito ou o objeto direto em uma sentença). Assim, uma construção como “Todos os meninos” continua sendo uma construção nominal, sugerindo que esse tipo de sintagma é um pouco mais complexo que apenas um SN. Estudos gerativistas têm discutido estruturas robustas para as construções nominais nas línguas naturais. Para uma leitura mais aprofundada sobre o assunto, sugerimos o livro de Alexiadou, Haegeman e Stavrou (2007).

6 Deixamos para o leitor a tarefa de compor um conjunto de dados com SN no plural, sem ocorrência de determinantes, a fim de ver como se apresentam as possibilidades de marcação de plural (ex.: livros antigos rasgados).

- (8) a. Maria rasgou [os livro antigo].
b. Maria rasgou [aqueles livro antigo].
c. Maria rasgou [três livro antigo].⁷
d. Maria rasgou [meus livro antigo].

Perini (2016), em sua *Gramática descritiva do português brasileiro*, lista os elementos que em português exercem a função ou aparecem na posição de determinante, os quais reproduzimos em (9):

- (9) Determinantes do português
a. *o, um, esse, aquele, algum, nenhum, cada, que, qual*
(PERINI, 2016, p. 365)

De acordo com Perini, além dos determinantes, mais dois tipos de elementos aparecem antecedendo o nome no SN do português: os predeterminantes, que seriam, de acordo com o autor, apenas dois itens (*ambos* e *todos*), como exemplificado em (10):

- (10) a. Ambos os rapazes.
b. Todos os rapazes.
(exemplos de PERINI, 2016, p. 364)

Para os casos de possibilidade de marcação de plural em construções envolvendo esses dois itens na posição de predeterminante, não há a possibilidade de apenas esses dois elementos serem marcados, sem que o elemento na posição de determinante também esteja marcado para o plural, conforme mostram os dados em (11):

- (11) a. Todos os/esses/meus aluno > *Todos o/esse/meu aluno
b. *Ambos o aluno

7 Observem a diferença de leitura entre “três livros” e “os três livros”. No primeiro caso, temos uma leitura indefinida e, no segundo uma leitura definida atribuída pelo artigo. Na ausência do artigo definido diante do numeral – ou de outros predeterminantes como demonstrativos e possessivos, como em (8c), o traço semântico de quantidade dessa categoria é suficiente para garantir a leitura de número do sintagma. Esse fato reclama uma reconsideração da generalização apresentada em (7), mais um exercício que deixamos para o leitor.

Os dados em (11) favorecem a generalização apresentada em (7), a de que é o elemento na posição de determinante que deve ser morfológicamente marcado. Contudo, é importante observar a agramaticalidade de (12), em que não se observa a realização de plural do predeterminante apesar de se observar no determinante:

(12) a. *Todo os rapaz

O exemplo em (12) pode ser uma construção aceitável na fala, muito provavelmente se interpretarmos que há nesse caso um agrupamento fonológico entre “todo” e “os”. Perini (2016) interpreta a construção em (12) como “uma forte tendência a omitir o determinante dessa sequência” (PERINI, 2016, p. 364):

(13) a. Todos rapazes

(PERINI, 2016, p. 364)

O que acontece, então, nos casos em (12) e (13) carece de uma discussão mais aprofundada e não iremos adentrar nesse tópico para além dessa discussão do contraste e apresentação de duas hipóteses sobre o que ocorre: (a) um agrupamento fonológico entre “todo” e “os” e, portanto, não havendo omissão do artigo; e (b) a omissão do artigo, conforme sugere Perini (2016).

Observando a ocorrência de “todos” com outros tipos de determinante, observamos que não é possível deixar o predeterminante marcado para plural, sem que também o determinante não seja (14b). O oposto pode ser observado (14c). Dados como esses reforçam a generalização esboçada em (7).

(14) a. Todos esses menino

b. *Todos esse menino

b. Todo esses menino

Ainda no que diz respeito à marcação de plural no determinante, um contexto bastante peculiar é o que observa com a coocorrência entre artigo definido e possessivo pré-nominal, como ilustrado em (15):

(15) a. Os meus irmãos

b. Os meus irmão

c. Os meu irmão

d. O meus irmão⁸

e. *O meu irmãos

Um primeiro ponto a se observar nos tipos de construção em (15) é que no PB temos uma variação que permite ou não a realização de artigos definidos diante de possessivos pré-nominais, sem aparentes diferenças de significado, como mostra (16):

(16) a. O meu irmão saiu.

b. Meu irmão saiu.

Essa variação de realização, observada em (16), tem sido objeto de investigação de muitos pesquisadores (SILVA, 1998; CASTRO, 2006; FLORUPI, 2008; MAGALHÃES, 2012; SEDRINS, 2013, entre vários outros) e constitui um fenômeno instigante de análise dado o fato de que nem todo sistema linguístico permite a coocorrência de artigos e possessivo pré-nominais, como é o caso do inglês, por exemplo, conforme mostra (17):

(17) a. The books (os livros)

b. My books (meus livros)

c. *The my books (os meus livros)

Dado o fato de que a presença ou ausência do artigo definido, diante do pronome possessivo pré-nominal não interfere no significado da construção, autores como Castro (2006) têm argumentado a favor de que o possessivo pré-nominal exerce o papel de determinante. Castro explora várias propriedades morfossintáticas dos possessivos pré-nominais, a fim de corroborar a sua tese de que de fato essa categoria é um determinante. Por questões de espaço, não iremos explorar toda as propriedades apresentadas pela autora. Um dos aspectos relevantes levantados por Castro é o de que o possessivo em posição pré-nominal só pode ter uma leitura definida, típica de alguns determinantes, como o artigo definido e os demonstrativos. Apenas quando em posição pós-nominal é que o possessivo poderia apresentar uma leitura indefinida. Isso pode ser observado nos dados em (18):

(18) a. Meu livro (leitura definida)

b. O meu livro (leitura definida)

8 Scherre (1998) apresenta dados atestados como esse em (15d): *do meus dez anos* (SCHERRE, 1998, p. 91).

- c. Um livro meu (leitura indefinida)
- d. *Um meu livro

O exemplo em (18d) mostra a impossibilidade de ocorrência de possessivo em posição pré-nominal quando o SN é introduzido por um elemento indefinido. Com base em restrições como essa, Castro defende que o possessivo realizado em posição pré-nominal é diferente daquele realizado em posição pós-nominal, apesar de a morfologia desses elementos ser a mesma. Assumindo com Castro que o possessivo pré-nominal exerce a função de determinante, os dados em (15), repetidos aqui em (19), podem ser interpretados por meio da restrição apresentada em (7):

- (19) a. Os meus irmãos
- b. Os meus irmão
- c. Os meu irmão
- d. O meus irmão
- e. *O meu irmãos

A impossibilidade de um dado como (19e) é prevista pela restrição em (7) como também a possibilidade de ocorrência de um dado como (19d), em que o possessivo apresenta marca morfológica de plural, mas não o artigo, se considerarmos que possessivos pré-nominais são determinantes, como argumenta Castro (2006).

Além dos determinantes e dos predeterminantes, Perini (2016) também aponta para outros elementos que antecedem o núcleo nominal: quantificadores (quantos, tantos, poucos, muitos vários, qualquer, certos, meio), possessivos sintéticos⁹ (meu, seu, nosso) e numerais. Sobre os possessivos em posição pré-nominal, vimos que podem ser os únicos elementos marcados com morfema de plural. Nesse caso, uma abordagem que os considere determinantes permite explicar algumas propriedades desses itens (restrição para leitura definida em posição pré-nominal, não alteração semântica na ausência de artigo definido).

Quanto aos quantificadores e numerais, deixamos para o leitor a proposta de constituírem um conjunto de dados envolvendo esses elementos, testando as possibilidades de marcação de pluralidade em todos os elementos do SN e confrontando os julgamentos de aceitabilidade¹⁰ com a restrição apresentada em (7) a fim de contestá-la ou confirmá-la. Sugerimos, inclusive, como atividade reflexiva para se trabalhar com os alunos na escola.

9 Nas palavras do autor, “os possessivos sintéticos se opõem aos possessivos analíticos, que ocorrem sempre depois do núcleo: são ele *dele, deles, de vocês*” (PERINI, 2016, p. 365, nota 3).

10 Um julgamento de aceitabilidade deve ser compreendido como o posicionamento de um falante diante de um dado da sua língua materna, reconhecendo-o ou não como possível de ser produzido e interpretado (não considerando avaliações do tipo “certo” ou “errado”).

2.2 A DIREÇÃO DO FENÔMENO DA CONCORDÂNCIA E A “DISCORDÂNCIA” DE GÊNERO GRAMATICAL

Ao considerar o fenômeno da concordância nominal e a partir do que vimos sobre a restrição de marcação de plural no PB na seção anterior podemos levantar o seguinte questionamento: em termos de concordância de número, é o nome que concorda com o determinante ou o determinante que concorda com o nome? Essa é a discussão sobre a qual nos debruçamos nesta seção.

Na tradição gramatical, é comumente constatada a hipótese de que o nome (N) seja o elemento do SN que porte os traços de número e gênero e, portanto, o artigo definido é o elemento que deveria concordar com ele. Azeredo (2008, p. 150) confirma essa ideia:

A unidade que ‘expande’ a base da construção é uma unidade subordinada. A condição de unidade subordinada explicita-se de três maneiras: pela posição, pela variação morfossintática e pelo uso de conectivos. Diz-se que a base da construção rege a unidade que a expande. Segundo esta aceção ampla de regência, o substantivo rege seus determinantes bem como os adjetivos que se referem a ele, impondo-lhes seus traços de gênero e número (concordância nominal).

Perini (2016), ao discorrer sobre as propriedades sintáticas do núcleo do SN, observa que é o núcleo nominal que determina “as condições de concordância nominal dentro do SN: em meu carro amarelo tanto meu quanto amarelo estão no masculino singular porque o núcleo, carro, é masculino e está no singular” (PERINI, 2016, p. 358). No entanto, o autor, em nota, pondera que essa condição de concordância se limita à forma conservadora de concordância:

A rigor, essa regra funciona no padrão. No coloquial, frequentemente o número é marcado apenas no determinante (as janela quebrada, construção comum na linguagem de praticamente todos os falantes de todas as classes sociais e regiões do país). Aqui, como em outros pontos, optei por descrever uma forma bastante conservadora do PB, mesmo porque falta um estudo adequado deste fenômeno (PERINI, 2016, p. 358, nota 4).

Esse direcionamento do fenômeno da concordância nominal não é um ponto pacífico em manuais de gramática e nem mesmo entre cientistas da linguagem. Ao consultarmos quatro manuais, constatamos a divergência. Almeida (2009) assume a mesma perspectiva apontada por Azeredo (2008), de que o artigo definido deve concordar com o substantivo, sendo o nome o elemento que portaria as informações de número e de gênero. De acordo o autor, em nota de rodapé, “o artigo e o numeral, não

obstante constituírem classes autônomas, estão incluídos entre os adjetivos nas regras de concordância nominal” (ALMEIDA, 2009, p. 456). O adjetivo, por sua vez, “concorda em gênero e número com o substantivo a que se refere”.

A perspectiva adotada por Almeida sobre a direção do fenômeno da concordância pode ser compreendida se consideramos que se trata de uma gramática de teor prescritivo, que desconsidera o fenômeno da variação linguística. Isto é, uma construção, como *os menino inteligente*, a partir da qual poderíamos questionar qual categoria porta/manifesta plural no PB, não é um tipo de dado que Almeida considere em sua teorização sobre a língua, já que representa um dado que, para ele – e outros normativos – “não existe”!

A afirmação de que é o nome que porta as informações de número (singular ou plural) e os demais elementos é que concordam com ele pode ser questionada a partir da consideração de exemplos, como os apresentados na seção anterior, considerando que são exemplos reais do PB. Se o nome é a categoria que porta as informações de número, como explicar o contraste em (20):

- (20) a. Os menino
b.*O meninos

Se é possível encontrarmos uma variação na realização do morfema de plural no SN, por que não é possível um dado como (20b), em que o nome, que justamente seria a categoria que portaria as informações de número, apresenta esse morfema? Se compararmos com dados do inglês, por exemplo, verificamos que a marca de plural é obrigatória no nome. Algo equivalente como (20b), no inglês, com marca de plural apenas no nome, é possível, como mostra (21):

- (21) a. The boys arrived.
Os garotos chegaram

Vimos que a marcação de plural apenas no determinante é suficiente para garantir a leitura de plural do SN, o que sugere que seja essa categoria, então, responsável pela introdução dessa informação (número). Nesse sentido, encontramos em alguns manuais de gramática afirmações que apontam para essa direção:

- (22) “(o artigo) Indica, ao mesmo tempo, o gênero e o número dos substantivos.”
(CEGALLA, 2008, p. 157)

“Junto de nome não marcado por gênero e número, pode o artigo ser responsável pela indicação dessas categorias gramaticais.” (BECHARA, 2019, p. 170)

“O artigo caracteriza-se por ser a palavra que introduz o substantivo indicando-lhe o gênero e o número.” (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 225)

Nomes como *estudante* na nossa língua, classificados tradicionalmente como nome comum de dois gêneros, parecem deixar para o determinante e outros elementos que o acompanham a função de marcação ou explicitação do gênero gramatical: *a estudante, o estudante*. Daí, em casos como esse, as afirmações em (22) a (24) serem apresentadas pelos autores. Assim, encontramos-nos diante de um enigma: afinal de contas, como entender o fenômeno da concordância? É o nome ou o determinante – ou outra categoria – que porta os traços de número (e gênero)?

Magalhães (2004), amparada no quadro da teoria gerativa chomskyana apresenta uma análise para a explicação sobre como se dá a concordância no PB. A autora recorre a uma operação denominada *Agree*, proposta inicialmente por Chomsky (1999), para explicar o fenômeno da concordância dentro do sintagma. Essa operação se estabelece entre dois elementos: uma sonda e um alvo. A sonda seria um elemento que portaria informações gramaticais não definidas¹¹ que precisam ser checadas a partir do contato com seu alvo, que possui essas informações gramaticais bem definidas. A partir do momento em que esses dois elementos (sonda e alvo) se encontram, acontece uma reciprocidade nessa checagem: a sonda consegue especificar suas informações que não estavam especificadas e o alvo, por sua vez, além de especificar as informações da sonda, também tem algumas de suas informações gramaticais especificadas pela sonda. Para exemplificar, Magalhães assume que os nomes no português apresentam as informações especificadas para gênero (masculino e feminino), mas não apresentam informação especificada para número (singular e plural). Os determinantes, por sua vez, teriam o oposto – apresentariam informação especificada de número (singular e plural), mas não de gênero. Assim, o determinante (D) seria a sonda dentro do sintagma que entraria em relação com o nome (N), a fim de especificar sua informação de gênero. Com essa relação estabelecida entre D e N, N também teria sua informação de número especificada.

Não fica tão claro, contudo, o que acontece naqueles casos de nomes comuns de dois gêneros, como já citamos: *a estudante, o estudante*. Como garantimos que é o nome, nesse caso, e não o artigo, que portaria, a princípio, a informação de gênero gramatical?

11 Buscamos evitar os termos teóricos que demandariam maior espaço para sua adequada conceituação. Assim, estamos nos referindo a “informações gramaticais não definidas” como um substituto à noção de “traços gramaticais não interpretáveis” no texto de Magalhães (2004). As informações gramaticais a que nos referimos são informações sobre número (singular e plural), gênero (masculino, feminino) e pessoa (1ª, 2ª, 3ª).

Outros contextos que também apresentam um desafio para a afirmação de que o nome apresenta a especificação de gênero gramatical são (a) Casos de nomes nus¹² em construções predicativas (25); e (b) Nomes próprios (26):

(25) a. Água_{gênero gramatical?} é bom_{masculino}

(26) a. Adair é meu professor/minha professora
b. A Pablo Vittar/O Pablo

Exemplos como os apresentados em (25) são atestados em manuais de gramática normativa. Almeida apresenta os seguintes exemplos:

(27) a. Cerveja não é bom para a saúde.
b. Pimenta é bom para estimular.
c. É necessário paciência.
d. É proibido entrada.
e. Não é necessário mulheres na fábrica.
(ALMEIDA, 2009, p. 460)

Almeida se refere aos casos apresentados em (27) como casos de “discordância do predicativo com o sujeito”, limitando esses casos a apenas três predicativos: *bom*, *necessário*, *proibido*. De acordo com o autor, nesses casos, o predicativo não assume a forma masculina, mas sim a forma neutra, “visto que os substantivos a que se referem, tomados em sua generalidade abstrata, assumem sentido vago, no qual como que se oblitera o conceito genérico” (ALMEIDA, 2009, p. 460). Trata-se de “um dos vestígios interessantes do gênero neutro em português” (ALMEIDA, 2009, p. 460).

Para o autor, nos contextos em que há uma “determinação positiva”, o predicativo apresenta a concordância correspondente:

(28) a. **Esta cerveja** não é **boa** para a saúde.
b. **Aquelas pimentas** são **boas** para estimular.
c. É **necessária a paciência**.
d. É **proibida a entrada**.

12 Um nome nu é aquele que é realizado sem um determinante, seja ele definido ou indefinido (cf. OLIVEIRA; MEZARI, 2012).

As placas mostradas a seguir, coletadas em páginas da internet, são exemplos de dados reais e mostram que mesmo diante da realização do artigo definido no feminino, podemos ter a forma “proibido”. Ou seja, os dados reais mostram que não parece ser o caso de “discordância” apenas quando o “sujeito” está com sentido vago, geral, como sugere Almeida (2009).

Figura 3.1 – Exemplo de “discordância” de gênero entre predicativo e sujeito introduzido por artigo definido em placa de aviso.



Fonte: <http://superreforco.blogspot.com/2012/12/concordancia-nominal.html>. Acesso em: 01 fev. 2022.

Figura 3.2 – Exemplo de “discordância” de gênero gramatical entre predicativo e sujeito introduzido por artigo definido em placa de aviso.



Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=57752>. Acesso em: 02 fev. 2022.

A concordância em construções predicativas desse tipo no PB também têm sido o escopo de vários estudos linguísticos (CONTO, 2016; FOLTRAN; RODRIGUES, 2013; MEZARI, 2013; PEREIRA, 2020; SIQUEIRA, 2017; SIQUEIRA; SIBALDO; SEDRINS, 2020, entre outros). Os estudos revelam que construções de “discordância” desse tipo são encontradas em outros sistemas linguísticos, como o sueco, por exemplo, em que os sujeitos apresentam uma morfologia de número diferente da apresentada pelo predicado (ver JOSEFSSON, 2009). Um segundo fato é que esse tipo de concordância não se limita aos predicativos *bom*, *proibido* e *necessário*, como sugere Almeida (2009). Os exemplos de “discordância” a seguir foram retirados de Pereira (2020) e consistem em dados atestados:

(29) a. “Calça clara fica bonito em você” (Conversa entre familiares, Belo Horizonte, 10/2019).

b. “Mudança é cansativo” (Conversa entre vizinhos, Belo Horizonte, 10/2019).

c. “Inveja é feio” (Facebook, 04/08/2017).

d. “Censura é absolutamente injusto” (Jornal Hoje, Rede Globo, 04/05/2020).

(exemplos retirados de PEREIRA, 2020, p. 1)

Os exemplos em (30), a seguir, mostram que não se trata, novamente, de contextos com apenas nomes nus:

(30) a. “A oração, ela é bom, porque ...” (Rede Vida, programa Vida em Oração, Pe. Márcio Tadeu, 21/10/2019).

b. “Essa questão da vaga é sério mesmo” (Conversa entre professoras, Belo Horizonte, 23/10/2019).

c. “A vida é tranquilo quando você descansa na palavra de Deus”.

d. “Uma comidinha em casa é bom” (Conversa entre familiares, Belo Horizonte, 07/02/2020).

e. “Essa semana é apertado pra mim” (Conversa entre paciente e secretária de consultório médico, Belo Horizonte, 26/11/2020).

f. “Que a prática de exercícios físicos é bom para a mente e para o corpo todo mundo sabe”.

g. “Muita farofa é enjoativo” (SIQUEIRA, 2017, p. 73).

h. “Super rico essa live!” (Comentário em chat de live, Belo Horizonte, 19/05/2020. Nesse dado, o DP predicativo precede o sujeito, e a cópula está elíptica: “(Está) [(algo) Super rico] essa live!”)

(exemplos retirados de PEREIRA, 2020, p. 2)

Os dados mostram uma possibilidade de “discordância” entre sujeito e predicativo, no que se refere ao gênero gramatical, estando ou não o nome acompanhado por um determinante. Essas construções reclamam um olhar mais apurado acerca do gatilho da concordância nominal no PB: que categoria porta os traços de gênero a partir da qual as demais relacionadas passam a exibir morfologia de concordância?

Para compreender um pouco sobre o que está acontecendo nessas construções, vamos primeiro recorrer ao estudo de Foltran e Rodrigues (2013). As autoras observaram que nessas construções predicativas há a possibilidade de se estar falando de uma situação ou de um indivíduo. Comumente, quando o sujeito da sentença apresenta uma leitura de situação, observa-se a “discordância”, ficando o predicativo na forma masculina. Já quando o sujeito da sentença apresenta uma leitura de indivíduo, o predicativo tende a apresentar a marca de gênero correspondente. Essas leituras do sujeito e o padrão de concordância são exemplificadas em (31):

- (31) a. Ela estudando é lindo = (o que é lindo é a situação “ela estudando”)
 b. Ela estudando é linda = (o indivíduo referenciado por “ela” é que é lindo)
 (exemplo retirado de SIQUEIRA, SIBALDO e SEDRINS, 2020, p. 319)

Assim, poderíamos compreender os exemplos em (29) como casos de leitura de “situações”. Por exemplo, em (29b), *mudança é cansativo*, a sentença pode ser entendida como “uma situação envolvendo mudança é cansativo”. Os dados em (30) apontam que no PB há uma variação em relação à concordância de gênero entre sujeito e predicativo, haja ou não a realização de determinantes no SN que está na posição de sujeito.

Os casos de concordância nominal entre sujeito e predicativo constituem um caso de concordância “externa”, no sentido de que é uma concordância entre elementos que estão separados na sentença em domínios distintos: um na posição de sujeito, outro na de predicativo. A concordância nominal interna ao SN, em relação a gênero gramatical, parece ser mais resistente à variação. Nesse sentido, o julgamento de aceitabilidade dos autores deste texto sobre os dados em (32) são de que não constituem exemplos genuínos na variedade que utilizam do PB, apesar de serem dados reais apresentados na literatura especializada:

- (32) a. uma pessoa muito querido
 b. o certidão de óbito do meu pai
 (exemplos de LUCCHESI, 2009, p. 306)

Os dados em (32) são provenientes da fala de moradores de uma comunidade brasileira afrodescendente, isolada no interior do estado da Bahia, a comunidade de Helvécia, e constituem evidências a favor de uma interferência das línguas africanas no

PB, conforme defendido em Lucchesi, Baxter e Ribeiro (2009). Por sua vez, Naro e Scherre (2007) oferecem uma discussão alternativa, observando a ocorrência de “discordância” em relação ao gênero gramatical (e ao número também), mostrando que já no português europeu antigo encontram-se dados com variação. Esses últimos autores argumentam que o padrão de variação de concordância encontrado no PB é uma continuidade do que já se observava no português europeu.

Divergências à parte, os dados mostram que a variação na concordância no PB está relacionada também a diferentes comunidades falantes dessa língua. Não só a diferentes comunidades, mas também a outros fatores extralinguísticos. O principal fator extralinguístico que tem sido apontado como responsável pela escolha de formas padrão e não padrão de concordância tem sido a escolaridade atrelada a comunidades mais ou menos urbanas: quanto maior o nível de escolaridade e maior o índice de urbanização, maior o índice de aplicação da concordância padrão, como bem discute Brandão (2009).

Considerando o padrão de concordância nominal por diferentes grupos sociais, retomamos em (33) os exemplos com nomes próprios apresentados em (26):

- (33) a. Adair é meu professor/minha professora
 b. A Pablo Vittar/O Pablo

No PB, nomes próprios de pessoas podem ou não ser realizados com artigos definidos, permanecendo com leitura de nome próprio (SEDRINS, 2017). Algumas comunidades falantes do português, no Brasil, tendem a evitar o uso de artigos diante de nomes próprios, como mostram, por exemplo, os estudos sobre dados de fala de Pernambuco realizados em Pereira (2017) e Sedrins, Pereira e Siqueira (2015). A variação na realização de artigos definidos diante de nomes próprios de pessoas não implica alteração de significado, como mostra (34):

- (34) a. João saiu/O João saiu.

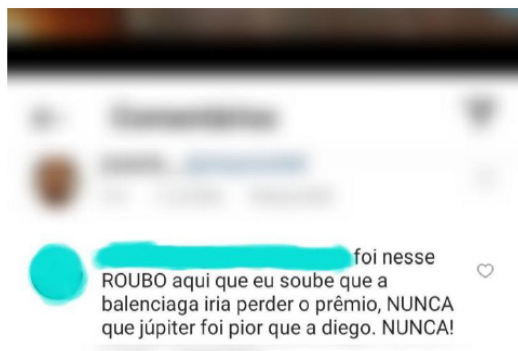
Dada a irrelevância em termos de contribuição semântica do artigo definido diante de nome próprio, como no caso de (34), Castro (2006) tem tratado essa ocorrência do artigo como de natureza expletiva, termo também apresentado por Longobardi (1994), ao analisar casos semelhantes de coocorrência de artigos e nomes próprios no italiano.

O contexto envolvendo nomes próprios no PB também tem sido relevante para se discutir que categoria porta traços de gênero (se o nome ou o determinante, por exemplo) direcionando o fenômeno da concordância. Em alguns casos, os nomes próprios por si sós parecem ser suficientes como portadores de informação sobre gênero gramatical, como *Pedro* (masculino), *Paulo* (masculino), *Paula* (feminino) etc., ao lado de

nomes que não são tão claros quanto a esta informação: ex. *Adair* em (33a). Além desses casos, têm sido registradas ocorrências como as apresentadas em (33b), em que um nome, aparentemente no masculino, *Pablo*, pode ser utilizado com o artigo na forma masculina ou na forma feminina.

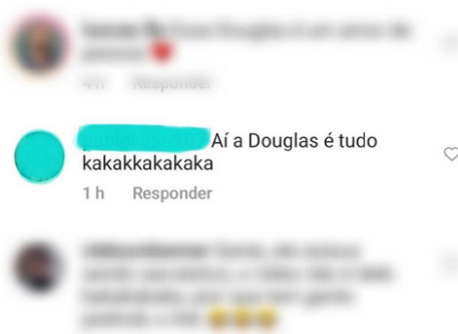
Essa possibilidade, contudo, parece estar fortemente vinculada a usos de determinados segmentos sociais, conforme mostra o estudo apresentado em Pereira (2021). De acordo com o autor, o uso de artigo na forma feminina em coocorrência com nomes no masculino tem sido encontrado na fala de sujeitos pertencentes à comunidade LGBTQIA+. As Figuras 3.3 e 3.4 constituem realizações reais, apresentadas no estudo de Pereira (2021).

Figura 3.3 – Uso de artigo definido no feminino diante de nome próprio geralmente classificado como de gênero gramatical masculino, em perfil do Instagram.



Fonte: Pereira, 2021, p. 28.

Figura 3.4 – Uso de artigo definido no feminino diante de nome próprio geralmente classificado como de gênero gramatical masculino, em perfil do Instagram.



Fonte: Pereira (2021, p. 30)

O tema sobre a relação entre gênero gramatical e gênero social tem sido pauta de investigação recente nos estudos linguísticos (BRITO, 2020; CARVALHO, 2020; CARVALHO; SCHWINDT, 2020; SILVA, 2021, entre outros) e tem

reclamado o tratamento de questões essenciais, como: a distinção entre gênero gramatical e sexo, conforme apresenta Camara Jr. (1970) e uma abordagem interdisciplinar que busque conjugar as propriedades do sistema linguístico do PB e suas limitações para atender a demandas de grupos sociais sobre o tratamento de formas linguísticas “neutras”, que apontam para questões de representatividade e inclusão.

No caso específico do uso de nomes próprios no masculino com artigos definidos no feminino, as investigações são mais recentes ainda e muito pouco sabemos de fato sobre o que ocorre nessas construções tanto no que se refere às relações estruturais da língua quanto aos usos realizados por comunidades no Brasil.

3.3 DAS CONCLUSÕES E ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DA CONCORDÂNCIA EM SALA DE AULA

Nas duas seções anteriores, discutimos algumas questões relacionadas ao fenômeno da concordância nominal no PB, considerando as possibilidades de manifestação do morfema de plural *-s* em todos os elementos flexionáveis para número no SN, como também discutimos casos de “discordância” em relação a gênero gramatical. Abordamos essas questões no intuito de fornecer uma contribuição para o ensino de gramática na escola, a fim de que a discussão, nesse espaço de ensino-aprendizagem, ultrapasse o modelo tradicional de gramática.

Pelo menos três questões centrais devem ser consideradas no ensino de gramática: a primeira delas é a de que língua tem uma dimensão biológica, a Faculdade da Linguagem, um conhecimento inato à espécie humana, que a habilita para a aquisição de uma língua particular, sem necessidade de uma escolarização. Adquirimos um conhecimento sobre nossa língua materna bem antes de sermos introduzidos ao ambiente escolar, que permite compreendermos e produzirmos sentenças da nossa língua desde muito cedo. Esse conhecimento nos habilita a reconhecer sequências que pertencem ou não à nossa língua. O que ocorre na escola, nas aulas de língua portuguesa, é uma explicitação de uma parcela desse conhecimento, através de atividades de metalinguagem, por exemplo. Além disso, é na escola também em que geralmente ocorre o ensino de uma variedade idealizadamente culta, que não coincide necessariamente com a variedade trazida pelo aluno. Temos, pois, em princípio, de levar em consideração o confronto entre esses dois conhecimentos e a capacidade linguística do aluno, que é completamente eficiente em sua língua materna.¹³

A segunda questão diz respeito à natureza inerentemente heterogênea da língua que, por natureza, é dinâmica e está em constante processo de mudança. Nessa dinâmica da variação, fatores linguísticos e extralinguísticos atuam favorecendo o uso de uma(s) e desfavorecendo o uso de outra(s) forma(s) de se dizer a mesma coisa. A variação linguística não pode ser encarada como um fenômeno caótico pois, como busca-

13 Há de se separar a eficiência dessa capacidade, comum a todos os nativos falantes do PB, e questões de desempenho para as quais fatores dos mais variados podem interferir.

mos ilustrar através do fenômeno da concordância nominal, a variação tem limites impostos pelo próprio sistema linguístico. Conhecer esses limites é de fato compreender como a língua funciona. Essa é a terceira questão que deve ser considerada: a língua apresenta um funcionamento próprio que, mesmo diante do fenômeno da variação, manifesta restrições sobre as possibilidades de combinações de elementos linguísticos.

Assim, se queremos promover um ensino de língua realmente reflexivo, coerente, pautado pela abordagem científica da linguagem, devemos considerar esses aspectos. Tratar a variação linguística em sala de aula, implica tratar: (a) os limites da variação impostos pelo sistema linguístico e, conseqüentemente, tratar sobre questões de organização desse sistema; e (b) considerar a correlação entre diferentes variedades da língua, situando as condições de produção do dado – quando foi produzido, por quem foi produzido, em que contexto foi produzido, uma vez que a depender das variáveis, uma forma linguística se apresentará como representativa do “padrão” da variedade daquele sujeito que produziu o dado linguístico. Nesse ponto, podemos observar que diferentes falantes do PB podem apresentar diferentes julgamentos sobre um dado linguístico, a depender do padrão encontrado em sua variedade de uso.

Nossa proposta, então, é tratar a gramática e a variação linguística com o compromisso e rigor que isso requer. Não basta reproduzir jargões que parecem amplamente serem reproduzidos em aulas de língua portuguesa como “não existe falar errado, mas sim falar de acordo ou não com a situação”. Frases como essas são verdadeiras e relevantes, mas precisamos trazer o aluno para a consciência sobre o funcionamento linguístico: não basta apenas apresentar num texto exemplos de variação linguística, pois, muito provavelmente, o texto não irá colocar em evidência os limites do sistema linguístico, o que será realizado apenas com dados considerados como dados de “evidência negativa” – aqueles dados “agramaticais” que mostram uma violação de funcionamento natural do sistema (ex.: a ordem dos elementos em *(i) *amarela casa a*).

Nossos encaminhamentos, então, são os mesmos postos em Borges Neto (2013), Oliveira e Quarezemin (2016) e Pilati (2017), para os quais recomendamos a leitura, a fim de uma melhor compreensão da proposta: um tratamento científico da gramática na escola, assim como acontece nas aulas de Biologia, Matemática etc., um tratamento baseado em métodos e teorias linguísticas. Não se trata de discutir quadros teóricos com os alunos, necessariamente, mas criar atividades em que sejam levados a construir hipóteses sobre o funcionamento de sua própria língua. Isso pode ser alcançado com atividades em que o aluno seja levado a construir um banco de dados, lançando mão de constituição de *corpus*, com material linguístico coletado nas mais diferentes esferas (internet, livros, pichações de muros, pichações em banheiro, produções textuais dos próprios alunos etc.), além de dados provenientes da sua própria introspecção, testando os limites de variação de um fenômeno, buscando construir generalizações sobre o funcionamento linguístico, a partir de um número de um conjunto representativo de dados. Ademais, os dados encontrados e as generalizações e hipóteses elaboradas poderão (e deverão) ser contrapostos à abordagem tradicional, a fim de verificar as limitações desta.

Esse tipo de atividade deve ser monitorado e orientado pelo professor que, muito bem munido de aparato teórico e metodológico, conseguirá conduzir o tratamento dos dados pelos alunos de maneira coerente. A tarefa, reconhecemos com Oliveira e Quarezemin (2016, p. 17), “requer um professor aberto, curioso, engajado, que tenha tempo para desenvolver projetos com a sua turma”. Acrescentamos a essa citação que a tarefa também requer uma escola também aberta, curiosa, engajada e que forneça ao professor tempo adequado para desenvolver seus projetos.

REFERÊNCIAS

- ALEXIADOU, Artemis; HAEGEMAN, Liliane; STAVROU, Melita *Noun phrase in the generative perspective*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2007.
- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 46. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 39. ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- BEZERRA, Maria A.; REINALDO, Maria A. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.
- BORGES NETO, José. Ensinar gramática na escola? *ReVEL*, edição especial, n. 7. 2013. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/fies/e5c43b98325ed8dae986e-ca642e-5c3d2.pdf>.
- BRANDÃO, Silvia Figueiredo. Concordância nominal. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 57-83.
- CAMARA JR., Joaquim M. *Estrutura da língua Portuguesa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1970.
- CARVALHO, Danniell. (2020). As genitálias da gramática. *Revista da ABRALIN*, v. 19. n. 1.
- CARVALHO, Danniell; BRITO, Dorothy (org.). *Gênero e língua(gens): formas e usos*. Salvador: EDUFBA, 2020.
- CASTRO, Ana. *On possessives in Portuguese*. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Nova de Lisboa – FCSH e Université Paris 8 – CLI, 2006.
- CEGALLA, Domingos P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 48. ed. revisada. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- CHOMSKY, Noam. Derivation by phase. In: KENSTOWICZ, Michael (ed.). *Ken Hale: a life in language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 1-52.

- CONTO, Luana de. Interpretação de sentenças copulares com aparente falta de concordância: uma análise através de concordância de gênero semântico. *Revista da ABRALIN*, v. 15, n. 1, p. 161-193, jan./jun. 2016.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado das Letras 2004.
- FLORUPI, Simone. *Estudo da variação do determinante em sintagmas nominais possessivos na história do português*. Campinas, 2008. Tese de doutorado, UNICAMP.
- FOLTRAN, Maria José; RODRIGUES, Patrícia. On denoting abstract entities. *Revista da ABRALIN*, v. 12, n. 1, 269-291, jan./jun. 2013.
- GERALDI, João W. (org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel/Campinas: Assoeste/Unicamp, 1984.
- GERALDI, João W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- JOSEFSSON, Gunlög. Pancakes and peas: on apparent disagreement and (null) light verbs in Swedish. *Nordic Journal of Linguistics*, v. 32, n. 01, p. 35-72, 2009.
- LABOV, William. *Sociolinguistic patterns*. The University of Pennsylvania Press: 1972.
- LONGOBARDI, Giuseppe. Reference and proper names: a theory of N-movement in syntax and logical form. *Linguistic Inquiry*, 25, 4: 609-665, 1994.
- LUCCHESI, Dante. A concordância de gênero. In: LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza (orgs.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 295-318.
- LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza (orgs.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009.
- MAGALHÃES, Telma M. V. O uso de artigo definido diante de pronome possessivo em textos portugueses do século XVI a XIX. In: SEDRINS, Adeilson P.; CASTILHO, Ataliba T. de; SIBALDO, Marcelo A.; LIMA, Rafael B. de. *Por amor à linguística: miscelânea de estudos linguísticos dedicados à Maria Denilda Moura*. Maceió: EDUFAL, 2012. p. 229-246.
- MAGALHÃES, Telma M. V. A valoração de traços de concordância dentro do DP. *D.E.L.T.A.*, 20:1, 2004 (149-170).
- MEZARI, Meiry P. *A estrutura sintático-semântica do singular nu: o que a morfologia de gênero indica?* 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

- NARO, Anthony J.; SCHERRE, Maria M. P. *Origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola editorial, 2007.
- OLIVEIRA, Roberta P. de; MEZARI, Meiry P. Os vários modos de ser nu: uma introdução. In: OLIVEIRA, Roberta P. de; MEZARI, Meiry P. (orgs.). *Nominais nuns: um olhar através das línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 7-26.
- OLIVEIRA, Roberta P. de; QUAREZEMIN, Sandra. *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- PEREIRA, Bruna K. Checagem de traços de gênero no interior do DP pós-cópula. *Anais do XXXV ENANPOLL*, online, 2020. Disponível em: <https://anpoll.org.br/enanpoll-2020-anais/resumos/digitados/0001/PPT-eposter-trab-aceito-0553-1.pdf>.
- PEREIRA, Déreck Kássio F. *A realização de artigo definido no português falado na região do sertão do Pajeú-PE*. 2017. 206 f. Dissertação (Mestrado em linguística) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- PEREIRA, Déreck Kássio F. *Avaliações subjetivas de universitários recifenses acerca da realização de artigo definido feminino diante de antropônimos masculino no português brasileiro*. 2021. 176 f. Tese (Doutorado em linguística) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2016.
- PERINI, Mário A. *Para uma nova gramática do português*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*. São Paulo: Ática, 1997.
- PILATI, Eloisa. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas: Pontes editores, 2017.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- SCHERRE, Maria Marta P. Sobre a influência de três variáveis relacionadas na concordância nominal em português. In: SILVA, Giselle Machline de O. e; SCHERRE, Maria Marta P. (orgs.). *Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998, p. 85-117.
- SCHWINDT, Luiz Carlos. *Sobre gênero neutro em português brasileiro e os limites do sistema linguístico*. Revista da ABRALIN, v. 19, n. 1, p. 1-23, 17 nov. 2020.
- SEDRINS, Adeilson P. Há lugar para o estudo da frase na escola? In: CAVALCANTI, Larissa de Pinho; SANTOS, Maria de Fátima S. dos; SILVA, Noadia Íris da

- (orgs.). *O eu e o outro em dez anos de licenciatura em letras na UAST*. Jundiaí: Paco editorial, 2020, p. 103-116.
- SEDRINS, Adeilson P. Nomes próprios e artigos definidos no português brasileiro. *Revista Letras*, Curitiba, UFPR, n. 96, pp.239-254, jul./dez. 2017.
- SEDRINS, Adeilson P. O artigo definido no português brasileiro em contextos de antropônimos e de possessivos pré-nominais. In: MOURA, Maria Denilda; SIBALDO, Marcelo A. (orgs.). *Para a história do português brasileiro*. Maceió: EDUFAL, 2013, p. 133-149.
- SEDRINS, Adeilson P.; NASCIMENTO, Poliana V. do; IZÍDIO, Thamires dos Santos. Análise linguística e ensino de língua portuguesa. In: SEDRINS, Adeilson P.; SIBALDO, Marcelo A. (orgs.). *Conectando saberes na escola: linguística, literatura, educação e ensino de línguas – reflexões, relatos e propostas de atividades*. Pipa Comunicação: Recife, 2017. p. 79-97.
- SEDRINS, Adeilson P.; PEREIRA, Déreck K. F.; SIQUEIRA, Alane Luma S. Variação na realização do artigo definido diante de antropônimos em dados de fala e escrita no sertão de Pernambuco. In: SEDRINS, Adeilson P.; SÁ, Edmilson José de. (orgs.). *Aspectos descritivos e sócio-históricos da língua falada em Pernambuco*. Recife: Editora da UFRPE, 2015, p. 205-216.
- SILVA, Elaine Rodrigues de S. *A categoria gramatical de gênero, gênero neutro e a neutralização de gênero: o que a linguística tem a dizer?* 2021. 46 f. TCC (Graduação). Curso de Letras da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco. Garanhuns, 2021.
- SILVA, Giselle Machline de O. e. Emprego do artigo diante de possessivo e de patronímico: resultados sociais. In: SILVA, Giselle Machline de O. e; SCHERRE, Maria Marta P. (orgs.). *Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998. p. 265-281.
- SIQUEIRA, Alane L. S. *A concordância de gênero em construções predicativas adjetivais com o verbo ser no Português Brasileiro*. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.
- SIQUEIRA, Alane L. S.; SIBALDO, Marcelo A.; SEDRINS, Adeilson P. Sentenças panquecas no português brasileiro. In: CARVALHO, Danniell; BRITO, Dorothy (org.). *Gênero e língua(gens): formas e usos*. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 319-338.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

CAPÍTULO 4

***INPUT* E DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO: QUESTÕES LINGUÍSTICO-EDUCACIONAIS EM TORNO DO PARÂMETRO DO SUJEITO NULO EM VARIEDADES DO PORTUGUÊS**

Cláudia Roberta Tavares Silva (UFRPE)
Telma Magalhães UFAL/PPGL(UNIFESP)
Marcello Marcelino (UNIFESP)

4.1 PALAVRAS INICIAIS

Para começarmos a falar sobre o tão famoso parâmetro do sujeito nulo (PSN), é preciso fazermos uma breve apresentação do quadro teórico que embasa a nossa pesquisa, a Teoria Gerativa, de Chomsky (1981 e seguintes) que propõe o modelo de Princípios e Parâmetros (P&P).

De acordo com a Teoria Gerativa, os seres humanos são dotados inatamente de um conhecimento linguístico rico e estruturado, conhecido como Gramática Universal (GU), que guia a criança no processo de aquisição de uma língua. Para Chomsky

(1981), a única maneira de explicar o sistema rico e complexo dos conhecimentos que o adulto possui sobre a sua língua é assumir que a mente da criança põe à sua disposição um conjunto de princípios linguísticos complexos (o Dispositivo de Aquisição da Linguagem (*Language Acquisition Device* (LAD))), ou Gramática Universal (GU) (do ponto de vista do linguista)) que guia, de um modo predeterminado, e extremamente restringido, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem.

Para explicar como o ser humano é capaz de adquirir tão rapidamente um sistema linguístico complexo, Chomsky (1981, 1986) propõe que a GU¹ é constituída de Princípios rígidos, invariáveis entre as línguas e de Parâmetros que codificam as propriedades que variam de uma língua para outra. Os Parâmetros têm valores binários [+ ou 1] ou [- ou 0] e a opção por um dado valor do Parâmetro depende da língua particular a que a criança está sendo exposta. Os Princípios e os Parâmetros são inatos, porque ambos são especificados pela GU. No entanto, como os Parâmetros são propriedades subespecificadas, a tarefa da criança é marcar o valor apropriado do Parâmetro tendo por base os dados positivos da língua a que está sendo exposta. As propriedades paramétricas são pressupostas como em número finito e a aquisição é um processo natural que se desenvolve sem correções ou instruções.

Desde 1981, quando Chomsky propôs o modelo de P&P, os estudos de variação e mudança linguísticas no âmbito da Teoria Gerativa tomaram novos rumos. As línguas naturais, então, passaram a ser analisadas em termos de Princípios Universais – responsáveis pelo que há de semelhante entre as línguas – e Parâmetros – responsáveis pela variação, isto é, pelo que as diferencia.

No que se refere ao estudo dos Parâmetros, não é exagero afirmarmos que o PSN é o parâmetro mais estudado desde o modelo de P&P. A possibilidade de os falantes de algumas línguas (português, espanhol, italiano, dentre outras) poderem produzir sentenças omitindo o sujeito, e falantes de outras línguas (inglês, francês, alemão, dentre outras) não o poderem tem aguçado a curiosidade de muitos linguistas mundo afora. Vejamos como fica a sentença “amo vinho” nas referidas línguas:

- (1) a. Ø amo vinho.
- b. Ø amo el vino.
- c. Ø amo il vino.
- d. I love wine.
- e. J'aime le vin.
- f. Ich liebe Wein.

Observem que, no exemplo (1), a sentença “amo vinho” pode ter seu sujeito apagado (Ø)² em português (a), espanhol (b) e italiano (c). Mas, o sujeito não pode ser apa-

1 É preciso ressaltarmos que a GU foi proposta desde os primeiros trabalhos de Chomsky. No entanto, o seu refinamento acontece com P&P. Consultar Chomsky (1986) para uma extensa discussão a respeito.

2 Esse símbolo usado no início da sentença é uma notação para indicar que o sujeito foi apagado.

gado de jeito nenhum em inglês (d), francês (e) e alemão (f).³ Tentar explicar/entender que propriedades distinguem essas línguas tem sido o foco principal dos estudos de linguistas que se debruçam sobre a sintaxe comparativa das línguas naturais (BARBOSA; DUARTE; KATO, 2005; HOLMBERG; NAYUDU; SHEEHAN, 2009; KAYNE, 1996, 2000, dentre outros).

Quando anunciou ao mundo o modelo P&P em 1981, Chomsky propôs, como vimos, que os parâmetros possuíam valores binários. Essa proposta levou os pesquisadores a considerarem a existências de dois grandes grupos de línguas no que tange ao apagamento do sujeito: (i) as línguas de sujeito nulo e (ii) as línguas de não sujeito nulo. As línguas exemplificadas em 1 (a, b, c) pertenceriam ao primeiro grupo e as exemplificadas em 1 (d, e, f) pertenceriam ao segundo grupo. No entanto, com o avançar das pesquisas e com um número cada vez maior de línguas analisadas, foi possível verificar que os parâmetros parecem não ser tão simples assim – não somente em termos da binaridade dos valores, mas também com relação às propriedades a que tais parâmetros foram associados.⁴ As pesquisas acabaram por demonstrar que, quando se analisam variadas línguas, o sistema binário não se sustenta (HOLMBERG; NAYUDU; SHEEHAN, 2009; KATO, 2000; SIGURÐSSON, 1993).

No caso do próprio português, podemos encontrar diferenças relacionadas ao PSN. O Português Brasileiro (PB) se distancia do Português Europeu (PE) em sua possibilidade de apresentar ou não sujeitos nulos. Enquanto o PE tem uso generalizado de sujeitos nulos, o PB usa-os restritamente (KATO, 2000; FERREIRA, 2000; MAGALHÃES, 2000, 2006). As restrições na produção de sujeitos nulos no PB levaram Kato (2000) a propor que esta língua é uma língua de sujeito nulo parcial, uma vez que só encontramos sujeitos nulos em sentenças encaixadas (2a), sentenças com sujeitos expletivos (2b) e sentenças com sujeitos impessoais (2c):

- (2) a. João disse que \emptyset comprou uma casa nova.
b. \emptyset tem muita gente bonita nesta festa.
c. \emptyset Pode colocar o arranjo em cima da mesa?

Para além das sentenças exemplificadas em (2), podemos encontrar sujeitos nulos, também, em contextos de respostas curtas como mostraram Magalhães e Santos (2006, p. 180):

- (3) *MÃE: (vo)cê gosta da Kelly?
*RAQ: gosto.

3 Os sujeitos das sentenças estão em *negrito*.

4 Kato (2003) faz uma belíssima retrospectiva da evolução da noção de parâmetros na teoria de Princípios e Parâmetros.

Para que os falantes do PB produzam o sujeito nulo, é preciso que eles frequentem a escola como mostra Magalhães (2000). Mesmo assim, a produção de sujeitos nulos dos brasileiros não se compara à produção de sujeitos nulos encontrada no PE. É preciso ressaltarmos, ainda, que o uso e produção de sujeitos nulos dos brasileiros vai depender do nível de escolaridade do falante, sugerindo que é um resultado de instrução formal na escola, e não um subproduto natural do estabelecimento da gramática nuclear, constituída a partir de dados naturais e evidência positiva através de seleção (MAGALHÃES, 2000, 2006). Essa descoberta corrobora a argumentação de Chomsky (1981) de que a gramática nuclear (GN) incorpora-se uma periferia:

[...] each actual 'language' will incorporate a periphery of borrowings, historical residuals, inventions, and so on, which we can hardly expect to-and indeed would not want to- incorporate within a principled theory of UG. [...] it is reasonable to suppose that UG determines a set of core grammars and that what is actually represented in the mind of an individual even under idealization to a homogeneous speech community would be a core grammar with a periphery of marked elements and constructions. (CHOMSKY, 1981, p. 8)

Essa periferia marcada a que se refere Chomsky, para nós aqui presente como contexto de escolarização, seria o lugar de variação em relação à linguagem que é desenvolvida naturalmente. Lembramos que, no contexto natural de aquisição de L1, o aprendiz praticamente não se depara com evidência negativa (ou *feedback*, correção), o que já foi apontado por alguns estudiosos (BRAINE, 1971; BROWN, 1973; BROWN; HANLON, 1970). Ainda outros pesquisadores relegam o papel da evidência negativa à inexistência ou ineficácia, acreditando que ela não possui relevância no processo de aquisição (cf. CRAIN; THORTON, 1998; PINKER, 1984, 1989; WHITE, 1989).

Enquanto isso pode ser verdadeiro no âmbito do desenvolvimento da linguagem na primeira infância, em que se desenvolve a gramática nuclear, a diferenciação entre gramática nuclear e periferia pode trazer luz ao papel da evidência negativa e da instrução formal, com as quais o aprendiz passa a ter contato a partir do processo de letramento e aquisição da escrita, afetando a construção da periferia marcada e nos remetendo a questões de L2 associadas ao desenvolvimento da Língua-I.

É sempre relevante mencionarmos que o processo de aquisição da escrita e da leitura, diferentemente do processo de desenvolvimento da L1, não é natural, e depende de estímulo e de aprendizagem, um contexto que é bastante compatível, e normalmente rico em evidência negativa, correção e *feedback*. Kato (2005, p. 143) defende que “a G2 do letrado, antes caracterizada por propriedades periféricas, passa a ter o estatuto de propriedades nucleares”, reforçando a importância do refinamento aqui proposto sobre a questão da evidência negativa que, diferentemente do proposto por estudiosos para a construção da gramática nuclear, parece ter um papel fundamental no desenvolvimento do conhecimento linguístico durante a escolarização.⁵

5 Kato (2005) refere-se à gramática 1 (G1) como a primeira gramática (nuclear) desenvolvida pela

Essa visão vem ao encontro do proposto por Roeper (1999) que defende que todo falante tem um conjunto de minigramáticas para diferentes domínios, cuja ideia exploraremos mais adiante.

Pensando no papel do *input*, aqui na forma de correção ou *feedback*, fica evidente a semelhança desse contexto com o de aquisição de L2, que expõe consistentemente o aprendiz à evidência negativa, que vem normalmente associada às regras gramaticais, de cunho pedagógico, apresentadas ao aprendiz.⁶ Ressaltamos aqui a semelhança com o contexto de aquisição da escrita, em que o conhecimento explícito sobre o que não deve ser feito, de acordo com as regras de escrita em determinada língua, soma-se ao conhecimento de regras adquiridas via instrução formal. Exemplos do que é errado e não deve ser feito são parte robusta do *input* destinado a aprendizes de L2, e há bastante evidência disso durante o processo de escolarização também. Essa discussão é de suma importância para nossa interpretação dos dados que serão apresentados, com base nos diferentes contextos envolvendo o português (como primeira língua e como língua de instrução) e o PSN.

Diante disso, argumentamos que a relação entre *input* e desenvolvimento da gramática é patente, e a questão que se coloca é que a Língua-I do falante apresenta variabilidade em sua Gramática Periférica-Gramática do Letrado (P-GL), característica de uma L2. A gramática do letrado não apresenta fidelidade ao *input* da norma padrão adotada pela escola, em sua totalidade, e a “proficiência do falante” apresenta variação. Como observa Duarte (2012), a gramática do letrado brasileiro não é uniforme nem se assemelha às normas anacrônicas que têm guiado o ensino tradicional.

No que se refere ao PSN em outras variedades **não** europeias de português, a saber: o português de Moçambique (PM) e o português de Timor-Leste (PTL), adquiridas em um contexto de intenso multilinguismo, verificamos diferenças não só em relação ao PE, mas também entre elas, uma situação resultante de questões relacionadas ao *input*, conforme será discutido mais adiante.

Assim, além de informações relevantes sobre o PE e o PB com relação ao PSN, consideraremos, neste capítulo, dados advindos da aquisição do português em contexto de desenvolvimento de segunda língua (L2) em Moçambique e em Timor-Leste. O curioso a respeito desses contextos é que temos dados sobre um mesmo fenômeno (o PSN) em diferentes contextos aquisicionais: português como língua nativa (L1: PE e PB), e português como segunda língua (L2: Moçambique e Timor-Leste). Em Moçambique, o português pode ser adquirido fora do ambiente escolar mesmo sendo pouco frequente, ao contrário do que se observa em Timor-Leste. Para tanto, são objetivos deste capítulo: a) analisar o PSN na P-GL de aprendizes do português em Ti-

criança, e à gramática 2 (G2) a gramática construída durante o processo de escolarização, nos moldes propostos por Chomsky (1981). Assim, o aprendiz constrói diferentes gramáticas ao longo da vida (G3, G4, Gn), que darão conta da variação linguística.

6 Marcelino (2017, p. 47) explica que a gramática pedagógica tem a função de instrumentalizar o aprendiz para resolução de problemas imediatos, e não de descrever fatos da gramática da L2. Assim, várias regras são simplificadas e, por vezes, apresentam incorreções, dado o caráter imediatista e de solução de problema.

mor-Leste e em Moçambique; b) comparar os resultados encontrados com aqueles de trabalhos que analisaram dados da P-GL do PE e do PB; e c) discutir a importância do *input* linguístico para o desenvolvimento da Gramática Nuclear (GN) e da P-GL, tendo em mente aspectos relacionados à robustez desse *input* e ao papel desempenhado pela instrução formal na constituição da P-GL.

4.2 EM TORNO DA QUESTÃO DO BILINGUISMO

Ao discutirmos aqui a situação de contextos multilíngues, ou bilíngues, em torno da questão do sujeito nulo, é preciso considerarmos a língua portuguesa com diferentes funções na sociedade (língua de instrução, língua de prestígio). O contexto bilíngue ou multilíngue convida diferentes línguas, como sistemas, a interagirem e se desenvolverem. A forma desse desenvolvimento define diferentes níveis de proficiência, juízo de gramaticalidade e, como não poderia deixar de ser, de bilinguismos, a depender do nível de interação entre os sistemas envolvidos.

4.2.1 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Chomsky (1981, 1986) defende que a linguagem se desenvolve naturalmente, como uma habilidade típica da espécie, diante da exposição ao *input* robusto da língua da comunidade em que o aprendiz está inserido, a partir dos princípios universais e das marcações dos parâmetros. Para que a criança possa adquirir a gramática de uma dada língua particular, é crucial, portanto, que esteja exposta ao *input* dessa língua. O *input* robusto e rico (SLABAKOVA, 2016) contém os dados linguísticos primários (do inglês, *Primary Linguistic Data (PLD)*), a partir dos quais a criança extrai informação essencial para marcar os parâmetros da língua e construir sua gramática.⁷ O *input* é, portanto, essencial para o processo de aquisição, devendo ser rico em dados que exprimem a estrutura da língua, para que a criança marque os parâmetros que definirão a estrutura de sua primeira língua (L1).

Esses parâmetros são, supostamente em sua visão clássica, propriedades linguísticas maiores que o aprendiz percebe como presentes em sua língua, e tais propriedades estão atreladas a um número de estruturas que são por ele licenciadas. Assim, ao marcar um determinado parâmetro, diga-se o PSN, durante o processo de aquisição, um suposto conjunto de estruturas a ele atrelado se disponibiliza para o aprendiz. Isso primeiramente apontado por Chomsky (1981) e Rizzi (1982), em relação ao PSN. Assim, a criança que adquirir uma língua com a ordem SVO, por exemplo, deve “selecionar”, através dos dados oferecidos, se o PSN possui marcação positiva, gerando

7 Lightfoot (1993) apresenta a noção de informação essencial como *triggers*, ou uma “pista” utilizada pela criança para determinar características da língua em desenvolvimento. De acordo com o autor, essa pista deve ser saliente no *input*, como dados de morfologia flexional. Esse achado é corroborado pelos estudos em Aquisição de Segunda Língua (SLABAKOVA, 2016; HERSCHENSOHN, 2000 e referências lá citadas).

línguas, como o italiano, espanhol, e português⁸ que oferecem a possibilidade de apresentar sentenças com o sujeito sem matriz fonética (e, se for um expletivo, obrigatoriamente nulo) ou se possui marcação negativa, como o inglês e o francês, que não oferecem sentenças sem sujeito com matriz fonética, inclusive os expletivos.⁹ Esse processo de marcação paramétrica e subsequente surgimento de estruturas relacionadas aos parâmetros é o que constitui a “explosão linguística” característica de crianças adquirindo sua primeira língua. A passagem de produzir pouco a produzir muito, em pouco tempo, possivelmente por meio da marcação de parâmetros, é o que torna o processo de aquisição de L1 “instantâneo”.

4.2.2 BILINGUISMO

Assumimos, seguindo Marcelino (2017, p. 56), que é considerado um indivíduo bilíngue qualquer pessoa que tenha alguma habilidade verbal comunicativa em mais de uma língua.¹⁰ O autor ainda elenca três tipos principais de bilíngues baseados em critérios aquisicionais:

- a. Aquisição simultânea de duas línguas/bilinguismo de infância/precoce/simultâneo;
- b. Aquisição de L2 na infância/bilinguismo consecutivo (ou sequencial) de infância;
- c. Aquisição de L2 na idade adulta/bilinguismo consecutivo/sequencial/tardio.

Os contextos citados mostram as possibilidades de se desenvolver uma L2 desde a infância, de forma simultânea, até a possibilidade de desenvolvê-la após a L1 estar completamente sedimentada. Isso pode remeter a diferentes contextos de aquisição, como língua de herança (em casa com os pais), língua de instrução (quando a escola utiliza uma outra língua para a escolarização), língua de prestígio (língua que traz mais credibilidade no contexto em que diferentes línguas são utilizadas) etc.

8 Como já mencionado, há uma vasta discussão sobre o PB ser ou não representante da marcação positiva do PSN, podendo ser considerada uma língua de SN parcial. Para o leitor interessado na discussão, ver Camacho (2016), Kato e Duarte (2017, 2021) e referências lá citadas.

9 Dentro de uma visão paramétrica de aquisição, foi proposto (Chomsky, 1981) que o conjunto de propriedades associadas à marcação positiva do PSN são: a) sujeitos nulos; b) expletivos nulos; c) sujeitos pospostos/inversão “livre” sujeito-verbo; d) movimento longo do wh-sujeito; e) categoria vazia resumptiva em sentenças encaixadas; f) aparente violação do filtro *[that-t] (cf. Rizzi, 1982); e g) concordância rica sujeito-verbo. Kato e Duarte (2017) apontam também que a propriedade abstrata que define uma língua de sujeito nulo constitui um problema para a visão macroparamétrica, bem como a presunção de todas as propriedades correlatas, que nem sempre estão presentes.

10 As definições e classificações são abundantes na literatura. No entanto, de uma perspectiva aquisicional, faz sentido se considerarmos o critério verbal, apenas. Isso porque se pensarmos em crianças ou adultos com baixo grau de instrução, eles podem possuir habilidades verbais mesmo sem a habilidade leitora.

Diferentes contextos normalmente se relacionam a diferentes realidades de uso das línguas em questão. Essa visão é compatível com a interpretação mais ampla de bilinguismo trazida por Roeper (1999, p. 169), que advoga que todo falante possui um conjunto de minigramáticas para diferentes domínios de forma que todo falante é bilíngue,¹¹ pois, exposto a diferentes gramáticas, cria variações de uma mesma gramática, a modelo do que faz o aprendiz exposto a duas línguas. Roeper (2007, p. 214) utiliza, assim, o termo “Gramáticas múltiplas” ou “bilinguismo universal”. A partir dessa proposta, aventamos a hipótese de que diferentes bilíngues falantes de português podem ser assim caracterizados: o falante nativo e sua P-GL, o *heritage speaker*, e o aprendiz de português em contextos instrucionais, em que essa língua é uma L2.

De especial interesse para este capítulo é a questão do Sujeito Nulo. Como vimos na introdução, o comportamento do PSN é diferente no PB quando comparado ao PE (MAGALHÃES, 2000), mas pode ser desenvolvido como uma subgramática através da escolarização. Da mesma forma, os diferentes contextos que temos de aprendizagem do português no PM (VERÍSSIMO, 2017) e no PTL (OLIVEIRA JÚNIOR, 2021; SANTOS, 2009) podem gerar características idiossincráticas ao português, de acordo com a forma como foi adquirido e o papel que ocupa na comunidade em que se insere.

4.3 SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DE MOÇAMBIQUE E DE TIMOR-LESTE: BREVES INCURSÕES

Para o entendimento de como se comporta o PSN no PM e no PTL, é crucial que entendamos o contexto multilíngue de Moçambique e de Timor-Leste, tendo em mente, sobretudo, como ocorre a aquisição do português, língua oficial nesses países, e que funções exerce na sociedade. Gonçalves (2015, p. 22) observa que

[...] nas sociedades pós-coloniais em geral, e mais particularmente na comunidade moçambicana, o domínio da norma europeia da língua portuguesa ou, pelo menos, de uma variedade “educada” desta língua constitui uma mais-valia que confere prestígio a qualquer cidadão adulto e, acima e tudo, dá garantias de uma maior mobilidade social.

Em países africanos onde se fala português, observamos que essa língua mantém contato intenso com outras línguas, sendo adquirida, em geral, como L2, exceto no caso da ilha de São Tomé e Príncipe onde tem ganhado estatuto de L1 (HAGEMEIJER, 2009). No caso de Moçambique, em particular, há cerca de 20 línguas bantu (SITOE; NGUNGA, 2000) convivendo com o português falado por menos da metade da população (39%) e adquirido como L1 por apenas 6% (FIRMINO, 2000). Segundo Gonçalves e Chimbutane,

11 Roeper (1999) entende que o bilíngue pode selecionar dois valores de um mesmo parâmetro, assim como pode também refixar um parâmetro, através da aprendizagem e contato com outras línguas ou variantes dialetais, mantendo o conhecimento sintático em seu repertório linguístico e podendo acessá-lo em situações de aquisição de uma nova gramática.

[...] o Português é adquirido durante a infância por via instrucional, embora nas cidades haja também condições para a sua utilização em meio natural, através de conversas entre companheiros de bairro, dos meios de comunicação social, etc. (2004, p. 1).

Um aspecto a destacarmos é que, quanto menos escolarizado for o falante moçambicano, mais o português é adquirido como L2, conforme apontado pelos dados do Censo de 2007 de Moçambique:

Quadro 4.1 – Correlação entre nível de instrução e aquisição do português como L1 e L2

NÍVEL DE ENSINO CONCLUÍDO	FALA PORTUGUÊS COMO L1	FALA PORTUGUÊS COMO L2
Alfabetização	11.8%	88.2%
Ensino primário do 1º Grau (EP1)	11.9%	88.1%
Ensino primário do 2º Grau (EP2)	17.7%	82.3%
Ensino secundário geral do 1º Ciclo (ESG1)	28%	72%
Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo (ESG2)	41.2%	58.8%
Ensino Técnico Elementar (ETE)	35%	65%
Ensino Técnico Básico (ETB)	36.6%	63.4%
Ensino Técnico Médio (ETM)	42.4%	57.6%
Curso de Formação de Professores Primários (CFPP)	21%	79%
Superior	49.2%	50.8%
Sem informação	23.6%	76.4%
Moçambique	19.8%	80.2%

Fonte: Censo de 2007.

Sendo adquirido, em geral, como L2, Gonçalves (2015, p. 26) verifica que essa aquisição não se apresenta como ‘um processo bem-sucedido’, uma situação que se estende à língua escrita, haja vista que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes moçambicanos nessa modalidade

decorrem fundamentalmente da situação do português como L2, da fraca exposição à língua portuguesa e ainda da deficiente qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Gonçalves, 2010; Gonçalves & Siopa, 2005; Firmino, 2002). Entre as várias dificuldades identificadas, sobressai a área da concordância verbal, mais particularmente, a concordância de número (Nhongo, 2005) (BAVO, 2015, p. 47).

Sobre o fato de não haver uma exposição robusta ao *input* do PE, a norma alvo do processo de escolarização, Gonçalves (2015, p. 27) ainda ressalta:

A consequência natural desta falta de contacto com a norma alvo é que muitos dos erros cometidos no processo de aquisição de L2 não chegam a ser corrigidos, nem mesmo pelos próprios professores, supostamente encarregados de transmitir essa norma. Como é evidente, isso deve-se não à incapacidade dos falantes destas comunidades para corrigir os erros que cometem no uso da L2, mas ao facto de não terem acesso a um feedback robusto sobre as suas próprias produções linguísticas, que lhes permita aperceberem-se de que estas estão erradas, do ponto de vista da norma alvo. Como afirma Bortoni (2005:24), os falantes ficam privados de “critérios referenciais que determinam os padrões de correção e aceitabilidade da língua”. Como consequência desta situação, muitos dos chamados “erros de aquisição”, temporários, que qualquer aprendente de uma L2 comete numa fase inicial, acabam por estabilizar e “fossilizar”, isto é, acabam por fazer parte, de forma permanente, da competência dos falantes adultos dessa língua. Por essa razão, nas sociedades pós-coloniais, mesmo os falantes com um elevado grau de instrução acabam por reter palavras e regras gramaticais que não convergem com o padrão da língua alvo, isto é, cometem erros do ponto de vista da norma prescritiva.

Embora sejam “[...] mais frequentes os usos normativos [nas variedades africanas do português] do que os usos desviantes [à norma-padrão do português europeu]” (BACELAR DO NASCIMENTO et al., 2008, p. 383), sobretudo, por falantes com maior nível de instrução e que residem no meio urbano (GONÇALVES, 2000; MOTA; MIGUEL; MENDES, 2012; MOTA, 2015), há usos no PM que divergem do PE tanto na língua falada (cf. (4)) quanto na língua escrita¹² (cf. (5)) no domínio da concordância nominal, por exemplo:

- (4) a. Os *casamento* de hoje
 b. *Numa* barracas
 c. *O transporte* suficientes
 (SEDRINS; SILVA, 2017, p. 95)

- (5) a. muitos países estão *preocupado* (PE = preocupados)
 b. estes *mal* (PE = males)

12 Os dados foram produzidos por alunos universitários.

- c. *muito* estudos (PE = muitos)
 - d. férias *escolar* (PE = escolares)
- (SITOE, 2015, p. 37-38)

A explicação para esses usos pode decorrer do fato, conforme enunciado, de o português ser adquirido predominantemente como L2 e de os falantes terem pouca exposição a dados robustos do PE, o que implica considerarmos que, durante o processo dessa aquisição, traços gramaticais de sua L1 podem ser transferidos para a língua-alvo, o PE, conforme já verificado em alguns estudos (PETTER, 2009, JON-AND, 2010). Para Gonçalves e Chimbutane (2004, p. 2), “[...] o conhecimento da gramática das [Línguas Bantu] LBs por aprendentes de Português como língua segunda (L2) interfere no processamento do *input*, dando origem a uma nova gramática do Português (cf. Gonçalves 1990, 2002).”

Observando, a partir de agora, o contexto multilíngue em Timor-Leste, verificamos que, ao contrário do que ocorre em Moçambique, o português, uma das línguas oficiais, é adquirido somente por instrução formal (BATORÉO, 2010; MARTINS, 2016), ficando seu uso restrito às instituições escolares e administrativas. Essa língua convive com cerca de dezesseis línguas catalogadas, destacando-se como língua franca e também como língua oficial o Tétum “falado como L1 por 18% da população, enquanto 82% da população leste-timorense possui alguma fluência nele” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 47-48). Ademais, destaca Guimarães (2017, p. 506):

Em consonância com a Constituição do país, a Lei de Bases da Educação de Timor-Leste (n.º 14/2008) em seu Artigo 8.º aponta: “As línguas de ensino do sistema de ensino timorense são tétum e o português”. Ou seja, o ensino de LP [Língua Portuguesa] deve ocorrer junto ao ensino do tétum, sendo esta língua utilizada para auxiliar o ensino daquela.

Não obstante, é importante referirmos que, embora a aquisição do português como L2 inicie no espaço escolar em Timor Leste, ela não ocorre, de forma geral, nos primeiros anos de escolarização:

a única iniciativa de planejamento linguístico é em relação ao ensino de língua portuguesa no nível pré-secundário da rede de ensino público de Timor-Leste. Há uma preocupação de natureza política em se implantar a língua portuguesa nos primeiros anos de ensino educacional (ALBUQUERQUE, 2011, p. 38).

Tal como verificado no PM, há usos¹³ no domínio da concordância nominal do PTL que divergem da norma europeia do português cuja regra de concordância é categórica (BRANDÃO; VIEIRA, 2012):

- (6) a. *Os cidadão português é também vivem em timor para ajudar os professor.*
 b. *Ela é falada em muito países.*

(ALBUQUERQUE, 2012, p. 5)

Ao verificarmos o tempo de exposição dos falantes moçambicanos e timorenses ao *input* do português, é possível dizermos que há uma fraqueza bem maior dessa exposição em Timor-Leste pelo fato de os falantes só terem acesso via instrução, sendo esse *input* insuficiente, segundo Almeida (2008), o que nos leva a inferir que o PM e o PTL apresentarão um comportamento distinto no que se refere ao PSN, sendo a segunda variedade do português bem mais afastada do PE, conforme será discutido na próxima seção.

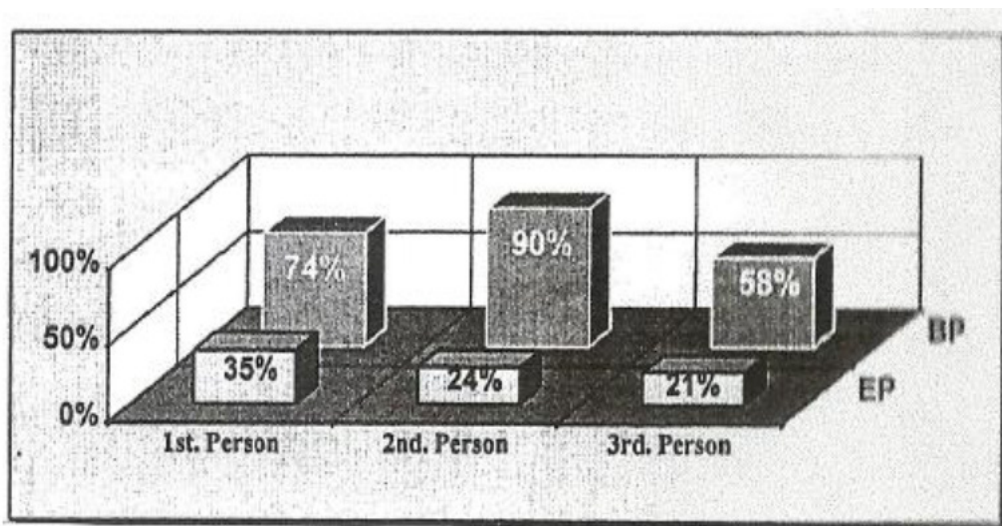
4.4 O COMPORTAMENTO DO PSN EM VARIEDADES DO PORTUGUÊS: EVIDÊNCIA DE DIFERENTES BILÍNGUES

Assumindo neste capítulo a proposta de Roeper (2007, p. 214) para a existência do bilinguismo universal, deteremos nossa atenção no comportamento do PSN, estabelecendo comparação entre diferentes variedades não europeias do português.

Conforme enunciado na introdução, embora o PB e o PE sejam línguas adquiridas como L1 majoritariamente, configuram-se em diferentes sistemas de sujeito nulo, seguindo a proposta de Holmberg, Nayudu e Sheehan (2009): enquanto a primeira é uma língua de sujeito nulo parcial por estarem os sujeitos nulos restritos a determinados contextos estruturais, a segunda é uma língua de sujeito nulo consistente por atender a todas as propriedades elencadas desde o início da formulação desse parâmetro (cf. CHOMSKY, 1981, 1986; RIZZI, 1982). Além disso, a partir da adoção da proposta de Chomsky (1981) de que a gramática nuclear incorpora uma periferia, a produção de sujeitos nulos no PB difere quando se compara a gramática nuclear com a P-GL (KATO, 2005): na primeira, há pouca frequência desses sujeitos em decorrência da reorganização do paradigma pronominal e conseqüente enfraquecimento da morfologia de flexão verbal (DUARTE, 1995); ao passo que na segunda, quanto maior o nível de escolaridade do falante, maior a produção de sujeitos nulos. Segundo Magalhães (2000), sujeitos nulos referenciais existentes na escrita, não encontrados na fala, são recuperados pela aprendizagem escolar, mas essa recuperação é parcial. Tal distinção, por sua vez, não se verifica no PE, pois há pouquíssima frequência de sujeitos referenciais plenos:

13 Os dados em (6) pertencem à modalidade escrita.

Figura 4.1 – Frequência de sujeitos referenciais plenos¹⁴ no português europeu e no português brasileiro.



Fonte: Duarte (2000, p. 25).

Em se tratando do comportamento do PSN no PM, defende-se que é uma língua de sujeito nulo prototípica (cf. BRAVIN DOS SANTOS, 2006, 2010) ou uma língua que se encontra em um estágio intermediário entre o PB e o PE (VERÍSSIMO, 2017). Como o entendimento desse parâmetro convoca uma discussão em torno do paradigma de flexão verbal e pronominal, retomamos aqui os paradigmas de flexão verbal de variedades não europeias do português analisados por Mota, Miguel e Mendes (2012):

Quadro 4.2 – Paradigmas de flexão verbal de variedades não europeias do português

<i>Variedade padrão</i>	<i>Variedade não padrão</i>
eu canto	eu canto(a)
tu cantas	tu canta
ele canta	ele canta
nós cantamos	nós canta
(vós cantais)	-----
eles cantam	eles canta

Fonte: Mota, Miguel e Mendes (2012, p. 184).

Nesse paradigma, a variedade padrão é representativa da norma urbana produzida por falantes com elevado grau de escolarização, ao passo que a variedade não padrão, por falantes com pouca ou nenhuma escolarização (cf. também GONÇALVES, 2000); na norma urbana, o paradigma de flexão verbal apresenta-se rico, pois há morfemas

14 EP (do inglês, *European Portuguese*) = Português Europeu; BP (do inglês, *Brazilian Portuguese*) = Português Brasileiro.

número-pessoais capazes de identificar diferentes pessoas do paradigma pronominal, ao contrário da segunda. Evidências desse enfraquecimento no PM são apresentadas a seguir:

- (7) a. Como *eu trabalha*, não *tem* tempo. (= trabalho... tenho)
 b. Ultimamente *os casamentos não dura*. (= duram)
 c. Foi quando *começou os problemas*. (= começaram)
 d. *O meu pai não conseguem* saber como é que isso aconteceu assim. (= consegue)
 (GONÇALVES; STROUD, 1998, p. 123)

Em sua pesquisa, Veríssimo (2017) obtém, no geral, 42% de sujeitos plenos no PM e, quando analisa apenas a terceira pessoa (P3), verifica que esses sujeitos são muito frequentes na fala dos menos escolarizados (43%/0,57), apontando para um resultado divergente do que é encontrado no PE. Tal resultado levou o autor à seguinte conclusão:

[o]s dados do [PM] continuam a sugerir que as frequências de sujeitos nulos inseridos em uma faixa intermediária entre a língua-alvo europeia e as outras variedades do português (angolano e brasileiro) somadas à existência de fenômenos morfossintáticos não usuais no PE, demonstrariam que o processo de nativização da língua em Moçambique poderia tender aos mesmos rumos das outras variedades da língua portuguesa (VERÍSSIMO, 2017, p. 132).

Passando a analisarmos o PSN no PTL, vale referirmos, com base em Martins (2016, p. 30), que “o sistema verbal do português europeu é de difícil aquisição para os falantes timorenses”, uma situação que pode ser explicada via interferência da língua franca de Timor-Leste, o Tétum, que só possui uma forma verbal para todas as pessoas do paradigma pronominal, sendo, portanto, seu paradigma de flexão verbal pobre (ALBUQUERQUE, 2011; SANTOS, 2009):

Quadro 4.3 – Paradigmas de flexão verbal do português europeu e do tétum

<i>Português</i>	<i>Tétum</i>
Falo	Ha'u ko'alia
Falas	Ita / O ko'alia
Fala	Nia ko'alia
Falamos	Ita / Ami ko'alia
Falais	Imi ko'alia
Falam	Sira ko'alia

Santos (2009), ao realizar um estudo sobre o PSN na escrita de jovens (18 a 20 anos) e de adultos (40-55 anos) leste-timorenses que cursavam o ensino superior, também verifica uma baixa frequência de concordância verbal no PTL. Sobre esses jovens, destaca a autora:

realizaram o seu processo de aprendizagem formal no Ensino Básico durante o regime indonésio e, quando começaram a frequência do Ensino Secundário, Timor-Leste tornou-se numa nação independente, elevando a LP a língua oficial, a par do Tétum. Assim, durante os três anos de Ensino Secundário, estes alunos aprenderam já o Português como língua estrangeira. No entanto, ao chegarem à Universidade, o seu conhecimento da língua era simplesmente nulo, dado o inexistente contacto com a mesma fora do contexto de sala de aula e dado, mesmo neste contexto, o contacto ser muito deficiente, em virtude da falta de preparação dos docentes e da falta de materiais didácticos de qualidade. Desta forma, aquando da frequência da cadeira de Língua Portuguesa I, podemos assumir que os alunos estavam, efectivamente, nas primeiras fases de aquisição da língua (SANTOS, 2009, p. 474).

Quanto aos adultos,

começaram a aprender Português na infância e já se encontravam num estágio avançado de aquisição da língua [...] Deste modo, podemos depreender que, para este segundo grupo de alunos, que já aprendiam o Português há cerca de 40 anos, esta língua se assumia claramente como LS, a qual era inclusivamente utilizada de forma natural para comunicarem entre si (SANTOS, 2009, p. 474).

Um aspecto curioso é que, na escrita dos jovens, há uma repetição constante do sujeito, conforme observado por Santos (2009, p. 476):

(8) *Timor-Leste* fazer independência no dia 20 Maio. *Timor-Leste* tem muito história. *Timor-Leste* tem ocupação portuguesa 250 anos e na ocupação indonésia 24 anos. *Timor-Leste* tem 13 distritos e 64 suco (grifos da autora).

Concluindo, a autora explica que o grande percentual de sujeitos plenos verificado na fala dos jovens (85%) decorre da transferência do valor negativo do PSN de sua gramática do Tétum para o português, ao passo que, para os adultos com 69% de sujeitos plenos,

ou estes falantes não estão de facto ainda no estágio final de aprendizagem da L2 ou, por outro lado, atingiram o estágio final de aprendizagem, mas houve alguma fossilização relativamente a estas propriedades. A existência de dificuldades persistentes na realização de propriedades morfológicas é, aliás, uma característica muito frequente do Tétum nestas fases. (SANTOS, 2009, p. 477).

Por sua vez, em sua pesquisa sobre o PSN em redações produzidas por alunos leste-timorenses concluintes do ensino médio, Oliveira Júnior (2021) verifica 50% de sujeitos nulos e 50% de sujeitos plenos, sendo a regra de concordância verbal variável (77,4%), o que indica que a morfologia de flexão verbal encontra-se enfraquecida. Vejam-se alguns exemplos:

- (9) a. *Eu pode* estuda bem (T17, M)¹⁵
 b. *eu também espera* que quando recebeu o bolsa de estudo com UniLab (T24, M)
 c. *nós usa* lingua portuguesa (T49, F)
 d. *ajente podem* falar a lingua português (T60, F)

Ao lado das formas finitas, o autor verifica 33 estruturas com sujeitos em oração raiz com verbos no infinitivo, as quais são analisadas separadamente. Na escrita de uma mesma aluna, por exemplo, são encontrados esse tipo de sujeito (cf. (10a)), o sujeito pleno (cf. (10b)) e o sujeito nulo (cf. (10c)):

- (10) a. *eu aprender* a lingua português (=...aprendo...)
 b. *Eu vou* de curso de UNILAB
 c. *pro*¹⁶ creio conseguir vira a ter recurso nos meus estudos na UNILAB

Diante desses exemplos, Oliveira Júnior (2021, p. 136) conclui que

[...] esses timorenses ainda não fixaram totalmente o valor do PSN da língua-alvo, o português, por interferência da sua gramática internalizada, o tétum – que (1) não admite sujeitos referenciais nulos em orações raízes e (2) não possui um paradigma de flexão verbal rico (DEUS, 2011) [...] o acesso à

15 As siglas entre parênteses indicam o número do texto (T) e o sexo do informante: masculino (M) ou feminino (F).

16 *pro* indica a categoria vazia relativa ao sujeito nulo.

fixação paramétrica da nova língua em idade adulta passa, evidentemente, pelos parâmetros já fixados na GU durante a aquisição, indo ao encontro do que prevê a Hipótese de Acesso Parcial, que estabelece que, passado o período crítico, qualquer aprendizagem de língua acontecerá com o acesso à GU a partir de sua configuração obtida após a aquisição da LM, condição na qual os valores paramétricos encontram-se já fixados (SCHACHTER, 1989; STROZER, 1992).¹⁷

Desse modo, os dados com verbos no infinitivo são uma evidência adicional no sentido de revelar que o PTL se afasta do PE em relação ao PSN, pois diferentes estágios de desenvolvimento do parâmetro podem ser percebidos nos dados, desde construções infinitivas a construções finitas com sujeitos plenos e nulos. Vale ressaltar ainda que muitos dos escreventes não produziram verbos no infinitivo, mas aqueles que produziram evidenciaram uma alternância entre verbos finitos e infinitos.

Diante do que foi abordado nesta seção, ao compararmos a produção de sujeitos plenos no PM e no PTL, verificamos que, nesta segunda variedade, o percentual é bem maior do que na primeira, havendo contextos que apontam para diferentes estágios de aquisição do PSN (OLIVEIRA JÚNIOR, 2021). Tal distinção pode ser explicada por intermédio do tempo de exposição dos falantes ao *input* do português: enquanto em Moçambique o português pode ser adquirido como L1 (em menor frequência) e como L2 por via instrucional (em maior frequência) ou não; em Timor-Leste, só é adquirido como L2 por via instrucional. Nesse sentido, o *input* apresenta-se mais robusto em Moçambique do que em Timor-Leste, o que nos leva a propor a existência de diferentes bilíngues: a) em Moçambique: nativos de variadas línguas + português (L1 ou L2); e b) em Timor-Leste: nativos de línguas variadas + português (L2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumindo neste capítulo que o bilinguismo constitui, claramente, uma instância de aquisição da linguagem, discutimos em diferentes variedades do português, como a exposição ao *input* do português pode afetar o desenvolvimento linguístico no âmbito do PSN.

17 No entanto, estudos mais recentes sobre aquisição de L2 ressaltam que exposição a um *input* robusto, contínuo e rico em dados enfraquece substancialmente a hipótese do período crítico (ou período sensível). Para um panorama desses estudos, ver Hershensohn (2007), Slabakova (2016) e referências lá citadas.

Em sendo o português língua oficial, por exemplo, do Brasil, de Moçambique e de Timor-Leste, os aprendizes recebem o *input* dessa língua no contexto educacional e, através da escrita e da leitura, passam a ter contato com a norma padrão adotada pela escola, impactando seu desenvolvimento linguístico de forma global. Assim, seu conhecimento linguístico não reflete puramente a gramática nuclear ou a periferia marcada, mas resulta da interação das duas, face ao sistema cognitivo.

Em linhas gerais, verificamos a atuação da escola na manutenção dos sujeitos nulos no PB já não tão frequentes na gramática nuclear dessa língua (MAGALHÃES, 2000). Nesse sentido, indo ao encontro do bilinguismo universal, de Roeper (2007), é plausível propormos que no Brasil temos o seguinte tipo de bilíngue: bilíngue nativo (português: L1) + gramática do letrado. Ressaltamos que o sujeito nulo no PB reflete o *input* (sujeito nulo parcial + escolarização), em contraste com o PE, que reflete o sujeito nulo categórico. Já, no caso do PM e do PTL, há maior percentual de sujeitos nulos na primeira variedade (VERÍSSIMO, 2017) do que na segunda (SANTOS, 2009; OLIVEIRA JÚNIOR, 2021). Esse resultado decorre do fato de o *input* do português ser um pouco mais robusto em Moçambique em decorrência de os falantes estarem expostos aos dados dessa língua não só no ambiente escolar e administrativo, mas também em outros contextos. Além disso, o português pode ser adquirido como L1 nesse país mesmo sendo pouco frequente, uma situação não verificada em Timor-Leste.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Davi Borges. *Esboço gramatical do Tetun Prasa: língua oficial de Timor-Leste*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- ALBUQUERQUE, Davi Borges. Esboço morfossintático do português falado em Timor Leste. *Moderna Sprak*, n. 1, v. 106, p. 1-10, 2012.
- BACELAR DO NASCIMENTO *et al.* Corpus África: as cinco variedades africanas do português. *XXIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, APL, 2008. P. 373-384.
- BARBOSA, Pilar; DUARTE, Maria Eugênia L.; KATO, Mary A. Null subjects in European and Brazilian Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics*, v. 4, n. 2, p. 11-52, 2005.
- BATORÉO, Hanna J. Ensinar português no enquadramento poliglóstico de Timor-Leste. *Palavras*, n. 37, Lisboa: Associação de Professores de Português, 2010, p. 55-65.
- BAVO, Názia Prática de estruturas: concordância verbal. In: GONÇALVES, P.; SIOPA, Conceição (org.). *Caderno de pesquisa n.1. Didática do português L2*. Maputo: Imprensa Universitária, 2015. p. 47-58.

- BRAINE, Martin On two types of models of the internalization of grammars. In: SLOBIN, Dan (ed.) *The ontogenesis of grammars*: New York: Academic Press, 1971. p. 152-188.
- BRANDÃO, Silvia Figueiredo; VIEIRA, Silvia Rodrigues Concordância nominal e verbal: contribuições para o debate sobre o estatuto da variação em três variedades urbanas do português. *Alfa*, n. 3, p. 1035-1064, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4913>.
- BRAVIN DOS SANTOS, Ângela Marina. *O sujeito anafórico de 3ª pessoa na fala culta carioca: um estudo em tempo real*. 2006. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.
- BRAVIN DOS SANTOS, Ângela Marina. O português moçambicano entre o português brasileiro e o português europeu. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 12, v. 1, p. 27-39, 2010.
- BROWN, Roger. *A first language: the early stages*. Harvard University Press, 1973.
- BROWN, Roger; HANLON, Camile. Derivational complexity and the order of acquisition in child speech. In: HAYES, J. (ed.) *Cognition and the development of language*: 11-54, New York: Wiley, 1970. p. 11-54.
- CAMACHO, José. The null subject parameter revisited: The evolution from null subject Spanish and Portuguese to Dominican Spanish and Brazilian Portuguese. In: KATO, Mary A.; ORDÓÑEZ, Francisco (org.). *The morphosyntax of Portuguese and Spanish in Latin America*. Oxford: Oxford University Press, 2016. p. 27-48.
- CHOMSKY, Noam. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris, 1981.
- CHOMSKY, Noam. *Knowledge of language: its nature, origin and use*. New York: Praeger, 1986.
- CRAIN, Stephen; THORNTON, Rosalind. *Investigations in Universal Grammar*. Cambridge, MA: MIT Press, 1998.
- DUARTE, Maria Eugênia L. *A perda do princípio 'Evite Pronome' no português brasileiro*. 1995. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- DUARTE, Maria Eugênia L. The loss of the 'avoid pronoun' principle in Brazilian Portuguese. In: KATO, Mary A.; NEGRÃO, Esmeralda V. (eds.). *Brazilian Portuguese and the null subject parameter*. Madrid: Iberoamericana, 2000. p. 17-36.
- DUARTE, Maria Eugênia L. . Sobre o ensino da gramática nos níveis fundamental e médio: por que, quando e como? *Matraga*, n. 30, v. 19, p. 41-60, jan./jun. 2012.
- FERREIRA, Marcelo B. *Argumentos nulos em português brasileiro*. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2000.

- FIRMINO, Gregório D. *Situação linguística de Moçambique: Dados do II recenseamento geral da população e habitação de 1997*. Instituto Nacional de Estatística, Maputo, 2000.
- GONÇALVES, Perpétua. (*Dados para a História da língua portuguesa em Moçambique*). Maputo, 2000. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/geografia/portuguesmocambique.pdf>.
- GONÇALVES, Perpétua. Afinal, o que são erros de português? In: GONÇALVES, Perpétua; SIOPA, Conceição (org.). *Caderno de pesquisa n.1. Didática do português L2*. Maputo: Imprensa Universitária, 2015. p. 21-36.
- GONÇALVES, Perpétua; STROUD, Christopher (orgs.) *Panorama do Português Oral de Maputo*. V. 3 – Estudos gramaticais do português: problemas e exercícios. Moçambique: INDE, 1998. (Cadernos de Pesquisa, 27).
- GONÇALVES, Perpétua; CHIMBUTANE, Feliciano. O papel das línguas bantu na gênese do português de Moçambique: o comportamento sintático de constituintes locativos e direcionais. *Papia*, n. 14, p. 7-30, 2004. Disponível em: <http://revistas.flch.usp.br/papia/article/view/2000>.
- GUIMARÃES, Joice E. Língua portuguesa em Timor-Leste: análise de orientações para o ensino da escrita. *PERcursos Linguísticos*, v. 7, n. 14, p. 503-522, 2017.
- HAGEMEIJER, Tjerk. As línguas de S. Tomé e Príncipe. *Revista de crioulos de base lexical portuguesa e espanhola*, n. 1, p. 1-27, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/31026/1/Hagemeijer%202009a%20%28RCBL-PE%29.pdf>.
- HAWKINS, Roger. *Second language syntax: a generative introduction*. Blackwell, 2001.
- HERSCHENSOHN, Julia. *The second time around: minimalism and L2 acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 2000.
- HERSCHENSOHN, Julia. *Language Development and Age*. New York: Cambridge University Press, 2000.
- HOLMBERG, Anders; NAYUDU, Aarti; SHEEHAN, Michelle. Three Partial null-subject languages: a comparison of Brazilian Portuguese, Finnish and Marathi. *Studia Linguistica*, n. 63, p. 59-97, 2009.
- JON-AND, Anna. Concordância variável de número no SN no português L2 de Moçambique- algumas explicações sociais e linguísticas. *Revista de Crioulos de Base Lexical Portuguesa e Espanhola*, n. 2, p. 28-50, 2010. Disponível em: cblpe.com/files/Concordancia%20variavel%20de%20numero%20no%20SN%20no%20portugues%20L2%20de%20Mocambique.pdf.
- KATO, Mary A. The partial *pro-drop* and the restricted VS order in Brazilian Portuguese. In: KATO, Mary A.; NEGRÃO, Esmeralda V. (ed.) *Brazilian Portuguese and null subject parameter*. Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert, 2000. p. 127-145.

- KATO, Mary A. A evolução da noção de parâmetros. *DELTA*, n. 18, v. 2, p. 309-337, 2003.
- KATO, Mary A.; DUARTE, Maria Eugênia L. O sujeito no português brasileiro e sua tipologia. In: PILATI, Eloisa; SALLES, Heloisa L.; NAVES, Rozana (org.). *Novos olhares para a gramática do português brasileiro*. Campinas: Pontes, 2017. p. 13-42.
- KATO, Mary A.; DUARTE, Maria Eugênia L. Parametric variation: The case of Brazilian Portuguese null subjects. In: BÁRÁNY, András; BIBERAUER, Theresa; DOUGLAS, Jamie; VIKNER, Sten (eds.). *Syntactic architecture and its consequences III: Inside syntax*. Berlin: Language Science Press. 2021. p. 357-398.
- KAYNE, Richard S. Microparametric Syntax: some introduction remarks. In: BLACK, James R.; MOTAPANYANE, Virginia (ed.). *Microparametric Syntax and Dialect Variation*. Amsterdam: John Benjamins, 1996.
- KAYNE, Richard S. *Parameters and universals*. New York: Oxford University Press, 2000.
- LIGHTFOOT, David. *How to set parameters: arguments from language change*. Cambridge, MA: MIT Press, 1993.
- MAGALHÃES, Telma. *Aprendendo o sujeito nulo na escola*. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2000.
- MAGALHÃES, Telma. *O sistema pronominal sujeito e objeto na aquisição do Português Europeu e do Português Brasileiro*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2006.
- MAGALHÃES, Telma.; SANTOS, Ana Lúcia. As respostas verbais e a frequência de sujeito nulo na aquisição do português brasileiro e português europeu. *Letras de Hoje*, Porto Alegre: Edipucrs, v. 41, n. 1, p. 179-193, 2006.
- MARCELINO, Marcello. Aquisição de segunda língua e bilinguismo. *Revista Intercâmbio*, v. XXXV, p. 38-67, São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X. 2017.
- MARTINS, Benedita. *Interferências Linguísticas na Aprendizagem do Português por Falantes do Tétum*. Dissertação (Mestrado em Português Língua Não Materna (PLNM) – Português Língua Estrangeira (PLE)/Língua Segunda (L2)) – Universidade do Minho, Braga, 2016.
- MOTA, Maria Antónia. Para uma tipologia da concordância sujeito-verbo, em português falado: contributos do português de Luanda e de Cabo Verde. *Cuadernos de La ALFAL*, n. 7, p. 17-35, 2015. Disponível em: http://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/07_cuaderno_003.pdf.
- MOTA, Maria Antónia; MIGUEL, Matilde; MENDES, Amália. A concordância de P6 em português falado. Os traços pronominais e os traços de concordância.

- Papia*, n. 1, p. 161-187, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/1688>.
- OLIVEIRA JÚNIOR, Rogério. *Concordância e Parâmetro do Sujeito Nulo em redações produzidas por timorenses*. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.
- PETTER, Margarida M. T. Aspectos morfosintáticos comuns ao português angolano, brasileiro e maçambicano. *Papia*, n. 19, p. 201-220, 2009. Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/2016>.
- PINKER, Steven. *Language learnability and language development*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.
- PINKER, Steven. *Learnability and cognition: the acquisition of argument structure*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1989.
- RIZZI, Luigi. *Issues in Italian Syntax*. Dordrecht: Foris, 1982.
- ROEPER, Thomas. Universal bilingualism. *Bilingualism: language and cognition*, n. 2, p. 169-186, 1999.
- ROEPER, Thomas. *The prism of grammar – how child language illuminates humanism*. Mass: MIT, 2007.
- SANTOS, Ana Sofia R. A influência da L1 no processo de aquisição da L2: um estudo sobre a transferência de parâmetros morfológicos e sintáticos. Textos Seleccionados. *XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, APL, 2009, p. 467-481.
- SEDRINS, Adeilson P.; SILVA, Cláudia Roberta T. Padrões de concordância de gênero e número no sintagma nominal em variedades africanas do português. *Leitura*, n. 59, p. 85-105, 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/3729>.
- SIGURÐSSON, Hallór A. Argument-drop in Old Icelandic. *Lingua*, n. 89, p. 247-280, 1993.
- SIOPA, Conceição (org.), *Caderno de pesquisa n.1. Didática do português L2*. Maputo: Imprensa Universitária. p. 37-45.
- SITOE, Marta. 2015. Práticas de estruturas: concordância nominal. In: GONÇALVES, Perpétua; SITOE, Bento; NGUNGA, Armindo. (org.). *Relatório do II Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 2000.
- SLABAKOVA, Roumyana. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford Core Linguistics, 2016.
- VERÍSSIMO, Victor. O sujeito nulo em duas variedades africanas do português. *Letras Escreve*, n. 2, v. 7, p. 117-133, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/User/>

Downloads/O_SUJEITO_NULO_EM_DUAS_VARIEDADES_AFRICANAS_DO_POR.pdf.

WHITE, Lydia. *Universal Grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 1989.

CAPÍTULO 5

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: NOTAS SOBRE POPULARIZAÇÃO DA LINGUÍSTICA NA INTERNET E NA SALA DE AULA¹

Vitor Hochsprung (UFSC)

5.1 PONTO DE PARTIDA: O SENSO COMUM SOBRE CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E LINGUÍSTICA

A oficina “*Gramática é ciência: a divulgação científica na sala de aula*”, ministrada no evento X Jornadas do PET-Letras da UFPE é fruto de reflexões que venho, enquanto acadêmico de pós-graduação, fazendo acerca de: (i) o ensino de gramática; e (ii) a divulgação e popularização da ciência linguística. É responsável de minha parte assumir que essa oficina também foi reproduzida em outros ambientes, como uma atividade isolada no PET-Letras da UFSC e também no evento ABRALIN em Cena 16, que abordou a popularização da linguística. Da mesma forma, também é responsável que eu esclareça que este capítulo não tem por objetivo apresentar resultados científicos advindos de uma pesquisa em que descrevi e analisei dados. A proposta é seguir a linha reflexiva das oficinas e alimentar uma conversa sobre como a divulgação e popu-

1 Gostaria de agradecer ao colega Tiago Motta Sampaio (UNICAMP). Sem as nossas conversas e trocas sobre esse tema, acredito que esta publicação não seria possível.

larização da linguística pode ser feita, entre outros ambientes, nas escolas. Também usarei a minha experiência como divulgador científico para relatar percepções que venho tendo desde o início da minha prática, em março de 2020.

Para início de conversa, assim como fez Bizzocchi (2021), indago: ao falar de ciência, um dos primeiros pensamentos que vem à mente das pessoas está relacionado às chamadas ciências naturais, isto é, física, química, biologia, entre outras, ou às ciências da saúde e, por vezes, recursos tecnológicos. Dificilmente alguém logo pensa em ciências humanas e/ou sociais, embora muitas utilizem de uma metodologia tão rigorosa como as ciências prestigiadas.

Não é por acaso que Mioto, Figueiredo Silva e Lopes (2018), ao descreverem o método científico na ciência da linguagem, comparam com a física. Dizer que um linguista e um físico trabalham de mesmo modo, observando dados, formulando hipóteses, analisando atentamente e cuidadosamente o que se tem e chegando a conclusões descritas com uma metalinguagem específica, é uma estratégia para mostrar às pessoas que a linguística pode (deve) ser tão valorizada quanto as ciências que já possuem certa valorização. Afinal, foi a linguística, de acordo com Bizzocchi (2021), que foi uma das pioneiras (no século XVIII) a usar o método científico nas humanidades.

Nas oficinas ministradas, a fim de refletir sobre o senso comum acerca de ciência, eu recomendei a realização de um teste: sugeri que imaginassem o que colegas que não são da área da letras/linguística pensariam a respeito de uma feira de ciências na escola. Previ que, muito provavelmente, pensariam em maquetes de vulcão que “entram em erupção” por conta da mistura de elementos, robôs que funcionam a partir de comandos de um controle remoto, entre outras coisas, mas dificilmente relatariam que pensaram em um grupo de estudantes descrevendo, por exemplo, como funcionam os adjetivos em uma língua indígena, ou descrições e análises sobre a sintaxe do sujeito do português brasileiro.

Do mesmo modo, ao pensar na profissão cientista, imaginei ser bastante fácil que as pessoas imaginassem trabalhadores de jaleco branco (ainda que a função do jaleco seja mais acerca da segurança do que do trabalho do cientista em si; tanto que é comumente usado em ambientes como hospitais) dentro de um laboratório observando substâncias em um microscópio, ou outros estereótipos baseados em ciências naturais ou da saúde. É raro (sendo já bem esperançoso) alguém pensar em um linguista que está a campo entrevistando pessoas para descrever e analisar os aspectos fonético-fonológicos de seus sotaques, ou que estão analisando peças teatrais de séculos passados a fim de traçar mudanças históricas de algum objeto gramatical. É importante mencionar que, de forma alguma, duvidamos do caráter científico da maquete de vulcão ou dos trabalhadores do laboratório. A questão é que enquanto estes não apresentam dúvidas quanto ao *status* de ciência, os linguistas não são nem sequer lembrados, ou pior: nem sequer conhecidos.

A partir disso, passamos para um momento de elaboração de hipóteses, buscando entender onde está a origem desse senso comum acerca do que é e do que não é ciência, de quem é e de quem não é cientista. Alguns participantes chamam atenção para

os filmes e séries de ficção científica, que muito valorizam essas ciências, outros mencionam a diferença de tratamento da mídia ao chamar especialistas para tratar da nossa área, o que nos remete ao que escreveu Possenti (2016) na coluna Palavrado:

Quando há um problema com as plantas, chamam-se botânicos e engenheiros florestais. Quando há um problema “de zica”, chamam-se os médicos e os geneticistas. Mas quando há um problema com a escrita, não se chamam os linguistas: chamam-se jornalistas e donos de cursinhos (POSSENTI, 2016, s/p).

Além disso, muitos apontaram como um dos grandes responsáveis pela disseminação desses sentidos comuns o sistema escolar. Pensemos: ao tratar de biologia, física e química, no ensino fundamental, a matriz curricular nomeia a disciplina de “ciências”. Mais do que isso: quando em sala de aula, considerando boa parte das escolas brasileiras, o ensino muitas vezes é pautado em memorização de conceitos e pouco em metodologia científica, até mesmo nessas matérias, de acordo com os relatos nas oficinas. Sendo assim, é possível entrar em mais um ponto de reflexão: assim como a ciência, a educação também é vítima de crenças do senso comum.

Richard Feynman, cientista contemplado com o Prêmio Nobel de Física de 1965, em uma de suas vindas ao Brasil, afirmou indignado que ciência nenhuma está sendo ensinada em nosso país. Esse discurso é retomado por Basso e Pires de Oliveira (2012) que propõem reflexão parecida para as aulas de gramática. A afirmação de Feynman faz referência a metodologias adotadas até hoje que, como mencionado anteriormente, visam à memorização de conceitos que serão cobrados em uma avaliação, e isso, para muitos, é a definição de conhecimento (não é!). Para Feynman, de acordo com Basso e Pires de Oliveira (2012), a mola propulsora do conhecimento é a curiosidade. Pretendo me aprofundar nessa afirmação ao longo deste texto, principalmente por enxergar, nessa chave, uma forte relação entre o trabalho do professor e o do divulgador científico. Para esta seção primeira, prefiro abordar a defesa de Basso e Pires de Oliveira (2012) de que a curiosidade seja também a chave para o ensino de gramática que adote uma abordagem reflexiva e uma concepção naturalista de língua, em que o aluno-falante, a partir de dados da língua, construa gramáticas. Reflexão parecida é retomada em Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), que defendem a metodologia científica em sala de aula, assunto que também será abordado no decorrer deste capítulo.

O grande desafio para isso é o fato de que, assim como a ciência e a educação, a própria linguística e os linguistas em si enfrentam o senso comum e o tem como um grande obstáculo. Como afirmam Basso e Pires de Oliveira (2012, p. 17), “poucos sabem o que é a linguística, [...] em geral, somos vistos como pessoas que sabem muitas línguas ou que sabem todas as regras da gramática normativa”. A linguística e toda sua abordagem científica é bem menos conhecida do que a gramática normativa e sua abordagem prescritiva, que dita regras que deveriam ser seguidas na língua falada e

na língua escrita. Essa concepção tradicional é bastante forte na sociedade, sobretudo nas escolas, considerando-se materiais didáticos que se aproximam bem mais dessa visão do que da visão científica de língua (HOCHSPRUNG; ZENDRON DA CUNHA, 2019; HUNTERMANN; ZENDRON DA CUNHA, 2020).

A visão científica de língua não se ampara no juízo de valor de o que está certo ou errado, do que é bonito e do que é feio. Pelo contrário, nós linguistas estamos preocupados com ocorrências que de fato existem na língua e de como o sistema opera para produzi-las e compreendê-las. É claro que a linguística se subdivide em áreas e cada área vai estudar fenômenos e objetos específicos, mas, de todo modo, nossa preocupação passa longe de ditar as regras do bem falar e do bem escrever.

Visto toda a simplicidade (no sentido negativo) que as pessoas enxergam a ciência, a educação e a linguística, assim como podemos observar o forte impacto social da escola, considero importante que discutamos estratégias e possibilidades de incentivar a divulgação científica da linguística e, sendo um pouco mais ambicioso, de mostrar como o professor de língua(s) da educação básica pode aderir estratégias de divulgação científica na sua prática docente.

O capítulo, portanto, segue nessa linha de discussão, a seguir, diferenciando as práticas de comunicação e divulgação científica e, posteriormente, escrevo em defesa da metodologia científica em sala de aula, enaltecendo a importância da formação de qualidade dos profissionais docentes para atuarem nessa abordagem. Finalmente, as conclusões do trabalho direcionam as nossas reflexões para necessidades que considero importantes dentro da academia, uma vez que a divulgação científica e o diálogo com a escola podem partir do nosso ambiente.

5.2 POR QUE FALAR DE CIÊNCIA?: UMA REFLEXÃO

Ainda em tom bastante reflexivo, uma prática comum nas oficinas era aproveitar as reflexões que surgem na mesma linha de Possenti ao indignar-se sobre quem está falando de ciência e se perguntar: quem está escutando sobre ciência? Como essa interação está sendo feita?

Muitos grupos adeptos a pseudociências, como terraplanistas, por exemplo, têm ganhado voz. Voz essa que, muitas vezes, é ancorada por lideranças políticas e sociais bastante influentes no país e no mundo. A internet, embora seja uma ferramenta que muito facilita as interações sociais, serviços laborais, serviços culturais e acessibilidade de informação (entre muitas outras coisas), também é um lugar onde, sem muita supervisão, qualquer um pode fazer uma publicação que pode viralizar sem que haja checagem de informações.

Em outras palavras, um dos grandes problemas que enfrentamos em termos sociais, culturais e políticos é lidar com a disseminação de notícias falsas (as *fake news*) sobre itens científicos do nosso país. Um exemplo forte disso pode ser ancorado no período pandêmico do Brasil e do mundo causado pelo coronavírus. Mesmo após mais de meio milhão de mortes no Brasil, ainda se ouvia que o vírus era uma invenção

política esquerdo-partidária. Além disso, muitas inverdades foram espalhadas no incentivo de tratamento precoce, sem mencionar as falsas afirmações, posteriormente, sobre as vacinas.

Com isso, vários cientistas tiveram de ocupar plataformas de grande circulação, como redes sociais, rádio, jornais/revistas, TV, entre outras, para desmentir essas notícias. Um exemplo de prática é o biólogo Hugo Fernandes, que já trabalhava com divulgação científica há cerca de dez anos e teve de se desmembrar para informar as pessoas com dados evidentes sobre o vírus e a vacinação. Isso tudo deve ser feito, como veremos a seguir, de uma forma lúdica, objetiva e clara, pensando que uma finalidade da divulgação é fazer com que o conteúdo chegue a pessoas que não são necessariamente estudiosos no assunto (embora não exclua esse público), então a comunicação não pode apresentar ruídos.

Quando escrevo isso, de maneira alguma queremos entregar à ciência e aos cientistas um caráter de entidade irrefutável. Jamais! Afinal, refutar hipóteses faz parte do método científico. A crítica é à desvalorização que a ciência sofre perante o senso comum por parte de algumas pessoas que querem argumentar contra informações científicas proferindo opiniões que advêm de informações falsas e manipuladas.

No campo da linguística, Possenti (2016), como vimos, problematiza a falta de valorização de profissionais linguistas quando o assunto do debate é puramente linguístico. Crenças anticientíficas a respeito de língua constroem uma sociedade linguisticamente preconceituosa, desinformada e prejudicada pela anticiência.

Assim como mencionado anteriormente, parte da formação de grupos e crenças anticientíficas são devido ao acesso a informações falsas que são espalhadas livremente na internet. Uma das maiores polêmicas envolvendo o campo da Linguística ocorreu em 2011, quando vários noticiários anunciaram que o Livro Didático *Por uma vida melhor* (Global) ensinava a falar errado, pois o material trabalhava abertamente com as variações linguísticas. Na época, entretanto, veículos de mídia maiores do que as meras redes sociais foram responsáveis pelo repasse dessa notícia, dando espaço àquela que é uma das maiores falsas afirmações linguísticas: a língua é homogênea.

Ainda, não são somente de cunho sociolinguístico são as informações falsas que andam contra os estudos da linguagem. Há pais que, por não entenderem o processo de aquisição de linguagem, julgam o desenvolvimento de seus filhos com base em comparações com outras crianças. Há também pessoas que acreditam que há uma “idade certa” para aprender idiomas e que é impossível aprender uma língua quando adulto, por exemplo. Também convivemos com pessoas que facilmente demonizam processos gramaticais naturais, como assimilações fonético-fonológicas (por exemplo: gerúndio em que o som de /d/ se une ao som de /n/: ex. fazendo > fazeno; ou a inserção de uma vogal epentética: ex. advogado > adevogado), combinações sintáticas (para mim + verbo no infinitivo: ex. para mim fazer) etc. Muitos são os mitos relacionados à linguagem. Não é por acaso que muitos materiais introdutórios de linguística se dedicam a desmistificar falsas crenças. É o caso do livro *Mitos de Linguagem*, de Gabriel de Ávila Othero (2017), que propõe dissertar sobre essas falsas crenças. Ilus-

trando alguns exemplos, nesse livro, o autor escreve sobre o mito que a comunicação animal é tão sofisticada quanto a linguagem humana, ou que todos têm sotaque, menos eu (ou quem “fala igual” a mim), entre outras mentiras.

É válido entender, também, que a divulgação científica não tem como função única acabar com as notícias e informações falsas. Como Feymann defende, também acredito que a chave para o conhecimento seja a curiosidade. Sendo assim, a divulgação científica pode servir, justamente, para “matar a curiosidade” (e também despertar a curiosidade) daqueles que têm interesse no assunto. Em termos linguísticos, podemos pensar: qual será a língua mais antiga do mundo? Como funcionam as línguas sem sistemas de escrita? Por que as crianças falam de forma diferente dos adultos? Entre outras reflexões.

A questão é que a divulgação científica pode ser entendida tanto como uma atividade informativa quanto como uma atividade de entretenimento, a depender do teor do produto (post, texto, vídeo etc.) de divulgação. A confecção de um produto de divulgação científica deve levar em conta o perfil do público, a linguagem, a natureza dos canais e as intenções por trás da prática. Através desses itens, Bueno (2010) traça divergências entre comunicação científica e divulgação científica. Essa é uma divisão básica, diferente da retomada que faz Caribé (2015), quando recupera várias definições que giram em torno da prática de espalhar ciência, indo além da comunicação científica e divulgação científica e abordando termos, como alfabetização científica, analfabetização científica, compreensão pública da ciência, comunicação pública da ciência, cultura científica, difusão científica, disseminação científica, educação científica, jornalismo científico, percepção pública da ciência, popularização da ciência e vulgarização da ciência. Aqui neste texto, entretanto, vou me pautar nas definições de Bueno (2010) porque satisfazem a proposta de reflexão que pretendo alimentar aqui. Sendo assim, o propósito da próxima seção é trazer as palavras do autor e acrescentar pontos com base na experiência que tenho como divulgador desde março de 2020.

5.3 COMO FALAR DE CIÊNCIA?: COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Abro agora um espaço para uma voz menos acadêmica e um pouco mais pessoal, uma vez que pretendo, de certa forma, contar uma história. Após a aprovação no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2019, minhas vivências passaram a traçar outros rumos. O auxílio de uma bolsa (na época CNPq), por exigir dedicação exclusiva ao mestrado, fez com que eu me mudasse do interior do estado de Santa Catarina para a capital. Isso implica não somente na mudança de moradia, mas na mudança de várias práticas, por exemplo, a organização de tempo e interações sociais – é nessa condição, então, amigo leitor, que entra a minha prática de divulgação científica. Minhas interações com familiares, amigas e amigos passaram a ser mais virtuais do que pessoais. O *Instagram*, então, tornou-se uma rede social bastante utilizada por mim.

Em paralelo, entrar em um mestrado em Linguística despertava certa dúvida nos meus conhecidos, como é bastante comum (falei sobre isso na seção que introduz o capítulo). Muitos não entendiam muito bem como essa ciência trabalhava. Para falar a verdade, poucos enxergavam o seu status científico. Não é à toa que eu, muitas vezes, era rotulado como alguém que fala várias línguas, ou alguém que domina as regras da gramática normativa. Esses rótulos únicos me deixavam desconfortável. Dessa forma, resolvi publicar em meu perfil uma sequência de fotos (que, no meio de criadores de conteúdo, chamamos de carrossel de imagens ou sequência de *cards*) que ilustrava o método científico de um linguista, comparando-o com o de um físico (da mesma forma feita por Miotto, Figueiredo Silva e Lopes (2018)). Esse post foi publicado em 11 de março de 2020. Cinco dias depois, devido às informações que já circulavam sobre o início da pandemia, a UFSC paralisou as atividades presenciais de ensino. As práticas remotas permaneceram por mais duas semanas, mas logo a paralisação foi integral (na vertente de ensino, isto é, a pesquisa continuou na medida do possível).

Como a primeira publicação havia atingido meu objetivo de mostrar para os meus conhecidos, ainda que de maneira básica, como a ciência que eu me propus a estudar funciona, vi, no *Instagram*, a possibilidade de continuar meus estudos. Sendo assim, ainda sem entender muito o que era a divulgação científica, passei a ser um divulgador da ciência. Porém, muito teve de ser aprendido com o tempo, e acredito que muito desse aprendizado conversa com a discussão que Bueno (2010) propõe ao diferenciar a comunicação da divulgação científica.

Podemos, em um primeiro momento, caracterizar a comunicação científica como aquela feita entre estudiosos/cientistas, em, por exemplo, simpósios, palestras acadêmicas, artigos publicados em periódicos etc., e a divulgação científica como aquela que não necessita, obrigatoriamente, que as duas partes (locutor e interlocutor) sejam estudiosos/cientistas. O “locutor” da divulgação científica não necessariamente é um cientista. Essa prática é muito incentivada no jornalismo e em outras áreas da comunicação.

A primeira pauta levantada pelo Bueno (2010) é o perfil do público. Esses públicos se diferenciam em vários aspectos. O autor observa que o público ao qual se destinam as práticas de comunicação científica é composto por pessoas que, em sua maioria, são especialistas que têm a mesma formação ou uma formação semelhante à pessoa que está comunicando. Por estar inserido no meio acadêmico, esse público também compreende a ciência como um método contínuo e sabe que os resultados devem ser rigorosamente baseados em dados evidentes. Por outro lado, o público consumidor de divulgação científica não obrigatoriamente é do meio acadêmico ou da área do divulgador. Esses que não são do meio acadêmico, muitas vezes não entendem a forma como a ciência opera, isto é, não tem conhecimento sobre metodologia científica, pensando, até, que a ciência é feita a partir de *insights* de mentes brilhantes, não a partir de um processo longo e, muitas vezes, coletivo. De acordo com o autor, podemos responsabilizar em parte o estudo formal em ciências nas escolas, que pouco enaltece os processos e muito enaltece a descoberta. Essa parte é interessante, porque, logo, buscarei relacionar o papel do professor com o papel do divulgador científico. Portanto, é importante refletirmos sobre como a ciência (de um modo geral) está sendo aborda-

da na educação básica, refletindo sobre a necessidade de uma educação científica, que introduza não só descobertas e resultados, mas também processos metodológicos, como sugere Perini (2010, p. 32), ao definir que “a ciência não é um corpo de conhecimentos e resultados; é um método de obter esses conhecimentos e resultados”.

A respeito do público, a minha percepção dialoga e concorda com a percepção de Bueno (2010), contudo, acrescento, tomando como base o que tenho observado, que a divulgação científica parece atingir sim um público muitas vezes especialista. Embora o objetivo, primeiramente, seja atingir pessoas não especialistas, independentemente da área de formação ou se têm formação, percebo que a divulgação tem chegado com certa força no público especialista. Acredito – formulando hipóteses – que o interesse na área de atuação seja um dos motivos pelo consumo. Se a pessoa tem interesse, muito provavelmente terá curiosidade (a chave do conhecimento para Feymann) e o consumo, sendo assim, acontece. Não acredito, contudo, que isso deva fazer com que o divulgador priorize os especialistas, porque, como já reiterei, o objetivo da divulgação não é atingi-los. Entretanto, também vejo uma forma de aproveitar que pessoas especialistas estão consumindo o conteúdo para enriquecê-lo.

O que percebo no meu perfil é que, por se tratar de uma rede social que permite colaboração através do engajamento (principalmente comentários e compartilhamentos), muitos especialistas contribuem com a postagem adicionando mais conceitos, às vezes referências bibliográficas, reflexões particulares, entre outros apontamentos. Não caracterizo, portanto, o público como a principal diferença entre comunicação e divulgação. É claro que notoriamente a comunicação restringe mais o público, mas penso que seja justamente essa restrição (e não o público em si) que diferencie as duas práticas. A divulgação científica pode (e deve) ir além dos muros da academia e atingir uma comunidade que não seja necessariamente (mas pode ser) universitária. Para isso, entretanto, é preciso saber como explorar recursos de linguagem. O nível do discurso, dessa forma, é o próximo ponto discutido por Bueno (2010).

Quando o produto científico está sendo apresentado por alguém da área, isto é, é um objeto de comunicação científica, é muito possível que o interlocutor saiba a respeito dos termos que podem ser usados. Trazendo um pouco para a nossa área, não seria uma inadequação falar termos técnicos sobre a gramática do português brasileiro em um evento de linguística. Um comunicador poderia falar sobre fonética e fonologia usando termos como sons bilabiais, sons labiodentais, glote, vogais abertas e vogais fechadas. Também poderíamos falar em período crítico/sensível para se referir ao intervalo de tempo que a criança adquire uma língua. Ao representar sintaticamente uma sentença, poderíamos falar em tópico, foco, zona argumental, entre muitos outros exemplos. É muito provável que o interlocutor entenda o uso do termo.

Entretanto, quando o produto científico está sendo divulgado para alguém que não necessariamente é da área, esses termos podem soar como ruído e até atrapalhar a interação. Para Bueno (2010, p. 3), além do problema com os ruídos, o público “sente dificuldade para acompanhar determinados temas ou assuntos, simplesmente porque eles não se situam em seu mundo particular”, e isso dificulta a relação com a realidade. Por conta disso, divulgadores precisam adequar seu discurso pensando nessas questões. Aqui, entramos em um embate científico: a metalinguagem é parte

da ciência. O seu uso é essencial para que não haja subjetividade na fala e que não se abra possibilidade para mais de uma interpretação. A ciência há de ser objetiva e a linguagem é a responsável por transparecer essa objetividade para o mundo (que é composto por cientistas e não cientistas).

Acredito que o caminho não seja a abolição da terminologia técnica e muito menos a substituição por termos mais acessíveis. Não penso que seja adequado, por exemplo, trocar “sintagma” por “pedacinho de sentença”. Entretanto, não podemos ignorar que isso pode soar como um ruído a quem não é da área, portanto, a prática que eu tenho adotado é o uso do termo técnico acompanhado de uma explicação que não necessariamente use a linguagem acadêmica. Um exemplo que sempre menciono é de uma postagem que fiz sobre a *ofidioglossia*, língua artificial dos filmes da saga Harry Potter, e, ao falar sobre as características da língua, mencionei que ela não possuía sons bilabiais, mas logo em seguida expliquei que esses sons eram aqueles em que os lábios se encostavam, como o som do /m/, do /p/ e do /b/. Penso que essa seja uma boa alternativa, porque não deixa o público sem entender o termo ao passo que também se aprende algo novo. Bueno (2010) aponta que também podem auxiliar o uso de ilustrações e infográficos que deixem o conteúdo mais lúdico e acessível.

Ao falar dos recursos linguísticos e visuais que usamos para falar de ciência, não devemos levar em conta somente o público-alvo do produto científico, mas também a natureza dos canais (BUENO, 2010). A comunicação e a divulgação científica acontecem em diferentes plataformas e isso implica a forma que o conteúdo é produzido. Além disso, há vantagens e desvantagens em plataformas que precisam ser consideradas. Esse é o próximo tópico que discutirei aqui, baseando-me, ainda, no que abordou Bueno (2010).

No tocante à comunicação, os meios são bem mais restritos tanto nas possibilidades quanto no alcance. É comum vermos esse caráter de difusão de conhecimento em periódicos científicos, seminários, palestras para especialistas e meios mais voltados ao ambiente acadêmico. Já a divulgação científica pode ser feita em grandes veículos de mídia, como televisão, rádio e jornais. Essa característica faz com que a divulgação científica seja confundida com o jornalismo científico. Muito embora haja características comuns, não são termos que se confundem. Além da grande mídia, a divulgação pode acontecer em palestras para a sociedade, redes sociais, cartilhas, *blogs* e muitas outras plataformas.

Tendo em vista a amplitude das possibilidades de plataforma para divulgação científica, é fácil associar que o produto científico, através dela, pode atingir mais pessoas do que acontece nas práticas de comunicação científica. Contudo, Bueno (2010) elenca algumas desvantagens na prática de divulgação quando o assunto é a natureza de canais. Pensando também no jornalista científico, o autor diz que os profissionais (jornalistas/divulgadores) que atuam nas grandes mídias são agentes que interferem na interação de uma fonte especializada (pesquisador, cientista, grupo institucional etc.) com o público, e isso pode contribuir para uma comunicação com ruídos. Sendo assim, é preciso que os profissionais estejam aptos a reformular (com cuidado e seriedade) os discursos científicos para que sejam compreendidos.

Um ponto interessante que observo na linguística (e aqui valeria uma pesquisa mais aprofundada, com levantamento maior de dados), é que boa parte ou quase todos os divulgadores são pessoas da área. Embora Sampaio (2018) intitule um texto indagando *Onde estão os linguistas na divulgação científica brasileira?*, em que relata a presença de canais de divulgação científica de outras áreas que tiveram felizes tentativas ao abordar a ciência da linguagem, o autor apresenta alguns canais de linguística, mostrando que já na época o cenário se assemelhava a esse. A descrição do autor, contudo, mostra uma presença bem mais tímida do que temos hoje em dia. Entre estudantes e professores, vem crescendo uma comunidade que torna indispensável o debate sobre divulgação científica nas próprias universidades e cursos de Letras e Linguística ao redor do país. Com o trabalho de divulgação, esses estudantes e professores devem adequar seu discurso para o público e a plataforma que escolhem atuar. Isso tem mostrado grande relevância para a área, uma vez que a linguística, por ser uma ciência nova e pouco popular, ainda lida com uma sociedade que coleciona muitos mitos a respeito de língua e linguagem.

Além disso, Bueno (2010, p. 4-5) afirma que “a não ser em situações específicas, como no caso de portais ou *blogs* dedicados à divulgação científica, a interação entre produtores de informações e audiência não ocorre”, o que reduz o processo de divulgação ao compartilhamento de informações. Quando a divulgação ocorre em mídias, como televisão e rádio, tenho de concordar com o autor. Contudo, considerando que mais de dez anos se passaram desde a publicação do artigo que tomamos como base, vale enaltecer o avanço dos meios de comunicação que tivemos neste intervalo de tempo, sobretudo com as redes sociais. Ainda mais do que *blogs* e portais, as redes sociais permitem uma interação quase simultânea entre divulgador e público. Quando uma postagem chega para uma pessoa através do *Instagram*, por exemplo, ela pode manifestar que gostou através de uma curtida, comentar opiniões e dúvidas que emergirem a partir da publicação, compartilhar com amigos e ainda salvar a postagem em uma pasta na própria rede social. Além disso, ela ainda tem a opção de interagir de maneira privada com o divulgador através de um espaço de mensagens diretas. Ferramentas bastante parecidas são vistas no *Facebook* e no *Twitter*.

Por ter mais familiaridade com o *Instagram*, posso comentar que a plataforma, além dessas possibilidades de interação, oferece ao divulgador várias ferramentas para divulgação. O conteúdo pode ser publicado através de fotos ou vídeos (longos – *IGTV* –, ou curtos – *Reels*). Além disso, é permitido que se escreva uma legenda de até duas mil e duzentos caracteres, exigindo capacidade de síntese. A ferramenta que a plataforma chama de *stories* também oferece possibilidades que podem ser aproveitadas. Nessa parte da rede, são publicados conteúdos que ficam no ar por vinte e quatro horas, então podem ser postadas fotos e vídeos mais espontâneos, enquetes, *quizzes*, e muitas coisas. O ponto negativo, contudo, é que a rede funciona com base em algoritmo (como quase todas elas), então é preciso buscar estratégias para chegar ao público. Estratégias essas que exigem um tempo de trabalho que muitas vezes não se encaixa na rotina de um pesquisador. Vê-se, portanto, a necessidade de mais políticas de investimento na ciência. Mais do que isso, ações que institucionalizem a atividade de divulgação científica. Tal medida muito poderia contribuir com o acesso ao conhecimento por parte da sociedade.

No *Instagram*, as práticas encontradas para fazer divulgação científica são várias. Nas oficinas, falo sobre três tipos de divulgação científica que eu costumo fazer na rede social: a divulgação “cavalo de Tróia”, a divulgação por personagem e a divulgação tradicional. Na subseção seguinte, pretendo falar sobre esses três tipos, através da minha experiência.

5.3.1 ALGUNS TIPOS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA USADOS POR MIM

Como já mencionado neste capítulo, Feymann considera a criatividade como a mola propulsora do conhecimento. Visto isso, é justo pensar em práticas de divulgação científica que explorem a curiosidade do público. Um bom método para fazer isso é aproveitar o que chamamos de “pautas quentes” e elementos culturais em alta. As pautas quentes são os assuntos que estão em alta. O fato de estar em alta parece exigir do criador de conteúdo uma velocidade maior para abordar o tema. Pense, por exemplo, no âmbito jornalístico: não é comum que jornalistas divulguem os resultados das eleições ou das partidas de futebol uma semana depois de terem acesso a esse tipo de informação. Os elementos culturais em alta, por sua vez, podem ser exemplificados através dos filmes, séries, músicas que, quando lançados, são bastante comentados nas redes.

Um fenômeno comum no Brasil é o *Big Brother Brasil*, *reality show* da Rede Globo de televisão. O programa dispensa apresentações, mas ainda assim é válido contextualizar que ele gira em torno de um grupo de pessoas que permanecem meses confinados. Semanalmente, um participante é eliminado e quem toma essa decisão é o público, sendo assim, é preciso que os participantes façam de tudo para conquistar uma boa torcida aqui fora. Além disso, há algumas provas que dão vantagem aos participantes que ganham. A casa em que os participantes ficam confinados é rodeada por câmeras que ficam ligadas vinte e quatro horas por dia e sete dias por semana. Durante a sua exibição, que ocorre, anualmente, de janeiro a abril/maio, é comum ver tópicos relacionados ao programa serem comentados nas redes sociais por telespectadores. É, de fato, um elemento cultural que tem forte impacto no entretenimento dos brasileiros.

Pensando nisso, no ano de 2021, resolvi aproveitar o meu espaço de divulgação científica no *Instagram* para, durante o *reality*, comentar os acontecimentos com meus seguidores. No meio desses comentários, contudo, eu introduzia algum dado ou conceito linguístico e apresentava uma análise. Não se pode desconsiderar o fato de que são falantes de diversos lugares do país sendo assistidos por milhões de brasileiros. Fazer comentários linguísticos usando o programa é uma espécie de divulgação que batizo de Cavalo de Tróia, que faz uma alusão histórica do presente dos gregos aos troianos. O *Big Brother Brasil* é um tema que chama a atenção do público e, no decorrer dos comentários, a informação linguística é apresentada. A alusão com o presente de grego só é falha quando pensamos que o presente que os troianos receberam foi uma invasão e o conhecimento não carrega este caráter negativo.

Outro tipo de divulgação científica que realizo é a divulgação por meio de um personagem. Nessa prática, meu objetivo é incentivar o público a fazer ciência através da reflexão sobre dados linguísticos. Não é comum que eu apresente análises ou conceitos nesse tipo de divulgação, mas, sim, é um recurso para questionar as pessoas sobre a língua que falam. O personagem em questão é o Etson, um extraterrestre que, na narrativa, vem ao Brasil em uma missão científica de analisar o Português Brasileiro e convoca os meus seguidores do *Instagram* – e mais recentemente os leitores do *blog Linguisticamente Falando* – para acompanhá-lo nesse processo.

Em uma das postagens envolvendo esse tipo de divulgação, o personagem coleta alguns dados de aquisição de linguagem e pergunta aos seguidores como seria possível explicá-los. Dessa forma, o público que estiver a fim de responder deve pensar um pouco a respeito, comparar com outros dados e até discutir, fazer perguntas a respeito do processo etc. É uma prática que incentiva as pessoas a fazer ciência, o que contribui, também, para a popularização da linguística entre as ciências tradicionalmente conhecidas.

O personagem é baseado em várias reflexões feitas por estudiosos da ciência da linguagem. Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) focam na abordagem científica de gramáticas na educação básica e, em uma de suas reflexões, sugerem uma atividade em que alunos poderiam ajudar um marciano a caracterizar o processo de negação dentro do Português Brasileiro. O grande linguista Chomsky (1998) declarou que um cientista marciano que observasse a Terra certamente se impressionaria com a facilidade da linguagem, propriedade que torna a espécie humana bastante única.

Divulgar ciência através de um personagem que propõe o fazer científico é uma prática um pouco mais flexível que a divulgação de pauta quente. A necessidade de pautas quentes pode ser considerada uma desvantagem, tendo em vista que os assuntos geralmente têm um “prazo de validade”. Contrariamente às pautas quentes, existem as pautas frias, que são aquelas que não estão em alta e, portanto, que podem ser abordadas independentemente do tempo. São exemplos: curiosidades gerais, culturais, entrevistas (com pessoas que não necessariamente estão em alta, mas têm algo a comentar sobre algum determinado assunto), entre outros. Utilizo as pautas frias quando faço divulgação científica tradicional.

Esse último tipo consiste em divulgação de conceitos e dados que podem ser explorados a partir de curiosidades (ainda retomando Feymann) que não são sobre assuntos que estão em alta. Por exemplo: informações sobre a Libras; entrevista sobre como ocorrem os estudos com línguas indígenas; desmistificação sobre ensino de um segundo idioma etc.

As pautas frias também podem estar presentes em elementos de cultura popular, na divulgação Cavalos de Tróia, principalmente em elementos mais conhecidos, como posso citar a postagem em que falei sobre o processo de criação de uma língua artificial nos filmes da saga Harry Potter ou da postagem que mostro a razão pela qual fãs brasileiros da cantora Britney Spears pronunciam o nome dela de forma tão diferente da pronúncia americana.

Na próxima seção, pretendo relacionar a prática de divulgação científica com o ambiente escolar, buscando refletir sobre maneiras de colocar a escola como ferramenta importante na popularização dessa perspectiva científica sobre as línguas do mundo. O foco se dará a partir da metodologia científica, prática já enaltecida por muitos linguistas que pesquisam a relação entre linguística e ensino, como veremos a seguir.

5.4 LINGÜÍSTICA NA ESCOLA: O ALUNO É UM POTENCIAL CIENTISTA

Na seção anterior vimos que um divulgador científico, antes de espalhar seu conteúdo deve levar em consideração alguns pontos importantes, como o público que pretende atingir, a adequação da linguagem para este público e também para a plataforma de atuação, que é outro ponto a se considerar, as intenções pretendidas, a fim de escolher o melhor tipo de divulgação científica para o contexto analisado. Não é muito difícil relacionar essa preparação de conteúdo com a preparação de uma aula na educação básica, em que o professor também deve pensar no público, na linguagem, nos objetivos e nas formas de guiar o assunto pretendido. Sendo assim, pergunto: o professor é um divulgador científico?

É claro que há muitas diferenças entre as profissões do divulgador científico e do professor. São duas funções sociais que, embora se encontrem, não se substituem. Cada profissional tem a sua importância e seus diferentes exercícios de trabalho, então, em um primeiro momento, a resposta à pergunta do parágrafo anterior é negativa. Contudo, é possível que, em suas práticas, um profissional docente insira a divulgação científica tanto em termos de conteúdo quanto em questão de metodologia. Assim, para que a reflexão tenha uma resposta afirmativa, deveremos pensar em possibilidade: um professor pode ser um divulgador científico? Agora, portanto, sim. Não só pode divulgar a ciência como também pode educar cientificamente seus alunos (que também são potenciais cientistas). Ainda que essa seja uma prática possível em todas as disciplinas escolares, a área de língua portuguesa apresenta certas vantagens para essa abordagem científica.

De acordo com Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), não é preciso muita coisa para montar um laboratório de linguística: papel, caneta e falantes são itens suficientes, porque o objeto de análise (língua) é algo facilmente acessível para os alunos, que já chegam na escola falando português. Por serem falantes, os alunos também têm intuição sobre os dados linguísticos e podem julgá-los como gramaticais ou agramaticais, aceitáveis ou inaceitáveis.

A partir disso, um trabalho de desenvolvimento de consciência linguística pode ser feito. O aluno/falante sabe as regras que sabe de maneira inconsciente. Pense por você mesmo: ao falar uma frase, você pensa sobre a estrutura sintática dela? Ou sobre o processo morfológico na formação das palavras que vai falar? Ou ainda nas questões fonético-fonológicas envolvendo cada som? É claro que não! Você fala automaticamente. O trabalho de consciência linguística pode ser usado para tornar explícito esse conhecimento que é implícito.

Dissertam sobre este assunto Duarte (2008) e Costa et al. (2011). Duarte (2008) afirma que uma alternativa para desenvolver consciência linguística é pensar na sala de aula justamente como um laboratório, onde alunos questionem, criem hipóteses, testem essas hipóteses e analisem os dados a partir de uma metodologia científica. É a mesma linha de raciocínio de Costa et al. (2011), que sugerem que a consciência seja desenvolvida a partir da construção do conhecimento.

Além da acessibilidade ao objeto e fácil possibilidade de adotar o fazer científico, outra vantagem atestada pela linguística é seu caráter interdisciplinar. A linguística está fortemente relacionada às ciências humanas, como história, geografia e sociologia. Estudos acerca de variação linguística exemplificam essa relação. Entretanto, é também bastante possível relacionar a linguística com as ciências exatas, como a matemática, principalmente se pensarmos em estudos dentro da vertente formalista. Sobre tudo, se pensarmos sob a ótica gerativista, relacionamos a linguística com estudos da área das ciências biológicas, que muito podem conversar sobre temas envolvendo teoria da evolução, aspectos dentro da mente-cérebro, entre outros. Todas essas interfaces podem ser abordadas no espaço escolar. Para isso, contudo, é preciso investir em formação de qualidade para os profissionais docentes que atuam/atuarão nas salas de aula brasileira.

Além disso, as aulas de língua podem se relacionar entre si, por exemplo, em atividades que comparem a língua portuguesa com a língua estrangeira ensinada na escola (geralmente inglês ou espanhol). Ainda, é possível que o professor aborde outras línguas em sala de aula, como línguas indígenas ou a Libras, apresentando ao alunado o fazer científico a partir de práticas que valorizem a diversidade linguística.

Há diversos estudiosos tanto no Brasil (KATO, 1986; PERINI, 2006, 2010; KENEDY, 2013, 2016; LOBATO, 2015; FERREIRA; VICENTE, 2015; PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, 2020; AVELAR, 2017; QUAREZEMIN, 2017; TESCARI NETO, 2017; PILATI, 2017; MAIA, 2018; TELES; LOPES, 2019; HOCHSPRUNG; ZENDRON DA CUNHA, 2019, 2021; MEDEIROS JUNIOR, 2020) quanto em outros países (HONDA; O'NEIL, 1993, 2008; DUARTE, 2008; COSTA et al., 2011; SHEEHAN et al., 2021) que se dedicam ao estudo dessa relação entre linguística e educação básica, propondo discussões que ficam dentro da conceituação até sugestões de atividades práticas.

Práticas envolvendo a metodologia científica nas aulas de língua são ancoradas no Brasil pelo Ministério da Educação (MEC). Como afirmam Teles e Lopes (2018), O MEC, ultimamente, tem trabalhado bastante com conceitos de competências e habilidades. Uma das competências gerais da Educação Básica descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é:

exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2017, p. 9).

Além disso, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais orientam que as competências e habilidades sejam transversais entre as disciplinas. Sendo assim, é importante que sejam vistos também o que sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de outras disciplinas, como é o caso dos PCN de Ciências Naturais:

questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL, 1997, p. 7).

Embora os PCN não sejam mais exigidos (atualmente, o documento norteador do ensino é a BNCC), considero válido refletir que práticas como essa não começaram a ser exigidas agora.

A partir disso, podemos entender a linguística como uma forte ferramenta para o ensino de ciência no Brasil e o professor de língua como um potencial divulgador do fazer científico a partir da construção de gramáticas (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016). Demais entendimentos e reflexões que podem ser feitas a partir dos apontamentos feitos aqui serão levantadas na seção que encerra o trabalho, a seguir.

5.5 ÚLTIMAS PALAVRAS (POR ENQUANTO)

Neste capítulo, assim como nas oficinas que inspiraram a escrita, foi possível refletir sobre a importância da divulgação científica em um mundo que vem apresentando um cenário bastante negacionista para os conhecimentos advindos da ciência. Com a linguística, não é diferente, mas a falta de popularidade desta ciência torna o caminho um pouco mais difícil, fazendo com que profissionais da área tenham de elaborar estratégias de popularização científica.

Essas estratégias de popularização/divulgação da ciência são diferentes das práticas de comunicação científica. Enquanto a atividade de comunicar é feita para um público especialista, exige uma linguagem mais científica e as plataformas são restritas, a divulgação pretende atingir também ao público não especialista, com uma linguagem mais acessível e em diversas possibilidades de plataforma. A preparação do conteúdo a ser compartilhado é diferente a depender das intenções da atividade (se é de comunicação ou de divulgação).

Quem também passa por um período de preparação de conteúdo que deve considerar público, linguagem, plataformas e objetivos é o professor da educação básica. Recortando para o ensino de gramática, pensamos no quão produtivo pode ser abordar a língua de forma científica nas aulas de língua portuguesa, considerando a língua que o aluno já traz para escola.

Para isso, contudo, é preciso que haja investimento na formação de professores. Além de questões conteudistas, como as abordagens a serem adotadas nos cursos de Letras/Linguística, penso que seja importante incentivar práticas de divulgação científica como uma possível atividade a ser realizada pelos professores. Mais do que isso, vejo também a necessidade de pensar em políticas públicas que entendam a importância de professores continuarem estudando, a fim de se especializar e se atualizar em prol de uma educação qualificada.

Finalmente, recortando mais especificamente para a divulgação científica, é preciso pensar: para que ela seja abordada na formação de professores, é essencial que façamos pesquisas sobre ela. Ou seja, é necessário pensar na divulgação científica como um assunto pautado em ambientes de comunicação científica. É possível ver a preocupação da sociedade acadêmica com eventos (como as oficinas que relatei aqui, o evento ABRALIN em Cena 16 – que tratou unicamente sobre popularização –, o LingComm – evento internacional sobre divulgação científica –, entre outros), revistas (como é o caso da Rosetta – ABRALIN), perfis na internet, alguns cursos livres e muitos outros materiais, entretanto, seria interessante que a comunidade acadêmica da linguística buscasse entender melhor sobre a aplicação do campo teórico da divulgação científica para a nossa área. Dessa forma, penso, seríamos mais felizes no objetivo de popularizar a ciência da linguagem.

REFERÊNCIAS

- AVELAR, Juanito O. *Saberes gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar*. São Paulo: Parábola, 2017.
- BASSO, Renato Miguel; PIRES DE OLIVEIRA, Roberta. Feynman, a linguística e a curiosidade, revisitado. *Matraga-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, v. 19, n. 30, 2012.
- BIZZOCCHI, Aldo. *O universo da linguagem: sobre a língua e as línguas*. São Paulo: Contexto, 2021.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017.
- BUENO, Wilson C. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. *Informação & Informação*, v. 15, n. 1esp, p. 1-12, 2010.
- CARIBÉ, Rita de Cássia V. Comunicação científica: reflexões sobre o conceito. *Informação & Sociedade: Estudos*, v. 25, n. 3 (2015); 89-104, v. 24, n. 2, p. 104-89, 2015.
- COSTA, J. et al. *Guião de implementação do Programa de Português do ensino básico – Conhecimento explícito da língua*. Lisboa: Ministério da Educação–DGIDC, 2011.
- DUARTE, Inês. *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008.

- FERREIRA, Elisabete L. M; VICENTE, Helena S. G. Linguística gerativa e “ensino” de concordância na Educação Básica: contribuições às aulas de gramática. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 18, n. 2, p. 425-455, 2015.
- HOCHSPRUNG, Vitor; ZENDRON DA CUNHA, Karina. Que gramática se ensina na escola? Uma análise das classes de palavras em livros didáticos. *Miguilim-Revista Eletrônica do Netlli*, v. 8, n. 2, p. 589-603, 2019.
- HOCHSPRUNG, Vitor; ZENDRON DA CUNHA, Karina. Linguística na escola: é possível fazer ciência da linguagem com pré-adolescentes? *Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação*, v. 15, n. 1, p. 014-031, 2021.
- HONDA, Maya; O’ NEIL, Wayne. Triggering Science formation capacity through linguistic inquiry. In: HALE, Kenneth; KEYSER, Samuel J. (eds.). *The view from the building 20: essays in honor of Sylvain Bromberger*. Cambridge: MIT, p. 229-256, 1993.
- KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KENEDY, Eduardo. Possíveis contribuições da Linguística Gerativa à formação do professor de língua portuguesa. *Revista de Letras*, v. 1, n. 32, 2013.
- KENEDY, Eduardo. O status da norma culta na língua-i dos brasileiros e seu respectivo tratamento na escola: algumas contribuições de estudos formalistas à educação. In: GUESSER, Simone. (org.). *Linguística: pesquisa e ensino*. Boa Vista: EDUFRR, p. 185-208, 2016.
- LOBATO, Lucia. *Linguística e ensino de línguas*. SciELO-Editora UnB, 2015.
- MAIA, Marcus. Computação estrutural de conjunto na leitura de períodos: um estudo de rastreamento ocular. In: MAIA, Marcus (org.). *Psicolinguística e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2018, p. 103-132.
- MEDEIROS JUNIOR, Paulo. *Gramática, sim, e daí? Reflexões acerca do ensino de gramática nos anos da educação básica*. Curitiba: CRV, 2020.
- MIOTO, Carlos; FIGUEIREDO SILVA, Maria Cristina; LOPES, Ruth. *Novo Manual de Sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2018.
- OTHERO, Gabriel de Ávila. *Mitos de linguagem*. São Paulo: Parábola, 2017.
- PERINI, Mário A. *Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola, 2006.
- PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- PILATI, Eloisa. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas, SP: Pontes Editores. 2017.
- PIRES DE OLIVEIRA, Roberta; QUAREZEMIN, Sandra. *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Vozes, 2016.

- PIRES DE OLIVEIRA, Roberta; QUAREZEMIN, Sandra (orgs.). *Artefatos em Gramática: Ideias para aulas de Língua*. Florianópolis: DLLV, CCE, UFSC, 2020.
- POSSENTI, Sírio. Linguistas na Escola. *Ciência Hoje*. Palavrado. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/coluna/linguistas-na-escola/>. Acesso em: 01 mar. 2023.
- QUAREZEMIN, Sandra. Ensinar Linguística na Escola: um confronto com a realidade. *Working Papers em Linguística*, v. 18, n. 2, p. 69-92, 2017.
- SAMPAIO, Thiago O. M. Onde estão os Linguistas na Divulgação Científica Brasileira? *Revista do EDICC-ISSN 2317-3815*, v. 5, 2018.
- SHEEHAN, Michelle; CORR, Alice; HAVINGA, Anna; KASSTAN, Jonathan; SCHIFFANO, Norma. Rethinking the UK Languages Curriculum: Arguments for the Inclusion of Linguistics. *Modern Languages Open*, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3828/mlo.v0i0.368>.
- TELES, Edsel R.; LOPES, Ruth E. V. Linguística Formal como ensino de ciência na escola básica: uma experiência nas aulas de português. *Revista da ABRALIN*, v. 17, n. 1, p. 110-150, 2018.
- TESCARI NETO, Aquiles. Constituição sintática, ambiguidade estrutural e aula de português: o lugar da teoria gramatical no ensino e na formação do professor. *Working Papers em Linguística*, v. 18, n. 2, p. 129-152, 2017.

PARTE 2

**SOBRE RELATOS DE PROPOSTAS PARA
O ENSINO DE LÍNGUAS**

CAPÍTULO 6

O ENSINO DE PERÍODO COMPOSTO A PARTIR DO GÊNERO *MEME*: O RELATO DE UMA PROPOSTA PARA O TRABALHO DE SINTAXE NO EIXO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA

Marcelo Amorim Sibaldo

Aline Milena Borges da Silva

Kelly Carolaine dos Santos Pereira

Márcio Allan Silva de Miranda

INTRODUÇÃO

Nós, os autores deste capítulo, participamos do Projeto de Extensão “Reflexões e Usos Linguísticos e Literários na Educação Básica – RULLE”, integrando o Grupo de Trabalho “Análise Linguística/Semiótica”. O projeto, desenvolvido pelo Grupo PET-Letras/UFPE, tinha dois objetivos focando, por um lado, a educação básica: apresentar/discutir novas teorias, metodologias e tecnologias para o ensino de línguas e literaturas através de oficinas de aprendizagem colaborativas. Por outro, no ensino

superior: contribuir para a formação dos discentes de Letras e para os demais participantes da equipe executora do projeto, alunos de graduação e pós-graduação em Letras da UFPE. Para atingir a esses objetivos, o Grupo se dividiu em seis Grupos de Trabalho (GT) e, como mencionado, formamos o GT de *Análise Linguística/Semiótica*.

Na primeira reunião do projeto, objetivou-se, com todos os professores da educação inscritos na atividade, apresentar o projeto e identificar as demandas existentes na comunidade desses professores através de uma sondagem e avaliação diagnóstica. Para fazer o levantamento das problemáticas vivenciadas pelos professores na sala de aula e devido ao grande quantitativo de inscritos, dividimos os participantes em seis¹ grandes grupos para que pudéssemos ter um espaço de escuta mais organizado para executar a diagnose sobre cada um dos eixos temáticos que seriam abordados no projeto.

Durante a conversa, todos os professores presentes na sala relataram vários obstáculos que contribuíram para a dificuldade de abordar o ensino de *Análise Linguística/Semiótica* de forma contextualizada para o aluno. Dentre as questões levantadas, alguns dos impasses relatados foram: (i) *como ensinar as regras de forma eficiente e com sentido considerando a gramática como material de consulta?*; (ii) *como driblar o costume dos alunos, no que concerne ao ensino puramente gramatical, e propor novas práticas?*; (iii) *como dar conta dos diferentes objetivos (vestibular, concurso e afins) considerando os diferentes níveis de ensino (fundamental, médio e EJA)?*; (iv) *como trabalhar a língua de forma menos mecânica e mais interativa, refletindo e utilizando os usos da língua?*; (v) *como trabalhar a estrutura?*; entre outras.

Assim, com base nas dificuldades expostas pelos docentes no grupo de Análise Linguística/Semiótica, notamos que se destacaram cinco necessidades: (i) ensino de regras; (ii) engessamento no ensino; (iii) formação continuada para atualizações teórico-metodológicas; (iv) análise e leitura; (v) dificuldades em trabalhar temas específicos em sintaxe e ortografia. Contudo, tendo em vista a organização do projeto, foi preciso delimitar o foco temático da oficina, haja vista o tempo de realização de 3 horas/aulas por oficina, o que não seria suficiente para atender a todas as demandas trazidas pelos professores. Para mais, considerando que a oficina seria realizada no turno da noite e de forma virtual, através de uma plataforma de videoconferência, devido ao contexto pandêmico da Covid-19, reconhecemos a possibilidade de exaustão que poderia ocorrer por conta do tempo excessivo frente às telas atrelada ao cansaço da jornada de trabalho dos professores e licenciandos que participariam da atividade.

Com essa premissa em mente, houve uma reunião interna do GT de *Análise Linguística/Semiótica* e decidimos elaborar uma oficina que buscou colocar em prática o aparato teórico-metodológico das teorias contemporâneas que versam sobre a Análi-

1 O número de grupos correspondeu ao quantitativo de GT, que, posteriormente, elaborariam oficinas temáticas que foram sendo realizadas ao longo do projeto, sendo, respectivamente: (i) análise linguística/semiótica; (ii) preconceito linguístico, variação linguística e cultura no ensino de línguas; (iii) ensino de línguas baseado em gêneros textuais (orais e escritos); (iv) ensino de língua estrangeira; (v) ensino de literatura; e (vi) aspectos psicopedagógicos no ensino de línguas e literaturas.

se Linguística/Semiótica na educação básica. Com ênfase para a abordagem do *período composto* foi escolhido o gênero *meme* para ser a matéria textual desse ensino, tendo em vista que o conteúdo em questão pôde, ainda que de forma indireta, relacionar-se e responder outras questões que foram expostas pelos professores e licenciandos no momento da avaliação diagnóstica.

Assim, o objetivo deste capítulo é descrever a oficina ministrada no projeto RULLE. Tal oficina propõe uma nova metodologia para o ensino de *Período Composto*, levando em consideração o que a BNCC traz para o eixo de Análise Linguística/Semiótica. Para alcançar esse objetivo, o presente capítulo está dividido da seguinte forma: na segunda seção, trazemos brevemente como a BNCC trata a Análise Linguística, discutindo a inclusão da Análise Semiótica em seu bojo; na terceira seção, relatamos como a oficina que propõe uma metodologia para o ensino do tradicional “Período Composto” foi executada; na terceira seção, apresentamos o resultado da avaliação feita da nossa oficina pelos professores da educação básica que estavam presentes; nas “Considerações Finais”, apresentamos alguns achados deste capítulo.

6.1 ANÁLISE LINGUÍSTICA NA BNCC

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, em 1997 e 1998, marca a consolidação de um novo conceito de língua(gem) que, naturalmente, pautou o direcionamento dado às práticas de ensino na área a partir de então. Assumiu-se, assim, a linguagem como uma atividade discursiva resultante da interação entre indivíduos em um determinado momento histórico e o texto, unidade de ensino, como a manifestação dessa atividade. Sendo a escola o lugar adequado à ampliação da competência linguística e considerando-se que os sujeitos se apropriam do conhecimento quando de fato agem sobre eles (BRASIL, 1997, p. 33), o documento propõe a articulação dos conteúdos de Língua Portuguesa em torno de dois eixos: uso – ligado às práticas de escuta e leitura e de produção de textos orais e escritos – e reflexão – ligado à prática de análise linguística.

No mesmo quadro teórico, a BNCC reitera as práticas de linguagem já delineadas nos PCNs com o acréscimo da abordagem das multissemioses (produção escrita, oral e multissemiótica; análise linguística/semiótica). Essa postura é fruto do reconhecimento da emergência de novas práticas de linguagem e suas consequentes “formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BNCC, Ensino Fundamental, p. 68), mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). O hipertexto é um exemplo de meio contemporâneo de exposição de conteúdos, que traz à tona a necessidade de apropriação de novos letramentos, com os quais se torna possível o uso consistente e produtivo dos diversos gêneros da cultura digital. Afinal,

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, remediar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) [...] (BNCC, Ensino Médio, p. 487 – grifos originais).

Nesses termos, a BNCC traz de maneira articulada às competências específicas de área, um conjunto de habilidades. Essas, por sua vez, se ligam às práticas de linguagem e não necessariamente são exclusivas de uma delas, pois o eixo do uso e da reflexão (análise) se interpenetram e se retroalimentam (BNCC, Ensino Fundamental, p. 82), como é o caso da produção de textos e da análise linguística. Finalmente, tem-se ainda, como categoria organizadora do currículo, os campos de atuação, os quais designam as esferas sociais onde as práticas de linguagem se realizam. É no interior desses campos que os gêneros discursivos transitam.

No que tange especificamente à análise linguística/semiótica, objeto de nosso interesse aqui, as habilidades são divididas entre conhecimentos grafofônicos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos, por meio dos quais o professor deve criar situações para que os alunos operem sobre a linguagem, permitindo-os entender o funcionamento do texto à medida que refletem sobre ele e estabelecem, por exemplo,

comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc. (BNCC, Ensino Fundamental, p. 81).

Isso porque a análise linguística/semiótica “envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido [...]” (BNCC, Ensino Fundamental, p. 80). Tal trabalho compreenderá, por conseguinte, olhar para cada materialidade de uma forma adequada a seu tipo de linguagem, ao integrar na análise a observação de elementos significantes que revestem formas não propriamente linguísticas, mas que são igualmente importantes na construção da unidade do texto.

Portanto, distinguindo-se do ensino tradicional de gramática, a expressão *análise linguística/semiótica* diz respeito a uma prática que, ao tomar como unidade básica o texto, mescla atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, sendo estas últimas realizadas em etapa final e responsáveis pela construção de noções que auxiliem a descrição dos fenômenos observados.

Bezerra e Reinaldo (2020) definem as atividades linguísticas como ações de linguagem praticadas nos processos interacionais mediante as quais um tema é desenvolvido; as epilinguísticas como atividades de reflexão sobre os recursos expressivos

de que se faz uso em um determinado texto; e as metalinguísticas como operações de sistematização dessa mesma linguagem. Nesse processo, o trabalho epilinguístico tem um valor especial, uma vez que

Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise lingüística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos (BRASIL, 1997, p. 27-28).

A refacção compreende o momento em que o aluno faz as mudanças que julgar importante para que o texto atenda a seu propósito comunicativo. Logo, não se trata de conformar a sua produção a um conjunto de regras, pois, nesse caso, a gramática atua apenas como um meio, não um fim. É “um instrumento para possibilitar ao aluno o entendimento do que ele lê e o domínio da variedade linguística de prestígio” (BEZERRA; REINALDO, 2020, p. 49).

No nível sintático, a BNCC do Ensino Fundamental traz, entre outros, os seguintes conhecimentos a serem trabalhados dentro da prática de análise linguística/semiótica, distribuídos nas habilidades para cada ano: funções sintáticas, organização canônica das sentenças do português juntamente à organização de períodos compostos e aos fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora). Em se tratando do estudo do período, pode-se constatar, nos 6º e 7º anos, várias habilidades voltadas a identificar e classificar orações e períodos (se simples ou compostos, se separados por conectivos ou apenas por vírgula) e a identificar constituintes imediatos da oração, como sintagmas nominais e verbais. Já nos anos finais, a ênfase recai sobre a diferenciação entre coordenação e subordinação, além das relações de sentido que os conectivos de cada tipo operam.

A respeito disso, é oportuno dizer que, embora a adoção da prática de análise linguística/semiótica suscite o uso de novos procedimentos metodológicos, guiados, principalmente, pelas necessidades demonstradas pelos estudantes, a escolha de verbos como “identificar” e “classificar” no quadro de habilidades referido (que o leitor pode verificar na BNCC de EF, por exemplo, na página 173) é, de alguma maneira, sintomática da longa presença, no ensino de Língua Portuguesa, de exercícios de reconhecimento e memorização, com foco no domínio da metalinguagem. Desse modo, mesmo diante de novas propostas teóricas de ensino, ainda é possível notar resquícios desse modo tradicional de abordagem da língua, para muitos ainda considerado o único realmente válido.

Vale destacar que, nas aulas de análise linguística/semiótica, a abordagem desses elementos deve partir do entendimento de que todos os usuários da língua já possuem um conhecimento gramatical implícito, resultante de experiências antecedentes e paralelas à escola, haja vista essa não ser a responsável por “ensinar o português”, mas fornecer as condições para que a competência linguística e a própria noção de língua se complexifiquem. Por essa perspectiva, torna-se possível interagir com os saberes do aluno e garantir a ampliação de seu repertório linguístico e cultural (BNCC, Ensino Fundamental, p. 70).

Como exemplo, segue uma das habilidades previstas para o Ensino Médio relacionada à prática de análise linguística:

(EM13LP06) *Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua (BNCC, Ensino Médio, p. 498).*

Mais adiante, fica esclarecido que os “efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem” podem ser observados em muitos aspectos, como elementos da Sintaxe do Português (processos de coordenação e subordinação), sonoros, visuais (imagens e vídeos) e as relações dessas materialidades com o verbal, já que, como pontuado inicialmente, “os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição” (BNCC, Ensino Médio, p. 478).

Em suma, a análise linguística/semiótica, quando entendida e realizada segundo seus próprios termos e não como subterfúgio para a manutenção do velho ensino gramatical, pode levar a escola a formar alunos com plena capacidade de *saber a língua*, isto é, de dominar as habilidades necessárias a seu uso em situações concretas de interação (GERALDI, 1984, p. 47). Para tanto, faz-se preciso, no ensino de língua, tal como propõem alcançar as habilidades já aludidas, “potencializar os processos de compreensão e produção de textos”, “possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa” e, ainda, “ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação” (BNCC, Ensino Médio, p. 499).

Na próxima seção, iremos apresentar o material que levamos para os professores da educação básica na oficina sobre o uso do período composto, utilizando os memes.

6.2 UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DO PERÍODO COMPOSTO A PARTIR DE MEMES

Em primeira instância, na oficina, foi necessário fazermos uma breve discussão sobre o gênero escolhido para nossa proposta pedagógica: o meme. Tal gênero, por ser relativamente novo, tem sido objeto de muitos estudos que, apesar de visarem a definir suas características e sua função frente à sociedade, ainda não chegaram a um consenso.

De certeza, ao refletirmos previamente acerca do que seria o *meme*, não conseguimos dissociar o seu conceito do espaço virtual da Internet. Para nós, usuários das redes, a Internet, sobretudo as redes sociais, constituem o suporte desse gênero. Em conformidade ao exposto, encontramos, rapidamente, esta acepção ao pesquisarmos sobre o meme: “A expressão meme de *Internet* é usada para descrever um conceito de imagem, vídeos, GIFS e/ou relacionados ao humor, que se espalha via Internet” (WIKIPÉDIA, 2021).

Partindo dessa primeira definição, ainda sem aprofundamentos teóricos, já é possível destacarmos a existência de uma certa maleabilidade nos memes, visto que podemos ter uma imagem, um vídeo, um áudio ou até um gesto sendo considerado meme pela comunidade usuária das redes. Em outras palavras, sua forma, em comparação a outros gêneros, parece ser, ainda, bem mais imprecisa, uma vez que se trata de ser ou não viral nas redes. Essa inconsistência, na sua materialidade, faz com que alguns estudiosos, inclusive, não cheguem a considerar os memes como um gênero textual.² Embora haja essas dissonâncias teóricas, para esta proposta didática, optamos por nos ancorar nos estudos de Silva e Cortez (2020) e Freitas (2019), que afirmam que

Tão logo se popularizou o uso da internet, associou-se à ideia de meme o processo de “viralização” que, no senso comum, diz respeito ao efeito de compartilhamento em massa de determinadas materialidades (posts), propiciado pelas ferramentas digitais, principalmente os sites de redes sociais (Twitter, Instagram, Facebook e WhatsApp, por exemplo) que permitem um usuário “postar” determinado conteúdo (músicas, notícias, vídeos, etc.) [...] (SILVA e CORTEZ, 2020, p. 389).

Dessa forma, entendemos que a condição primordial para a emergência dos memes é o processo de *viralização* associado a um viés *humorístico*. Em consonância a isso, Freitas (2019), para além de defender o estatuto de gênero textual dos memes, chega a alegar que “o meme se torna uma ferramenta tão ou mais usada nos dias atuais, quantos os gêneros já tradicionais, mostrando o rejuvenescimento do texto (p. 5)”. Com base nessas afirmações, acreditamos que a ascensão do meme esteja associada a

2 Como é o caso de Cavalcante e Oliveira (2019), que defendem o meme sob o estatuto de prática linguageira digital.

pelo menos dois aspectos: (i) o fato de ser ancorado em um contexto virtual que facilita sua disseminação; e (ii) o fato de constituir uma “nomenclatura coringa”³ que abrange diversas formas de composição.

Assim, feitas as considerações sobre o gênero, e entendendo que nossa preocupação é utilizar o meme em sala de aula e não o conceituar, resta-nos uma questão a ser esclarecida: Por que o uso de memes no ensino de língua? Como resposta, elencamos a seguir alguns pontos que justificam a construção de uma proposta que lança mão do meme para tratar do eixo da *análise linguística/semiótica* – mais precisamente da temática do período composto. Para nós, o trabalho com os memes:

Possibilita integrar o ensino gramatical a práticas de linguagem reais e significativas para o aluno, visto que estamos lidando com um gênero com o qual os alunos já possuem familiaridade;

Abarca outras variedades linguísticas e, por consequência, pode enriquecer o trabalho com a língua pela discussão de construções não previstas na norma-padrão e os efeitos de sentido por elas gerados;

Permite reflexão sobre a língua, a partir de uma construção de natureza multisemiótica, pois, como já discutimos, os memes podem ser encontrados sob a materialidade de imagem, vídeo e/ou áudio;

Constitui, por integrar imagens do cotidiano para a produção do efeito de humor, uma nova experiência de comunicação e, em decorrência, serve à reflexão sobre o uso da língua no espaço virtual.

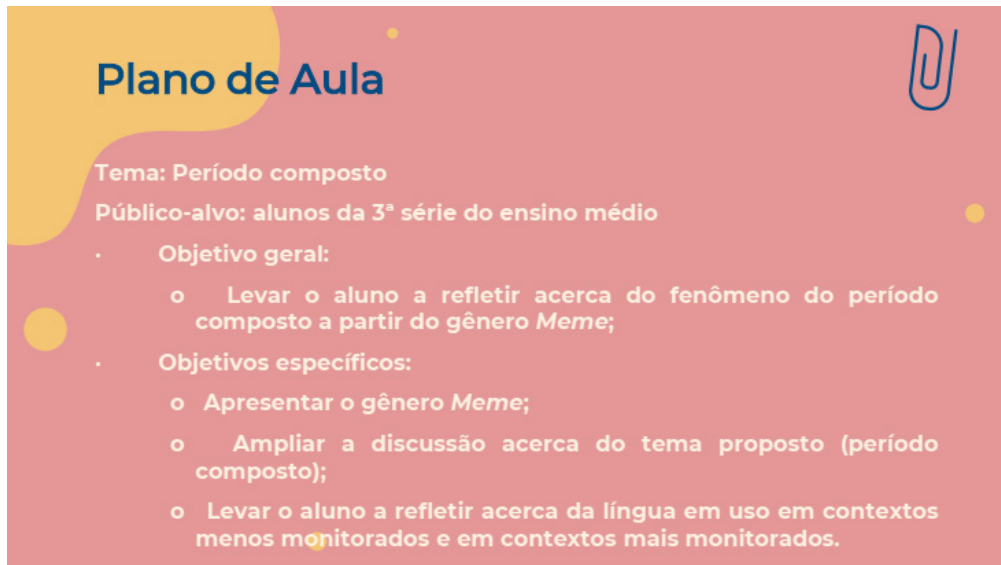
Para além dessas motivações, é imprescindível destacarmos a dificuldade dos alunos ao lidarem com o assunto *período composto*,⁴ inclusive, dos próprios professores para o seu ensino, já que essa temática foi levantada pelos próprios professores quando da nossa reunião de avaliação diagnóstica sobre as principais dificuldades sobre o ensino de língua materna. Assim, percebemos, ainda, que esse impasse não fica restrito ao alunado, mas alcança boa parte dos docentes da educação básica. Como resultado, comumente os professores optam pela via mais cômoda: definições sintáticas engessadas e exercícios classificatórios de orações. Essa via, como bem sabemos e já constatamos anteriormente, não dá espaço para a reflexão tão defendida pelos documentos curriculares.

Para começarmos a oficina e apresentarmos uma proposta metodológica para o ensino do período composto a partir do gênero *meme*, apresentamos um plano de aula, advertindo, entretanto, que esse plano poderia ser adaptado a uma sequência didática ou até mesmo inserido em um projeto que a escola poderia estar pensando em desenvolver ou já desenvolvendo e, assim, poder ser “diluído” em mais aulas, a depender da série em que o plano seria aplicado.

3 Conceito utilizado por Silva e Cortez (2020).

4 Chegamos a essa conclusão com base nas experiências práticas vivenciadas por nós em sala e com base nos relatos dos professores que participaram das oficinas.

Figura 6.1 – plano de aula apresentado na oficina.

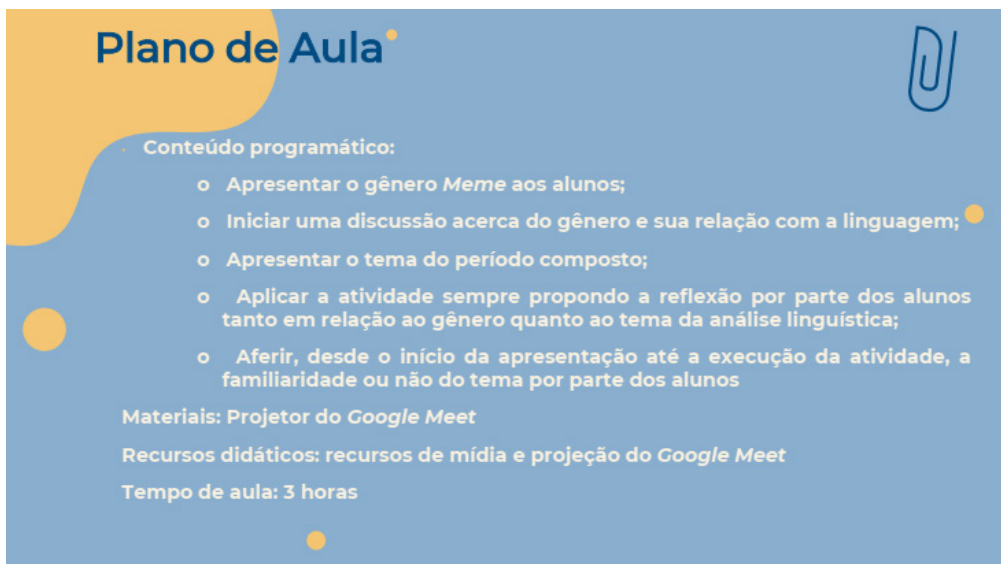


Plano de Aula

Tema: Período composto

Público-alvo: alunos da 3ª série do ensino médio

- Objetivo geral:
 - Levar o aluno a refletir acerca do fenômeno do período composto a partir do gênero *Meme*;
- Objetivos específicos:
 - Apresentar o gênero *Meme*;
 - Ampliar a discussão acerca do tema proposto (período composto);
 - Levar o aluno a refletir acerca da língua em uso em contextos menos monitorados e em contextos mais monitorados.



Plano de Aula

- Conteúdo programático:
 - Apresentar o gênero *Meme* aos alunos;
 - Iniciar uma discussão acerca do gênero e sua relação com a linguagem;
 - Apresentar o tema do período composto;
 - Aplicar a atividade sempre propondo a reflexão por parte dos alunos tanto em relação ao gênero quanto ao tema da análise linguística;
 - Aferir, desde o início da apresentação até a execução da atividade, a familiaridade ou não do tema por parte dos alunos

Materiais: Projetor do *Google Meet*

Recursos didáticos: recursos de mídia e projeção do *Google Meet*

Tempo de aula: 3 horas

Fonte: os autores

Como pode ser visto nos *slides* apresentados na oficina, o público-alvo pensado para o nosso plano foi o grupo de alunos da 3ª série do ensino médio, pensando que parte do conteúdo programático suscitaria matérias já vistas em séries anteriores e, por isso, seria o ideal. Entretanto, explicamos que, a depender do objetivo, poderiam ser aplicadas partes da oficina em séries anteriores. Além disso, os objetivos (geral e específicos) foram apresentados com vistas ao enfoque no uso do período composto em memes e, a partir dele, uma reflexão sobre a língua e a apresentação da metalinguagem que envolve a temática.

Após isso, introduzimos a noção do gênero *meme*, apresentando alguns conceitos e quais memes, especificamente, iríamos trabalhar na oficina, haja vista que o gênero *meme* abarca uma quantidade razoável de formas de textos que são encontrados basicamente no universo da Internet e de aplicativos de redes sociais, como o *Instagram* e o *TikTok*, por exemplo.

Desse modo, a fim de driblar a “névoa” que parece se instaurar sobre a prática de análise linguística/semiótica, trouxemos dois memes que serão sucedidos por discussões que ilustram e ratificam a riqueza do trabalho com esse gênero.

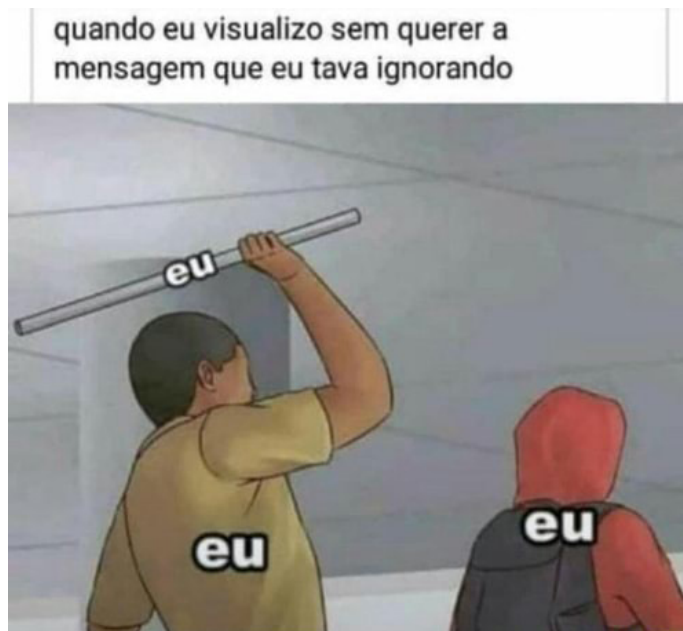
Figura 6.2 –

tem gente que da vontade de guardar
numa caixinha



Fonte: Twitter (2021).

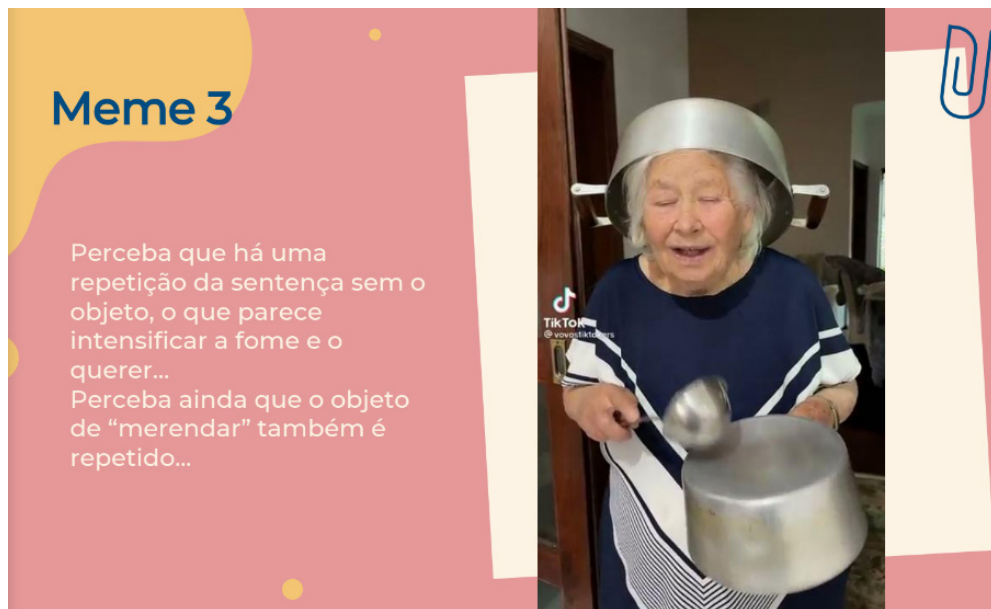
Figura 6.3 –



Fonte: Twitter (2021)



Ao apresentarmos o *meme 3*, começamos explorando a ideia de um outro tipo de meme (não somente texto e imagem, mas vídeo também) e de retextualização, uma vez que a música do meme foi criada por outros blogueiros e usado por muitos outros *tiktokers*, após viralizar. O meme escolhido foi o da figura a seguir, que você pode ver usando o *QR code* acima:

Figura 6.4 – Apresentação do *mime* 3 da oficina.

Fonte: os autores

Na letra da música que compõe o meme, temos somente um período composto:

- (1) Eu ‘tô com fome e quero merendar pão com mortadela.

Antes de analisar a sintaxe propriamente desse texto, fizemos os professores observarem na oficina que, apesar de relativamente “pequeno”, o período em questão tem muita riqueza linguística para ser explorada, principalmente, se o analisamos atrelado ao contexto do meme. Por exemplo, observamos, no nível fonético/fonológico, que o “batuque” ao fundo da música que acompanha o meme é “ecoado” pelas oclusivas do texto “/t/ô /k/om fome e /k/ero meren/d/ar /p/ão /k/om mor/t/a/d/ela”, o que deixa a música e sua letra numa harmonia interessante e propicia o fato de a música se tornar “chiclete”, além do tom cômico e inusitado do conteúdo do próprio texto.

Outras questões, além da ordem sonora, que falamos aos professores que participaram da oficina poderiam ser exploradas nas aulas de Análise Linguística (doravante AL) para aguçar a reflexão tem a ver com a perífrase “estar com”, usada na primeira oração do período, “Eu tô com fome”. Por que os autores usaram a perífrase no lugar do verbo “ter”? Haveria alteração de sentido se trocássemos para o uso desse verbo? Incitamos os professores a levar a reflexão aos seus alunos de que “estar com” reflete mais um estado passageiro do sujeito da oração do que “ter”. Assim, podemos ter diferenças de efeito de sentido em dizer, por exemplo:

- (2) a. O João *tem* olhos azuis.
 b. O João *está com* olhos azuis.

Em (2a.), João nasceu com seus olhos de cor azul, já em (2b), provavelmente, ele está usando lentes de contato. Essa é uma discussão interessante e já se tem literatura especializada no assunto que reflete uma característica importante da sintaxe do português brasileiro (ver AVELAR, 2019).

Ainda em relação à AL sobre o período em (1), mostramos que poderiam ser discutidas questões sobre as escolhas lexicais para compor o meme. Por exemplo, por que o uso de “merendar”, ao invés de “comer”? Seriam verbos “sinônimos”?⁵ Teríamos outro efeito de sentido se trocássemos o verbo? Por quê? A métrica e a melodia mudariam com essa troca? Que implicações teriam em relação ao sentido?

Uma questão de ordem léxico-semântica que também poderia ser discutida na AL tem a ver com a seleção de argumentos do verbo “merendar”, ou seja, sobre a transitividade desse verbo. Na música do meme, há a repetição do período sem se explicitar o objeto direto do verbo “merendar” (“eu tô com fome e quero merendar/ “eu tô com fome e quero merendar”), o que parece intensificar a *fome* e o *querer merendar*,⁶ e, logo em seguida, há uma pausa e a repetição do objeto “pão com mortadela” (“eu tô com fome e quero merendar/ “eu tô com fome e quero merendar”/ “pão com mortadela”/ “pão com mortadela”). Algumas questões podem ser colocadas aí para a reflexão no uso da língua: por que a omissão do objeto de “merendar” parece não “fazer tanta falta”? Por que posso falar algo como “O João merendou ontem à tarde!” com a omissão do objeto direto do verbo “merendar”, mas também posso falar “O João merendou pão com mortadela ontem à tarde!”? Há mudança no sentido de “merendar”? Em relação à transitividade verbal, ele é transitivo ou intransitivo? Por quê?

Além dessas questões que trouxemos brevemente aqui sobre o meme 3, discutimos, na ocasião da oficina, outras relações ao texto do meme, que, por espaço, não discutiremos aqui.

Veja que em um texto, relativamente, pequeno, podemos discutir aspectos relacionados à AL de diversos níveis de análise, fazendo com que o aluno *efetivamente* faça uma reflexão sobre os usos linguísticos, permitindo se conscientizar dos usos que ele faz de modo natural e, às vezes, inconsciente, a fim de que lhe sejam dadas ferramentas importantes para a construção de gêneros textuais que lhe exijam uma maior argumentação/formalização das estruturas gramaticais de sua língua. De forma alguma, estamos querendo dizer, diferente do que um modo prescritivista de língua o

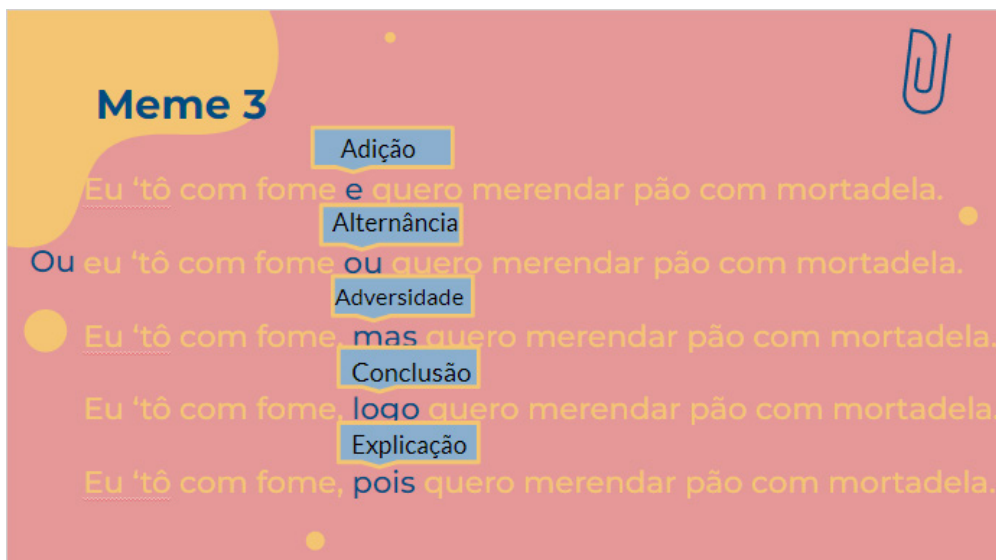
5 É importante aqui lembrar de que não existem “sinônimos perfeitos”, como já nos apontam Ilari & Geraldi (2006) e estudos anteriores até, e de que a escolha daquela palavra, naquele determinado contexto pragmático, tem um determinado efeito de sentido que mudaria se outra palavra (mesmo um “sinônimo”) estivesse em seu lugar.

6 É muito comum vermos no nosso dia a dia repetições para querer intensificar um evento: (i) O João falou, falou e não disse nada! (ii) O João começou a correr, aí ele correu, correu... (iii) O telefone chamou, chamou, mas ninguém atendeu!

quer fazer, que o falante não sabe sua língua e que exista algo “errado” na língua, mas a construção de gêneros mais formais se torna mais efetiva quando se tem consciência de como sua língua se organiza e como essa organização pode ser feita (usando e conhecendo todos os níveis de análise linguística) para se melhor argumentar, sobretudo no uso da língua(gem) nas esferas formais, coisa que os Sofistas faziam desde a Grécia Antiga. Para isso, entendemos que o recurso de se focar em determinada parte da estrutura do texto e o conhecimento de metalinguagem são essenciais! Claro, sabendo o porquê de seu uso e de sua função na “organização” de sua língua, para um uso *consciente* de um texto argumentativo.

Já passando para a parte que foi foco da oficina, o ensino de período composto, começamos discutindo o papel da conjunção⁷ coordenativa “e” que “liga” duas cadeias de palavras que podem se “sustentar” sozinhas no discurso: (i) “eu tô com fome” e (ii) “quero merendar pão com mortadela”. Exploramos a ideia de que, a depender do efeito de sentido pretendido pelo falante, poderíamos mudar esse item:

Figura 6.5 – Apresentação do *meme* 3 da oficina.



Fonte: os autores

Como pode ser observado na Figura 6.3, podemos mudar o conectivo que “cola” esses “pedaços” maiores de estrutura linguística e, assim, mudar o sentido para além do de “adição”: podemos indicar, ainda, “alternância”, “adversidade”, “conclusão”, “explicação”, fazendo essa troca. Mencionamos o fato de que essas estruturas são in-

7 Dentro das diversas correntes da Linguística, o nome para esses tipos de elementos varia bastante: conectores, conectivos, articuladores do discurso/texto, operadores argumentativos/discursivos etc. Vamos preferir aqui o uso da tradição gramatical, pelo fato de nossa oficina estar voltada para o ensino de língua portuguesa na educação básica e, às vezes, o livro didático utilizado e a gramática consultada preservam esse nome. E ainda: priorizar o uso de um desses “novos” termos também prioriza uma determinada corrente teórica e, ainda, pode fazer alguma confusão terminológica tanto para os alunos quanto para os professores.

dependentes *sintaticamente*, ou seja, têm sua estrutura argumental toda já “preenchida”, em outras palavras: os verbos já têm seu sujeito (ainda que oculto, como na segunda oração) e complementos no seu devido lugar, pois, como havíamos mostrado, quando discutimos os memes anteriores, a depender do contexto, do gênero textual e das semioses envolvidas no texto, as funções sintáticas podem ser satisfeitas por um efeito de sentido pretendido num determinado contexto;⁸ ou pela necessidade de uma métrica mais acurada, como num poema; ou pela necessidade de uma “melodia” mais precisa, como numa música; ou, até mesmo, pelas imagens e/ou outras semioses envolvidas numa construção de uma morfologia de um gênero textual mais complexo, como o caso dos memes apresentados. Por exemplo, uma foto de um *iPhone* pode satisfazer a posição de objeto de um verbo como *querer* sem que a palavra *iPhone* esteja explícita num texto, como no texto a seguir:

Figura 6.6 – texto com foto ocupando uma função sintática.



Fonte: os autores

Podemos também pensar num contexto oralizado em que o objeto de “querer” esteja na cena em que a interação verbal esteja sendo construída. Esses elementos podem satisfazer funções sintáticas e, logo, podem ser recuperados pela pragmática, mas, em textos mais formais, em que outras semioses (como foto, figura, emojis etc.) têm uso mais restrito, é importante que as seleções semânticas dos verbos sejam respeitadas e os argumentos sejam satisfeitos com uso de um elemento verbal. Essas questões que estão sendo colocadas aqui – e que até parecem muito “óbvias”! – são interessantes de serem colocadas (“[...] às vezes é útil pedir à evidência que se

8 Vejam, por exemplo, as relações referenciais que podem estar no que está sendo dito (relações endofóricas) ou fora (relações exofóricas).

justifique”, como diria Benveniste (2005, p. 284)), porque chegamos a ver textos sobre o ensino de AL que “cobram” da *gramática* algo que é da *retórica* e/ou de outras áreas de estudo da linguagem. Ora, falar sobre a *estrutura* e transitividade argumental é uma coisa e falar sobre a *função* daquela estrutura com ou sem o argumento verbal explícito em um determinado contexto pragmático é outra! Talvez não haja nenhum mal em querer ensinar as duas coisas juntas, mas há muito mal em trocar uma pela outra, sem fazer as distinções necessárias antes.

Retomando o que expusemos no meme 3 em relação às orações coordenadas, pontuamos que as duas cadeias de palavras (“eu tô com fome” e “quero merendar pão com mortadela”) “conectadas” pela conjunção aditiva “e” são independentes⁹ *sintaticamente* (mas não *pragmaticamente*, repetimos), ou seja, têm o mesmo *status* “sintático” em relação à dependência de complementos. Entretanto, podemos mudar esse *status* de independência e criar dependências *sintáticas* entre essas cadeias, acrescentando-lhes as *conjunções subordinativas*.¹⁰ Percebam que, quando adicionamos essas conjunções às cadeias, antes ligadas pela conjunção coordenativa “e”, que eram “livres” sintaticamente, ficam lhe “faltando algo”:¹¹

Figura 6.7 – texto com foto ocupando uma função sintática.

Meme 3

Tempo
*Quando eu 'tô com fome.

Condição
*Se eu 'tô com fome.

Finalidade
*Para eu estar com fome.

Concessão
*Embora eu esteja com fome.

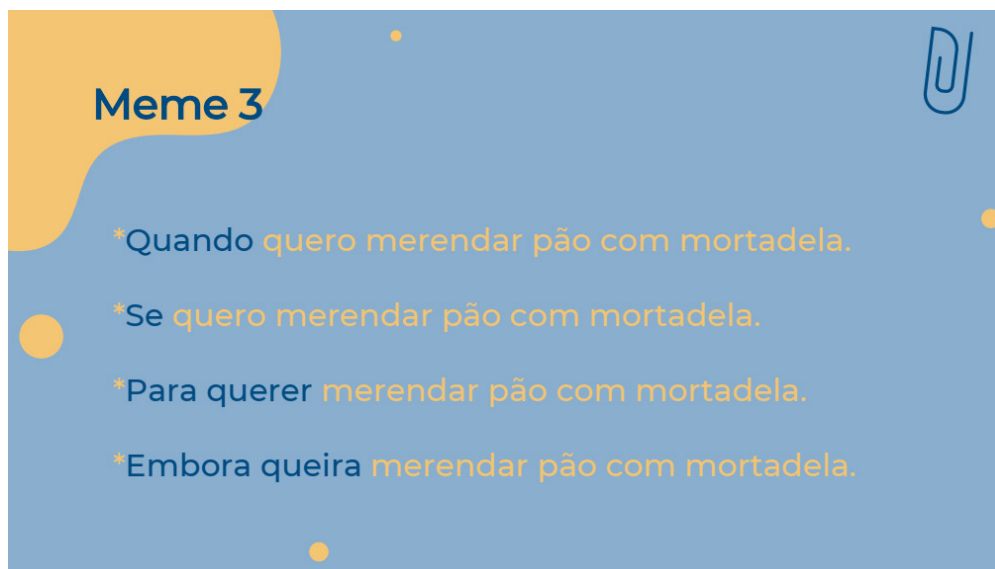
Fonte: os autores

- 9 E, aqui, colocamos muitos resultados de estudos formalistas e funcionalistas que objetam essa assunção “para baixo do tapete”, entendendo que a discussão de que nos valem aqui é a da tradição gramatical e que a discussão desses estudos nos demandaria mais tempo e espaço na oficina. Acreditamos, entretanto, que a discussão, como proposta aqui, contempla tais perspectivas também.
- 10 Mencionamos, na ocasião da oficina, que existem diferenças entre introduzir uma conjunção coordenativa e uma subordinativa que, se fôssemos desenvolver aqui, extrapolariam os limites que delimitamos para este texto. Essas diferenças serão material primordial para trabalhos futuros somente.
- 11 O asterisco diante dessas estruturas indica que lhe falta algo para completar seu “sentido” e, assim, não são estruturas bem formadas sintaticamente.

Na Figura 6.5, vê-se que podemos acrescentar a conjunção que indica *tempo* (“quando”) e *condição* (“se”) e o tempo e modo do verbo *estar* permanece inalterado, de modo diferente, se acrescentamos a conjunção de *finalidade* (“para”) e de *concessão* (“embora”), teremos de mudar o verbo para seu *infinitivo* e *subjuntivo*, respectivamente. Vemos aqui, então, que existe uma dependência entre a conjunção subordinativa adicionada e o tempo/modo do verbo da oração a qual tal item foi adicionado.

As mesmas dependências e fenômenos, discutidos anteriormente com a primeira oração do meme 3, acontecem com a segunda parte do período, como podemos ver a seguir:

Figura 6.8 – texto com foto ocupando uma função sintática.



Fonte: os autores

Assim, da mesma forma que discutido anteriormente, essa parte do período, que, antes era independente sintaticamente, no meme 3, torna-se dependente; logo, *subordinado* a algo que não está presente nos períodos antecedidos pelo asterisco. Assim, apresentamos uma diferença entre as conjunções coordenadas e as subordinadas.

Em seguida, mostramos, na oficina, as diferenças, que os manuais de gramática, normalmente, apresentam entre “frase”, “período” e “oração”. Lembramos que essas concepções são distintas, porque apresentam, também, noções distintas: a noção de “frase”, por exemplo, leva em consideração um critério semântico, já que não é preciso ter uma categoria morfológica ou sintática para se conceber uma frase, mas o que se convencionou chamar de “sentido completo”. Assim, elementos maiores ou menores, como uma palavra como “perigo!” ou “socorro!”, sem verbo, podem ser consideradas frases. Já um critério gráfico é utilizado, quando se considera a noção de “período”, uma vez que se assume que o período é a cadeia “escrita” que se inicia com uma letra maiúscula e termina com um ponto final, podendo ter um ou mais verbos entre este espaço. Por fim, o critério morfossintático é utilizado para se delimitar a “oração”, uma vez que a presença de um verbo é o critério definidor da oração.

Feitas as distinções mencionadas, mostramos os termos da oração, como tradicionalmente apresentados nos manuais de gramática:

Figura 6.9 – Termos da oração.

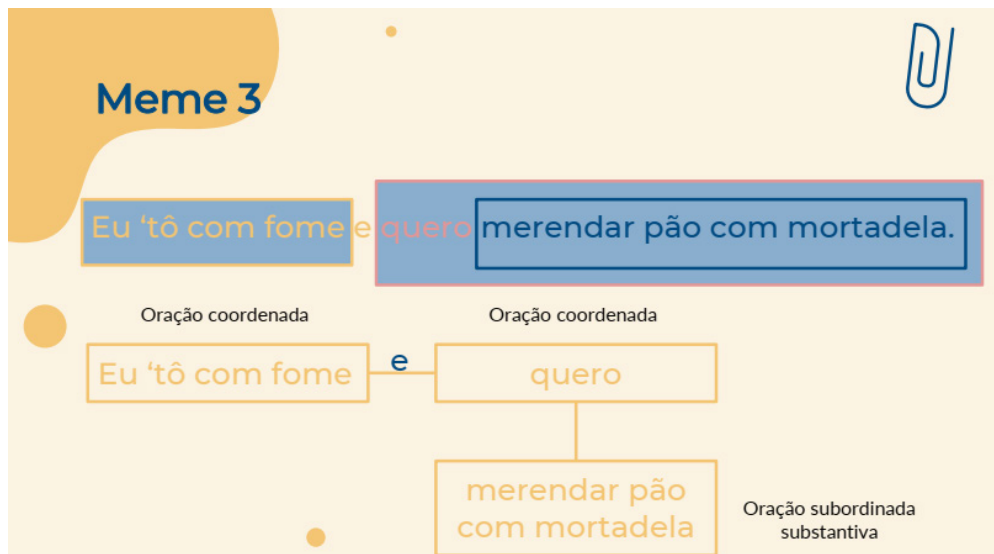


Fonte: os autores

Lembramos que, sintaticamente, há uma distinção entre termos “essenciais”, “integrantes” e “acessórios” e que esses termos podem ser satisfeitos por sintagmas menores que uma oração (como um sintagma nominal ou preposicional, por exemplo), ou por sintagmas oracionais (ou seja, com um ou mais verbos) e, ainda, diante de gêneros textuais intersemióticos, por figuras, gráficos, vídeos etc. e até mesmo por significações de inferências do contexto extralinguístico. É importante mencionarmos que a nomenclatura utilizada pela gramática tradicional não tem *nada* a ver com o *efeito de sentido* que se quer produzir em um determinado contexto. Assim, um termo “acessório”, como um adjunto adnominal, por exemplo, é *acessório* para a “predicação” nominal, mas é importantíssimo para um efeito de sentido que se quer produzir num determinado contexto, como o de venda de um celular, por exemplo. Imagine vender um celular sem dar a ele características? “Novo”, “bonito”, “funcional” etc. são elementos que podem ser “adjuntos” ao celular, e, assim, termos “acessórios” para a predicação, mas elementos bem significativos para quem deseja vender o tal de celular. É importante que o professor faça essa distinção.

Assim, continuando a explorar o texto do meme 3, observamos que o texto possui três verbos: O verbo *estar* antes da conjunção *e*; e os verbos *querer* e *merendar* depois. O que nos faz ver que temos um período composto (por coordenação e subordinação), já que a cadeia “merendar pão com mortadela” é o objeto do verbo *querer* e, como contém um verbo, é uma oração, pelo critério estabelecido anteriormente nesta seção. Inclusive, podemos substituir essa cadeia por um sintagma nominal: “Quero [uma merenda].” Assim, fizemos um exercício de se colocar as orações desse texto dentro de retângulos, em que, em cada retângulo temos uma oração, logo, uma cadeia com um verbo, como a seguir:

Figura 6.10 – texto com foto ocupando uma função sintática.



Fonte: os autores

Perceba que as orações coordenadas (e, aqui, não mencionamos serem sindéticas ou assindéticas) estão em retângulos de um mesmo nível; já a oração subordinada (que, por ter função de objeto direto, é substantiva), por “depender” da oração principal “quero”, colocamos num outro nível. Essa distribuição de retângulos lembra a organização de um organograma em que orações coordenadas estão num mesmo nível e orações subordinadas num nível abaixo, em razão de sua “dependência” *sintática* de um outro elemento.

Ao final desse meme, retornamos aos memes iniciais da nossa oficina. No meme 1, por exemplo, mostramos como alguns exercícios poderiam ser feitos em sala de aula para aguçar a reflexão a partir do uso na AL. Vejamos:

Figura 6.11 – texto com foto ocupando uma função sintática.

Se tivéssemos que inserir o conteúdo da figura do “meme 1” em um gênero textual verbal, como poderíamos inserir no texto?

Qual a relação que a figura estabelece com o texto “Tem gente que dá vontade de guardar numa caixinha”? Adjunto ou complemento?

Você se foi
@vocesefoi

tem gente que dá vontade de guardar numa caixinha

Fonte: os autores

A partir desse meme, podemos incitar o aluno a verbalizar a figura exposta no meme. O aluno deverá perceber que todos os verbos têm sua estrutura argumental “completa”, ou seja, têm seu sujeito e/ou complemento satisfeitos no texto: o “ter” que é um verbo impessoal, nesse caso, logo, só pede objeto, “gente”; o verbo “dar” que, nesse caso, não é “bitransitivo” e não tem o sentido de “entregar algo a alguém” e parece fazer uma “locução” com “vontade”. A explicação dessas questões faz com que o aluno perceba a mudança e “leveza” de alguns tipos de verbo em alguns contextos sintáticos e pragmáticos, como o verbo “dar”; o verbo “guardar” tem seu objeto direto elíptico, sendo retomado por “gente”. Assim, como os argumentos estão no texto, responde-se à pergunta sobre o *status* da foto no meme, que é de adjunto. Já para a pergunta que interpela sobre transformar a foto em texto verbal, demos uma sugestão e, partindo da ideia de organizar os períodos em formato de organograma estabelecido anteriormente, fizemos a seguinte proposta:

Figura 6.12 – texto com foto ocupando uma função sintática.



Fonte: os autores

Diante da resposta de que a foto tem um *status* de adjunto, e não de complemento, introduzimos no período uma oração subordinada *adjetiva*, para substituir o valor imagético da foto; observamos que todas as orações do texto são subordinadas, logo o organograma é colocado como uma oração dependendo da outra. Deixamos claro que os efeitos de sentido e os contextos são diferentes quando usamos figuras e/ou texto verbal. Assim como não existem “sinônimos perfeitos”, não existe mudança verbal-semiótica em um texto que possa exprimir as mesmas funções num determinado contexto.


Sobre o meme 2, a questão que levantamos tem a ver com a relação entre o texto verbal e a figura:

Figura 6.13 – texto com foto ocupando uma função sintática.

Meme 2

Qual a oração principal deste texto?

quando eu **visualizo** sem **querer** a mensagem que eu **tava ignorando**

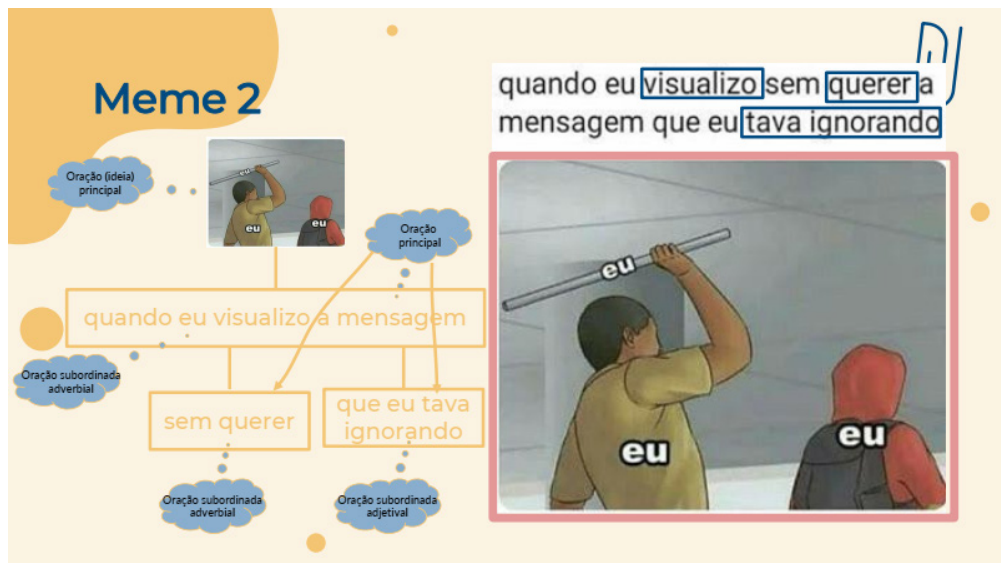


Fonte: os autores

Como havíamos mencionado, o texto verbal tem uma grande dependência com a figura. Tanto que, sem a imagem, o meme perderia a graça e o “sentido”, já que o texto verbal é iniciada por uma *oração subordinada adverbial* e, por ter valor de advérbio, é um *adjunto*¹² sintaticamente falando, logo, precisa de algum elemento para modificar. Nesse caso especificamente, fizemos os professores perceberem que a *oração* (ideia) “principal”, nesse meme, é, na verdade, a figura. É nela que o texto se ancora e “modifica”. Desse modo, aplicando a estrutura de organograma que propomos para mapear as relações de “igualdade” (coordenação) e “dependência” (subordinação) das orações dos períodos, sugerimos que a figura ocupa a posição inicial do período, uma vez que é a ideia principal da qual desencadeia os períodos subsequentes. Assim, o esquema ficaria da seguinte forma:

12 Mais uma vez, achamos necessário relembrar que o fato de que ter um valor de *adjunto* sintaticamente, ou seja, um termo “acessório”, não implica em dizer que não seja necessário para o evento comunicativo, com o que se quer dizer e no efeito de sentido do texto. Os adjuntos são muito importantes para o nível informacional dos textos: Onde? Como? Com quem? Com o quê? Quando? etc. São informações importantíssimas para um texto, mas *sintaticamente* são termos que não são “solicitados” pelo verbo (ou nome ou adjetivo...) e, por isso, são adjuntos, uma classificação que remonta à gramática tradicional.

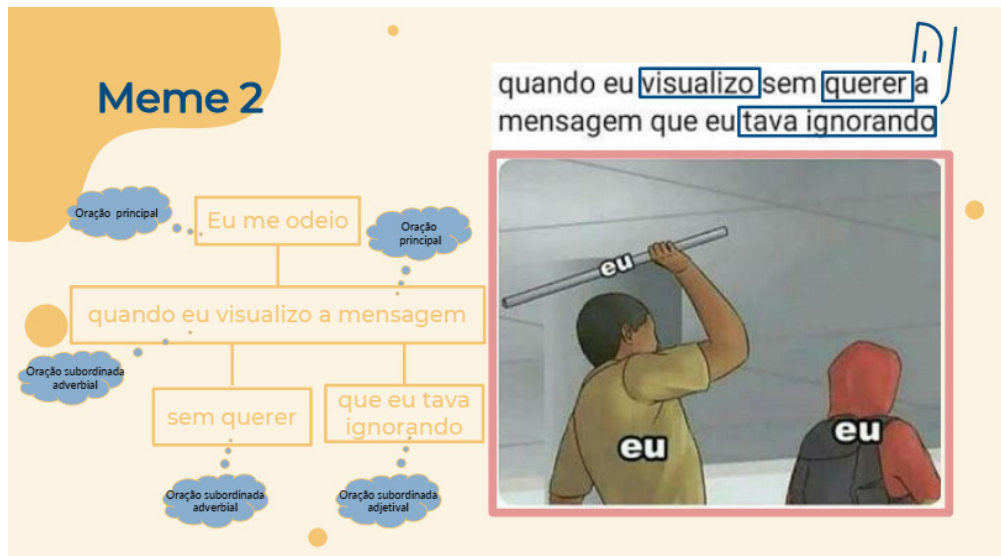
Figura 6.14 – texto com foto ocupando uma função sintática.



Fonte: os autores

Como atividades para os alunos, podemos propor uma retextualização na figura do meme, como “ideia principal”, para um texto verbal. Como sugestão de resposta, demos a seguinte:

Figura 6.15 – texto verbal para a oração principal.



Fonte: os autores

Acreditamos que esse tipo de atividade é importante para que o aluno perceba que os textos podem ter várias semioses, a depender da função e do contexto em que se insere e, ainda, entender e refletir sobre o uso linguístico de cada um desses recursos que podem ser linguísticos ou extralinguísticos. A partir dessa reflexão, o aluno passa a ter mais autonomia para a construção de textos verbais e multissemióticos, visando ao contexto pragmático e, assim, exercitando a competência comunicativa.

Ao final da oficina, como proposta de atividade mostramos um meme, mais uma vez, em que as funções sintáticas são preenchidas por figuras e propomos questões que agucem a reflexão linguística com base nos efeitos de sentido deflagrados a partir de uma organização das orações e figuras e de formas de retextualização considerando contextos pragmáticos distintos, como podemos ver a seguir:

Figura 6.14 – proposta de atividade da oficina.

Proposta de atividade

Questões:

- 1) Se as figuras viessem antes do texto, teríamos o mesmo efeito de sentido? Por quê? Se não, quais seriam as diferenças? Argumente reorganizando o meme.
- 2) Qual o sentido de “/” neste meme? Argumente.
- 3) Imagine que você esteja conversando sobre filmes terror e queira mandar um áudio de *WhatsApp* para seu novo amigo, falando o conteúdo deste meme. Crie esse áudio e, depois, explicita o que foi mudado para que as figuras “coubessem” nesse seu texto oral.
- 4) Tente fazer o diagrama apresentado anteriormente na nossa oficina, separando as orações subordinadas e coordenadas e explicitando os efeitos de sentido extraídos da sua disposição no texto.

quando tem cena de tiro, gente morrendo, corações explodindo e cabeças sendo decepadas:

eu / as outras pessoas

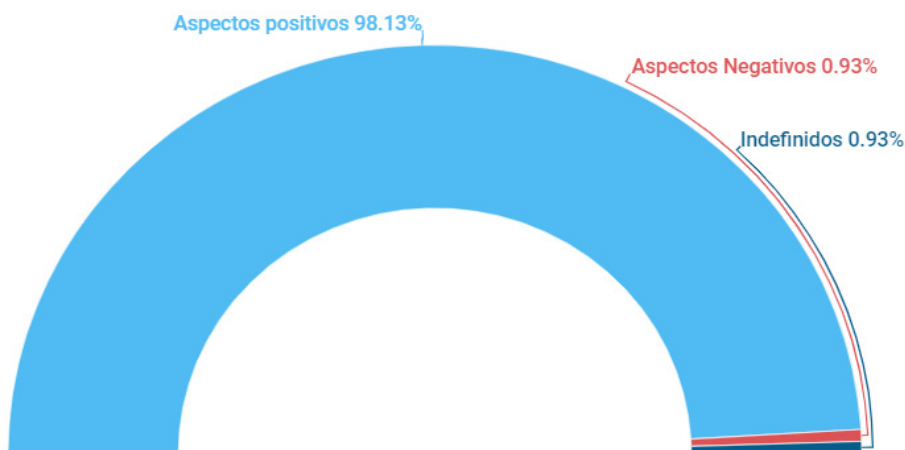
Fonte: os autores

Perceba que todas as questões pensadas nas atividades retomam todo o conteúdo trabalhado na oficina e que, no nosso entendimento, propõe uma reflexão efetiva, a partir do uso de um gênero textual muito presente no dia a dia dos alunos. Com base nesse gênero, outros gêneros textuais podem ser trabalhados de forma a garantir a competência comunicativa do aluno, que permite que o aluno compreenda e formule textos em diversas esferas cotidianas de um cidadão.

Na próxima seção, iremos explorar, brevemente, os resultados que obtivemos a partir da aplicação de um questionário que aplicamos com os professores da educação básica que participaram da nossa oficina.

RESULTADOS DA AVALIAÇÃO

Ao final da realização da oficina, um formulário on-line foi disponibilizado aos participantes para que eles pudessem dar suas impressões e tecer comentários acerca do trabalho desenvolvido pelos ministrantes. O formulário em questão trazia perguntas que tratavam sobre a oficina e, dentre os cerca de quinze participantes, doze responderam aos questionamentos que nos possibilitou fazer as seguintes constatações sobre os aspectos gerais da oficina:



Como podemos observar a partir dos resultados desse gráfico, obtivemos um retorno positivo na elaboração e execução da proposta com os professores e licenciandos. No que se refere aos aspectos positivos, notamos que os participantes salientaram a relevância da oficina para o ensino de Análise Linguística/Semiótica, na medida em que nos relataram que:

PARTICIPANTE A	"Descortinou diversas possibilidades de pensar a análise Linguística com o gênero super interessante que é o meme."
PARTICIPANTE B	"São discussões atuais e urgentes."

Assim, para além de mostrar outras possibilidades de refletir sobre Análise Linguística/Semiótica na sala de aula, outro participante destacou a viabilidade de execução e adaptação da proposta didática para diferentes contextos escolares:

PARTICIPANTE C	"A proposta é válida pensando no Ensino à (sic) Distância e também presencial, porque podemos sempre adaptar. Foi uma proposta muito diferente e divertida, o que desperta interesse."
----------------	--

Acreditamos que a diversão e o interesse suscitados através da proposta, conforme mencionado pelo participante C, foram capazes de surgir por conta da escolha do gênero meme, considerando o seu tom humorístico, do fácil acesso nas redes sociais e que está no cotidiano dos professores e alunos. Além disso, a partir da oficina, notamos que o olhar dos professores e licenciandos para o meme passou a ser mais crítico,

considerando o gênero como uma possibilidade exequível para a prática de Análise Linguística/Semiótica em sala de aula, como relatado pelos participantes D, E e F:

PARTICIPANTE D	“Foi uma experiência única, não imaginava trabalhar as orações coordenadas e subordinadas com meme.”
PARTICIPANTE E	“Nos fez mostrar como um gênero que é visto apenas pelo lado divertido ou multissemiótico pode ser utilizado para uma reflexão linguística.”
PARTICIPANTE F	“A atividade foi bastante enriquecedora, já que propiciou um olhar mais amplo para o trabalho com o gênero meme.”

Foi possível verificarmos, ainda, a importância de propor uma formação pedagógica que leve os docentes a refletirem sobre o seu papel na sala de aula e suas práticas pedagógicas, pois ao questionarmos os participantes se a oficina trouxe alguma contribuição para o ensino e para educação tivemos os seguintes relatos:

PARTICIPANTE G	“DEMAIS. Além de despertar interesse e retomar o encanto pela profissão e o ensino, nos leva a refletir nossas práticas e como usar diferentes ferramentas e métodos.”
PARTICIPANTE H	“Reflexões como as expostas permitem que os professores ‘saíam da caixa’.”
PARTICIPANTE I	“A oficina gerou várias reflexões, sobretudo para a prática docente.”

Para além dos aspectos mencionados nos comentários já apresentados, um dos participantes salientou a aproximação da oficina com as indicações que são postas nos documentos oficiais que regem o ensino de LP no Brasil:

PARTICIPANTE J	“Sim, por trazer uma oficina que, de fato, dialoga com documentos oficiais e realidade da sala de aula de língua portuguesa.”
----------------	---

Esse fator é primordial, pois respalda e assegura o trabalho do professor de LP, uma vez que as indicações feitas na BNCC (2018) – documento basilar para a construção da nossa proposta – alinha-se às concepções atuais sobre língua, ensino e avaliação.

Ademais, percebemos como é imprescindível aproximar os professores das teorias vistas na universidade à sua prática em sala de aula. Isso porque a maioria dos eventos com propostas formativas vêm com abordagens que pautam apenas os fundamentos teóricos que devem estar nas aulas, mas não mostram para os docentes possibilidades práticas de aplicação das teorias no contexto escolar, como bem ressaltou o participante L:

PARTICIPANTE L	“A parte prática é a que sempre deixa a desejar nos eventos de formação.”
----------------	---

Por isso, estar numa oficina que alia a teoria à prática foi um “diferencial”, de acordo com o participante M:

PARTICIPANTE M	“A apresentação de teoria e a proposta prática juntos foi diferencial dos demais eventos de formação.”
----------------	--

Outro fator que se mostrou significativo para os docentes e licenciandos que participaram da oficina foi a abordagem do período composto a partir do gênero meme de forma situada e contextualizada para o aluno, como bem foi relatado pelo pelos professores:

PARTICIPANTE N	“Contribui positivamente, mostrando que posso inovar no ensino de sintaxe.”
PARTICIPANTE O	“O formato trouxe uma atualização do olhar para a análise linguística crítica.”
PARTICIPANTE P	“Eu adorei a discussão e a atividade proposta, pude refletir sobre a gramática de uma maneira significativa.”
PARTICIPANTE Q	“Nos fez mostrar como um gênero que é visto apenas pelo lado divertido ou multissemiótico pode ser utilizado para uma reflexão linguística, além da postura dos integrantes do GT inspirarem na nossa!”

Ressaltamos que esse aspecto é de extrema importância, pois é através dele que o ensino de gramática deixa de ser um impasse para os professores de LP e seus alunos. Ademais, mediante a esse fator, o texto nas aulas de Análise Linguística/Semiótica é analisado por meio de suas diversas possibilidades de leitura e tendo como foco as atividades epilinguísticas. Nos depoimentos dos participantes esses elementos também foram pontuados:

PARTICIPANTE R	“Achei legal ter partido da leitura até chegar na própria análise linguística das palavras em si.”
PARTICIPANTE S	“Eu adorei a discussão e a atividade proposta, pude refletir sobre a gramática de uma maneira significativa.”

Nesse sentido, uma abordagem didático-pedagógica que contemple esse novo olhar sobre as aulas de LP é essencial para que o ensino de Análise Linguística/Semiótica seja cada vez mais “inovador”, como ressaltou um dos participantes:

PARTICIPANTE U	“A atividade foi legal, simples e bem elaborada. Além de trabalhar com uma coisa inovadora, pois o meme dificilmente é tão desinstitucionalizado formalmente como na atividade. A única coisa negativa, é a confusão ao falarem nas duas chamadas do meet.”
----------------	---

É importante destacarmos que o aspecto negativo pontuado pelo participante ao fim do seu comentário diz respeito a um momento específico da oficina em que os professores e licenciandos precisaram se dividir em grupos e entrar numa videoconferência em paralelo para ser realizada a atividade prática. O momento em questão, inicialmente, causou algumas interferências de comunicação, o que gerou um desconforto para o participante U, mas que ao longo da oficina foi possível contornar. Além desse fator, um relato de outro participante menciona a dificuldade em esclarecer se a oficina tinha alguma diferença em relação a outras atividades formativas e qual seria. Dessa forma, o participante afirmou que:

PARTICIPANTE	“Não sei, pois não participei de outros eventos como esse.”
--------------	---

Considerando que a oficina foi aberta para estudantes de licenciatura de todos os períodos, supomos que há a probabilidade de o participante em questão estar na fase inicial do curso e, por isso, não conseguir tecer comparações com outras atividades formativas.

Por fim, destacamos que durante o processo de elaboração e aplicação da oficina sobre o ensino de período composto através de memes, conseguimos refletir o quanto é importante uma abordagem didático-pedagógica dinâmica e crítica para as aulas de LP. É, portanto, em razão dessa essencialidade, que o ensino de Análise Linguística/Semiótica tem caminhado para ser muito além de um momento de análise formal/estrutural. Dessa forma, percebemos que é a partir da leitura, interpretação, análise do gênero e da reflexão sobre a adequação do discurso à situação de comunicação na qual está inserida, que o professor conseguirá mobilizar o seu aluno para fazer uso da língua de forma contextualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo com este trabalho foi o de mostrar como os gêneros textuais presentes no dia a dia dos alunos da educação básica podem se fazer presentes no ensino de Análise Linguística/Semiótica (AL/S). É importante mencionar que a partir deles pode-se inserir outros textos de esferas discursivas mais formais, como uma declaração, petição ou contrato, por exemplo. Um trabalho de se “fazer a ponte” na AL/S de gêneros menos formais aos mais formais será fruto de nossas próximas pesquisas.

Nesse sentido, a análise linguística/semiótica por meio de memes se mostra um caminho viável no alcance da mobilização de aspectos de diferentes naturezas (textuais, discursivos, gramaticais) na abordagem de “elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses” (BNCC, Ensino Médio, p. 478). É, então, um passo importante para “compreender o funcionamento das diferentes linguagens” e, com esse conhecimento, habilitar o aluno na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social, como diz a competência específica 1 da área.

Pretendemos mostrar, com esta oficina, que concordamos com o “mantra” de que “o texto não deve ser pretexto para o ensino de gramática”. Entretanto, gostaríamos de inserir outro “mantra” para o ensino de línguas: “o texto não deve ser pretexto para o *não* ensino de gramática”, pois, como se quis apresentar aqui, existem formas reflexivas interessantes de se trabalhar os usos linguísticos presentes nos gêneros textuais das diversas esferas do cotidiano dos nossos alunos, começando aqui pelo gênero *meme*.

REFERÊNCIAS

AVELAR, Juanito O. de. A locução “estar com” na configuração das sentenças com “ter”. In: GONÇALVES, Elisângela. (org.). *Construções existenciais em foco*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 165-188.

- BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 3. ed. Campinas: Pontes, 2005. p. 284-293.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. *Análise linguística: afinal a que se refere?* – 2.ed. – Recife: Pipa Comunicação, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- CAVALCANTE, Mônica M.; OLIVEIRA, Rafael. O recurso aos memes em diferentes padrões de gêneros à luz da Linguística Textual. *Desenredo*, v. 15, n. 1, p. 8-23. 2019.
- FREITAS, Franklin Luiz de. O gênero meme como ferramenta de argumentação nas redes sociais. *Anais VI CONEDU*. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61436>. Acesso em: 21 jan. 2022.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel/Campinas: Assoeste/Unicamp, 1984.
- MEME (INTERNET). In: *WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre*. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Meme_\(Internet\)&oldid=62255213](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Meme_(Internet)&oldid=62255213). Acesso em: 17 out. 2021.
- SILVA, João Paulo M.; CORTEZ, Suzana L. A (RE)CONSTRUÇÃO DOS REFERENTES EM MEMES VERBO-VISUAIS. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 14, n. 29, p. 386-405, 2020.

CAPÍTULO 7

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE TRABALHO *PRECONCEITO LINGUÍSTICO*: COMO LIDAR, SEM DISCRIMINAÇÃO, COM A VARIAÇÃO DA LÍNGUA EM SALA DE AULA

Gabriel Allan Lima de Almeida

Igor Rafael da Silva

Maria Luiza Cintra Bione

Silvana Alves Cardoso

Numa época em que a discriminação em termos de raça, cor, religião ou sexo não é publicamente aceitável, o último baluarte da discriminação social explícita continuará a ser o uso que uma pessoa faz da língua.

(MILROY, 1998 apud BAGNO, 2017, p. 377).

7.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como sabemos, o preconceito linguístico não é um tema inédito, tampouco são as discussões teóricas e empíricas ao redor dessa temática. Também não são novidades as reincidentes posturas preconceituosas diante das variedades linguísticas praticadas no território brasileiro. Certamente, em algum momento da vida, os professores em formação, os já formados, e até as pessoas em geral, usuárias da língua portuguesa, já ouviram falar em preconceito linguístico, já leram algo sobre o assunto, ou já, inclusive, presenciaram alguma atitude preconceituosa para com as diferentes possibilidades de uso do idioma nacional. Em contrapartida, esse tema, muitas vezes, ainda é deixado em segundo plano em relação a outros pontos selecionados para reflexão em sala de aula, assim como ainda também não recebe a devida atenção dos interesses da sociedade. De todo modo, configura-se como uma questão relevante e pertinente, cabendo, assim, um olhar atento à diversidade sociolinguística cultural do Brasil.

Nessa direção, compondo, com mais outros quatro grupos de trabalho (GT), o projeto de extensão *Reflexões e Usos Linguísticos e Literários na Educação Básica* (RULLE) do PET (Programa de Educação Tutorial)-Letras da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), o GT2 (*Preconceito Linguístico*) reaviva e amplia as discussões sobre os temas *preconceito linguístico, variação linguística e identidade sociolinguística cultural* no entorno da formação de professores e das práticas docentes desenvolvidas nas salas de aula da educação básica. Para tanto, realiza a sua oficina, que tem como principal objetivo promover reflexões acerca do preconceito linguístico e da variação linguística no âmbito escolar. Gabriel Allan, licenciando em Letras Espanhol, Igor Rafael, licenciando em Letras Português, Maria Luiza, licencianda em Letras Português e Silvana Cardoso, doutoranda em Letras/Linguística, todos pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), foram os condutores e facilitadores dessa oficina.

Nesse sentido, ao longo deste capítulo, compartilharemos o passo a passo empreendido por nós, enquanto equipe executora, para a realização da oficina do GT2. Trataremos desde a etapa do planejamento ao momento da execução, dos resultados e da avaliação, com o relato do que deu certo e do que não deu nesse trajeto. Delinearemos, portanto, os detalhes do caminho percorrido pelo GT2 ao longo do projeto de extensão RULLE do PET-Letras da UFPE

7.2 DO PLANEJAMENTO

Tão importante quanto à etapa de execução e de avaliação de uma tarefa específica é a sua prévia preparação. Nesse sentido, os primeiros sinais de elaboração da oficina do Grupo de Trabalho *Preconceito Linguístico* teve início logo após a primeira reunião – ocorrida no dia 18 de maio – com o coordenador do projeto RULLE, professor Dr. Marcelo Sibaldo, em que foi apresentado o projeto a todos os envolvidos, e com a oportunidade de discutirmos e acertarmos alguns detalhes, especialmente quanto ao cronograma de realização das ações do projeto como um todo. Em posse desses dire-

cionamentos iniciais, criamos um grupo (Figura 7.1) no aplicativo *WhatsApp* para facilitar o encontro, ainda que de modo virtual, dos membros do GT2. A existência desse grupo foi fundamental durante todas as etapas do projeto, uma vez que viabilizou, além da rápida comunicação entre os seus integrantes, a discussão e a partilha de ideias (e de materiais) quanto à melhor forma de condução das atividades desse grupo de trabalho.

Figura 7.1 – Grupo WhatsApp do GT2.



Fonte: os autores

Na descrição do grupo no *App*, e para funcionar como um mural informativo de orientação aos integrantes, disponibilizamos, além das informações básicas do GT2, o cronograma do projeto, intitulado *Agenda RULLE*, anteriormente acordado na primeira reunião com a coordenação. Além do grupo, também criamos uma pasta no sistema de armazenamento *Google Drive* para compartilharmos e arquivarmos todos os materiais, entre livros, vídeos, imagens, documentos etc., empregados no decorrer da atuação do GT2 no projeto RULLE.

Após o devido contato estabelecido entre os membros, fizemos, então, no dia 21 de maio, o 1º Encontro do GT2. Foi um momento de caráter mais informal, inclusive realizado por meio de videochamada pelo grupo do *WhatsApp*. A intenção era: 1) estreitarmos os laços e conhecermos a rotina de cada um, a fim de nos adequarmos, da melhor forma, às ações do projeto; 2) alinharmos algumas questões quanto ao papel do GT2 no RULLE; e 3) estabelecermos combinados internos de funcionamento do grupo do *WhatsApp* para evitar possíveis inconveniências. Tratamos, ainda, do material de apresentação do projeto, exibido na primeira reunião com a coordenação, o qual funcionou como o ponto de partida para a sistematização da reunião-diagnóstica e da oficina, ações que seriam desenvolvidas posteriormente. Na ocasião, iniciamos uma agenda de trabalho (Figura 7.2) específica para o GT2, com prazos e materiais de leitura, a qual foi tomando forma e dimensão ao longo da realização das atividades do projeto. A *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (1996), o livro *Preconceito Linguístico* (2015) e o verbete do *Dicionário crítico de sociolinguística* (2017), os dois últimos de Marcos Bagno, foram as indicações iniciais de leitura para o GT2.

Figura 7.2 – Agenda do GT2.

AGENDA GT2 

 **1º Encontro** (21/05 - 19h_vídeo-chamada WhatsApp); 

* 1ª sem. (24/05): **Leit. e reflexões**; 
 * 2ª sem. (31/05): **Leit. e reflexões**; 
 * 3ª sem. (07/06): **Leit. e reflexões**; 

 **2º Encontro** (18/06 - 18h)_4ª sem. (14/06):
Planejamento da Reunião-diagnóstica; 

 **3º Encontro** (25/06 - 18h)_5ª sem. (21/06):
Últimos ajustes. 

>> **REUNIÃO-DIAGNÓSTICA** << ✓
 Data: 30/06 (quarta-feira)
 Horário: 19h

 **4º Encontro** (05/07 - 18h30min): Avaliação da
Reunião-diagnóstica; 

 **5º Encontro** (23/07 - 18h30min):
Planejamento da oficina; 

 **6º Encontro** (30/07 - 18h30min): Discussão
sobre as repostas do professores (questionário);


* 1ª sem. (02/08): **Levantamento de ideias**;


* 2ª sem. (09/08): **Levantamento de ideias**;


* 3ª sem. (16/08): **Levantamento de ideias**;


 **7º Encontro** (27/08 - 18h30min)_4ª sem.
(23/08); 

 **8º Encontro** (03/09 - 18h30min)_5ª sem.
(30/08); 

 **9º Encontro** (10/09 - 18h30min)_6ª sem.
(06/09); 

 **10º Encontro** (13/09 - 18h30min)_7ª sem.
(13/09): Últimos ajustes. 

>> **OFICINA GT2** << ✓
 Data: 14/09 (terça-feira)
 Horário: 19h

 **11º Encontro** (13/12 - 19h): Planejamento do
capítulo (Livro RULLE); 

 **12º Encontro** (17/01/22 - 18h30min):
Produção do capítulo (Livro RULLE). 

Em meio às demandas da agenda do GT2, elaboramos, coletivamente, alguns questionamentos para integrar ao formulário de inscrição do RULLE com a intenção de conhecermos, de forma antecipada, a perspectiva dos inscritos no projeto quanto à temática *Preconceito Linguístico*. Desse modo, organizamos uma seção específica (Figura 7.3) para tais anseios do GT2 no RULLE. Aqui, já cabe destacar que as respostas a esses questionamentos foram discutidas em grupo em momento posterior, como também serviram como norte para a elaboração da oficina do GT2.

Figura 7.3 – Seção do GT2 (Formulário de inscrição do RULLE).

A imagem mostra uma interface de usuário para um formulário online. No topo, há uma barra azul com o texto 'Seção 9 de 9'. Abaixo, o título 'Preconceito Linguístico' está em um campo branco com ícones de fechar e menu. Segue-se um campo 'Descrição (opcional)'. O formulário contém quatro seções de perguntas:

- 1. 'Você já ouviu falar em Preconceito Linguístico? *' com opções de rádio para 'Sim' e 'Não'.
- 2. 'Se sim, o que você entende por Preconceito Linguístico? *' com um campo de texto longo.
- 3. 'Já houve casos de preconceito linguístico em sua prática pedagógica? *' com opções de rádio para 'Sim' e 'Não'.
- 4. 'Se sim, qual postura adotada diante dessa situação? *' com um campo de texto longo.

Fonte: os autores

Nesse intervalo, também pensamos no material (Figura 7.4) que seria utilizado na divulgação do GT2 no projeto RULLE por parte da equipe de divulgação. Foi elaborado um breve texto contendo uma curta explicação da temática do GT2, bem como um convite aos que, assim, se interessassem em ampliar as discussões sobre o assunto. Em posse da equipe de criação da arte gráfica do projeto RULLE, o texto recebeu a diagramação padrão do projeto, e, depois, foi divulgado nas principais redes sociais do Pet-Letra/UFPE. Igualmente anunciamos, individualmente, nas nossas redes sociais e em aplicativos de mensagens instantâneas.

Figura 7.4 – Material de divulgação do GT2.

GT2: Preconceito linguístico

Silvana Cardoso
Doutoranda em Letras

Gabriel Allan
Licenciando em Letras/Espanhol

Igor Rafael
Licenciando em Letras/Português

Maria Luíza
Licencianda em Letras/Português

Você sabe o que é Preconceito Linguístico? Se você pensou em discriminação contra a língua de alguém, pensou certo! E, se você já ouviu frases do tipo "Brasileiro não sabe português", ou então "Estão matando a língua portuguesa", você já presenciou o Preconceito Linguístico. Essas falas, aparentemente inocentes, servem de controle e coerção social, e muitas vezes são difíceis de serem percebidas. Por esse motivo, são reproduzidas até nas escolas e geram uma baixa autoestima nos estudantes, comprometendo, assim, a aprendizagem. Se você quiser discutir mais o Preconceito Linguístico com a gente, se inscreva nesse GT

Fonte: os autores

Seguindo a agenda do GT2, realizamos o 2º Encontro no dia 18 de junho. A principal pauta desse encontro foi o planejamento da atuação do GT2 na Reunião-Diagnóstica com os inscritos no projeto, que aconteceria posteriormente. Assim, após discussões sobre o ideário da língua uniforme e a extensão territorial do Brasil, a diversidade racial, cultural, social e étnica, e o porquê de algumas variedades linguísticas serem consideradas prestigiadas e outras, estigmatizadas, pensamos, com base nas diretrizes metodológicas do RULLE para o momento do diagnóstico, na melhor forma de apresentação do GT2 na Reunião-Diagnóstica. Decidimos, portanto, criar um vídeo, uma espécie de animação (Figura 7.5 – QR Code), com exemplos da diversidade linguística existente no Brasil e com informações, como: o Brasil tem mais de 200 milhões de habitantes, 5 regiões e 27 unidades federativas, a fim de ressaltar que, desse modo, a variação é um processo natural e inevitável. A Reunião-

-Diagnóstica também foi o assunto central do 3º Encontro previsto na agenda do GT2, realizado no dia 25 de junho, em que fizemos os últimos ajustes da participação do GT2 na reunião com os inscritos no projeto RULLE.

Figura 7.5 – Vídeo de apresentação do GT2.



Fonte: os autores

No decorrer das atividades programadas¹ pela coordenação do projeto para a Reunião-Diagnóstica, ocorrida no dia 30 de junho, o GT2, representado Igor Rafael, realizou a apresentação dos seus integrantes e da sua temática às pessoas participantes do projeto RULLE a partir do vídeo produzido para esse momento. Dentre outras finalidades, a coleta das demandas e dos anseios dos inscritos para as oficinas era o ponto alto dessa Reunião-Diagnóstica, entretanto aconteceu de forma um pouco apressada por conta do avançar da hora e das ações programadas para essa reunião. No momento de coleta das demandas (Figura 7.6), em que os participantes estiveram livres para escolher o GT ao qual desejavam integrar, tivemos a participação de somente um inscrito, a professora Jakeline Arcanjo, entre, aproximadamente, 55 presentes. Acreditamos que essa pouca adesão ao GT2 por parte dos presentes na Reunião-Diagnóstica se deve ao fato da existência de uma diversidade de temáticas, tão instigantes e urgentes quanto a do *Preconceito Linguístico*, distribuídas entre os 6 grupos de trabalho do projeto RULLE. De todo modo, conseguimos realizar, a contento, a coleta das demandas. E mais, por haver apenas um inscrito participando do GT2, conseguimos,

1 Apresentação do Projeto (cerca de 10 minutos); Apresentação de cada GT e de como cada um pode auxiliar nas temáticas acerca do ensino (cerca de 7 minutos cada um); Apresentação dos professores e de como eles entendem que o projeto possa contribuir para a formação (cerca de 2 minutos por professor); Divisão dos professores em 6 grupos (seis salas de Google Meet diferentes) para debater as demandas de cada GT (20 minutos); Apresentação dos grupos dos Professores com cada demanda e consolidação de um documento sobre o qual cada GT possa trabalhar para a elaboração das oficinas (5 minutos cada Grupo).

de fato, fazer desse momento um espaço bastante produtivo e leve, o qual possibilitou o diálogo e o levantamento de discussões sobre o tema e uma prazerosa troca de experiências entre os envolvidos.

Figura 7.6 – Reunião-Diagnóstica.



Fonte: os autores

Após o registro dos anseios dos participantes do GT2 na Reunião-Diagnóstica, organizamos as seguintes demandas: a) trabalhar a identidade na sala de aula, e correlacionar a fala com a identidade; b) questionar se acontece em todas as classes sociais; c) comparar o Preconceito Linguístico com outros tipos de preconceitos; d) questionar se a correção é preconceito linguístico; e) refletir sobre a importância dos motivos pelos quais o recorte na escola tem que partir da desigualdade social no trato do Preconceito Linguístico; f) refletir sobre os motivos das variedades não serem bem acolhidas; g) refletir sobre o perigo da uniformização da língua; h) trazer a questão: “o estudante precisa dominar tudo?”; e i) de que forma o livro didático ajuda e atrapalha o professor na abordagem do assunto? Posteriormente essas demandas foram disponibilizadas no mural do RULLE no sistema *Google Sala de Aula* para que, assim, todos os inscritos no projeto pudessem inserir as suas pautas, se assim desejassem. Vale ressaltar que tais demandas, inicialmente pensadas na Reunião-Diagnóstica pelo GT2, permaneceram as mesmas, visto que não foi constatado o acréscimo de outras demandas no mural da sala de aula do RULLE por parte dos inscritos no projeto. A avaliação da participação do GT2 na Reunião-Diagnóstica foi realizada no 4º Encontro do GT, ocorrido no dia 05 de julho.

Em posse das demandas dos participantes angariadas na Reunião-Diagnóstica, iniciamos, no 5º Encontro, realizado no dia 23 de julho, o planejamento da oficina do GT2, que, por decisão coletiva (integrantes do GT2), ocorreria no dia 14 de setembro, às 19h, sendo a 2ª oficina da programação do projeto RULLE. Aqui, traçamos o cronograma para os próximos encontros até a data da oficina e, sem perder de vista as demandas colhidas, começamos com base nas leituras e discussões em grupos já realizadas a esquematizar ideias, conceitos e exemplos, e a levantar outras leituras, além das indicadas no 1º Encontro, que, porventura, poderiam compor o material a ser empregado na oficina.

A fim de melhor nos guiarmos nas tomadas de decisões durante a elaboração das ações a serem desenvolvidas na oficina, reservamos o 6º Encontro, ocorrido no dia 30 de julho, para análise e discussão das respostas dos inscritos no projeto RULLE registradas no formulário de inscrição, especialmente as respostas da seção sobre o tema do GT2. Constatamos que, do total de 122 pessoas inscritas, somente 21 pessoas responderam aos questionamentos referentes à temática do GT2 – mesmo enquanto campo de preenchimento obrigatório –, o que representa 17,21% do total, um número considerado baixo para a quantidade de inscritos no projeto. Atribuímos essa falta de resposta a possíveis problemas técnicos, uma vez que alguns campos para respostas também ficaram em branco em outras seções do formulário. Dos 21 participantes que responderam ao questionário, quase todos já ouviram falar em preconceito linguístico, e somente 1 respondeu negativamente a essa pergunta; e a grande maioria afirmou haver casos de preconceito linguístico em sua prática pedagógica, um total de 15 participantes, em oposição a 6 que nunca tiveram situações de preconceito linguístico em suas práticas. Analisando as respostas de caráter mais subjetivo, percebemos uma uniformidade quanto ao entendimento sobre preconceito linguístico, como também quanto à postura adotada em sala de aula quando há atitudes preconceituosas. Sintetizamos, em uma lista de palavras-chave, as ideias mais recorrentes nas respostas dos participantes, a saber, variedades estigmatizadas, variedades privilegiadas, individualidade do falante, língua como manifestação, língua escrita, língua falada, preconceito sociocultural.

Os encontros seguintes, 7º, 8º, 9º e 10º, ocorridos nos dias 27 de agosto, 03, 10 e 13 de setembro, respectivamente, foram de intensa produção para o GT2. Dentre as várias ações e deliberações feitas nesse intervalo, destacamos estas: definição do objetivo da oficina e das temáticas a serem abordadas dentro do tema do GT2 (língua falada, língua escrita, variedades prestigiadas, variedades estigmatizadas, norma-padrão, classificação das variações linguísticas [diatópica/geográfica, diastrática/social, diafásica/situacional, diacrônica/histórica], fenômenos linguísticos [processos fonológicos básicos x erros], mitos linguísticos e preconceito linguístico/variação no livro didático/BNCC/PCNs); elaboração das 4 situações-problema que formariam a proposta prática da oficina; sistematização dos momentos da oficina e definição da duração de cada atividade, com base nas diretrizes metodológicas do RULLE; criação dos formulários (frequência e avaliação) e links necessários ao andamento da oficina; e organização dos *slides* e da pasta no sistema de armazenamento *Google Drive* para uma futura partilha de ideias e propostas de trabalho sobre o tema. E, como de costume, o último encontro foi destinado aos ajustes finais para melhor condução da oficina do GT2 no projeto RULLE. Os dois últimos encontros, 11º e 12º, registrados na Agenda do GT2 foram destinados às discussões sobre a construção deste capítulo. Na Figura 7.7, alguns registros das reuniões do GT.

Figura 7.7 – Registros das reuniões do GT2.



Fonte: os autores

7.3 DA EXECUÇÃO

Após um longo caminho de estudo, reflexão, sondagem e preparação de matérias, o GT2, enfim, avançou para a execução da sua oficina no projeto RULLE, ocorrida no dia 14 de setembro, às 19h. Como o objetivo da oficina era promover reflexões acerca do preconceito linguístico e da variação linguística no âmbito escolar, o nosso desejo, enquanto grupo de trabalho, era que, ao fim da oficina, os participantes conseguissem se apropriar do tema guarda-chuva *Preconceito Linguístico* e das temáticas envolvidas neste tema, para que, assim, fosse possível abordá-los de forma mais assertiva em sala de aula. Nessa direção, a oficina foi organizada em três grandes momentos: o Teórico-Reflexivo, o Prático-Reflexivo e o momento de Socialização Grupal, os quais serão discutidos e detalhados em seguida.

7.3.1 MOMENTO TEÓRICO-REFLEXIVO

O primeiro momento da oficina, intitulado Teórico-Reflexivo, foi destinado à contextualização teórico-conceitual do tema sob a nossa responsabilidade, enquanto equipe executora. Tratou-se de um espaço de discussão mais denso, com previsão para durar 1h10, em que levantamos algumas reflexões teóricas a respeito das temáticas (Figura 7.8) do entorno do tema central do GT2. A apresentação das temáticas ao grupo foi feita a partir do recurso visual *Nuvem de Palavras*, gerado no site *flippity*. Ao

longo da oficina, discutimos, com maior ou menor intensidade, sobre as palavras e expressões presentes na nuvem de palavras pensada para esse momento, dentre elas: preconceito linguístico, preconceito sociocultural, identidade linguística, variação linguística, mitos, entre outros.

Figura 7.8 – Temáticas da oficina do GT2.



Fonte: os autores

Assim, iniciamos as reflexões da oficina lançando a seguinte indagação aos participantes: Por que o Preconceito Linguístico existe? Um questionamento, aparentemente simples, mas que pode nos levar a pensar em várias possibilidades de respostas. De início, notamos uma participação ainda tímida do grupo, pois poucos se manifestaram, mas entendemos ser uma postura natural nas introduções de eventos em geral. É importante dizer que durante toda a oficina os participantes estiveram livres para fazer intervenções, comentar, dar exemplos, relatar experiências, podendo, inclusive, ativar o microfone ou escrever no *chat* a qualquer momento. De todo modo, arriscamo-nos a dar uma resposta à indagação como forma de movimentar e provocar os envolvidos: a existência do Preconceito Linguístico se dá, talvez, porque a variação linguística não bem é compreendida, logo, não é bem acolhida, nem bem tratada, na sociedade, na gramática tradicional, nos livros didáticos e nas metodologias pedagógicas tradicionais.

Adiante, retomamos o vídeo (animação) de apresentação do GT2 exibido na Reunião-Diagnóstica, ocorrida no dia 30 de junho. Recuperando as reflexões possibilitadas pelo vídeo, apontamos que a própria extensão territorial do Brasil contribui para a existência da variação no uso da língua. Não seria possível, portanto, que um país com 213,3 milhões de habitantes, segundo o IBGE/2021 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), usasse a língua da mesma maneira. Seria um tanto estranha a inexistência da variação linguística, que é algo natural e inevitável em todas as línguas.

A título de curiosidade, compartilhamos com o grupo um trecho da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, um documento – resultante da reunião realizada em Barcelona, no período de 6 a 9 de junho de 1996, e de 15 outros documentos, con-

venções e acordos entre países – que assegura às comunidades o direito de usar a sua língua. O foco dessa declaração não é a variação linguística em si no âmbito de uma língua específica, mas o direito da coexistência das diferentes línguas. No que diz respeito à questão da discriminação e do preconceito linguístico, essa declaração é pontual. Ela diz o seguinte no Artigo 10 dos Princípios Gerais:

Esta Declaração considera inadmissíveis as discriminações contra as comunidades linguísticas baseadas em critérios como o seu grau de soberania política, a sua situação social, econômica ou qualquer outra, ou o nível de codificação, atualização ou modernização alcançado pelas suas línguas (UNESCO, 1996, p. 10).

Portanto, essa declaração é contra a toda e qualquer forma de discriminação linguística. Ainda a título de curiosidade, também compartilhamos o verbete do termo (expressão) *Preconceito Linguístico* presente no Dicionário Crítico de Sociolinguística, do autor Marcos Bagno. De acordo com esse dicionário, Preconceito Linguístico é “[...] a atitude de lançar um juízo prévio e pronto sobre um fato, uma pessoa ou um grupo de pessoas antes de sequer entrar em contato ou com o fato ou com a pessoa/grupo [...]” (BAGNO, 2017, p. 374). Desse modo, foi possível retomar a pergunta que abriu as reflexões da oficina: Por que o preconceito linguístico existe? E a resposta dada também pôde ser reforçada nesse momento: o preconceito linguístico existe porque não se conhece a língua (no caso, a variação) do outro, e juízos de valores são lançados sem compreender essa diversidade.

Seguimos as discussões refletindo que é com base nesses conceitos formados antecipadamente que há a separação entre variedades consideradas prestigiadas e variedades tratadas como estigmatizadas. Nessa divisão, com base no livro clássico *Preconceito Linguístico* de Bagno (2015), as variedades prestigiadas são usadas por pessoas com maior poder aquisitivo, maior nível de escolaridade e maior prestígio sociocultural, em oposição às variedades estigmatizadas, que são usadas por pessoas com menor poder aquisitivo, menor nível de escolaridade e menor prestígio sociocultural. Porém, o mais interessante é que nenhuma delas segue 100% a norma considerada padrão pela tradição gramatical, nem mesmo as variedades ditas prestigiadas. E mais um detalhe: todos esses pontos presentes nessa divisão em nada estão relacionados aos aspectos propriamente linguísticos.

Com isso, direcionamos mais um questionamento ao grupo: Se podemos dizer que a Norma-Padrão não está presente nas variedades estigmatizadas nem nas variedades prestigiadas, onde é o lugar dela? Dessa vez, houve mais manifestações dos participantes em resposta à pergunta. Em concordância, a resposta dos presentes foi: “*na gramática tradicional*”. Ainda conforme Bagno (2015), a Norma-Padrão é usada na gramática normativa tradicional; é ilusória, na realidade; não faz parte da língua; e não é uma variedade do PB (Português Brasileiro) contemporâneo, tudo isso porque ela, muitas vezes, não representa a realidade da língua e não é uma construção natu-

ral. Aproveitando o ensejo, e para ampliar a reflexão sobre variedade prestigiada e Norma-Padrão, exibimos mais um vídeo (Figura 7.9 – QR Code), o qual mostra pessoas com um nível de escolaridade alto, certamente com alto poder aquisitivo, e com prestígio social fazendo uso de uma variedade que não segue plenamente a Norma-Padrão. Nas falas, há reduções, supressões e inserções de elementos linguísticos, processos também realizados por falantes diversos, mas, dificilmente, esse vídeo receberá uma avaliação social negativa, justamente por conta do grupo social que faz uso dessa variedade, um grupo prestigiado.

Figura 7.9 – Variedades Prestigiadas.



Fonte: os autores

Outra separação trazida para a discussão diz respeito à distinção entre língua falada e língua escrita, que, muitas vezes, é feita de forma equivocada e rígida nas gramáticas e no ensino, em que se supervaloriza a língua escrita e se condena a língua falada. Em Bagno (2015), a língua falada é uma construção natural e espontânea que obedece à intuição do falante e segue a gramática da língua, enquanto a língua escrita é uma construção artificial e monitorada que obedece a regras fixas e segue a gramática tradicional. Todas essas diferenças são válidas, pois elas caracterizam a natureza de cada uma, entretanto, o que não se deve fazer é a separação radical entre língua falada e língua escrita, uma vez que elas estão relacionadas entre si: uma (língua falada) é a realização da língua, e a outra (língua escrita) é uma tentativa de representação da língua. E pode acontecer, também, por exemplo, um contexto em que a fala seja mais monitorada e a escrita, mais espontânea, ou seja, em alguns contextos de produção, a fala possui aspectos da escrita, e a escrita possui características da fala. Sobre essa aproximação, mostramos a escala elaborada pelo linguista galeno Henrique Montea-gudo (2004), referenciada e adaptada por Bagno (2012), que revela que, na verdade, há um contínuo entre a fala e a escrita, a depender do contexto de produção.

Em contrapartida, uma distinção que realmente precisa ser feita e que também foi colocada em pauta para o grupo refere-se à diferença entre Português (língua) e Ortografia Oficial. De um lado, temos, de acordo com Bagno (2015), a Língua Portuguesa, que surgiu de forma natural, é intuitiva e fruto da necessidade comunicativa de um povo, e, do outro, a Ortografia Oficial, que, por sua vez, surgiu de forma artificial, é programada e fruto de decreto, de ato institucional do governo, e que, portanto, não podem ser tratadas como sinônimas, o que significa dizer que saber a Ortografia Oficial não é, necessariamente, saber a Língua Portuguesa.

Nesse mesmo contexto de armadilha linguística, e retomando a discussão entre a fala e a escrita, tratamos ainda do Mito nº 6, do livro *Preconceito Linguístico*, de Bagno (2015), que diz que “*O certo é falar assim porque se escreve assim*”, como se houvesse essa relação de um para um, isto é, uma palavra escrita para uma palavra falada, ou o contrário. Sobre a escrita, o autor afirma o seguinte: “[...] Ela não é a fala: é uma tentativa de representação gráfica, pictórica e convencional da língua falada” (p. 81). E a ausência da correspondência de um para um fica clara com os exemplos de elementos que são escritos, mas não são falados, como o H da palavra *homem*, e de elementos que são falados, mas não são escritos, como a inserção vocálica na palavra *paz* (paiz), segundo Bagno.

Com a finalidade de ampliar o tema *Preconceito Linguístico*, outro tópico que decidimos abordar na nossa oficina foi o das variações linguísticas, as reuniões das variantes de uma língua. Consideramos esse conteúdo relevante para a compreensão do caráter variável da língua, que deve ser entendido como um fenômeno natural e comum a todas elas. No mesmo sentido, Bagno (2015) diz que não existe uma língua que seja falada da mesma forma em todos os lugares, do mesmo jeito que nem todas as pessoas falam de modo idêntico. Diante disso, ressaltamos a concepção de língua que nega o sistema linguístico unitário, mas que a concebe como um espaço de interação social, que possibilita as trocas linguageiras, a intercomunicação e as práticas de linguagem (ANTUNES, 2009).

Perante o exposto, trabalhamos diversos aspectos que envolvem as variações, como o tempo, que ocasiona a variação diacrônica; o espaço geográfico, a variação diatópica; a classe social, a variação diastrática; e o contexto comunicativo, a variação diafásica. Além disso, dentro desses fatores ressaltamos que ainda há as variações ocasionadas pelos diversos níveis da língua, como o nível fonético, fonológico, morfológico, sintático, semântico e lexical.

No que concerne à variação diacrônica, percebemos que há uma aceitação maior das pessoas quando se trata de um espaço maior de tempo. Por exemplo, há a aceitação da palavra *você*, derivada do vocábulo “*vosmecê*”, porém a variação “*cê*”, a mais recente, ainda carrega o estigma de ser errada ou inapropriada em alguns contextos. De forma análoga, no que tange ao consentimento de transformações longínquas, percebemos haver a aceitação de que o português é resultado de transformações do latim. Bagno (2015) diz que ainda falamos o latim, mas um latim que se transformou tantas vezes que foi denominado português. E o consentimento desse curso do latim contrasta com a tentativa de resguardar um português “certo” e imutável, porque, da mesma forma que o latim se transformou, o português também está em constante transformação.

Na variação diatópica, consideramos que existe uma maior compreensão dos falantes quando se refere às diferenças lexicais. Há uma aceitação maior de que em um lugar do Brasil se fala “jerimum” e de que num outro se diz “abóbora”. Por outro lado, percebemos a discriminação quando há a tentativa de estabelecer em qual lugar do país se fala “mais certo”, visto que delimitar um “correto” implica, necessariamente, em delimitar um “errado”. No quinto mito de Bagno (2015), “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão”, o autor nos conta que toda a variedade está a serviço dos falantes, portanto, toda variedade está no melhor estado que deveria estar para atender às necessidades daquela comunidade. E quando essa variedade deixar de suprir as necessidades dos falantes, sofrerá alterações. Logo, nenhuma língua deve ser considerada a “mais pura”, a “mais correta” ou a “melhor”, todas possuem particularidades e processos históricos distintos.

Em seguida, discutimos a variação diastrática, cujos fatores estão relacionados à profissão, à faixa etária, aos diferentes grupos sociais, à classe social, entre outros. No que tange ao preconceito linguístico, um dos fatores que mereceu destaque foi o da classe social, dado que as variedades que mais sofrem discriminação pertencem às comunidades desfavorecidas socioeconomicamente. Como dito anteriormente, a Norma-Padrão é apenas uma das diversas variedades existentes, que, segundo Gnerre (1991), foi elaborada historicamente por um grupo social dominante, e serviu como suporte para o estabelecimento de relações de poder. Conforme o mesmo autor, a linguagem representa um arame farpado que bloqueia as classes desfavorecidas economicamente do acesso ao poder. Acerca dessa restrição de poder, debatemos as diferenças socioeconômicas abissais do Brasil, em que muitos se encontram à margem de todos os direitos e bens sociais. Um desses direitos, a educação, ainda é considerado um privilégio de poucos, por isso não possuem acesso às normas linguísticas privilegiadas, fazendo com que sejam vistos como um povo sem escola e sem “língua” (BAGNO, 2015).

Com o objetivo de fomentar a discussão, trouxemos alguns conteúdos da internet que, através do “humor”, corroboram com a discriminação social. Na apresentação da imagem (com *QR Code*) abaixo, retirada de um vídeo de YouTube, observamos um médico corrigindo a fala de uma pessoa pertencente a uma classe econômica desfavorecida. Aqui, os participantes do GT2 mostraram indignação e compartilharam outras situações de preconceito sociolinguístico realizadas por meio de “humor”.

Figura 7.10 – Discriminação com a variação diastrática.



Fonte: Página do Facebook (2021).

Por fim, para encerrar o tópico das variações linguísticas, abordamos a variação diafásica, que acontece de acordo com o contexto comunicativo, ou seja, essa variação concerne às diferenças entre os diversos tipos de modalidade expressiva. Isso explica o motivo de mudarmos nosso jeito de falar de acordo com as situações: com os pais falamos de um jeito, com os amigos, de outro; no formal escolhemos um estilo, no informal, outro. Assim, observamos que há, nessa variação, o monitoramento do estilo em relação ao ambiente, ao interlocutor e ao tópico da conversa. O falante muda de acordo com as exigências postas sobre os componentes da interação.

Com objetivo de tratar a temática de forma descontraída, resolvemos trazer uma situação de um programa de televisão, o *Big Brother Brasil*, um *reality show*, que gerou muitos comentários nas redes sociais quanto ao modo de falar de um dos participantes. Os internautas diziam que o competidor em questão fingia um sotaque para transmitir a imagem de uma pessoa humilde. Diante disso, discutimos a questão do monitoramento linguístico nesse episódio, e como o integrante do *reality* mudava a forma de falar porque possuía um sotaque historicamente ridicularizado, e, por esse motivo, buscava alternativas de evitar o preconceito linguístico.

Ao passo dessa construção acerca da variação linguística de modo a teorizar sobre o porquê da existência do preconceito linguístico, tomamos a postura de não desvinculação, no momento teórico, de questões também mais práticas, uma vez que não compreendemos esses postulados como isolados um do outro. Essa questão “prática”, ou mais palpável, partiu da reflexão acerca do questionamento “Como as línguas mudam”. Isso, pois, são a partir de fenômenos específicos, que podem surgir de variações diafásicas, diastráticas, diacrônicas etc., que ocorre ou que se torna perceptível ao outro a variação da língua. Nessa etapa da reflexão teórica, por sua vez, há a intenção do (re)conhecimento de aspectos do cotidiano que puderam criar uma correlação de identificação do tema por nós explorado.

Levando esse aspecto de percepção em consideração, tal como a nossa discussão anteriormente realizada sobre língua escrita e língua falada, retomamos um pouco esse aspecto de modo a justificar a escolha dos elementos da variação da língua falada para serem aqueles explorados. Isso se deu à medida que, a partir de Bagno (2015), as mudanças na língua oral e escrita acontecem de formas distintas. A escrita, que também passa por variações, a depender de elementos de monitoramento, tem processos de aceitação mais rígidos, em contrapartida da fala, que mantém uma dinamicidade das variações, sendo esta mais volátil e permitindo percepções outras à comunidade falante em geral. Além disso, se torna um objeto de maior prática de preconceitos o não reconhecimento das diferentes modalidades da língua, pois há uma falha na compreensão desses conceitos, uma vez que “não fazem a distinção básica, elementar, entre ortografia e fonética, isto é, entre regras da língua escrita e os fenômenos da língua oral” (BAGNO, 2007, p. 57).

Antes da sequência da concretização de “Como as línguas mudam?”, nessa questão da língua falada, refletimos, de maneira breve, sobre as línguas não verbais, a exemplo da Libras. O primeiro a se mencionar é acerca da afirmação da Libras como um sistema linguístico produzido socialmente, uma língua. Por isso a reflexão sobre a variação de uma língua não verbal. Foram trazidos, então, três sinais em Libras de modo a refletir sobre seus significados, em que os três possuíam o mesmo significado, o de “pai”. Variações essas que, ao identificar o mesmo sentido, formariam variações que poderiam ser mais produtivas em ambientes monitorados ou mesmo de região para região.

Com o objetivo de introduzir alguns fenômenos de variação, refletimos sobre como ocorrem os metaplasmos, que são as alterações fonéticas que ocorrem em determinadas palavras ao longo da evolução de uma língua. Essas alterações, podendo acontecer por acréscimo, apagamento ou permuta de fonemas, permitem à língua promover diversas alterações históricas e surgentes no sistema da fala. De início, ao tratar de fato dos fenômenos, buscamos tratar do *Lambdacismo*, fenômeno que produz uma lateral em que se criaria a expectativa de um rótico, como a realização de “plato” no lugar de “prato”. Esse fenômeno fora ilustrado, de modo a didatizar, com uma tira do personagem brasileiro “Cebolinha” (Figura 7.11), que apresenta um caso semelhante acessível ao público em geral. Ressaltamos a particularidade do Cebolinha como exemplo por se tratar de um caso especial em que não projeta, de fato, uma variação prática, mas que facilita o entendimento didático em sala de aula do fenômeno do *Lambdacismo*.

Figura 7.11 – Ilustração do caso especial do Cebolinha.



Fonte: Provinha Brasil (2009).

Ao analisar a imagem, trazemos a questão mencionada acerca do caso especial e a acessibilidade desse conteúdo aos alunos do ensino básico, mas também achamos pertinente a reflexão social que pode ser realizada dentro da classe de língua portuguesa. Isso porque a situacionalidade presente no recorte da cena dos quadrinhos, ao Cebolinha adjetivar pejorativamente a personagem Mônica, permite ao professor, em sala de aula, promover uma discussão de outros preconceitos que permeiam a sociedade atual.

Em seguida, alguns outros exemplos, de modo a exemplificar como as línguas mudam, foram trazidos, como: *Rotacismo* (neutralização da lateral por uma vibrante); *Palatalização* (assimilação de um som palatal por som vizinho) e *Síncope* (apagamento de fonema no interior do vocábulo). Ao trazer essas manifestações, visamos refletir a produção de preconceitos a partir dos elementos fonéticos mencionados, como o caso apresentado da palatalização, enquanto fenômeno que, a depender da região a que se refere, passa a ser mais ou menos prestigiado. Palavras como “tia” sofrem a palatalização em comunidades falantes mais próximas da região sul-sudeste do país, região esta de maior poderio econômico e majoritariamente branca segundo o IBGE (2019). Em contrapartida, esse mesmo fenômeno da palatalização ocorre da região nordeste em palavras como “oito”, que, ao serem utilizadas, são estritamente estranhadas e repreendidas pelo preconceito linguístico mesmo em sua própria região.

E, de modo a promover desdobramentos reflexivos, apresentamos duas mídias em que se faziam presentes variações da língua portuguesa em território brasileiro. O primeiro da região centro-oeste e o segundo da região metropolitana do Recife, área de porcentagem significativa dos participantes da oficina.

Tencionando mostrar a relevância de se contemplar as temáticas acerca da variação e preconceito linguísticos no ambiente escolar, refletimos sobre qual seria o papel da escola nessa seara e como os principais documentos curriculares oficiais abordam essas discussões – a saber os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso, pois, segundo Sacristán (2013, p. 16), “o currículo possui o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá

fazê-lo”. Dessa forma, a maneira como tais temas são abordados nos currículos pode impactar diretamente a sua execução na sala de aula.

Lançamos, então, um questionamento: “O que cabe à escola ensinar?”, e, em seguida, apresentamos como os PCN-LP tratam esta questão, pois acreditamos que ao conseguirmos compreender o papel da instituição escolar frente às demandas emergentes a partir das discussões e pesquisas acadêmicas realizadas ao longo dos últimos anos, podemos direcionar melhor as nossas ações enquanto professores de língua portuguesa como língua materna. De acordo com os PCN-LP, o papel da escola não é ensinar o aluno a falar, pois isso é algo que se aprende antes da criança ingressar no ambiente escolar (1998, p. 38). O documento ainda afirma que

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. (BRASIL, 1998, p. 25).

Ou seja, é função da escola criar um ambiente que propicie o desenvolvimento linguístico do aluno para que ele consiga usar a sua língua materna em qualquer contexto comunicativo, desde os que exigem maior formalidade aos que dão maior liberdade para interagir de maneira informal.

Na sequência, mostramos as considerações dos PCN-LP a respeito dos usos e formas da língua oral: I. No decorrer dos anos, quando se abordou a oralidade, a escola tentou, inadequadamente, corrigir a fala “errada” dos estudantes por não ser igual à variante de prestígio social, reforçando o preconceito linguístico (p. 38); II. O preconceito direcionado às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como componente do objetivo educacional para o respeito à diferença (p. 26); III. As instituições escolares precisam se livrar dos mitos de que existe uma única forma certa de falar e de que a escrita é o espelho da fala (p. 26); IV. As instituições sociais fazem diferentes usos da linguagem oral (p. 27); e V. Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais (p. 27). A partir disso, pudemos compreender melhor como, há quase duas décadas, os PCN-LP já traziam discussões relevantes para a abordagem da variação linguística e de combate ao preconceito linguístico nas salas de aula (BRASIL, 1998).

Posteriormente, trouxemos algumas abordagens sobre a temática apresentadas pela BNCC, documento elaborado quase vinte anos depois dos PCN-LP. Sendo um documento de caráter normativo, “a BNCC define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). No que diz respeito à variação linguística, trouxemos os seguintes elementos: “Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado” (p. 81); Competência: “Compreender o fenômeno da variação

linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (p. 87); e Objetos de aprendizagem: “Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos” (p. 83) e “Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica” (p. 83).

A partir de então, pudemos refletir junto com os professores como as discussões a respeito de tais temáticas são atuais e se mostram extremamente necessárias diante do contexto sociopolítico vivenciado no Brasil nos últimos anos e como podem servir como base de investigação sobre os diferentes tipos de discriminação, seja em relação à classe social, fala, orientação sexual, etnia, religião ou ao gênero, e como os documentos curriculares dão embasamento para que a escola cumpra o seu papel ao propiciar o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, de modo que estes consigam utilizar a sua língua materna diante de qualquer contexto comunicativo.

7.3.2 MOMENTO PRÁTICO-REFLEXIVO

O segundo momento, denominado Prático-Reflexivo, com duração prevista para 30 minutos, foi reservado para a execução da proposta prática da oficina do GT2, com espaço para a discussão e a produção em grupo. Tal proposta girou em torno de 4 situações-problema com diferentes narrativas do cotidiano escolar que envolvessem contextos de preconceito linguístico. Assim, os participantes, distribuídos em 4 grupos (Figura 7.12), organizados por meio do *site flippity*, tinham como incumbências: ler e analisar a situação-problema; discutir sobre as temáticas envolvidas na situação-problema; levantar os pontos positivos e negativos, caso existissem; e criar uma possível proposta de intervenção, a qual deveria ser compartilhada com o grupo maior em momento posterior. Nesse momento mais prático, nós, integrantes do GT2, também nos dividimos entre os 4 grupos para que, assim, pudéssemos disponibilizar o material necessário à tarefa e liberar o acesso dos participantes às salas virtuais. Falaremos, a seguir, sobre cada situação-problema utilizada nessa atividade prática.

Figura 7.12 – Organização dos grupos.



Figura 7.13 – Situação-problema 1.

Situação-problema 1

Ao entrar na sala de aula, após o intervalo, a professora **Violeta** encontra um grupo de alunos, situados ao fundo da sala, discutindo sobre o modo de como se fala a língua que se escreve. Em meio ao barulho, característico de fim de intervalo, a referida professora consegue ouvir parte da conversa entre os alunos, que tratava do seguinte:

Frésia: — Pois é... Não é correto você falar “eu rô, tu rai, nós ramo... ele rem” porque, de acordo com as normas da gramática, a gente escreve é “eu vou, tu vais, nós vamos, ele vem”. Então, pra você falar correto, você tem que falar do jeito que você escreve. Entendeu?!

Antúrio: — Mas eu não falo “nós ramo”, assim tá errado mesmo. Eu falo “nós vai”, e todo mundo lá de casa fala assim. Nós fala “nos vai” sempre.

Íris: — E eu tô entendendo o que o Antúrio tá querendo dizer. Então tá certo, num é?!

Frésia: — Não! Não tá! Também tá errado falar desse jeito. O certo é “nós vamos”, porque é assim que se escreve. E se tem que falar do jeito que se escreve. Vejam!!! A professora chegou!

Tocada pela discussão presenciada, a professora **Violeta** decide, então, mudar o direcionamento da sua aula, que previa a realização de uma atividade prática em trio sobre a produção de e-mails. Agora, **Violeta** lança à turma uma dinâmica sobre o que é correto na escrita e o que é correto na fala. Assim, ela escreve várias palavras e as coloca em uma caixa, e, em seguida, faz uma divisão no quadro, escrevendo, de um lado, “*Palavras da Escrita*” e, do outro, “*Palavras da Fala*”. Depois, pede a cada aluno para retirar uma palavra da caixa e escrever no lado correto do quadro.

Fonte: os autores

A situação-problema 1 (Figura 7.13) narra o episódio de um espaço escolar fictício, em que os estudantes estão a discutir sobre o modo de como se fala a língua que se escreve. Na conversa, uma aluna afirma não ser correto falar “*eu rô, tu rai, nós ramo... ele rem*”, porque, segundo ela, não é assim que se escreve. Pelo mesmo motivo, a colocação “*nós vai*” também é condenada pela aluna, que insiste em dizer que “*se tem que falar do jeito que se escreve*”. Toda essa discussão é ouvida pela professora, que, como forma de intervir, decide mudar o direcionamento da aula, lançando à turma uma dinâmica sobre o que é correto na escrita e o que é correto na fala. A dinâmica objetivava a separação de um conjunto de palavras entre as palavras consideradas “*Da Escrita*” e as palavras pertencentes às “*Da Fala*”.

O rigoroso afastamento entre a fala e a escrita e a, suposta, superioridade das normas gramaticais são os principais pontos dessa situação-problema. É explícita a ideia de que a língua falada, assim como a língua escrita, deve estar completamente sob o controle da gramática normativa, necessitando ser manifestada tal qual a escrita é, ou seja, a fala e a escrita, a depender do contexto de produção, permitem dispensar realizações distintas em nome dessa equivalência. Nesse ponto, e contrariamente, o contexto de produção, mais ou menos monitorado, influencia significativamente tanto no uso da língua falada como no uso da língua escrita, contribuindo para as diferentes realizações da fala e da escrita, e, por isso, precisa ser considerado antes de qualquer juízo de valor atribuído, pois entender e se comunicar, em um contexto de produção específico, já se faz suficiente.

Não esquecendo que a variação é um princípio inerente às línguas, também é preciso levar em conta que, comumente, haverá variantes para um mesmo fenômeno, como as colocadas na situação-problema, as três formas de dizer na fala (“*Nós ramo*”, “*Nós vai*” e “*Nós vamos*”) o que a norma gramatical, por questões para além do linguístico, assegura apenas uma na escrita (“*Nós vamos*”), mas que no contexto fictício foram avaliadas por um único viés, o da Gramática Tradicional, que, por sua vez, se distancia da Gramática da Língua, do uso. Na própria fala da aluna que conceitua

negativamente essas variantes, há reduções e supressões (“*tá*”, “*pra*”), o que não seriam bem-vindas na fala, visto que não seriam assim que se apresentariam na escrita. Além da postura adotada pela professora, essas foram algumas das provocações suscitadas pela situação-problema 1.

Figura 7.14 – Situação-problema 2.

Situação-problema 2

A professora **Dália** entra na sala e percebe uma discussão entre os estudantes. Imediatamente, ela pergunta o que está acontecendo. Uma aluna que se encontra na primeira fileira de carteiras responde:

Rosa - O paraíba está reclamando do apelido que a gente deu pra ele. Mas ele fala várias coisas da Paraíba, por isso chamamos ele assim.

Crisântemo, o aluno que está sendo chamado de paraíba, responde:

Crisântemo - Porque eu não sou da Paraíba, eu sou da Bahia.

Um barulho de vozes toma conta da sala. A professora percebe que alguns alunos defendem Crisântemo e outros concordam com o apelido que lhe foi dado. Para solucionar o problema, **Dália** resolve fazer uma atividade com a classe. E escreve no quadro um texto que demonstra o modo de falar de vários estados brasileiros. Ela escreveu o seguinte:

Tipos de assaltantes

Assaltante Paraíba: Ei bichin... Isso é um assalto! Arriba os braços e não se bula. Num se cague e não faça mungança... Arrebola o dinheiro no mato e não faça pantim se não enfiar a pexera no teu bucho e boto teu fato pra fora...

Assaltante Baiano: Ô meu rei...(pausa) Isso é um assalto...(longa pausa) Levanta os braços, mas não se avexe não...(outra pausa) Se não quiser nem precisa levantar pra não ficar cansado... Vai passando a grana bem devagarinho... (pausa pra pausa) Num repara se o berro está sem bala, mas é pra não ficar muito pesado. Não esquenta meu irmãozinho...(pausa) Vou deixar teus documentos na encruzilhada...

Assaltante Mineiro: Ô só, prestensão... Isso é um assalto uai! Levanta os braço e fica quetim Quessê trem na minha mão tá cheidibala... Mió passa logo os trocado que não tô bão hoji Vai andando uai! "


Após escrever o modo de falar por personagens assaltantes, a professora pergunta se o aluno Crisântemo possui o modo de falar semelhante ao da Paraíba ou da Bahia e pede como atividade de casa uma pesquisa sobre o modo de falar dos diversos estados do Brasil.

Fonte: os autores

Na situação-problema 2 (Figura 7.14), a professora percebe uma discussão entre os alunos e, logo em seguida, uma aluna relata o acontecimento. A estudante diz que um dos seus colegas está se queixando de um apelido que lhe foi dado pelos demais alunos da sala de aula. A reclamação acontece porque o estudante em questão está sendo chamado de “paraíba” por possuir um sotaque identificado como nordestino, mesmo expondo que não possui a naturalidade de tal estado. Diante disso, a professora decide escrever no quadro modos de falar de vários lugares do Brasil a partir de personagens assaltantes. Ao terminar, a docente pergunta com qual modo de falar o estudante que apresentou a queixa mais se assemelhava. O debate dessa situação-problema presunha a percepção da problemática de se trabalhar expressões estereotipadas das regiões brasileiras, sem algum tratamento do que é a língua, do para que serve, e de como são seus processos históricos.

É identificável, nessa questão, a variação diatópica, visto que os alunos constataram as diferenças entre os seus modos de falar e o do colega. No entanto, entendemos que a discriminação acontece não apenas pela diferença linguística entre os falantes, mas pela diferença de prestígio de cada variedade. Na situação-problema 2 fica explícita a região da qual os estudantes pertencem, porém, subentendemos que são de uma localidade mais rica economicamente do que o Nordeste, região do personagem chamado de “Paraíba”. Diante disso, pretendíamos evidenciar que o preconceito linguístico é marcado pela discriminação social, devendo ser considerado, portanto, como um preconceito sociolinguístico.

Figura 7.15 – Situação-problema 3.



Situação-problema 3

012
Preconceito Linguístico


O professor **Alírio** de português buscou, em uma semana, trabalhar um tema transversal com a literatura. Quarto de Despejo de Maria Carolina de Jesus foi a obra selecionada. Ao ler o trecho:

“Fui no rio lavar as roupas e encontrei D. Mariana. Uma mulher agradável e decente. Tem 9 filhos e um lar modelo. Ela e o esposo tratam-se com educação. [...]”

Um aluno comentou em tom de zombaria “quem não tem educação é ela”

O professor **Alírio** interveém e comenta “os erros crassos na escrita de Carolina enunciam seu nível de pobreza, já que ela não teve educação.”

Então, outro aluno, que estava disperso a folhear o livro didático, questiona: “E essa tirinha do Cebolinha? Ele também é pobre?”



Copyright 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

O professor contesta que a tirinha, por ser algo cômico e infantil, tem liberdade maior em relação à escrita, diferente de um livro de literatura que é algo mais sério, apontando para necessidade de continuar o assunto, acabando a discussão.

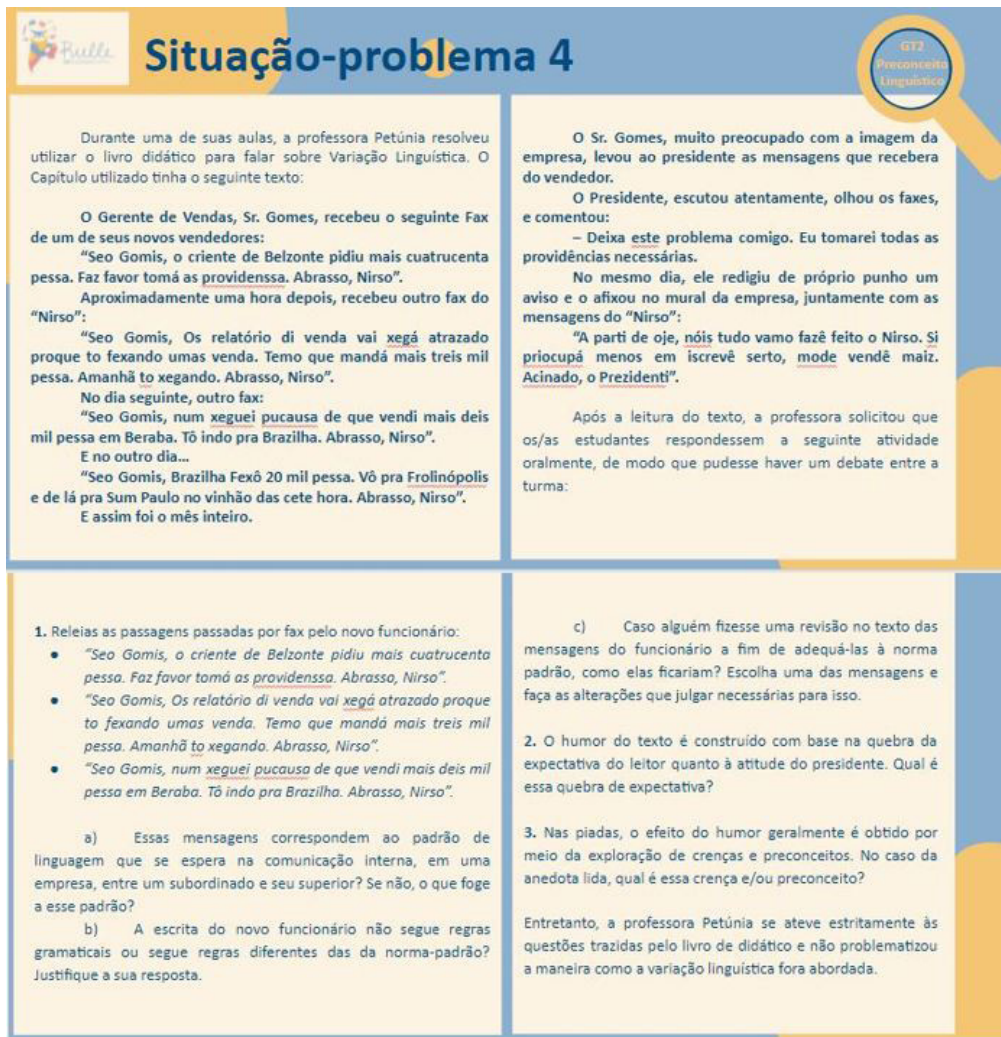
Fonte: os autores

A situação-problema 3 (Figura 7.15) consistiu em uma intervenção do alunado em uma apresentação expositiva do professor Alírio, que buscava tratar de uma temática transversal e pertinente ao passo que trabalhava questões literárias e de leitura com os alunos. Tal interrupção consistiu na crítica direta de um aluno à forma que escrevia a autora negra e marginalizada apresentada pelo professor, que posteriormente tenta justificar a escrita da autora e é surpreendido com a intervenção de um aluno disperso o qual comenta a situação fazendo relação com o personagem Cebolinha de uma tirinha. Encerra-se a situação ao professor se dar conta da interrupção da apresentação e tentar justificar as situações para retornar prontamente ao assunto que vinha expondo.

Toda essa situação tinha como pontos a serem explorados diversas questões, como a autora a ser escolhida pelo professor à situacionalidade da tirinha mencionada pelo aluno. Também há como elemento nessa situação a relação entre a escrita e a fala, pois essas modalidades da língua, que podem ser comparadas, são exploradas nos gêneros *Diário* e *Quadrinho*, respectivamente. Gêneros que, entre eles, permitem um monitoramento mais flexível provenientes da escrita (diário), bem como uma escrita que consiste na representação fidedigna da fala de personagens.

Além disso, o fecho da situação remonta a uma comum ação docente de simplesmente cortar discussões de sala de aula em fidelidade ao seu plano de aula, quando se tem a oportunidade de tratar de questões outras, como variação linguística, língua falada, língua escrita e responsabilidade social.

Figura 7.16 – Situação-problema 4



Situação-problema 4

G72 Preconceito Linguístico

Durante uma de suas aulas, a professora Petúnia resolveu utilizar o livro didático para falar sobre Variação Linguística. O Capítulo utilizado tinha o seguinte texto:

O Gerente de Vendas, Sr. Gomes, recebeu o seguinte Fax de um de seus novos vendedores:

"Seo Gomis, o criente de Belzonte pediu mais cuatrucenta pessa. Faz favor tomá as providenssa. Abrasso, Nirso".

Aproximadamente uma hora depois, recebeu outro fax do "Nirso":

"Seo Gomis, Os relatório di venda vai xegá atrasado proque to faxando umas venda. Temo que mandá mais três mil pessa. Amanhã to xegando. Abrasso, Nirso".

No dia seguinte, outro fax:

"Seo Gomis, num xeguei pucausa de que vendi mais deis mil pessa em Beraba. Tô indo pra Brazilha. Abrasso, Nirso".

E no outro dia...

"Seo Gomis, Brazilha Fexô 20 mil pessa. Vô pra Frolinópolis e de lá pra Sum Paulo no vinhão das sete hora. Abrasso, Nirso".

E assim foi o mês inteiro.

O Sr. Gomes, muito preocupado com a imagem da empresa, levou ao presidente as mensagens que recebera do vendedor.

O Presidente, escutou atentamente, olhou os faxes, e comentou:

– Deixa este problema comigo. Eu tomarei todas as providências necessárias.

No mesmo dia, ele redigiu de próprio punho um aviso e o afixou no mural da empresa, juntamente com as mensagens do "Nirso":

"A parti de hoje, nós tudo vamo fazê feito o Nirso. Si priocupá menos em iscrevê serto, mode vendê maiz. Acinado, o Prezidenti".

Após a leitura do texto, a professora solicitou que os/as estudantes respondessem a seguinte atividade oralmente, de modo que pudesse haver um debate entre a turma:

1. Releias as passagens passadas por fax pelo novo funcionário:
 - "Seo Gomis, o criente de Belzonte pediu mais cuatrucenta pessa. Faz favor tomá as providenssa. Abrasso, Nirso".
 - "Seo Gomis, Os relatório di venda vai xegá atrasado proque to faxando umas venda. Temo que mandá mais três mil pessa. Amanhã to xegando. Abrasso, Nirso".
 - "Seo Gomis, num xeguei pucausa de que vendi mais deis mil pessa em Beraba. Tô indo pra Brazilha. Abrasso, Nirso".
 - a) Essas mensagens correspondem ao padrão de linguagem que se espera na comunicação interna, em uma empresa, entre um subordinado e seu superior? Se não, o que foge a esse padrão?
 - b) A escrita do novo funcionário não segue regras gramaticais ou segue regras diferentes das da norma-padrão? Justifique a sua resposta.
 - c) Caso alguém fizesse uma revisão no texto das mensagens do funcionário a fim de adequá-las à norma padrão, como elas ficariam? Escolha uma das mensagens e faça as alterações que julgar necessárias para isso.
2. O humor do texto é construído com base na quebra da expectativa do leitor quanto à atitude do presidente. Qual é essa quebra de expectativa?
3. Nas piadas, o efeito do humor geralmente é obtido por meio da exploração de crenças e preconceitos. No caso da anedota lida, qual é essa crença e/ou preconceito?

Entretanto, a professora Petúnia se ateu estritamente às questões trazidas pelo livro de didático e não problematizou a maneira como a variação linguística fora abordada.

Fonte: os autores

A situação-problema 4 (Figura 7.16) diz respeito a uma aula de língua portuguesa fictícia em que a professora Petúnia resolveu utilizar o livro didático (LD) real – cuja coleção foi usada pela Secretaria de Educação de Pernambuco (SEDUC) no triênio 2017-2018-2019 no Ensino Fundamental – Anos Finais – para falar sobre Variação Linguística. Porém, tanto as questões apresentadas pelo LD utilizado por ela quanto a sua atitude em relação ao conteúdo apresentado pelo livro apresentavam pontos a serem abordados pelo grupo.

A atividade trazia um texto que representava uma sequência de faxes recebidos pelo gerente de uma empresa de um de seus novos vendedores a respeito das vendas que este estava realizando. O texto retrata “desvios” gramaticais considerados graves pelo gerente, que os encaminhou para o presidente da empresa, junto com suas preocupações acerca da imagem da empresa. Ao final do texto, o presidente escreveu um

texto com os mesmos desvios gramaticais presentes nos faxes do vendedor com o intuito de levar à reflexão de que, apesar do funcionário ter uma escrita diferente do padrão, era um exemplo a ser seguido por conseguir vender muitos produtos.

Embora o desfecho da história parece querer dar uma lição ao gerente em relação ao seu preconceito linguístico, as questões apresentadas pelo livro didático acabam revelando práticas já conhecidas, como o uso de expressões como “padrão de linguagem” ou como a afirmação de que o humor nas piadas é obtido, geralmente, na exploração de preconceitos, sem que haja uma crítica reflexiva a respeito da situação.

Além disso, o comportamento retratado pela professora na situação foi o de se ater estritamente às questões apresentadas pelo livro sem fazer grandes debates sobre o texto e como a variação linguística foi abordada pelo LD.

7.3.3 MOMENTO DA SOCIALIZAÇÃO GRUPAL

O terceiro momento, com previsão de duração de 1 hora, foi destinado à socialização entre os grupos organizados no momento anterior, o Prático-Reflexivo. Tratou-se de um espaço bastante produtivo para o grupo com um todo, em que os participantes expuseram os seus pontos de vista sobre as situações-problemas e compartilharam possíveis soluções às problemáticas encontradas. Ao final de cada apresentação grupal, interferimos colaborativamente, inserindo mais provocações às discussões. Abordaremos, agora, as perspectivas apresentadas pelos grupos a essa atividade prática.

Em análise à situação-problema 1, o primeiro grupo apontou a atitude da professora Violeta tanto como ponto negativo quanto como ponto positivo. No que tange à negatividade, colocaram que tal atitude reforçaria a dicotomia entre fala e escrita, no lugar de solucionar o problema levantado, pensamento do qual também partilhamos. Colocaram, ainda, que, ao considerar apenas a Norma-Padrão como correta, a atitude da professora poderia inibir o uso de outras variedades, e que o uso de palavras isoladas não daria conta do entendimento da variação nessas construções sintáticas. Quanto à positividade, o grupo destaca a mudança de direcionamento da aula a partir da tentativa de solucionar a problemática por meio da dinâmica com a caixa, o que, em parte, levaria os alunos a refletirem, autoquestionando-se, sobre o modo de usar as palavras na fala e na escrita. E como possíveis propostas de intervenção, mencionaram a gravação (e posterior transcrição) de áudio de falas do cotidiano, em que os alunos pudessem averiguar a variação linguística, de fato, acontecendo, e o uso de vídeos de falas com níveis de monitoramento distintos (reportagens, entrevistas, vídeos do *TikTok* etc.) para que percebessem as variações em contextos diversos e entendessem que não há, necessariamente, um modo certo e um errado, mas uma situação de comunicação com contexto de produção e público-alvo específicos.

O segundo grupo, diferentemente do primeiro, trouxe apenas pontos negativos sobre a atitude da professora da Situação-problema 2. Eles comentaram que a intervenção da docente apenas reforçava o preconceito linguístico por tratar a língua a partir de estereótipos, ideia, essa, compartilhada por nós. Refletindo sobre o comportamento da docente, os participantes comentaram que uma melhor maneira de trabalhar a variação linguística seria trazer várias pronúncias de uma mesma palavra com

o objetivo de ressaltar a diversidade da variedade do português nos estudantes. Ademais, o grupo pensou que, diante do problema, a professora em questão deveria realizar um trabalho em conjunto com o professor de geografia para apresentar aos alunos a heterogeneidade da região Nordeste, visto que a discriminação aconteceu pelo desconhecimento dos alunos para com essa região.

Em seguida, o terceiro grupo, em seu tempo de análise, dedicou-se às negativas advindas da postura do professor-personagem da situação-problema 3, apesar de, em momentos, ressaltar as intenções pedagógicas do profissional como positivas. O principal fator que fora elencado pelo grupo consistiu na ação reativa do professor para com a participação e as intervenções do aluno em sala de aula. Além disso, foi apontada pelo grupo a importância de percepção entre questões de classes sociais e preconceito linguísticos tão presente por parte do professor e aluno na situação. Por fim, o grupo, ao sinalizar tais questões, propôs uma ação nessa aula que contemplasse tanto o plano de aula de consciência literária quanto questões de variação linguística, preconceito e consciência social.

É interessante ressaltar, assim como foi apontado pelos participantes, a iniciativa (ponto positivo) que teve o professor Alírio ao trazer uma temática pertinente que é a literatura de Maria Carolina de Jesus a qual permite a discussão tanto de questões literárias quanto sociais que permeiam a escrita da autora. Também foi apontado, e é pertinente perceber, a forma como intervém o professor de maneira negativa, rotulando a escrita de Carolina como “*Erro crasso da língua portuguesa*”, como se distanciasse da discussão transversal possível em sua aula.

O último grupo trouxe, em resposta à situação-problema 4, algumas considerações. Primeiro, sobre a incoerência na sequência didática da atividade, por exemplo: a primeira questão (Q1) pede para que os alunos façam uma adequação gramatical ao texto apresentado, no entanto, a segunda questão (Q2) fala sobre a construção do humor em relação à quebra de expectativa quanto à atitude do presidente, sendo esta considerada positiva. Nesse sentido, como construir uma conversa entre as questões se elas aparentam ter objetivos dissonantes? Ainda sobre a Q1, o grupo questionou o porquê de se reescrever uma mensagem que se consegue compreender e que, conforme apresentação do próprio texto, não prejudicava o falante no que diz respeito à sua comunicação e atuação profissional. Sobre a Q2, o grupo considerou reaproveitá-la a partir de uma abordagem interdisciplinar que conseguisse contemplar o entendimento sobre os objetivos de uma empresa e como o alcance desses objetivos no texto refletiu a atitude inesperada do presidente. Outro ponto abordado pelo grupo foi a possibilidade que o livro tinha de confundir os alunos com o uso de termos como “padrão de linguagem”, “norma-padrão” etc.

Para além das questões, o grupo também ponderou sobre o comportamento da professora Petúnia diante da situação e considerou importante a mediação das temáticas e a reconstrução da atividade. No entanto, reiterou a responsabilidade do sistema educacional, como um todo, funcionar a fim de evitar que a variação linguística seja trabalhada de maneira problemática tanto na sala de aula quanto nos LDs. O grupo também mencionou a importância dos currículos e de como são relevantes para a construção de atividades crítico-reflexivas sobre a temática.

Ademais, os participantes questionaram se a atividade se encontra consoante com a realidade ou se a situação foi demonstrada de maneira exagerada e criando certos estereótipos. Por fim, apontaram também sobre como é indispensável aproximar as aulas das realidades vivenciadas pelos estudantes de modo a proporcionar melhor compreensão para os conteúdos e atividades abordados.

7.4 DOS RESULTADOS E DA AVALIAÇÃO

Como visto, o momento da Socialização Grupal tratado na subseção anterior foi um espaço que rendeu bons resultados à oficina do GT2. Os participantes, organizados nos grupos, não pouparam nas ideias práticas de solução às situações-problema, contribuindo, grandemente, para o enriquecimento da oficina. Por isso, avaliamos satisfatoriamente a participação dos envolvidos nessa atividade. E, de maneira mais tímida, seja pelo *chat* ou pela ativação dos microfones, alguns comentários e intervenções por parte dos inscitos também foram notados em outros momentos da oficina, o que, igualmente, avaliamos como ponto positivo.

A adesão à oficina também foi outro resultado avaliado positivamente. Além da participação do coordenador do projeto, o Prof. Dr. Marcelo Sibaldo, e dos 4 integrantes do GT2, tivemos a presença de mais 15 participantes na noite da oficina. Assim, de maneira geral, avaliamos que a oficina do GT2 teve um saldo positivo tanto na quantidade de pessoas participando quanto na qualidade do envolvimento das pessoas na interação e no desenvolvimento das atividades propostas, como vimos. A figura abaixo mostra o registro do momento final da oficina do GT2.

Figura 7.17 – Oficina do GT2.



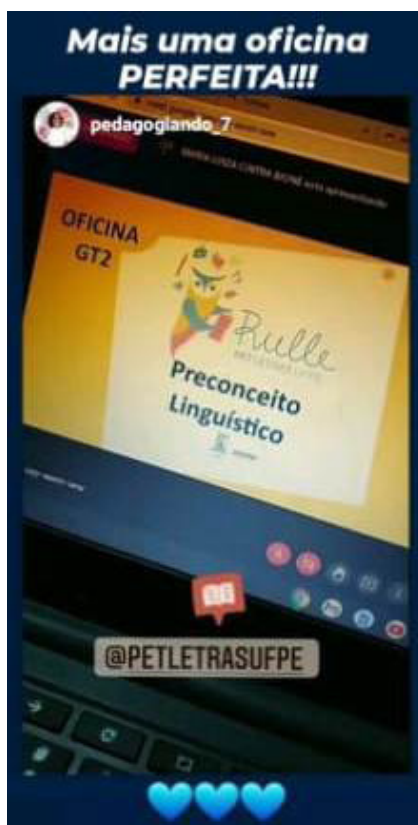
Fonte: os autores

A oficina também rendeu a criação de uma pasta, denominada *GT2: Preconceito Linguístico - RULLE - Pet-Letras*, no sistema de armazenamento *Google Drive*, na qual disponibilizamos todos os materiais, entre vídeos, imagens, slides, livros, documentos educacionais oficiais, empregados ao longo do planejamento e da realização da oficina, bem como outros materiais sobre a temática do GT2, para que os participantes, além de terem acesso posteriormente a esses materiais, também pudessem

alimentar com novos arquivos esse ambiente virtual, e, assim, teríamos uma pasta coletiva à disposição dos envolvidos. A finalidade desse recurso era, exatamente, a partilha de ideias e de propostas de trabalho sobre as temáticas *Preconceito Linguístico* e *Variação Linguística*, entretanto, parece não ter sido bem recebida pelo grupo, uma vez que, até a produção deste capítulo, não constatamos a inserção de novos materiais na pasta, ponto esse da oficina que avaliamos não ter surtido o efeito esperado.

Como ponto embaraçoso e carente de melhoria, apontamos o alongamento do primeiro momento (Teórico-Reflexivo), que ultrapassou o limite de 1 hora e 10 minutos, interferindo, de alguma forma, na execução dos outros momentos. Esse aspecto negativo também foi apontado na avaliação dos participantes: “*Rever apenas a questão do tempo*”. Seja por qual motivo, a adesão ao preenchimento do Formulário de Avaliação da oficina também não foi significativa por parte dos envolvidos. Das 15 pessoas inscritas, apenas 5 responderam ao formulário. Em contrapartida, recebemos dessas pessoas uma avaliação notável, pois, quanto ao nível de satisfação com a oficina e ao atendimento às expectativas, 4 pessoas avaliaram com a nota máxima (5), o que representa 80% da avaliação. E, de modo informal, essa satisfação também pôde ser notada nas redes sociais de alguns dos inscritos na oficina do GT2, como revela a Figura 7.18.

Figura 7.18 – Post de participante.



Essa receptividade e retorno dos participantes nos deixa honrados e felizes em fazer parte do GT2, e principalmente, em termos conduzido as atividades da oficina desse grupo de trabalho. Sentimo-nos gratos pela oportunidade que nos foi confiada no projeto RULLE pelo seu idealizador. Essa experiência nos permitiu, em um primeiro momento, estabelecer, como componentes do grupo formando, um elo de contato entre partes que são a educação básica, a pós-graduação e a graduação, abrindo caminho, para nós uma perspectiva de indissociabilidade de questões práticas e teóricas, de universidade e sociedade.

E é através do conhecimento buscado nas universidades que podemos estabelecer caminhos e possibilidades para a educação básica, uma fase do ensino da qual, não só como estudantes da área de Letras, mas também como componentes da sociedade civil, somos constituintes e responsáveis pelo andamento e por um desenvolvimento integrado e consciente das demandas pedagógicas e sociais da educação na área das letras.

No que tange às demandas levantadas a partir da Reunião-Diagnóstica, trouxemos à tona, seja de maneira mais geral ou de forma mais específica, ao longo da oficina, discussões do entorno do tratamento da temática *Preconceito Linguístico* no livro didático e em sala de aula, com ênfase para a compreensão dos motivos de as variedades linguísticas não serem bem acolhidas no âmbito escolar e na sociedade, e para as reflexões sobre os vários preconceitos (social, cultural, étnico etc.) que estão por trás do preconceito linguístico, e sobre identidade linguística e as mais variadas formas de usos da língua (variação geográfica, social, situacional e histórica). Assim, entendemos que a oficina do GT2, no geral, conseguiu cumprir a sua finalidade primária, que era promover reflexões acerca do preconceito linguístico e da variação linguística no âmbito escolar. E, portanto, sentimo-nos satisfeitos com esse resultado e com essa chance de oportunizar aos participantes dessa oficina um outro modo de trabalhar essa temática em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta produção, narramos o passo a passo das etapas de planejamento e de execução da oficina de tema *Preconceito Linguístico*, que teve como objetivo promover reflexões acerca do preconceito linguístico e da variação linguística no âmbito escolar, conduzida pelo GT2 do projeto RULLE no Pet-Letras da UFPE. Além do momento prático, com as reflexões coletivas sobre as situações-problemas, foram levantadas discussões sobre temáticas do entorno do tema guarda-chuva *Preconceito Linguístico*, como variação sociocultural, identidade linguística, variedades prestigiadas, variedades estigmatizadas, língua escrita, língua falada etc.

Retomando a epígrafe deste texto, a qual diz: *Numa época em que a discriminação em termos de raça, cor, religião ou sexo não é publicamente aceitável, o último baluarte da discriminação social explícita continuará a ser o uso que uma pessoa faz da língua* (MILROY, 1998 *apud* BAGNO, 2017, p. 377), entendemos que o preconceito linguístico ainda é usado para camuflar outras formas de preconceitos, pois, ao que parece,

pouco se tem coragem de apontar sobre a raça ou a religião de alguém, por exemplo, isso não é aceitável, como ela narra. Porém, falar do modo de como alguém coloca a língua em uso, há coragem para isso e, ironicamente, é aceitável. Assim, o que não podemos perder de vista é a perspectiva crítica dessa situação: na verdade, o preconceito linguístico advém de outros preconceitos, os sociais, os raciais, os culturais, entre outros.

Em virtude da relevância dessa discussão, visto que reforça a segregação social, e considerando o caráter do PET de desenvolver ações coletivas que estimulem o conhecimento atrelado ao comprometimento social, acordamos sobre a pertinência dessa oficina tanto para os inscritos quanto para os facilitadores que participaram da elaboração. Como dito no início deste capítulo, todo mundo já se deparou com uma situação de discriminação sociolinguística, e isso não diferiria para um professor de letras, portanto, julgamos ser dever do docente de linguagem estar preparado para episódios como esses. Acreditamos que é na formação continuada e na participação de grupos de trabalhos como esse proposto, que os professores e futuros profissionais expandem seus conhecimentos e se munem contra posturas que promovam o preconceito. E essa discussão não se encerra por aqui, ao contrário, continuará aberta, pois, como visto, a discriminação dos modos que uma pessoa usa a língua ainda, infelizmente, parece ser publicamente aceitável.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, Marcos. *Gramática de bolso do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico*. 56. ed. revista e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. 49. ed. revista e ampliada. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. 3ª versão. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/a-area-de-linguagens>. Acesso em: 01 set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MECSEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 01 de set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacio-

- nais Anísio Teixeira. *Provinha Brasil (Kit)*. Brasília, DF: INEP, 2009. Disponível em: <http://inep.gov.br/provinha-brasil>. Acesso em: 02 ago. 2021.
- CORDEIRO, Dilian de Rocha. *Variação Linguística: Considerações acerca das práticas docentes*. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT10-2299--Int.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2021.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, Escrita e Poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Características étnico-raciais da população: classificações e identidades*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20590-introducao.html>. Acesso em: 04 ago. 2021.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Brasileiro de 2021*. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil>. Acesso em: 08 jun. 2021.
- PRECONCEITO Linguístico. In: BAGNO, Marcos. *Dicionário crítico de sociolinguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. p. 374-382.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. São Paulo: Penso, 2013.
- UNESCO, Comissão Nacional da (Portugal). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996)*. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 28 maio 2021.

CAPÍTULO 8

GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUAS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA A PARTIR DA RETEXTUALIZAÇÃO DE LENDAS URBANAS

Rosemberg Gomes Nascimento (UFPE)¹

Everton Henrique Souza da Silva (UFPE)²

Joseildo Joaquim de Oliveira Sousa (UFPE)³

Yasmim Cavalcante de Lima Silva (UFPE)

8.1 INTRODUÇÃO

Luiz Antônio Marcuschi (2008), na obra clássica *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, atesta que o estudo dos gêneros textuais não é novo, mas está na moda, sobretudo por causa dos vários posicionamentos teóricos e perspectivas de análise que tentam trabalhar com fatores culturais, cognitivos, textuais, entre outros, dos gêneros dentro do ambiente universitário e fora dele. Nessa gama de fatores, como

1 Doutorando em Letras/Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Professor do Colégio de Aplicação da mesma Universidade.

2 Licenciando em Letras/Português pela Universidade Federal de Pernambuco. Integrante do PET-Letras.

3 Licenciando em Letras/Português pela Universidade Federal de Pernambuco. Integrante do PET-Letras.

“categorias culturais holísticas” (BEZERRA, 2019, p. 309), os gêneros textuais demonstram as práticas sociais e relações tecidas entre os sujeitos, sendo inadequado reduzi-los somente às estruturas textuais, pois “todas as questões que envolvem o uso da língua não são apenas questões linguísticas; são também questões políticas, históricas, sociais e culturais” (ANTUNES, 2009, p. 21).

Ao conceituarmos e debatermos os gêneros, evidenciamos, também, outra questão de extrema importância: o papel da escola no ensino de línguas pautado nos gêneros e como ele se concretiza, principalmente numa época em que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta uma série de gêneros a ser trabalhada pelos professores de língua materna em determinado ano escolar desde 2018. Isso porque a escola está presente em grande parte da nossa vida e atua como mediadora de várias culturas, estabelecendo laços com a comunidade de dentro dela e do entorno. Entretanto, para pensarmos as questões pedagógicas relativas ao ensino de línguas baseado nos gêneros textuais, é preciso, inicialmente, fazermos determinadas considerações. Para Miller (2011), o ensino de línguas, a partir dos gêneros, é “ensinar o uso da língua em contextos reais”, até porque os gêneros circulam cotidianamente. Além disso, os gêneros detêm um papel significativo ao proporcionar atividades comunicativas e provêm meios para a motivação dos alunos enquanto produtores desses gêneros, sejam escritores, pintores, blogueiros, *youtubers*, *tiktokers* etc., principalmente numa época de intensa transformação digital, impulsionada pela pandemia de Covid-19.⁴

Assim, vemos a relevância do estudo e do ensino de línguas que tomam como base as situações reais de uso, a fim de que os falantes partam de seus saberes prévios para a construção de conhecimentos e ajam na sociedade através dos gêneros (MARCUSCHI, 2008), os quais são formas de ação social, orquestrando modos de representação diversos, bem como evidenciam os que se filiam aos Estudos Retóricos dos Gêneros, como Bazerman (2005, 2006) e Miller (2009). Por esse motivo, “são requeridas novas práticas de leitura, escrita e análise crítica; são necessários novos e multiletramentos” (ROJO, 2012, p. 21) no processo de ensino de línguas a partir dos gêneros textuais, especialmente devido ao conceito de multiletramentos contemplar dois aspectos da construção de significados: refere-se tanto à multimodalidade dos textos quanto à multiculturalidade (ROJO; MOURA, 2019). Isso permite que esses textos sejam interativos e colaborativos, sejam híbridos (de linguagens, modos, mídias e culturas) e transgridam relações de poder, acima de tudo as de propriedades das máquinas, ferramentas, ideias, dos textos – verbais ou não (ROJO, 2012).

Ao pensarem a escola como espaço de aprendizagem e em relação ao ensino de língua materna, Fernandes e Mendonça (2019, p. 274) afirmam que “não há como dissociar o trabalho com a leitura/escrita e as tecnologias disponíveis”. Dessa forma, com o reconhecimento por parte da escola e da pedagogia dos multiletramentos podemos assumir o caráter multifacetado dos gêneros e a sua multiplicidade, além da grande importância deles para o ensino de línguas, considerando que o gênero inclui o textual, o social e o político; tendo em foco o ensino *com* os gêneros e não *sobre* os

4 Para entender a transformação digital no período pandêmico, indicamos a consulta das pesquisas realizadas pelo CETIC, disponíveis no *site* www.cetic.br. Acesso em: 31 jan. 2022.

gêneros, pois eles são o *meio* e não *fim* (OLIVEIRA, 2009). Ainda, se ponderarmos o contexto da pandemia de Covid-19 em que estamos inseridos, a complexidade e a necessidade de um trabalho interativo, multimodal e crítico dos gêneros ganha ainda mais força, porque o período atípico atual levou todos os docentes e discentes ao contínuo “aprender fazendo” com o uso intenso das novas tecnologias para o ensino. Por isso, a biformidade dos multiletramentos, já referida por Rojo e Moura (2019), veio à tona, o que, conseqüentemente, exigiu dos professores novos olhares para com os gêneros.

Em vista deste novo cenário educacional, impulsionado, majoritariamente, pelo momento pandêmico que vivenciamos desde 2020, este capítulo objetiva relatar a experiência oriunda da oficina sobre o ensino de línguas baseado em gêneros textuais, intitulada “Minha escola vai virar lenda: um resgate da memória coletiva a partir de lendas urbanas”, que ocorreu via *Google Meet*, ofertada para professores do Ensino Fundamental e Médio, pelo projeto de extensão Reflexões e Usos Linguísticos e Literários na Educação Básica (RULLE) do Programa de Educação Tutorial de Letras (PET-Letras) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O presente capítulo está dividido da seguinte forma: primeiramente, temos a fundamentação teórica trazendo uma breve discussão de teorias linguísticas que fundamentaram nossa oficina. Dividimos essa seção em duas subseções: a primeira traz as diferenças entre gêneros e tipos textuais, bem como o que entendemos por texto e retextualização. A segunda diz respeito aos estudos dos multiletramentos e multimodalidade, delimitando teoricamente em que se situa cada campo e as distinções entre ambos. Em seguida, partimos efetivamente para discussão e análise da oficina, descrevendo nossa proposta pedagógica, fazendo a ponte, sempre que necessário, com a teoria em tela. Encerramos nosso texto com as considerações finais resgatando os principais pontos do encontro realizado e as contribuições para o ensino de línguas.

Esperamos que as contribuições elencadas no presente capítulo contribuam para a prática docente dos professores de língua vernácula, fazendo com que os estudantes percebam que o estudo do idioma pode ser prazeroso e relacionado com os textos que os rodeiam e que produzem oralmente desde crianças, a exemplo das lendas urbanas. Acreditamos, ainda, que a proposta apresentada adiante contempla todos as práticas de linguagens elencadas na BNCC (leitura/escuta, produção de textos escritos e multissemióticos, oralidade e análise linguística/semiótica), cabendo ao docente adaptar o projeto à realidade sociocultural de sua sala de aula. Por fim, entendemos que, embora esteja direcionada principalmente a docentes de português, nosso projeto pode ser facilmente vivenciado e adaptado para as línguas estrangeiras modernas, como inglês, espanhol e francês.

8.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

8.2.1 GÊNEROS TEXTUAIS, TIPOS E O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO

Compreender a distinção entre gênero textual, tipologia textual e texto é necessário para nortear o trabalho docente nas aulas de línguas materna, além de serem conceitos que ainda confundem um número significativo de professores. Cientes disso, evidenciamos determinados apontamentos em torno desse tópico descritos por Cavalcante et al. (2019) e Marcuschi (2008).

Para o presente trabalho, adotaremos a concepção de texto defendida por Cavalcante et al. (2019). A linguista, líder do grupo de pesquisa Prottexto, concebe o texto como um enunciado que acontece como evento singular e que compõe uma unidade de comunicação e de sentido em contexto, expressa por uma combinação de sistemas semióticos, ou seja, combinação de diversas linguagens ou modos de representação, como defende Kress (2003). Ademais, quando elucidamos o texto como um evento, temos “a percepção de que o texto acontece cada vez que se enuncia, de maneira única e irrepetível, em um contexto sócio-histórico. Os elementos que imprimem sentido a um texto são, de fato, singulares para cada situação” (CAVALCANTE et al., 2019, p. 28). Além disso, os textos são guiados por uma orientação argumentativa, dado que, “mesmo quando não se defende um ponto de vista, o sujeito tenta, de alguma forma, induzir o outro em relação às mudanças no seu modo de pensar, ver, sentir ou agir” (CAVALCANTE, 2009, p. 26). Diante da perspectiva adotada, percebemos uma ampliação no conceito de texto, entendido não somente como enunciados verbais, mas contemplando também as diversas linguagens que são orquestradas na tessitura textual. Dessa forma, observamos que a escola começa, paulatinamente, a trabalhar com os sentidos estabelecidos por recursos semióticos além do verbal, a saber: as cores, os gestos, os traços, o som etc. Essa inclusive é uma das práticas de linguagens sugeridas na BNCC (2018), a prática “análise semiótica”.

Os textos, por sua vez, se manifestam em gêneros. Marcuschi (2008) anuncia as diferentes perspectivas teóricas que tratam do estudo dos gêneros textuais, resultando em diversas terminologias, teorias e posições a respeito de um mesmo objeto. Isso gera, segundo o autor, a falta de um norte, pois é “quase impossível hoje dominar satisfatoriamente a quantidade de sugestões para o tratamento dos gêneros textuais” (p. 151). Nesse ínterim, ele afirma que o estudo dos gêneros constitui uma área fértil interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Apoiado em Miller (1984), o pesquisador defende que os gêneros não podem ser vistos como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, e sim como formas culturais e cognitivas de ação social que, quando corporificadas na linguagem, nos levam a perceber os gêneros como entidades dinâmicas.

Diante disso, sublinhamos a definição de gênero textual que Marcuschi (2008) apresenta ao defender a ideia da impossibilidade de não se comunicar verbalmente por algum gênero e, conseqüentemente, por algum texto, uma vez que “toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero” (p. 154).

Sendo assim, os gêneros podem ser concebidos como entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Ademais, “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (p. 154).

Sob esse ângulo, os gêneros textuais são diversos e sempre podem surgir novos, assim como desaparecer, já que eles são os textos que encontramos em nossa vida diária, de acordo com os objetivos comunicativos que temos nas diversas situações, a exemplo das lendas urbanas, *memes*, rótulos de produtos, comentários de rede social, tuítes, dentre outros. A produção de gêneros nas últimas décadas vem se dando de forma muito profícua, com o surgimento das novas tecnologias digitais, sobretudo computadores e smartphones, quando conectados à internet.

Com o amparo dos documentos educacionais oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e, mais recentemente, a BNCC (2018), parece ser bastante aceito entre a comunidade de professores de língua materna que o ensino do componente curricular de Língua Portuguesa deve pautar-se através de gêneros textuais. No entanto, sabemos que não são poucos os desafios da identificação do gênero textual nas atividades de ensino, pois muitas das vezes os gêneros são utilizados pelo professor apenas como subsídio para o ensino da gramática normativa tradicional, por meio de atividades, como circular verbos, advérbios, dentre outras. Nesse cenário, “a decisão de se trabalhar com os gêneros exige preparo e merece cuidados para não se cristalizar a ideia de que cada gênero tem uma forma fixa, imutável e circula em um único domínio discursivo” (DELL’ISOLA, 2007, p. 8).

Uma das maneiras de se trabalhar com uma diversidade significativa de gêneros textuais, considerando a função sociodiscursiva desses textos, é mediante atividade de retextualização, ou seja, um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem. A título de exemplo, em um projeto pedagógico com o gênero textual lendas urbanas, poderíamos disponibilizar seis lendas a seis grupos de alunos e pedir que as equipes as retextualizem no gênero *peça teatral*. Cada estudante precisaria reconhecer as características formais e funcionais do gênero a ser retextualizado, realizando operações necessárias para o processo de retextualização. Vale ressaltar que o conteúdo temático original das lendas deve ser preservado, embora possam ser feitas intervenções quando o gênero exigir. As atividades de retextualização são produtivas porque contemplam várias práticas de linguagem, como afirma Dell’Isola (2007):

As atividades de retextualização englobam várias operações que favorecem o trabalho com a produção de texto, dentre elas ressalta-se um aspecto de imensa importância que é a compreensão do que foi dito ou escrito para que se produza outro texto (DELL’ISOLA, 2007, p. 8).

Dessa maneira, defendemos que um mesmo tema pode ser abordado através de diferentes gêneros textuais e isso certamente torna o ensino do idioma mais atrativo e plural, à medida que o grupo-classe pode se debruçar em vários gêneros. Estamos de acordo com Dell'Isola (2007) quando enfatiza que com as atividades de retextualização “são recriados novos textos os quais podem se modificar, se transformar, sem nunca deixarem de conter elementos de textos precedentes, seja de maneira explícita e implícita” (p. 38).

Com os exercícios de transformação textual sinalizados nos parágrafos anteriores, é possível também desenvolver com os estudantes atividades com tipos textuais específicos dos gêneros de origem ou os que serão retextualizados. É importante, no entanto, traçar a distinção entre os gêneros e os tipos. Estes últimos são caracterizados como uma espécie de construção teórica, a qual se define pela natureza linguística de sua composição, levando em consideração aspectos sintáticos, lexicais, tempos verbais, entre outros. De acordo com Marcuschi (2008), os tipos textuais abrangem uma categoria limitada e sem tendência a aumentar, categorizados como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Por isso, ponderações merecem ser feitas, entre elas devemos levar em consideração que, em todos os gêneros, os tipos existem e que um mesmo gênero textual pode ter a presença de mais uma tipologia em sua composição, ainda que haja uma tipologia mais predominante. Encerramos esta seção reproduzindo um clássico quadro, desenvolvido por Marcuschi (2003), que traz de modo bastante didático a distinção entre gêneros e tipos textuais.

Quadro 8.1 – Distinção entre gêneros e tipos textuais

TIPOS TEXTUAIS

1. constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;
2. constituem seqüências linguísticas ou seqüências de enunciados e não são textos empíricos
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição

GÊNEROS TEXTUAIS

1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

8.2.2 OS MULTILETRAMENTOS E A MULTIMODALIDADE

À vista da complexidade e dinamicidade dos gêneros e textos, o *New London Group* (NLG) surge com a pedagogia dos multiletramentos, por intermédio de um Manifesto, publicado em 1996, intitulado *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, que se voltava para os estudos semióticos dos textos. Desse jeito, o manifesto articula diferentes formas de produção, veiculação e consumo, assim como expande o olhar sobre letramentos para além do letramento da letra. Evidencia ainda que o letramento escolar grafocêntrico, apesar de ser importante, não é suficiente para conseguir abranger as constantes mudanças, principalmente tecnológicas, que acontecem tanto local quanto globalmente (COPE et al., 2020). Participaram do manifesto estudiosos de distintas áreas com pesquisas relacionadas à educação linguística, a saber: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata.

É importante elucidar que, no manifesto, surge explicitamente pela primeira vez o termo “multiletramentos”, o qual pode ser entendido como:

As práticas de textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos, majoritariamente digitais, mas também impressos que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura que vão muito além da compreensão e produção do texto escrito (ROJO, 2017, p. 4).

No Brasil, é com a professora da Unicamp, Roxane Rojo, que o conceito é disseminado no interior da linguística e da educação. Para Cope et al. (2020), o termo multiletramentos está associado a dois aspectos principais de construção de significados. O primeiro deles é a diversidade social, “ou a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de um domínio específico” (p. 19). Os estudiosos do NLG sustentam que o ensino deve voltar-se, sobretudo, aos projetos pedagógicos que consideram as diferenças multiculturais existentes em sala de aula, dando visibilidade às dimensões profissional, pessoal e de participação cívica. O projeto pedagógico que sugerimos, por exemplo, estaria em uma das dimensões da pedagogia dos multiletramentos, se direcionada à cultura local em que o grupo-classe está inserido.

A segunda dimensão da construção de significados apontada na ideia de multiletramentos é a de multimodalidade, que pode ser concebida como todos os meios, ou modos de representação⁵ que usamos para construir significados, através dos textos (KRESS, 2003). Com a noção de multimodalidade, podemos notar a influência dos estudos de Kress no NLG, considerando que os estudos multimodais desenvolvidos pelo semioticista são anteriores ao manifesto dos multiletramentos. Nesse quesito, é salutar registrarmos que é possível fazer uma análise multimodal dos textos sem necessariamente debruçar-se sobre os estudos dos multiletramentos. A multimodalidade

5 O que uma cultura disponibiliza como meio para tornar significado (KRESS, 2003).

dade é uma teoria que estuda a relação de sentido entre os diversos modos de representação e recursos semióticos elencados em um texto. Os multiletramentos, por sua vez, sugerem uma pedagogia que inclui os textos multimodais/multissemióticos em seu escopo, junto com as questões culturais, visando à transformação social do estudante a partir da escola.

Consciente disso, o Manifesto não poderia, sob nenhuma hipótese, desconsiderar a multimodalidade no documento, na medida em que é consenso entre os estudiosos da linguagem que todos os gêneros textuais são multimodais, pois na construção desses são usados mais de um modo de representação, como “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONISIO, 2006, p. 178). De acordo com Nascimento (2013), na contemporaneidade é “praticamente impossível interpretar e analisar gêneros diversos com atenção voltada apenas à língua escrita ou oral, pois, para ser produzido, um gênero deve combinar vários modos de representação” (p. 32).

Tais constantes mudanças na produção dos textos, em especial os nascidos no ambiente digital, acontecem por intermédio de diferentes linguagens, a saber: escrita, imagem e som (XAVIER, 2005, 2011, 2013b), imbricadas a fim dos propósitos comunicativos dos usuários que, dentro do espaço virtual, encontram diferentes formas de dizer uma mesma mensagem. Daí a multimodalidade, compreendida como a imbricação dessas linguagens nas produções textuais dos sujeitos, ganha novos olhares do Grupo num mundo cada vez mais conectado e se estende como função dos professores trabalharem com esses novos modos de comunicação. Dessa maneira, de acordo com Rojo (2012), o NLG anuncia a necessidade de a escola tomar para si os recentes letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte advindos das novas tecnologias da informação e comunicação, e abranger também nos currículos a grande pluralidade de culturas presente nas salas de aula de um mundo globalizado, visto que muitas culturas são tratadas de forma intolerante.

No momento em que defende uma teoria a ser aplicada à sala de aula, o NLG divide a pedagogia dos multiletramentos em quatro elementos de construção de significados: *situated practice* (prática situada), *overt instruction* (instrução explícita), *critical framing* (enquadramento crítico) e *transformed practice* (prática transformada). Um estudo recente de Cope et al. (2020) reformula os elementos apontados no manifesto original, traduzindo-os “em processos de conhecimento mais imediatamente reconhecíveis, relativos ao planejamento, à documentação e ao rastreamento da aprendizagem” (p. 75). Apresentamos a seguir o quadro com a relação entre os processos de conhecimento e os quatro elementos propostos pelo NLG:

Quadro 8.2 – Relação entre os processos de conhecimento e os quatro elementos propostos pelo NLG

Experienciando	Prática situada
Conceitualizando	Instrução explícita
Analisando	Enquadramento crítico
Aplicando	Prática transformadora

Fonte: Cope et al. (2020).

Para Cope et al. (2020), os processos de conhecimento⁶ devem ser concebidos como “tipos fundamentais de pensamento em ação, isto é, coisas que se podem fazer para conhecer” (p. 74). A emergência de uma nova pedagogia pautada nos multiletramentos possui, então, estreita relação com a noção de processos de conhecimento e é justamente o movimento pautado no ensino e na aprendizagem através da mobilização de conhecimentos diversos que faz com que se defenda a pedagogia dos letramentos como uma “epistemologia”.

Com base nas discussões teóricas realizadas nas seções anteriores, seguiremos com a discussão e análise da oficina. Pontuamos que as teorias apontadas neste capítulo também fizeram parte do primeiro momento de encontro formativo.

8.3 MINHA ESCOLA VAI VIRAR LENDA: UM RESGATE DA MEMÓRIA COLETIVA A PARTIR DE LENDAS URBANAS

O RULLE, projeto de extensão do PET-Letras/UFPE, como dito anteriormente, se voltou para docentes do Ensino Fundamental e Médio, sendo realizados seis encontros via *Google Meet* por causa do isolamento social decorrente do novo coronavírus para a concretização de seis oficinas presenciais. A divulgação das inscrições dessa atividade se deu de forma geral pela conta do *Facebook* E do iG do Programa no *Instagram*⁷ e pelos próprios educadores que compartilharam informações acerca da iniciativa com outros colegas de profissão. Ao todo, tivemos cento e vinte e dois (122) inscritos no projeto que acompanharam as seis oficinas em dias distintos, porém deteremos nossa atenção às ações da terceira oficina – “Minha escola vai virar lenda: um resgate da memória coletiva a partir de lendas urbanas”. Foram quatro momentos para sua concretização, sendo estes divididos entre os facilitadores do Grupo PET, a fim de fazer a construção de conhecimentos de forma colaborativa, e complementados pelas contribuições dos professores participantes.

À procura de um gênero textual que abarcasse os propósitos da atividade ministrada, os organizadores da oficina conversaram e escolheram o gênero lendas urbanas, definido como “narrativas coletivas carregadas de efeitos de verdade e de apelo à autoridade que fazem parte do conhecimento popular e da cultura informal”

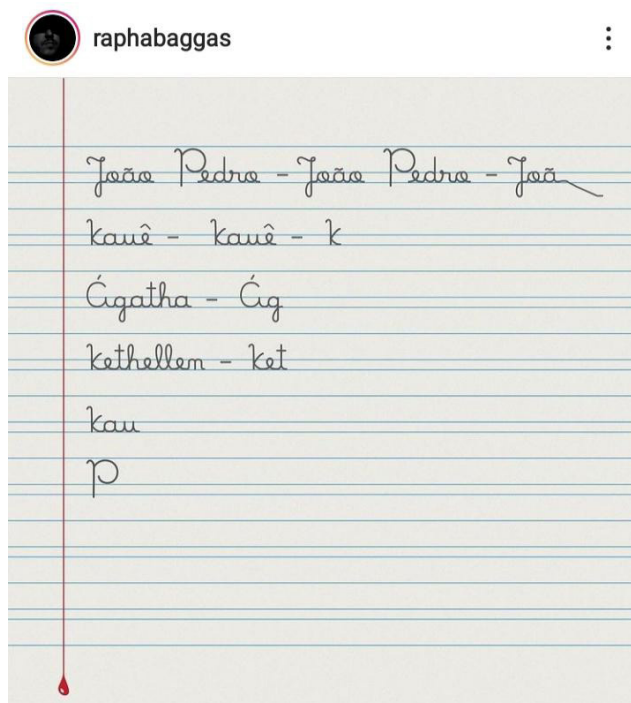
6 Para entender mais como funcionam os processos do conhecimento na Pedagogia dos Multiletramentos, sugerimos a leitura do livro *Letramentos*, escrito por Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020).

7 O iG do PET-Letras/UFPE na rede social *Instagram* é @petletrasufpe.

(DION, 2008, p. 1). A escolha desse gênero foi satisfatória, visto que, além da modalidade escrita, as lendas urbanas possuem notória visibilidade na tradição oral. Outrossim, evidenciam a cultura pernambucana, tendo em vista que as expressões culturais de Pernambuco, em muitos casos, persistem em ser pouco debatidas nos espaços escolares, ainda que despertem grande interesse por parte dos estudantes. Por fim, levamos em consideração o nosso público-alvo, que, em grande parte, reside em Pernambuco, e participantes de outros estados com a possibilidade de se aproximar de nossa cultura.

Decidido isso, em um primeiro instante do encontro on-line, buscando explicitar com qual teoria nos filiamos, julgamos necessário, para isso, começar pela fundamentação teórica, mostrando aos ouvintes os conceitos de “texto” (CAVALCANTE et al., 2019), “gênero” e “tipo textual” (MARCUSCHI, 2003, 2008). Vale destacar que, durante a apresentação da base teórica, permitimos que os educadores complementassem o que estava sendo dito e/ou tirassem suas dúvidas, com o objetivo de que todos compreendessem conjuntamente o caminho que estava sendo trilhado até a proposta didática a partir de lendas urbanas. Todo esse diálogo foi feito através de *slides* com gêneros textuais do cotidiano que apresentem em suas tessituras uma pluralidade de recursos semióticos, como no exemplo observado a seguir, coletado da rede social *Instagram* do *design* Rapha Bagas.

Figura 8.1 – Postagem do *Instagram* que evidencia a multimodalidade em produções textuais escritas, sobretudo digitais.



Fonte: @raphabaggas (2020).

Após a discussão inicial, evidenciamos o papel e a relevância dos “dois multís” (o multimodal e o multicontextual) dos multiletramentos e o que é a pedagogia dos multiletramentos, caracterizando os quatro tipos de processos de conhecimento estabelecidos por Cope et al. (2020) e como podem ser utilizados em sala de aula. Para focalizarmos no ensino de línguas por intermédio do gênero textual lendas urbanas, apresentamos o conceito de memória coletiva definido por Bloch (1998)⁸ e a distinção entre retextualização e reescrita (Dell’Isola, 2007). Esta última está atrelada à transformação de um gênero para outro, por exemplo, retextualizar o gênero de lenda urbana para *podcast*. Já aquela primeira refere-se ao mesmo texto após este ter passado por alguns ajustes, a exemplo de quando o professor passa uma atividade para que o aluno reescreva o texto corrigindo as inadequações gramaticais. Por isso, na reescrita, não há mudança de gênero. A atividade proposta na oficina estava relacionada à prática de retextualização, uma vez que objetivou a exploração de novos gêneros textuais para o ensino de línguas.

Esse primeiro momento de apresentação foi importante para uma introdução aos conceitos acadêmicos por parte dos professores ouvintes, em virtude do fato de que determinados docentes saíram da universidade há um tempo, num período em que as questões atuais não eram debatidas, assim como uma revisitação à outra parte dos educadores que não possui acesso a uma formação continuada. Dentro da ideia de que a oficina nasce com a proposta de dar um suporte teórico e aplicado aos formadores de cidadãos críticos da educação básica, proporcionar tal base teórica inicial instigou as reflexões que vieram a ser concretizadas nas etapas seguintes da atividade ministrada.

Posteriormente, sobre as lendas estritamente, Roberto Beltrão, escritor e jornalista, falou a respeito de como o processo de uma lenda urbana ocorre, isto é, o que faz com que ela seja perpetuada mesmo entre gerações diferentes; bem como para a partilha de experiências e resolução de dúvidas e curiosidades sobre esse mundo. Esse momento serviu também para atestar a dimensão multicontextual dos multiletramentos, pois nos percebemos enquanto seres multifacetados, perpassados por vivências e constituídos por nossas culturas de diferentes formas. Podemos dizer que proporcionou, ainda, a imersão necessária para realização da proposta de atividade: retextualizar lendas urbanas regionais do Recife, coletadas do livro *Assombrações do Recife velho* (1987), de Gilberto Freyre, e do site “O Recife assombrado”.⁹

Divididos em quatro grupos, os ouvintes retextualizaram as lendas “O Boca-de-Ouro” (1987), para o gênero quadrinho; “O Santa Isabel do Recife” (1987), para *podcast*; “Fantasma do Capibaribe” (1987), para radionovela, e “Os crimes do Papa-figo” (2016), para esquete. Foram sugeridos os gêneros para os quais os educadores deveriam retextualizar, mas adotar ou não competia aos grupos. Depois de vinte (20) minutos de atividade, período em que os facilitadores também participaram para eventuais orientações, houve um momento de socialização dos trabalhos produzidos. Dispomos, a seguir, de dois exemplos dessas produções:

8 Bloch (1998, p. 229) advoga que para a lembrança durar, é necessário que os indivíduos, além de mantê-la acesa em sua época, devem repassar e transmitir essas representações para outros jovens.

9 Para uma melhor visualização do site, que conta com várias lendas urbanas, deixamos o *link* da página: <https://www.orecifeassombrado.com/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

Figura 8.2 – Retextualização da lenda urbana “O Santa Isabel do Recife” (1987), feita pelo primeiro grupo na ordem de apresentação.

Fantasmas do Santa Isabel aterrorizam turistas

Visitantes que estavam de passagem pelo Recife relatam experiências sobrenaturais em pontos turísticos da cidade



Na tarde do último domingo, 26 de setembro, um grupo de turistas da cidade de Varginha (MG) foi surpreendido ao participarem de uma visitação guiada no histórico Teatro de Santa Isabel, localizado no bairro do Recife (PE). O grupo afirma que ao subir ao palco bicentenário foram interceptados por uma mulher que, segundo um dos visitantes, estava vestida de branco e tinha um olhar assustador que parecia pedir socorro. **“Percebi que a mulher tinha um olhar amedrontado como se tivesse nos pedindo ajuda”**, relatou Leandro Hermes. Esta não é a primeira vez que pessoas relatam experiências sobrenaturais no Teatro. Os funcionários do local relatam que essas aparições de cunho malassombrado tem uma certa recorrência.

Fonte: Arquivo pessoal do PET-Letras/UFPE.

Figura 8.3 – Retextualização da lenda urbana “O Boca-de-ouro” (1987), produzida pelo terceiro grupo na ordem de apresentação.



Fonte: Arquivo pessoal do PET-Letras/UFPE.

Percebemos, a priori, na visualização desses dois exemplos, que o primeiro grupo, diferentemente do terceiro, não adotou a proposta do gênero para a retextualização. Devido ao caráter on-line e à disposição de tempo, não seria viável retextualizar para *podcast*, tendo escolhido, então, o gênero notícia. A partir dessa atividade, interpretamos que os participantes necessitaram mobilizar seus conhecimentos a respeito dos gêneros textuais notícia e tirinha. Da mesma forma, fizeram uso de sua criatividade para criar uma notícia através da lenda na Figura 8.2, e também para criar um cenário à história, no caso da Figura 8.3. Outra característica importante dos multiletramentos é a importância das tecnologias de informação e comunicação nesse processo de apropriação dos gêneros, reforçada pela modalidade em que essa oficina ocorreu. Além disso, foi necessária a movimentação de modos de representação e recursos semióticos específicos dos gêneros notícias e quadrinhos com o intuito de tornar as retextualizações visualmente atrativas, a citar: imagens, balões, cores, fontes, *emojis*, dentre outros.

Os participantes deviam pensar em maneiras de adequar a linguagem aos gêneros escolhidos para a retextualização porque uma tirinha dialoga com os leitores de maneira diferente que uma notícia, sem desconsiderar o fator imagético do texto para criar sentido(s). Podemos, nesse sentido, analisar o caráter mais objetivo e factual conferido à lenda urbana “O Santa Isabel do Recife” (1987), na Figura 8.2, com o gênero notícia, não deixando de lado o que a história diz a respeito desse fantasma, quando contado em seu gênero original. Esse elemento é associado, ainda, a uma imagem de representação e a um lugar que faz parte da cultura pernambucana e a representa: o teatro Santa Isabel, palco de diversas histórias de terror. Já no segundo exemplo da Figura 8.3, a partir de um *site* que viabiliza a criação de quadrinhos,¹⁰ observamos que a língua foi usada em sua forma mais informal e com recursos do ambiente virtual, uma vez que há o uso dos *emojis*. Há também a característica visual própria do gênero tirinha, por meio da construção de um cenário, objetivando evocar o medo dos leitores: um homem andando sozinho à noite em uma área arborizada e de pouca iluminação, o qual, após o encontro com o Papa-figo, é encontrado morto ao amanhecer.

A partir dessa análise da oficina e de todos os trabalhos produzidos e apresentados pelos ouvintes, discutimos o quão importante é tratar a língua como parte da cultura, sendo ambas (língua e cultura) múltiplas e multifacetadas, considerando que se manifestam em gêneros. Os gêneros são também diversos e com especificidades diferentes, através dos quais a língua(gem) se adapta, muda e cria relações. O momento final se concretizou com os facilitadores propondo gêneros que propiciam a abordagem da lenda urbana para o ensino de línguas, como entrevista com pessoas da comunidade, com a intenção de saber quais são as lendas urbanas locais, e criação de páginas nas redes sociais *Instagram* e/ou *TikTok* para a divulgação das lendas, o que pode ser feito por meio, ainda, de *lives*, tratando-se do espaço virtual. Além disso, foram sugeridos também livros, um filme e *sites*, a fim de deixar explícita a noção de que a abordagem cultural, sendo a língua parte dela, por meio do gênero textual pode, sim, ser diversa, inclusiva, divertida e respeitosa.

10 Disponível em: <https://www.storyboardthat.com/pt/storyboard-criador>. Acesso em: 31 jan. 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A homologação da Base Nacional Comum Curricular, em 2018, traz em seu escopo novos desafios para o ensino de Língua Portuguesa, inserindo de forma expressiva a necessidade de que a escola produza textos multissemióticos e evidencie, assim, o quanto a sociedade atual é eminentemente multimodal e multicontextual. As novas tecnologias, por exemplo, são uma prova viva disso e nossos estudantes, imersos no ambiente virtual, produzem diariamente gêneros discursivos digitais que circulam em computadores, tablets ou smartphones, conectados à internet.

Diante desse novo cenário, cabe à escola adaptar-se ao novo, que nem é tão novo assim, considerando que desde 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estabeleceram a necessidade de se trabalhar com Tecnologias de Informação e Comunicação em sala de aula, fato que aconteceu intensamente a partir de 2020, por ocasião da pandemia de Covid-19, o que fez com que a sala de aula fosse transmutada do ambiente físico para o virtual. Assim, colégios e professores foram obrigados a reinventar-se a fim de tornar o ensino mais atrativo e criativo, driblando as dificuldades digitais, próprias daqueles que não eram familiarizados com tecnologias.

A proposta apresentada neste capítulo visa justamente tornar o ensino de línguas cada vez mais atrativo pautando-se em gêneros textuais que fazem parte do cotidiano do estudante, em nosso caso lendas urbanas, as quais integram a memória popular e são contadas de geração a geração normalmente por parentes mais velhos. Acreditamos ainda que o processo de retextualização é uma estratégia metodológica eficaz para o ensino através do gênero, na medida em que proporciona que o professor lance mão de textos diversos, que devem ser escolhidos de forma colaborativa com os estudantes. Essa parceria pode tornar a aprendizagem de idiomas mais eficaz, considerando que o discente se sente parte do processo. A escolha conjunta dos gêneros a serem retextualizados normalmente se dá porque o estudante deve ser produtor habitual do texto, possibilitando, dessa forma, que haja uma maior interação e troca de conhecimentos entre o grupo-classe.

Portanto, esperamos que a experiência socializada neste livro proporcione momentos não só de aprendizagem, como também de pura diversão, pois entendemos que a escola deve ser um ambiente leve, lúdico e o estudante deve ter prazer em frequentar essa instituição que é uma importante ferramenta de transformação social.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAZERMAN, Charles. A vida do gênero, a vida na sala de aula. In: BAZERMAN, Charles. *Gênero, escrita e agência*. São Paulo: Cortez, 2006.

- BELTRÃO, Roberto. Os crimes do Papa-figo. *O Recife assombrado*, [s. l.], 2016. Disponível em: <https://www.orecifeassombrado.com/assombracoes/os-crimes-do-papa-figo/>. Acesso em: 31 jan. 2022.
- BEZERRA, Benedito Gomes. Algumas teses sobre gênero na relação com texto e discurso. In: ENCONTRO REGIONAL DE LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2019, Arcoverde. *Anais [...]*. Arcoverde: AESA-CESA, 2019. p. 300-311.
- BLOCH, Marc. Memória coletiva, tradição e costume: a propósito de um livro recente. In: BLOCH, Marc. *História e Historiadores: textos reunidos por Étienne Bloch*. Lisboa: Editorial Teorema, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MECSEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MECSEF, 2018.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães *et al.* O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise. *Revista (con)textos linguísticos*, Vitória, v. 13, n. 25, p. 25-39, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27888/18773>. Acesso em: 04 fev. 2022.
- CAZDEN, Courtney *et al.* A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, United States, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996. Disponível em: <http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies+New+London+Group.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2022.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. São Paulo: Unicamp, 2020.
- DELL'ISSOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. São Paulo: Lucerna, 2007.
- DION, Sylvie. A lenda urbana: um gênero narrativo de grande mobilidade cultural. *Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL*, Boitátá, n. 6, p. 1-13, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/8012/lenda%20urbana%20Sylvie%20Dion%20ok.pdf?sequence=1>. Acesso em: 4 fev. 2022.
- DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.
- FERNANDES, Áquila Gomes de Souza; MENDONÇA, Mércia Suyane Vieira. Oficina de leitura e escrita: Multiletramento e as possibilidades no fazer docente. In: LIMA, Ana Maria Pereira; FIGUEIREDO-GOMES, João Bosco; SOUZA, José Marcos Rosendo. *Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 270-278.

- FIGUEIREDO-GOMES, João Bosco; SOUZA, José Marcos Rosendo. *Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 270-278.
- FREYRE, Gilberto. *Assombrações do Recife velho*. Rio de Janeiro: Record, 1987.
- KRESS, Gunther. *Literacy in the New Midia Age*. London: Routledge, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MILLER, Carolyn. Gênero como ação social. In: MILLER, Carolyn. *Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia*. Recife: Editora da UFPE, 2009.
- MILLER, Carolyn. 2011. *Bate-papo acadêmico – Gêneros – Charles Bazerman e Carolyn Miller*. Disponível em: https://www.academia.edu/41867151/Bate_Papo_Acad%C3%AAmico_G%C3%AAneros_Charles_Bazerman_e_Carolyn_Miller. Acesso em: 04 fev. 2022.
- NASCIMENTO, Rosemberg Gomes. *Infográficos: conceitos, tipos e recursos semióticos*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.
- OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. In: V SIGET – SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS., 2009, Caxias do Sul, RS. 20 p. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000200003>. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/18f0T9mgCyXgHT4zPjroyV-chp281gh_dn/view. Acesso em: 31 out. 2021.
- RAPHABAGGAS. João Pedro. [S. l.]. 20 maio 2020. *Instagram: @raphabaggas*. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CAAp7sBni8E/?utm_medium=copy_link. Acesso em: 31 jan. 2022.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.
- ROJO, Roxane. Entre plataformas, odas e protótipos: novos letramentos em tempo de web2. *Revista The ESPECIALIST: Descrição, Ensino e Aprendizagem*, v. 38, n. 1, 2017.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- XAVIER, Antônio Carlos. 2005. *Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais na internet*. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1484>. Acesso em: 07 jun. 2020.

- XAVIER, Antônio Carlos. A (in)sustentável leveza do internetês. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). *Como lidar com essa realidade virtual na escola: ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.
- XAVIER, Antônio Carlos. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. *Revista (Con)Textos Linguísticos (Edição Especial ABEHTE)*, v. 7, n. 8.1, 2013a.
- XAVIER, Antônio Carlos. *Retórica Digital: a língua e outras linguagens na comunicação mediada pelo computador*. Recife: Pipa Comunicações, 2013b.

CAPÍTULO 9

ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: REVISITANDO METODOLOGIAS E DISCUTINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PÓS-BNCC

Bernardo Pereira de Souza
Karinine Carla Albuquerque de Oliveira
Larissa Vitória Ferreira de Andrade
Mayra Seidensticker Schneider

INTRODUÇÃO

Quando relacionamos as teorias vistas nas licenciaturas brasileiras *versus* as práticas pedagógicas presentes nas salas de aula temos como resultado algo complexo que muitas vezes nem as disciplinas de Estágios Supervisionados dão conta. Entrelaçar teoria e prática na educação é algo desafiador e fonte de vários estudos no campo da educação. Os estagiários, muitas vezes, não conseguem dialogar sobre a disciplina com o professor supervisor e com isso, não há tempo de estreitar os laços entre a

universidade que estrutura a teoria e a escola que constitui a prática. Dessa forma, podemos dizer o quão enriquecedor foi o projeto de extensão RULLE (Reflexões Linguísticas e Literárias aplicadas ao texto na Educação Básica) que nos trouxe essa possibilidade. Além do diálogo entre formandos e formados, entre teoria e prática, entre universidade e escola, o RULLE oportunizou aos professores participantes das oficinas pensarem em conjunto com os licenciandos/organizadores destas oficinas e escolherem quais temas queriam discutir e assim, que os discentes de Letras – também integrantes do PET (Programa de Educação Tutorial) da UFPE – pudessem planejar oficinas que ajudassem estes educadores a lidarem com algum problema teórico na sala de aula e, desta forma, a costura entre teoria e prática fosse, de fato, real.

Nosso grupo de trabalho esteve responsável pelas discussões no âmbito das línguas estrangeiras e tratar de ensino-aprendizagem de língua estrangeira no Brasil é tratar de um assunto muito controverso. Apesar de já ser uma realidade a necessidade de que as pessoas devam possuir pelo menos uma língua estrangeira que, nesse caso, vai cumprir objetivos diversos, seja, acadêmico, profissional e/ou pessoal, quando se fala do ensino de língua estrangeira na educação básica e pública brasileira, há vários pontos em debate. A verdade é que desde o período colonial, com a pedagogia jesuítica, essa(s) disciplina(s) está(ão) envolta(s) tanto em discussões sob o ponto de vista de escolhas de metodologias quanto a partir das mudanças de leis e reformas educacionais. O que nos parece, então, é que o sistema educacional público brasileiro precisa avançar e, em certos casos, se estabelecer para que consiga cumprir e acompanhar os objetivos dos cidadãos que precisam dele. Em meio a tal problemática, queremos destacar diretamente mais uma: as mudanças nesse ensino após a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, de 2017, e a partir disso, chamar atenção para o ensino de duas línguas estrangeiras em específico, o inglês e o espanhol. O inglês, a língua estrangeira que permanece na educação básica, mas com uma proposta diferente dos documentos norteadores anteriores à última BNCC, e o espanhol que deixou de ser oferta obrigatória e passou para segundo plano, apenas 12 anos depois de seu ensino ter sido oficializado dentro da grade curricular e em horário de aula, a partir da Lei 11.161/2005. Algo novo nesse documento são os chamados Itinerários Formativos, que de maneira simplificada, seriam conjuntos de disciplinas e oficinas que os alunos vão escolher a partir de suas necessidades, de seu planejamento para o Ensino Médio. Há uma esperança de, nesses itinerários, acontecer a inserção do espanhol, embora muitos docentes de língua espanhola já estejam com disciplinas afins por medo de serem descartados ou alocados para outras funções.

Há outra questão que sempre é polêmica que envolve a escolha da abordagem metodológica no ensino de línguas, então, imaginem ter que escolhê-la em meio a esse desalinho que estamos vivendo? Dessa forma, a oficina eleita que foi pensada a partir dos temas predefinidos pelos docentes da área, e foi realizada após discutir toda essa problemática com os professores para que depois pensássemos em possibilidades e estratégias metodológicas. Posto isso, houve uma construção coletiva de um plano de aula para o ensino médio que, ao fim, pudéssemos usar para qualquer língua estrangeira.

Entendemos que é importante que o docente tenha em mente uma metodologia e que construa e planeje tendo a ciência do que se quer atingir. O conhecimento de variadas metodologias possibilita ao professor um amplo leque de abordagens a seu favor, inclusive a possibilidade de estabelecer diálogos entre tais metodologias de ensino se assim quiser. No campo do ensino das línguas estrangeiras, é comum ver professores que possuem habilitação, mas falham na(s) competência(s) mínima(s) para se trabalhar tal disciplina e aceitam a empreitada para conseguirem cumprir a carga horária. Estamos falando de situações práticas citadas nas conversas entre os professores nas reuniões do projeto, e prática é realidade, é dia a dia. Apesar da problemática levantada, assumimos na oficina que ainda que tenhamos o conhecimento de que a prática, muitas vezes, é de fato diferente da teoria, não dá para aceitar que o professor não planeje ou não tenha conhecimento teórico suficiente para acolher uma abordagem. É necessário aderir uma metodologia e a partir dela, planejar. Esse ponto é inegociável. Porém, para assumir uma abordagem é preciso conhecer essas metodologias, ou podemos dizer, reconhecê-las. Assim, voltamos novamente à dicotomia teoria e prática. Muitas vezes aprendemos as metodologias na academia e as esquecemos na sala de aula, ou não conseguimos agrupá-las, isto é, realizar as devidas associações. Então, retomamos esse ponto nos diálogos que antecederam à oficina para que todos entendessem ou relembassem da relevância dessa escolha.

Por fim, nossa proposta de oficina foi pensar em possibilidades para planos de aula, alternativas de conteúdos de aula, tendo em vista: esta fase caótica atual das línguas estrangeiras no ensino básico com o novo Ensino Médio; o currículo segundo a nova BNCC; a permanência, mas mudança do inglês; a retirada ou (re)alocação do espanhol; e ainda as incertezas nas escolhas das abordagens de ensino-aprendizagem.

9.1 AS METODOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

No nosso trabalho assumimos as nomenclaturas de metodologia (PUREN, 1988) ou abordagem (BOHN; VANDERSEN, 1988) para as situações de ensino e pressupostos teóricos sobre a língua no sentido de diferenciar do conceito de método, que dentro das propostas de Puren (1988) seria o material de ensino. Destarte, como mencionamos, foi de relevância voltar nesses conceitos já que para planejar uma aula de língua estrangeira no ensino básico é preciso acreditar em alguma teoria, nesse caso metodologia e assim, atingir o objetivo com determinado grupo. Então, de maneira breve, vamos revisitar neste capítulo características de abordagens que ainda que muitas sejam antigas, são facilmente vistas atualmente nas salas de aula de vários professores.

9.1.1 METODOLOGIA TRADICIONAL

Essa abordagem advém do começo do século XIX e é também conhecida como gramática-tradução. Nela, as aulas eram ministradas na língua materna e o objetivo dessa metodologia era a transmissão do conhecimento a partir do uso de textos lite-

rários e da gramática normativa. O professor como único detentor do saber, elaborava muitas listas de vocabulário para que seus alunos traduzissem e memorizassem. A língua estrangeira, portanto, era vista apenas como um conjunto de regras e normas que não possuíam história e tampouco identidade. Para Richards e Rodgers (1991) *apud* Santos (2020, p. 252), começou-se a haver a necessidade de trabalhar oralidade, dessa maneira, essa abordagem precisou evoluir já que não conseguia atender mais às necessidades dos estudantes.

Observemos que essa metodologia ainda é vista nas salas de aula da atualidade e isso nos faz levantar várias questões, dentre elas a ideia de que se naquela época já não satisfazia mais os objetivos dos alunos, será que passou a satisfazê-los? Ou, os estudantes estudam língua estrangeira a partir de uma metodologia ultrapassada e sem relação alguma com seus anseios? Ou ainda, será que muitos professores conhecem que essa abordagem é primeira e mais antiga abordagem e servia principalmente para se estudar grego antigo e latim?

9.1.2 METODOLOGIA DIRETA

A perspectiva Direta surgiu logo após o modelo tradicional de ensino de língua estrangeira, data do século XVI. Nessa abordagem, o aluno estuda e aprende uma segunda língua a partir da própria segunda língua, e que não deve ser utilizado na sala de aula, em nenhum momento, a língua materna. De acordo com Leffa (1998), “o aluno deve aprender a pensar na língua”, para isso precisa desconsiderar a sua língua materna, e focar apenas na língua estrangeira pretendida. Dessa forma a tradução, bem presente na abordagem anterior, era abominada, já que a língua materna poderia corromper o processo. Sobre isso, Coracini (2005, p. 17) *apud* Santos (2020, p. 253) diz o seguinte:

(...) é impossível determinar de uma vez por todas a separação entre as línguas que constituem o sujeito, conforme com elas se identificam, se transformam, na mistura das línguas, de outros (textos, discursos, memória, desejos): “as línguas vão se ‘contaminando’, (es)tragando a tão desejada e impossível pureza da língua materna”.

Como se vê, não há como conseguir uma “limpidez” na aprendizagem de uma língua estrangeira, visto que já houve um processo de aquisição anterior o qual, de qualquer forma, interfere no(s) outro(s). Ainda nessa metodologia, a fala do professor era o próprio modelo de língua que os alunos deveriam seguir, ou seja, o docente segue como o centro do ensino-aprendizagem e os alunos, portanto, apenas como receptores do processo.

Além disso, o aluno e o professor necessitam ter uma ampla riqueza de vocabulário e desenvoltura na língua estrangeira, além de considerar os aspectos socioculturais que envolvem o estudo de qualquer língua, seja ela materna ou não, dentro da sala

de aula. A imersão no universo da LE pode ser algo relevante no ensino, se pensarmos em uma turma mais avançada naquela respectiva língua. Contudo, inserir um estudante de nível inicial nesse universo pode causar medo e timidez, pois é comum na aprendizagem o aluno adquirir uma língua de contato, desenvolvida principalmente quando há o avanço do nível básico para o intermediário. Por outro lado, há uma dificuldade do professor em se manter horas diárias na língua estrangeira, como bem comenta Leffa (1998), o professor acaba regredindo ao método tradicional.

9.1.3 METODOLOGIA ÁUDIO-ORAL OU ÁUDIO-LINGUAL

Essa abordagem teve origem a partir da necessidade do Exército Americano de aprender línguas estrangeiras durante o período da Segunda Guerra Mundial. Como a ideia era produzir falantes fluentes num curto espaço de tempo, essa metodologia, de essência behaviorista, tinha por intuito fazer com que os estudantes praticassem e desenvolvessem a oralidade a partir de exercícios estruturais e de maneira mecânica e condicionada. O princípio aqui era o de estímulo-resposta, e as principais influências eram de Skinner e Bloomfield, os quais dominavam os estudos linguísticos nos EUA, na época. A aquisição da língua era vista como um processo mecanizado de construção de hábitos e rotinas, o erro era visto como um desvio e não podia acontecer, de forma alguma. Os alunos repetiam estruturas incansavelmente até se tornarem falantes fluentes da língua meta, no entanto, a incapacidade de fazer com que estes aprendizes produzissem estruturas de maneira espontânea, além das desmotivações com as incansáveis repetições fizeram esta abordagem falhar.

9.1.4 METODOLOGIA AUDIOVISUAL

Podemos dizer que essa metodologia é uma ampliação da perspectiva Direta, que de acordo com Santos (2020, p. 254) tem como principal inovação as tentativas de resolução dos problemas surgidos nessa outra abordagem. A ideia da Audiovisual era agregar o elemento visual enquanto elemento da aprendizagem, dessa forma, segundo Melo (1997, p. 84), o nascimento dessa metodologia se deu a partir da soma de “duas correntes teóricas: a linguística estrutural e a psicologia do comportamento” (p. 84). A ideia da linguística estrutural se apresenta no sentido de trazer a possibilidade de um sistema linguístico em que elementos interagem. E a psicologia do comportamento se manifesta na concepção de língua aprendida a partir de estímulo-resposta, da mesma maneira daquela posição behaviorista mencionada já na metodologia anterior.

9.1.5 METODOLOGIA COMUNICATIVA

Como diz o próprio nome, essa abordagem é centrada na comunicação. O aluno adquire uma competência de comunicação a partir do momento que é ensinado a se comunicar usando a língua estrangeira. Essa concepção teórica concebida por Hymes (1991) foi realizada a partir da proposta de Chomsky de competência e desempenho.

Como a proposta é baseada na comunicação, entende-se que há muitas regras que são implícitas, como questões culturais e sociais, por exemplo. Ou seja, nem tudo é gramatical ao mesmo tempo que a gramática também se faz presente e é importante. Segundo Melo (1997, p. 86) se o plano é trabalhar no presente do indicativo, o que estará em jogo não será apenas os estudos das formas, isto é, atividades para formação e conjugação do tempo e sim, além da forma, o aspecto nocional é importante, “a expressão de hábitos e modos de vida que acontecem no momento do discurso” devem ser trabalhados. Sendo assim, há vários componentes que coadunam para a formação dessa abordagem, são elas: a competência linguística, a competência discursiva, a competência referencial, a competência sociocultural e a competência estratégica. Esses componentes existem porque, como vimos, precisamos produzir dois saberes: os linguísticos e os sociolinguísticos presentes em uma comunidade. Outra característica importante é que o aluno tem um papel fundamental, ele é coparticipante do processo. O estudante passa a ter uma maior autonomia e responsabilidade com sua aprendizagem ao mesmo tempo que o professor se torna “facilitador, organizador das atividades, conselheiro e analista das necessidades e interesses dos alunos” (SANTOS, 2020, p. 256). Há uma sequência de fases que geralmente se adota nos cursos comunicativos que foram apresentadas por Vigner (1995, p. 126 e 127) *apud* Melo (1997, p. 87) que podem demonstrar como essa abordagem se diferencia das outras até então: 1) fase preparatória de sensibilização temática, de ativação do léxico específico; 2) diálogos e documentos diversos que servem de referência situacional; 3) atividades visando a exploração do tema; 4) trabalho de sistematização; e 5) abertura/transposição através da utilização de materiais complementares. É notório que um dos avanços dessa perspectiva é que o trabalho/processo passa ser colaborativo, ainda que em menor grau se compararmos com as outras metodologias que virão.

Apesar de tudo isso, essa metodologia foi criticada por apresentar um rico discurso teórico e falhar em tecnologia, procedimento e exercícios. Para Santos (2020, p. 257) as metodologias posteriores a essa foram apenas evoluções e reformulações.

9.1.6 A PERSPECTIVA ACIONAL E A ABORDAGEM PLURILÍNGUE

Com o Quadro Comum Europeu de Referência para o ensino e aprendizagem de Línguas, nos anos 2000/2001, despontou-se essa perspectiva na qual o estudante é considerado um “ator social”, ou seja, ele deve estar preparado para atuar na sociedade. Aqui, a concepção de língua é de que ela é instrumento de comunicação e ferramenta de interação social e para isso, as atividades devem ser efetivas, isto é, precisam ser reais ou o mais próximo disso. Para Bourguignon (2009) *apud* Santos (2020, p. 258), o aluno não é mais o foco no processo de ensino e aprendizagem que passa a ser o grupo, já que este ‘atuar’ segundo o método comunicativo quer dizer ‘agir no outro pela língua’, portanto, tratamos agora de atos de fala. Dessarte, esse “atuar” é “atuar em conjunto” e não de maneira individualizada. Em razão de ser um processo colaborativo, cada integrante desse decurso deve ter um papel relevante e uma função a cumprir. A autonomia do estudante também é um ponto que se destaca, já que ele deve ser responsável pela busca de informações linguísticas e não linguísticas fundamentais para atingir o objetivo do projeto. A proposta a partir de “tarefas”

também é um ponto chave. Essas tarefas estariam em meio à proposta colaborativa para a construção de um único objetivo do grupo, dentro de um contexto real de comunicação.

Na abordagem plurilíngue, a ideia é entrelaçar o conhecimento das línguas para a construção de uma competência comunicativa, ou seja, “desenvolver um repertório de linguagem em que se faz uso dos conhecimentos adquiridos anteriormente, em língua materna ou não, para ajudar o aprendiz a resolver problemas de compreensão” (MARTINS, 2017, *apud* SANTOS, 2020, p. 259).

Em ambas as metodologias, o que se vê é uma possibilidade de recursos e de valorização das línguas, ademais de um estabelecimento de diálogos entre elas. Há uma mudança no status da sala de aula e na postura do professor.

9.1.7 O PÓS-MÉTODO

O pós-método que Kumaradivelu (2001) propõe tem, a nosso ver, uma concepção prodigiosa para a realidade do ensino de língua estrangeira no ensino básico brasileiro. Ele sugere um programa tridimensional que é formado por três tipos de pedagogias: a de *particularidade*, a de *prática* e a de *possibilidade*. Com elas, o docente pode adequar os conhecimentos teóricos, produzir teorias próprias e elaborar materiais que atendam seu público alvo. O professor tem a possibilidade de combinar as teorias anteriores e adequá-las a sua realidade. E para isso, além de conhecer bem várias propostas metodológicas, ele precisa respeitar e conhecer seu grupo. Avaliar e reavaliar sua abordagem. Acolher e rechaçar propostas teóricas. Ou seja, o professor tem a liberdade para criar o ambiente propício ao ensino.

9.2 A LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: A BNCC E OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Antes das reformulações no ensino médio, a LDB (1996) garantia, com relação às línguas estrangeiras, a obrigatoriedade da oferta do espanhol (Lei 11.161/2005) e outra oferta, também obrigatória, de mais uma língua estrangeira, sendo esta de escolha da comunidade escolar e que quase sempre ficava a cargo do inglês. Em 2016, no governo de Michel Temer, a Lei 11.161/2005, conhecida como lei do espanhol foi revogada. Ainda que houvesse várias críticas com relação a essa lei ou no tocante à forma que estava sendo praticada, tal lei era considerada um avanço no campo do ensino de línguas estrangeiras no ensino básico do Brasil uma vez que possibilitava uma integração linguística maior com a América Latina e assim, com nosso contexto geográfico, histórico e cultural e fortalecia uma política multilíngue e multicultural.

Em 2017, a Lei 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio, traz apenas o inglês como oferta obrigatória no Ensino Médio e, com isso, o espanhol passa a ser uma opção “preferencial” dentro do campo das línguas estrangeiras, que por sua vez, estão localizadas no rol das chamadas disciplinas optativas. Outro ponto polêmi-

co que merece destaque e que aparece na última revisão da BNCC, também de 2017, é sobre o inglês, que deixa de ser LE (Língua Estrangeira) e passa a ser ILF (Inglês como Língua Franca). Muitas polêmicas e muitos problemas. Primeiro, é o grande retrocesso que há com essa reformulação, já que a política linguística volta a ser uma política monolíngue e hegemônica, na qual tanto o português aparece como única possibilidade de língua materna e o inglês como única possibilidade de língua não materna, dentro de um país que é claramente multilíngue e multicultural que é o Brasil, em que se falam, além do português, línguas indígenas, línguas de herança e tantas outras e que, inclusive, o professor deveria estar preparado para lidar ou em processo de preparação para tal abrangência linguística que permeia na atualidade. E segundo, tão complexo quanto o primeiro, seria o inglês posto na BNCC como língua franca, que deve ser trabalhado com um teor de neutralidade, dissociado de aspectos políticos e ideológicos. Analisando tais características, seria possível uma língua dessa forma ser ensinada nas escolas brasileiras? Uma língua como única possibilidade para interação e mobilidade, descartando outras línguas que poderiam cumprir este papel. Seria esse inglês, de fato, neutro? É possível uma língua neutra num mundo cada vez mais plural e globalizado? Não seria algo paradoxal?

Nesse novo formato de Ensino Médio, a proposta é que haja uma flexibilização dos currículos e com isso, a possibilidade dos alunos escolherem o que desejam estudar. Essa é a teoria. Sendo assim, nos dois últimos anos do Ensino Médio, pelo texto aprovado no Senado, foram definidos os chamados Itinerários Formativos que seriam caminhos de aprofundamento distintos aos estudantes em uma ou mais áreas de conhecimento e/ou na formação técnica e profissional. São divididos em Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. Em Linguagens, temos o seguinte no documento:

No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) (BNCC, p. 482).

Ainda de acordo com a BNCC, as escolas vão ofertar as disciplinas, na perspectiva desses Itinerários, de acordo com a relevância para o contexto local e a depender também da orientação das redes as quais fazem parte. Ou seja, a esperança na oferta do espanhol, por exemplo, vai depender da “camaradagem”, “coleguismo” de cada instituição, de cada rede de ensino, de cada estado. Há alguns movimentos para a permanência da obrigatoriedade do espanhol nas rede de ensino, como é o caso do #ficaespanhol que com sua força já conseguiu que fossem aprovadas algumas Emendas Constitucionais a favor da língua espanhola, em alguns estados.

9.3 PLANEJANDO UMA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA O ENSINO BÁSICO: RELATO DA OFICINA

O primeiro momento de nosso grupo de trabalho para o planejamento da oficina foi entender que estamos vivenciando um caos. Além do caos da saúde pública com a pandemia de Covid-19 e a nova realidade do ensino em meio às novas tecnologias, passando pelas devidas adaptações para dar conta de uma educação que chegue na maior quantidade possível de pessoas que precisam dela, falamos também do momento caótico que nós, professores de línguas estrangeiras da educação básica, estamos vivenciando. Precisamos dar conta de atividades que envolvam compreensão oral + escrita + produção oral + análise linguística + letramento literário, com foco nas necessidades de nossos alunos, planejando com base na melhor abordagem para cumprir com nossos objetivos, em meio a esse novo Ensino Médio e ainda tentando estabelecer as diferenças teóricas e práticas que abarcam os conceitos de LE, L2, Língua Franca etc. Além disso e não menos importante, atentos ao panorama político cheio de discursos hegemônicos com interesses neocolonialistas. De fato, não está fácil. E por isso, o planejamento da oficina foi realizado com numerosas conversas, expressivos debates, em muitos encontros remotos.

Depois, entender que deveríamos pensar numa oficina que conseguisse abarcar línguas estrangeiras em geral e não uma oficina específica para inglês ou espanhol, por exemplo. Compreender ainda que teríamos professores de várias realidades. Desde aquele que trabalha com núcleos de língua, assim como professores que só complementam sua CH com língua estrangeira, realidade bem presente ainda no ensino público de PE.

Cientes disso, realizamos nosso primeiro encontro para que esses professores levantassem temáticas que fossem interessantes para a realidade deles. Devemos mencionar o quão rico foi esse momento, já que geralmente as formações continuadas são pensadas por um grupo que não está em sala de aula e muitas vezes, desconhece todas as adversidades que os docentes enfrentam. Então no RULLE, foi possível que o educador, futuro participante da oficina, escolhesse o tema da oficina que deveria ser pensada/planejada para ele. Essa característica colaborativa foi um grande diferencial desse projeto.

Em reunião com o GT, percebeu-se que muitos dos temas escolhidos pelos docentes envolviam questões metodológicas, no entanto, levando em consideração a atual conjuntura, não dava para pensar apenas em metodologia do ensino de língua estrangeira no ensino básico sem trazer à baila também outros debates. À vista disso, nossa proposta de oficina compreendia as discussões das propostas dos documentos norteadores atuais, a retomada dos conceitos das abordagens no ensino-aprendizagem de língua e ainda uma breve atividade que envolvia a autonomia do professor com relação aos conteúdos perante este cenário atual.

9.3.1 A PROPOSTA DA OFICINA

Após apresentação dos conceitos de algumas metodologias no ensino de línguas estrangeiras e dos documentos norteadores atuais, dividimos os professores em quatro grupos. Eles tinham acesso a estas palavras: VARIEDADES LINGUÍSTICAS, ENSINO DE GRAMÁTICA, VOCABULÁRIO, INTERCULTURALIDADE e LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS EM LE. Em grupo, deveriam refletir sobre esses pontos para responder o seguinte: Com base nas novas orientações nacionais e metodologias trabalhadas aqui, responda: *É possível? Como?/Não é possível? Por quê?* Cada grupo, na tela do aplicativo Padlet, iria arrastando tais tópicos, por exemplo, VARIEDADES LINGUÍSTICAS é um tema possível de seguir trabalhando dentro de sua realidade e tendo em vista estas novas orientações? Se a resposta fosse *sim*, ele arrastava o tópico para um lado e respondia abaixo como eles faziam isto e se *não*, arrastava para o outro lado com a justificativa do porquê e assim ocorreu com todos os tópicos dados.

Vale lembrar que no caso dessa atividade não nos importava qual língua estrangeira era a do docente. A ideia aqui era fazer todo mundo refletir sobre as discussões realizadas e pôr em xeque a autonomia do professor nas suas escolhas e nos seus planejamentos.

9.3.2 APRESENTAÇÃO DOS GRUPOS

Todos os grupos arrastaram todos os tópicos para o lado que indicava a possibilidade, ou seja, todos os professores presentes entenderam que mesmo a BNCC falando de neutralidade ou de língua franca, o professor tem autonomia para trabalhar o que achar necessário e importante para o desenvolvimento de seu aluno. Percebam que os tópicos de INTERTEXTUALIDADE e VARIEDADES LINGUÍSTICAS poderiam ter sido tópicos problemáticos nesse aspecto dentro das discussões, mas não foram. Outra questão interessante nas apresentações foi o fato de que todos os grupos entendiam ser necessário o estudo do texto, do vocabulário, da gramática, além da intertextualidade e variedades linguísticas a partir da inserção de variados gêneros textuais, e com essa diversidade, poderia se perceber a pluralidade de aspectos que podem estar presente na língua, seja de aspectos fonéticos/fonológicos, de cultura, de diferenças de usos de alguns vocábulos etc. Os grupos perceberam que todos os tópicos estão articulados e entrelaçados de alguma forma. Por fim, podemos dizer que as apresentações de todas as equipes foram bem alinhadas nas suas colocações e propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto e toda discussão, entendemos que conhecer as diversas abordagens é de suma importância e isso é um ponto inegociável, no entanto, nem tudo que é imposto pelas metodologias deve, obrigatoriamente, ser trabalhado. Essa decisão sobre a metodologia apropriada não é fácil e ela precisa partir de reflexões

prévias. Necessita ser tomada pelo professor como um ponto de referência e deve ser adaptada de acordo com a situação em que estiver sendo utilizada. Outra consideração é sobre a atual conjuntura que nós, professores de línguas do ensino básico, estamos vivenciando. A partir de escolhas políticas, chegou a lei do novo ensino médio e a formulação de uma BNCC em que o espanhol deixou de ser uma oferta obrigatória no ensino médio e o inglês passou a ser a única língua não nativa ofertada e obrigatória, ou seja, estamos vivenciando um retrocesso na medida em que o que está em vigor é uma política de ensino monolíngue dentro de um país multilíngue e multicultural. No caso do inglês, ainda que permaneça, deixa o status de língua estrangeira e ganha o status de língua franca em que carrega o peso de uma falsa neutralidade e dissociação de aspectos políticos e ideológicos. Tentando relacionar tudo isso, elaboramos nossa oficina e como principal resultado tivemos a percepção que os docentes entendem que estão diante de documentos norteadores e que podem planejar levando em conta sua autonomia docente, e isso nos trouxe mais tranquilidade em meio ao caos atual. Nós, educadores, percebemos que enquanto responsáveis diretos na formação dos jovens cidadãos podemos planejar respeitando as variedades, contextualizando os conteúdos e entendendo que trabalhar a pluralidade, seja na escolha metodológica, seja na tentativa de seguir as orientações documentais é a melhor saída.

REFERÊNCIAS

- BOHN, Hilário; VANDERSEN, Paulino. *Tópicos de Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BYRAM, Michael. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters, 1997.
- CESTARO, Selma. *O ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia*. <http://www.hottopos.com/videtur6/selma.htm>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- CINCO PERGUNTAS SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO. Inovações em educação, 2021. Disponível em: https://porvir.org/5perguntas-sobre-o-novo-ensino-medio/?gclid=Cj0KCQjwtrSLBhCLARIsA-Ch6RmikBrQ4xvMtRAgzOusRPLPZDB4YHzKSOhBU7KvynXJg67VCl_biWsYaAsmTEALw_wcB. Acesso em: 17 out. 2021.
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. In: *TESOL Quarterly* 35, p. 537-60, 2001.
- LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário I.; VANDERSEN, Paulino. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- MELO, Ticiania. O ensino de Línguas Estrangeiras sob a ótica da Abordagem Comunicativa. *Rev. de Letras*. v. 19, n. 1/2 - jan/dez 1997. p. 84-87.

- PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies*. Paris: Nathan; Clé International, 1988. (Col. Didactique des langues étrangères).
- SANTOS, Milena Meira. Ensino de Língua Estrangeira: Os métodos. *Ver. EntreLínguas*, Araraquara, v. 6, n. 2. p. 249-265, jul./dez., 2020.
- SAVIGNON, Sandra. *Communicative Competence: theory and classroom practice*. U.S.A.: Addison-Wesley, 1983.
- SILVA, Mônica R. A BNCC da reforma do ensino médio: um resgate de um empoeirado discurso. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018.
- SILVEIRA, Amanda. “A abordagem interacionista para a aquisição de uma segunda língua: transformando a teoria na prática do professor/pesquisador”. *Linguagens & Cidadania* [Online], 10.1 (2008): sem paginação Web. 18 Out. 2021.

CAPÍTULO 10

ACOLHIMENTO AFETIVO PARA PROMOÇÃO E PREVENÇÃO DA SAÚDE EMOCIONAL DOCENTE

Winnie Gomes da Silva Barros
Maria Fernanda Nogueira da Silva
Moniky Nathalia da Silva

10.1 INTRODUÇÃO

No dia 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) caracterizou a Covid-19 como pandemia. O novo vírus estava causando a síndrome respiratória aguda grave em mais de 114 países com 118 mil casos e 4.291 mortes (PAHO, 2020). Nesse período, o Ministério da Saúde anunciou os 52 casos confirmados da infecção pelo vírus e 907 casos suspeitos no Brasil (SANARMED, 2020).

Logo após o anúncio da OMS, no dia 12 de março, o Ministério da Saúde publicou a regulamentação dos critérios de isolamento social e quarentena, a fim de conter a propagação do vírus (Portaria 356). No dia 16 de março, o Governo de Pernambuco publicou o Decreto 48.810 com medidas de suspensão de inúmeras atividades de lazer, comércio e educacional. Em relação ao último ponto, escolas e faculdades (privadas e públicas) deveriam suspender suas atividades a partir de 18 de março de 2020.

Inicialmente, o Ministério da Educação (MEC) publicou no dia 17 de março a Portaria 343 a respeito da substituição das aulas presenciais por aulas em plataformas digitais, ou seja, não era permitido que as escolas decidissem a respeito da escolha entre aula presencial ou aula remota. Contudo, em 10 de dezembro de 2020, o Parecer 19, do Conselho Nacional de Educação (CNE) permitiu que as instituições de ensino público e privado tivessem autonomia sobre o planejamento e reorganização do ano letivo de 2021, permitindo a realização das atividades de ensino remoto do ensino básico e ensino superior até 31 de dezembro de 2021. O documento destacou a volta às aulas presenciais de forma gradual conforme “protocolos produzidos pelas autoridades sanitárias locais, pelos sistemas de ensino, secretarias de educação e instituições escolares” (p. 8).

O Governo de Pernambuco publicou a Portaria 1.471 de 31 de março de 2021 sobre o retorno gradual das aulas presenciais. Assim, as escolas particulares iniciaram a partir do dia 5 de abril nos segmentos da educação infantil e ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano); a partir do 12 de abril, foi a vez do ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano) e ensino médio. Nas escolas de rede estadual, foram autorizadas a partir do dia 19 o retorno das aulas para 3º ano do ensino médio, educação infantil e fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano). Depois, foi a vez do 2º ano do ensino médio e ensino fundamental anos finais (9º e 8º anos). Por fim, a partir do dia 3 de maio retornaram os alunos do 1º ano do ensino médio e fundamental anos finais (7º e 6º anos).

Embora o retorno às aulas presenciais aconteceu em 2021, o Governo apresentou o protocolo para o cumprimento de regras sanitárias para reduzir a propagação do vírus, destaca-se o uso obrigatório de máscaras, distanciamento social de 1,5 m entre as bancas escolares, disponibilização de álcool 70% para alunos e colaboradores da instituição, sabão e toalhas de papel para lavagem frequente das mãos, dentre outras (PROTOCOLO SETORIAL EDUCAÇÃO, 2021).

Os cuidados para seguir o protocolo sanitário estavam postos, mas a realidade escolar estava diferente. Famílias, estudantes, professores e demais colaboradores da instituição educacional buscavam retomar suas vidas. A pauta sobre saúde mental no período da pandemia estava “fervilhando” nos meios de comunicação e as principais instituições internacionais e brasileiras, produziram materiais para informar a sociedade sobre os impactos psicológicos causados (e evidenciados) pela pandemia.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) publicou em março de 2020, o documento *Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak* com orientações sobre o cuidado com a saúde mental para a população em geral e profissionais da saúde. Nesse caminho, a Instituição Fiocruz elaborou e disponibilizou no site, cartilhas com recomendações em saúde mental; a Sociedade Brasileira de Psicologia contribuiu com materiais para auxiliar na redução de estresse e trauma dos profissionais de saúde que trabalhavam na linha de frente contra a Covid-19; material para auxiliar na redução de conflitos familiares; e orientação aos pais. Em Pernambuco, a Prefeitura de Recife confeccionou o documento *Cartilha informativa sobre Coronavírus* com explicações gerais sobre o vírus e algumas orientações para auxiliar na redução do sofrimento emocional da população.

Em relação ao cuidado com a comunidade escolar, a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2020) alertou que as escolas deveriam disponibilizar profissionais de saúde e assistentes sociais para dar apoio aos alunos e funcionários que apresentassem sinais de estresse. Contudo, o sistema educacional não se preparou para acolher as dores, as angústias e os lutos vivenciados pela comunidade escolar. Então, cadê o cuidado emocional na comunidade escolar? Como estavam os professores, alunos e demais colaboradores? Como estava a relação dos professores e alunos, após um longo período no ensino remoto? Como criar espaços de acolhimento ao professor? Essas foram algumas inquietações do Grupo de Trabalho (GT6), Aspectos Psicopedagógicos no Ensino de Línguas e Letras. Nesse sentido, a proposta da oficina teve como objetivo desenvolver um espaço de acolhimento para a promoção e prevenção em saúde mental e bem-estar dos professores. O GT6 escolheu a subjetividade dos professores para dar visibilidade à presença do sujeito, do sujeito de ordem afetiva e não apenas de ordem do cognitiva (KUPFER, 2003).

10.2 O VÍNCULO PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO REMOTO

A nomenclatura “afetividade” é um termo genérico que engloba diferentes modalidades de vivências afetivas como o humor (estado de ânimo), emoções, sentimentos e paixões (DALGALARRONDO, 2007). Não existe vida sem afetividade, somos feitos de afetações. Toda e qualquer vivência nos afeta e influencia nossos comportamentos. Bock, Furtado e Teixeira (2008) nos explicam que o afeto é parte de nossa subjetividade, portanto não é possível compreender nossos comportamentos, pensamentos e fantasias se não considerarmos os afetos imbricados nesses processos.

Quando se articula o conceito de afetividade com o contexto educacional (ambientes formais e não formais de educação) entende-se as vivências afetivas nos processos de ensino-aprendizagem, nas relações interpessoais, nos aspectos subjetivos e na saúde mental/emocional da comunidade escolar. O último aspecto destacado foi um dos principais temas debatidos com a pandemia de Covid-19.

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) alertou para o sofrimento psicológico da população como o medo de se contaminar, medo da morte de seus familiares e o medo de perder os empregos. Além dessas vivências, professores e alunos precisaram lidar com mudanças bruscas na rotina escolar. A suspensão das atividades presenciais foi uma ação para evitar a propagação do vírus, assim a comunidade escolar precisou dar continuidade às atividades escolares no formato de ensino remoto.¹

As aulas presenciais foram substituídas por videoaulas e um arsenal de arquivos enviados por e-mail, WhatsApp e outros meios. Os professores precisaram reinventar a sua prática pedagógica: aprenderam a gravar aulas, transmitir as aulas, adaptar os

1 Moreira e Schlemmer (2020, p. 8) afirmam que o ensino remoto deve ser compreendido como: “[...] modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes [...]”. Em outras palavras, professores e alunos acessam a sala de aula em plataformas digitais de sua própria casa, utilizando notebook, computador ou celular, para participar das aulas ao vivo, no horário da aula presencial.

conteúdos, mudar seu processo avaliativo e estabelecer um nova relação professor-aluno. A partir desse novo modelo de ensino, os professores se sentiram sobrecarregados com a falta de formação, apoio e condições de trabalho, agravando a saúde mental/emocional (BARROS; BARROS; MEDEIROS; LUIZ, 2021; GONÇALVES; GUIMARÃES, 2020).

No tocante aos alunos com esse novo formato, 68.114 jovens estudantes de 15 a 29 anos responderam ao estudo “Juventudes e a Pandemia do Coronavírus” (2021) e apontaram situações de evasão escolar e dificuldades de aprendizagem no ensino remoto. A principal causa de parar os estudos é por conta da situação financeira e do trabalho, a qual está presente entre os jovens de 25 a 29 anos; entre os jovens de 15 a 17 anos estão as dificuldades para organizar e aprender os estudos com o ensino remoto. Em relação ao estado emocional, 6 a cada 10 jovens relatam ansiedade e uso exagerado de redes sociais; 5 a cada 10 sentem exaustão ou cansaço constante; e 4 a cada 10 têm insônia ou tiveram distúrbios de peso.

A partir desse cenário exposto, fica claro que a vida afetiva dos nossos professores e alunos precisam de atenção (aliás, sempre precisaram, mas conseguiu destaque na sociedade com a pandemia). Então, como é possível ensinar e aprender em sofrimento emocional? Não é possível. O processo de ensino-aprendizagem tem como base os vínculos afetivos entre professor-aluno.

O vínculo professor-aluno busca humanizar o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, desenvolver um ambiente de acolhimento e diálogo com alunos, a fim de dar voz para suas singularidades (DUPAS, 2008). É preciso levar em consideração o “Ser Humano” tanto do educador quanto do aprendiz (BARBOSA, 2001).

A partir do exposto, faz-se necessária a criação de atividades e espaços para o acolhimento emocional para professores e alunos, e suporte psicopedagógico para os alunos. Contudo, é preciso repensar o modelo de formação de professores. A ideia de formar os educadores com foco em competências para aprimorar a sua prática pedagógica, não dá conta do fazer docente. A formação de professores deve propor a uma formação da pessoa do professor (PEDROZA, 2010) para que eles possam vivenciar suas experiências emocionais, e assim, o vínculo professor-aluno possa criar laços criativos e se fortalecer emocionalmente para lidar com as diversas situações que se apresentem no espaço escolar (DUPAS, 2008).

10.3 PRODUTIVIDADE TÓXICA E O TRABALHO REMOTO DOCENTE

O trabalho docente, antes da pandemia, era presencial. A atuação do Professor era no “chão” da sala de aula. Mas, a sala de aula precisou se transpor para o formato on-line devido à suspensão das aulas durante o distanciamento social da Covid-19. Em frente ao contexto pandêmico, os profissionais da área de educação tiveram que adequar-se ao novo formato de trabalho remoto (*home office*).² Essa nova realidade laboral intensificou a precarização das condições do trabalho docente, pois ficou a

2 “O termo inglês *home-office* tem sido generalizado para descrever esse tipo de trabalho que é realizado de maneira remota e eventual na residência do empregado” (ARAÚJO; LUA, 2020, p. 3).

cargo deles comprar equipamentos tecnológicos (computador, câmera, microfone, impressora etc.) e organizar uma infraestrutura física em sua residência (internet, luz elétrica, mobiliário etc.) (SOUZA et al., 2020).

Para além da responsabilização da nova reestruturação do trabalho, os docentes viveram com a sobrecarga de trabalho “(...) como gravar aulas, disponibilizá-las em plataformas digitais e atender aluno(a)s por aplicativos como o WhatsApp, muitas vezes, em grupos criados pela própria coordenação escolar” (SOUZA et al., 2020, p. 6).

Esse cenário nos faz refletir sobre a produtividade tóxica, a qual designa a prática de executar tarefas, funções e atividades de forma exagerada, resultando em um estado de exaustão física e emocional, sendo assim prejudicial para a pessoa. Ocorre que, dentro dessas circunstâncias, a pessoa sente uma necessidade atípica por produzir e ser produtivo, que pode advir de pressões internas e pessoais, particulares do indivíduo, ou pressões externas, relativas ao próprio ambiente de trabalho em que está inserido e mesmo ao sistema econômico vigente que vende a ideia de que “tempo é dinheiro” (ALVES, 2021; ÑUNES, 2021; TOZZI, 2021).

Assim, presa à condição de produzir em excesso, a pessoa passa a ter dificuldades em fazer a separação entre aquilo que pertence ao plano da vida pessoal e aquilo pertencente ao plano laboral. Além disso, como resultado dos processos de educação/formação e orientação que geraram os valores legitimados na sociedade moderna, o indivíduo nega para si e ignora a existência de um tempo de ócio, ou tempo de “fazer nada” (AQUINO; MARTINS, 2007).

De acordo com a pesquisa realizada pelo Instituto Península, expressa no documento *Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus* (2020), constatou-se no levantamento realizado de 20 de julho a 14 de agosto com 3.893 professores da educação básica de escolas públicas e privadas, dos segmentos da educação infantil a ensino médio: 56% dos docentes consultados, afirmaram que houve algum tipo de mudança na situação do trabalho em razão da crise do coronavírus, sendo que destacam-se a redução de salário (14%) e o aumento da carga horária (9%).

Além dessas mudanças, é importante apontar as demandas que o professor precisou desenvolver para garantir a aprendizagem do aluno. De acordo com o estudo supracitado, os principais desafios do ensino remoto foram manter o engajamento dos alunos (64%) e o distanciamento e a perda de vínculo com os alunos (54%). Desse modo, a fim de proporcionar oportunidades de aprendizagem, houve uma maior frequência de comunicação com os alunos: 76% das redes municipais; 85% redes estaduais; 88% rede privada. A frequência do contato com estudantes era de 5 dias na semana: 42% entre os professores das redes municipais; 47% entre os professores das redes estaduais; 49% da rede privada.

Esses dados nos fazem refletir sobre o excesso de trabalho que os educadores precisaram lidar para garantir o processo de aprendizagem dos alunos. Ainda, a ausência da divisão entre o ambiente escolar e o ambiente doméstico influenciou no desenvolvimento de um cenário de produtividade excessiva, visto que a falta da sinalização de começo e fim do turno de trabalho induziu a uma prática de trabalho contínuo, que muitas vezes se estendeu aos fins de semana e aos momentos de lazer em casa.

Além de lidar com a sobrecarga com a rotina pedagógica, eles precisaram lidar com suas dificuldades em relação ao uso das tecnologias educacionais: 46% apontaram o desconhecimento das ferramentas virtuais; 49% destacaram a falta de formação para aprender a lidar com os desafios do ensino remoto; 26% relataram o desconhecimento de recursos de acessibilidade comunicacional (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020).

Esse conjunto de situações que os docentes vivenciaram configuram uma situação de produtividade exagerada e, portanto, tóxica, a qual mantida por muito tempo pode acarretar sérios danos à saúde física e mental dos professores. É fato que o excesso de produtividade tóxica na prática docente não é novidade na vida dos professores, mas o período da pandemia intensificou e agravou os casos de saúde mental. Hart e Nash (2020) afirmaram que a pandemia poderia causar Síndrome de Burnout³ e/ou Transtorno de Estresse Pós-Traumático (primário e secundário)⁴ entre professores e alunos.

O estresse traumático primário refere-se ao trauma vivenciado por conta da Covid-19 e do luto devido às inúmeras mortes. Além dessa experiência, os professores podem vivenciar o estresse traumático secundário, quando o sofrimento emocional é resultado das experiências traumáticas de outras pessoas (quando o professor escuta experiências de seus alunos durante o período da pandemia, como a falta de comida, desigualdade ao acesso à internet, dificuldades de aprendizagem, dentre outros).

De acordo com o levantamento do Instituto Península (2020), 3 em cada 4 docentes preocupavam-se com a saúde mental de seus estudantes, 27% afirmaram que estavam “totalmente preocupados” e 48% “muito preocupados”. Esses dados apontam possíveis situações que podem desencadear casos do Transtorno de Estresse Pós-Traumático do tipo secundário.

Além desse quadro, os autores Gonçalves, Ribeiro, Gonçalves (2021) nos alertam para a relação do esgotamento do trabalho docente durante o período da pandemia que podem potencializar a Síndrome de Burnout. Devido ao período prolongado de isolamento e substituição da rotina de aulas presenciais por atividades do ensino remoto, eles relataram que se sentiram ansiosos (64%), sobrecarregados (53%), cansados (46%) e estressados (42%) (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020).

A partir do cenário posto, o período da pandemia modificou o trabalho docente pois, migrou rapidamente do presencial para o on-line, exigindo novas habilidades para usar os recursos digitais e demandas para garantir os direitos de ensino-aprendizagem dos alunos. Desse modo, os professores viveram com o excesso de produtividade tóxica, prejudicando a sua vida profissional e mental/emocional.

3 É uma síndrome que consiste na cronificação de um processo de estresse relacionado ao contexto do trabalho (BENEVIDES-PEREIRA, 2002).

4 Quadro psicopatológico desenvolvido após a exposição a um evento traumático ou estressante que causa sofrimento psicológico na pessoa (DSM-5, 2014).

10.4 PANDEMIA E A SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFESSORES

A Síndrome de Burnout é resultante do esgotamento laboral. A incidência dessa Síndrome em professores vem sendo verificada com maior relevância, principalmente por ser uma profissão que atua imediatamente com pessoas, e logo, a existência de uma correlação com a área emocional. Como afirma Carlotto (2002, p. 21) essa síndrome pode ser apresentada como um “estresse de caráter persistente vinculado a situações de trabalho, resultante da constante e repetitiva pressão emocional associada com intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo”.

O surgimento do Burnout ocorre de forma gradual, cumulativa e até com um acréscimo progressivo em gravidade. Os diferentes processos da síndrome são ocasionados de forma particular, enquanto a sua evolução pode ter uma grande durabilidade, mesmo que não seja evidente aos olhos do sujeito e, por isso, seja recusada a possibilidade de alguma dificuldade e logo, a necessidade de ajuda.

Carlotto (2011) explica que a Síndrome de Burnout é constituída por exaustão emocional ocasionado pela sobrecarga de trabalho; despersonalização que consiste no distanciamento nas relações interpessoais; e baixa realização profissional quando o profissional se sente insatisfeito com o seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a pessoa apresenta fadiga mental e física, baixa autoestima, desmotivação pelo trabalho e pela vida, e sentimento de inutilidade (BENEVIDES-PEREIRA, 2002).

Por consequência, se torna clara a importância e necessidade de se expandir o conhecimento na educação sobre as dimensões dessa síndrome, já que é geradora de um comprometimento para além do profissional da educação, pois compromete também as suas ações laborais, como sua forma de lidar com os envolvidos, visto que, como já mencionado, é preciso lidar com o emocional alheio de forma geral, pois para cumprir os seus objetivos, necessita da flexibilidade e acolhimento dos aprendizes, que carece de assistência continuada em todo o processo de aprendizagem.

As evidências do Burnout em professores, como relatado anteriormente, apresentam sintomas individuais e profissionais. Do ponto de vista individual os professores apresentam exaustão emocional (ansiedade, angústia ou tristeza) e exaustão física (sintomas psicossomáticos) desenvolvidos com o advento dos incômodos emocionais vinculados a esse fenômeno, como a perda do sono, inflamações gástricas, hipertensão, como também a falta de controle no uso de medicamentos, ou até mesmo com o álcool e outras substâncias, propiciando assim os conflitos sociais (CARLOTTO, 2002).

No tocante aos sintomas no âmbito profissional, Carlotto (2002) explica que o professor pode desenvolver dificuldades e danos na frequência, e atenção que é necessária para uma das fases iniciais do seu trabalho que é o planejamento de aula. Pois o prazer e a criatividade estão grandemente comprometidos com a perda da confiança e esperança em que se espera para a sua visão de futuro. Outro fator relevante é a facilidade de desapontamento frente às intempéries encontradas na execução do seu ofício; a nível de exemplo está a resposta na falta de desenvolvimento dos aprendizes, causando um afastamento relacional com os mesmos e em uma instância mais profunda. Assim, o professor manifesta-se como autodestrutivo, lamentando a escolha e ingresso na profissão, almejando seguramente abandoná-la.

Na presente época, além dos identificadores já discutidos, sobrevém a pandemia com o coronavírus SARSCoV-2. Desse modo, Gonçalves, Ribeiro e Gonçalves (2021, p. 919-920) apresentam as possíveis causas que podem potencializar os casos de Síndrome de Burnout entre os professores durante a pandemia de Covid-19:

[...] desvalorização profissional financeira e social; pressão por alto desempenho; condições de trabalho precárias; descaso do governo com estruturas físicas das escolas públicas; extensa jornada de trabalho; desgaste vocal, físico e mental; despersonalização devido à pressão por flexibilização de funções; sobrecarga de funções extra docente; violência escolar e indisciplina discente; políticas de governo para a educação ineficazes; mau gerenciamento das atividades pedagógicas pelas escolas; pressão por formação e atualização constante de saberes; formação profissional básica insuficiente para a complexa demanda; fracasso e/ou interrupção de atividades em andamento; dificuldade em lidar com as condições sociais, econômicas e culturais variadas dos alunos.

Posto isso, reafirmamos que os resultados do Burnout são incontáveis e se estendem para além do professor, para a coletividade em um todo, conseqüentemente é indispensável uma atenção à saúde emocional destes profissionais.

10.5 METODOLOGIA

A oficina foi planejada a partir das queixas que os professores apresentaram. Para identificar as demandas foi realizado um encontro com eles no dia 30 de junho de 2021, o qual teve como tema gerador “Saúde emocional do Professor”. O encontro possibilitou identificar os seguintes aspectos nas narrativas dos professores: desgaste emocional no período remoto e durante o retorno ao presencial; dificuldade para lidar com a ansiedade dos alunos adolescentes; e desejo de participar de atividades de autocuidado e autoconhecimento como práticas de apoio emocional ao docente. A partir da diagnose realizada com os professores, a oficina foi planejada a partir dos seguintes pontos: relações afetivas na comunidade escolar; síndrome de Burnout; e produtividade tóxica.

A oficina aconteceu no dia 12 de novembro de 2021 às 19h pela plataforma digital *Google Meet*. Os professores receberam o link do evento pelo *Google Sala de Aula*. No primeiro momento da oficina houve a recepção dos participantes com música, a fim de “quebrar o gelo” e promover um espaço de acolhida. Após a chegada dos professores o grupo de trabalho apresentou-se aos participantes, e assim a oficina iniciou com a projeção de slides. Esse momento teve duração de 40 minutos.

Em seguida foram organizados dois grupos de professores. Cada grupo recebeu outro link de acesso para participar das atividades. Foram desenvolvidas duas atividades: 1) criação de legenda de dois “memes”⁵ (as imagens foram selecionadas previamente no *Google Imagens*). A proposta é que confeccionassem novos “memes” a partir de sua vivência como docentes, de modo a proporcionar um momento de distração, humor e reflexão, uma vez que as figuras conduziam às situações experienciadas durante a prática docente; 2) elaboração de um miniconto a partir dos memes. Foi utilizado o recurso Jamboard com as imagens dos memes para os professores escreverem as legendas e o miniconto.

Após a produção dos memes e do miniconto, os professores foram convidados a retornar para o grande grupo e compartilhar suas produções. Após as apresentações eles foram convidados a refletir sobre a atividade. No final da oficina, foi apresentado a música “Te Encontrar”⁶ da banda ÀVUÀ, seguido de despedidas e agradecimentos.

10.6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da realização das atividades propostas na oficina, os dois grupos de professores produziram memes e minicontos que retrataram a sua rotina de trabalho. O resultado em sua maioria ironizava situações em que o professor se encontra sobrecarregado com as atividades da rotina docente.

O grupo 1 produziu nos “memes” a respeito do excesso de demandas que exigem dos professores e criticaram a romantização da profissionalização docente (ver Imagem 1). A partir dessa articulação, o miniconto “Professor por Amor” elaborado pelo grupo, retrata o caso do professor “Jey Sofrêncio” que estava sobrecarregado com as cadernetas, tinha dormido pouco por conta da correção das atividades dos alunos, e ainda teve de ler no jornal a propagação da ideia de precarização da profissão docente ao descrever como um ato de amor, na famosa frase “Professor trabalha por amor”. Ainda se identifica no miniconto as seguintes palavras “sonolento”, “cansado”, “irritado”, “estresse”.

5 “No espaço cibernético, os usuários começaram a utilizar a palavra ‘meme’ para se referir principalmente a comentários, postagens de fotos, vídeos, paródias que são comumente relacionados a notícias do cotidiano provenientes, em grande parte, de outros canais midiáticos, sendo esses a televisão, os jornais impressos e o rádio, ou seja, a tudo que se propaga, ou mesmo se espalha aleatoriamente na grande rede, em especial fragmentos com algum conteúdo humorístico” (OLIVEIRA; AQUINO; TALHADA; MALTA, 2017, p. 70).

6 https://www.youtube.com/watch?v=T_ODOe2onz0

Figura 1 – Meme criado pelo Grupo 1



Fonte: Elaboração dos participantes da oficina.

Miniconto: Professor por amor

O professor Jey Sofrêncio depois de passar a madrugada corrigindo redações dos seus alunos, chegou à escola tendo dormido apenas duas horas. Encontrou o diretor, que logo cobrou as notas das 16 cadernetas atualizadas que ele leciona naquela escola. Ele só queria tomar um café naquele horário, mas respondeu, ainda sonolento, que colocaria as notas no sistema. Saiu das salas dos professores para pegar um café e se deparou com diversos alunos perguntando quando as notas das redações sairiam. Depois de 12h de jornada, ensinando língua portuguesa, redação e literatura, chegou em casa para descansar, pegou o jornal para espalhar, e leu de um governador do Ceará que “o professor trabalha por amor, não por dinheiro”. Então, Jey Sofrêncio, sonolento, cansado e irritado, pensou “por que um médico não é por amor?”. Para descontar o estresse, pegou um isqueiro e queimou o jornal.

O grupo 2 elaborou “memes” sobre a sobrecarga de correção de provas, e a postura do aluno, sem máscara, questionado sua nota com o professor (ver Imagem 2). Assim, o miniconto narra a história do professor José Alfredo (nome fictício) que é apontado pelos alunos como “chato”, pois “pega no pé” dos alunos com as atividades e com o uso das máscaras nas aulas presenciais. Ainda, identifica-se no conto as seguintes frases: “super estressante”, “o trabalho invade a sua casa”, “sai apressado rumo a escola”.

Figura 2 – Meme criado pelo Grupo 2

Final de semana chegando / Pilhas de provas para corrigir



1) Aluno sem máscara na sala
2) Ah, como assim essa foi minha nota?



Fonte. Elaboração dos participantes da oficina.

Miniconto: Professor em apuros

José Alfredo tem a fama – dada pelos seus alunos, claro – de ser um professor muito chato. Já não bastava ele ter que pegar no pé com as atividades, com as máscaras também?

José chega à escola, após passar um fim de semana super estressante com correções de provas – principalmente porque ele havia planejado descansar, mas como impedir que o trabalho invada sua casa? – sai apressado rumo à escola. Muitos papéis e pastas. Ao chegar na porta da escola, é surpreendido por Mateus, um de seus alunos e dos maiores haters do uso da máscara: José Alfredo você não está esquecendo de nadinha? – Diz Mateus com um certo deboche. Ele coloca a mão na boca imediatamente e diz: Lascou-se!

Durante a exposição da oficina, os docentes deram diversos depoimentos referentes aos desafios que encontram nessa nova modalidade do trabalho remoto, evidenciando-se em suas falas uma crescente sobrecarga no trabalho que se estende aos fins de semana quando os alunos, familiares ou a própria gestão da escola cobra por atividades, correções, dúvidas etc. Além disso, todos os depoimentos relatavam situações semelhantes, percebendo-se, portanto, que muitas das dificuldades encontradas no ensino remoto estão sendo vivenciadas coletivamente e não como uma particularidade de cada docente.

A sobrecarga docente é uma realidade que acontece antes da pandemia, contudo, é fato que se intensificou com as mudanças da migração do ensino presencial para o ensino remoto. Desse modo, podemos compreender que os professores, participantes da oficina, retrataram o trabalho docente a partir da concepção de produtividade tóxica (ALVES, 2021; ÑUNES, 2021; TOZZI, 2021), a qual consiste na sobrecarga de tarefas, funções e atividades, causando exaustão física e emocional.

A recorrente exposição da produtividade tóxica no trabalho docente, seja presencial ou remoto, pode desencadear quadros graves de saúde mental/emocional, como a Síndrome de Burnout, conhecida como o adoecimento do trabalhador. Na atividade do miniconto, foi possível identificar nas personagens sentimentos de estresse,

cansaço e irritação. Assim, é possível compreender a primeira característica dessa síndrome, a exaustação emocional. Além disso, há outras duas características, a despersonalização e a baixa realização profissional (CARLOTTO, 2011), contudo, não foi possível identificá-las, pois não houve tempo para aprofundar o tema durante a oficina.

A partir da experiência da oficina, é preciso repensar o professor como um ser integral. É urgente que os gestores escolares fiquem atentos para a saúde mental/emocional dos seus educadores. Sem professor, não há ensino, não há aprendizagem, não há educação. Se a educação é o futuro da nação, então, é preciso cuidar da saúde das pessoas que contribuem para a formação cognitiva, social, política e emocional das futuras gerações.

Por fim, chamamos a atenção para uma formação docente, inicial e continuada, que seja humana. Em outras palavras, oportunizar atividades que os professores expressem suas angústias, inseguranças, conquistas, dentre outras afetações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário escolar precisou se adaptar com o distanciamento social, o qual foi uma das medidas preventivas para o combate à Covid-19. Diante dessa situação, as escolas enfrentaram desafios pedagógicos para a implantação do ensino remoto, e o professor precisou se reinventar de maneira abrupta. Professores que não tinham conhecimento e nem habilidade para lidar com as ferramentas tecnológicas precisaram aprender, acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos fora do seu horário de trabalho, gravar vídeos, postar material nas plataformas, dentre outras situações, o que implicou na sobrecarga de trabalhos deles.

A comunidade científica tem alertado para os casos de Síndrome de Burnout e Transtorno de Estresse Pós-Traumático entre os professores com a pandemia de Covid-19. Contudo, é importante sinalizar que a precarização do trabalho docente já era uma realidade antes do cenário pandêmico e os casos de adoecimento mental/emocional também, mas houve uma intensificação.

Assim, reiteramos a importância de os gestores proporem ações de promoção e prevenção em saúde mental/emocional dos professores para que possam compartilhar seus afetos em relação às práticas de trabalho docente, presencial ou remoto. A gestão escolar precisa entender que esse movimento é um processo educativo, de cidadania e humanização.

REFERÊNCIAS

ALVES, Bruna. Você não precisa produzir o tempo todo: reconheça a produtividade tóxica. *Viva Bem UOL*, São Paulo, 12 de abril. 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2021/04/12/produtividade-em-excesso-e-toxica-e-faz-mal-a-saude-entenda-porque.html>. Acesso em: 02 fev. 2022.

- AQUINO, Cássio A. B.; MARTINS, José Clerton O. Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, v. 7, n. 2, p. 479-500, set. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482007000200013. Acesso em: 3 fev. 2022.
- ARAÚJO, Tânia M.; LUA, Iracema. O trabalho mudou-se para casa: trabalho remoto no contexto da pandemia de COVID-19. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, v. 46, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/LQnflLrjgr-SDKkTNYVfgnQy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2022.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre, 2014.
- BARBOSA, Laura M. S. *A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar*. Curitiba: Expoente, 2001.
- BARROS, Winnie G. S.; BARROS, Aparecida X.; MEDEIROS, Andrea S.; LUIZ, Marcia K. Pandemia e ensino remoto: uma discussão sobre a sobrecarga de trabalho docente. In: Seminário Internacional de Cultura Digital: Ensino híbrido e suas possibilidades, 7, 2021. Passo Fundo. *Anais [...]*. Passo Fundo: EDIUPF, 2021. Disponível: <https://www.upf.br/senid>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria. Burnout: o processo de adoecer pelo trabalho. In: *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- BOCK, Ana Mercês B.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia*. São Paulo: Saraiva Educação, 2008.
- BRASIL. Portaria Nº 356, de 11 de março de 2020. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 49, p.185, 12 março 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346>. Acesso em: 04 fev. 2022.
- BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 53, p.39, 18 março 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso: 04 fev. 2022.
- BRASIL. Parecer CNE nº19, de 8 de dezembro de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o

- estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 236, p. 106, 10 de dezembro de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167131-pcp019-20/file>. Acesso: 04 fev. 2022.
- CARLOTTO, Mary S. A síndrome de burnout e o trabalho docente. São Leopoldo – RS. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/hfg8JKJTYFpgCNgqLHS3ppm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2022.
- CARLOTTO, Mary S. Síndrome de Burnout em Professores: Prevalência e Fatores Associados. São Leopoldo – RS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 27, n. 4, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/B6dwZJD6LLTM5QBY-JYfM6gB/?lang=pt#:~:text=Verifica%2Dse%2028%2C9%25,professores%20por%20Codo%20>. Acesso em: 31 jan. 2022.
- DALGALARRONDO, Paulo. *Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.
- DUPAS, Margarida Azevedo. *Psicanálise e Educação: construção do vínculo e desenvolvimento do pensar*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.
- GONÇALVES, Gustavo B. B.; GUIMARÃES, Jane Mary M. Aulas remotas, escolas vazias e a carga de trabalho docente. *Revista Retratos da Escola*, v. 14, n. 30, 2020, p. 772-78. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1203/pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.
- GONÇALVES, Dalila C.; RIBEIRO, Wilian R.; GONÇALVES, Débora C. Desafios na jornada docente: O aparecimento silencioso da Síndrome de Burnout em tempos de COVID-19. *Olhares & Trilhas*, v. 23, n. 2, 2021, p. 907-927. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetilhas/article/download/59993/32098>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- HART, Catherine; NASH, Fredrica. Coaching for Teacher Resilience during COVID-19: Burnout and Trauma. *RTI International*, 19 de maio. 2020. Disponível em: <https://www.rti.org/insights/coaching-teacher-resilience-during-covid-19-burnout-and-trauma>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- INSTITUTO PENÍNSULA. *Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus: um olhar sobre múltiplas desigualdades*. Outubro, 2020. Disponível em: https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2021/02/Retratos-da-Educacao-na-Pandemia_digital.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.
- JUVENTUDES E A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS. 2. ed. *Relatório Nacional*, Maio de 2021. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus/>. Acesso em: 2 fev. 2022.
- KUPFER, Maria Cristina M. Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. In: ARANTES, Amorim Valéria (org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

- NÚÑEZ, Noelia. Pandemia provoca produtividade tóxica: como identificá-la e se libertar dela. *El país*, 2 de agosto. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/cultura/2021-08-02/pandemia-provoca-productividade-toxica-como-identifica-la-e-se-libertar-dela.html>. Acesso em: 03 fev. 2022.
- OLIVEIRA, Marcos A.; MALTA, Daniela P. L. N.; AQUINO, Alisson A. S. Práticas de letramento e multimodalidade: uma análise sobre o uso do gênero “meme” na sala de aula. *Revista do GELNE*, v. 19, n. 2, p. 62-77, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/12046>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Policy brief: COVID-19 and the Need for Action on Mental Health*. 13 de maio de 2020. Disponível em: <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-covid-19-and-need-action-mental-health>. Acesso em: 14 jun. 2020.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS) et al. *Saúde mental e considerações psicossociais durante o surto de COVID-19*, 18 de março de 2020. Disponível em: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/51996/OPASBRACOV1920040_por.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.
- ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). *Mensagens e ações importantes para a COVID-19: Prevenção e controle em escolas*. Relatório publicado em março de 2020. Disponível em: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/51955/OPASBRACOV1920015_por.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 jun. 2020.
- PAN AMERICAN HEALTH ORGANIZATION (PAHO). *Who characterizes COVID-19 as a pandemic*. 11 de março. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/en/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- PEDROZA, Regina L. S. Psicanálise e Educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor. *Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação*, n. 30, 2010, p. 81-96. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/43027/28627>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- PERNAMBUCO (Estado). Decreto nº 48.810, de 16 de março de 2020. Altera o Decreto nº 48.809, de 14 de março de 2020, que regulamenta, no Estado de Pernambuco, medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019, conforme previsto na Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. *Legislação do Estado de Pernambuco*. 2020. Disponível em: <http://web.transparencia.pe.gov.br/ckan/dataset/legislacao-covid-19/resource/eb46cb7d-c36b-4a95-b8f4-abfdc91cc25f>. Acesso: 04 fev. 2022.
- PERNAMBUCO (Estado). Portaria Secretaria de Educação e Esportes nº 1471, de 31 de março de 2021. Regulamenta a retomada das atividades pedagógicas, de forma presencial, nas instituições de ensino, públicas e privadas, conforme

- disposto no Decreto nº 50.470, de 26 de março de 2021. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=412009>. Acesso em: 04 fev. 2022.
- PERNAMBUCO (Estado). *Protocolo setorial educação: para atividades em funcionamento durante a pandemia do COVID-19*. Governo do Estado de Pernambuco, 2021. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/21557/PROTOCOLO_EDUCACAO_V02.pdf. Acesso em: 2 fev. 2022.
- SANAR SAÚDE. *Linha do tempo do Coronavírus no Brasil*. 19 de março. 2020. Disponível em: <https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil>. Acesso em: 05 fev. 2020.
- SOUZA, Katia Reis de *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. *Trabalho, Educação e Saúde [online]*. v. 19, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309>. Acesso: 20 jan. 2022.
- TOZZI, Elisa. Produtividade tóxica: atitude prejudica a saúde e a qualidade do trabalho. *VocêRH*, 11 de agosto. 2021. Disponível em: <https://vocerh.abril.com.br/politicasepraticas/produtividade-toxica-atitude-prejudica-a-saude-e-a-qualidade-do-trabalho/>. Acesso em: 04 fev. 2022.

PARTE 3

**SOBRE A VOZ DO PROFESSOR DA
EDUCAÇÃO BÁSICA E(M) PROJETOS DE
ATUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA**

CAPÍTULO 11

PROPÓSITO COMUNICATIVO E A IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA AVALIAÇÃO DO SAEPE

Rosyelly de Araújo Cavalcante¹

11.1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa vem se reestruturando ao longo dos anos, embasado por documentos oficiais, nacionais e estaduais de referência para o ensino, como: as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Pernambuco (2019). Pensando nessa reestruturação, na reflexão sobre o ensino de línguas e o impacto dessas diretrizes para o fazer pedagógico foi proposto aos professores da Educação Básica, pelo grupo de alunos do PET – UFPE² sob a tutoria do Prof. Dr. Marcelo Amo-

1 Doutoranda em Letras/Linguística na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL).

2 Programa de Educação Tutorial (PET) dos cursos de Letras-Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

rim Sibaldo, oficinas síncronas que promoveram considerações relevantes a respeito do ensino aprendizagem de línguas bem como propondo sugestões de atividades e metodologias que permitem um ensino reflexivo da língua.

Dentre as oficinas ministradas, a terceira oficina intitulada “*Ensino de línguas baseado em gêneros textuais*” nos levou a refletir sobre a importância do ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros e como os conceitos que envolvem a teoria de gêneros se faz presente nos documentos de referência, no material de apoio ao professor, nas atividades desenvolvidas em sala de aula e nas avaliações externas de larga escala responsáveis por esboçar um diagnóstico do ensino aprendizagem de língua portuguesa ao longo da Educação Básica. Diante das reflexões realizadas após o momento de oficina, nos propomos a analisar o conceito de propósito comunicativo proposto por Swales (1990) em avaliações do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE).

Preconizado por documentos norteadores³ que tomam como embasamento as Teorias de Gênero, o ensino de Língua Portuguesa assume como foco principal o desenvolvimento de habilidades relativas à leitura/escuta, oralidade, produção escrita, multissemiótica e a análise de elementos linguísticos e semióticos. Concebe a linguagem como forma de interação social, a língua como ação social, o texto como o lugar da interação, relacionando-o ao contexto de produção e circulação e considerando-o a partir de seu pertencimento a um gênero⁴ que orienta as ações e atividades sociais.

A reestruturação no ensino aprendizagem da Língua Portuguesa é apregoada pelos PCNs (1998) que adotam o texto como unidade de trabalho materializado em gêneros, tomado como instrumento que favorece o ensino de leitura e de produção de textos escritos e orais, norteado por uma metodologia centrada em atividades interligadas e planejadas que desenvolve, no aprendiz, habilidades e competência leitora e de produção.

Atualmente, é a BNCC (2017) o documento normativo que rege os currículos dos sistemas e redes de ensino do país, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas, estabelecendo conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica.

No âmbito do ensino de Língua Portuguesa, a BNCC (2017) dialoga com os PCNs (1998), assumindo também uma perspectiva enunciativo-discursiva e o texto como unidade central de ensino, bem como considera as práticas contemporâneas de linguagem. No entanto, passa a considerar a multimodalidade da linguagem, reformulando os eixos organizadores do ensino de língua e as atividades de análise passam a contemplar, além do aspecto linguístico, também do aspecto semiótico dos textos, propondo assim a implantação de um projeto de educação linguística que considera

3 Base Nacional Comum Curricular (2017) e o Currículo de Pernambuco (2019).

4 Não entraremos no mérito de distinção e classificação de gêneros quanto discursivos ou textuais. Adotaremos a nomenclatura gêneros por concordarmos com Bezerra (2017) ao afirmar que os gêneros são tanto discursivos como textuais “abordar os gêneros apenas como discursivos ou apenas como textuais seria, portanto, abordarmos apenas um lado da questão” (p. 32).

como prioridade possibilitar, aos estudantes, desenvolver habilidades que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica no meio social.

Assim, até quase o final dos anos 1990, o trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa que adotava uma abordagem meramente estruturalista e prescritiva é descolado dando espaço a um ensino de língua reflexivo que visa compreender o funcionamento da língua, a serviço dos usos e práticas de linguagem atreladas à produção de sentido, assumindo uma concepção discursiva e sociointeracionista.

Os conhecimentos sobre o texto, os gêneros, a língua e a compreensão do seu funcionamento, das suas variações e sua relação com as práticas de linguagens em diferentes esferas sociais passam a ser mobilizados em favor da construção das habilidades de leitura e produção, as quais possibilitem a participação do falante/estudante nos mais distintos campos de atuação humana e da vida social.

Diante desse contexto, uma mudança de paradigma adota a concepção de linguagem como forma de interação, as práticas de linguagem – leitura/escuta, produção escrita, oralidade, multissemiótica e análise linguística/semióticas – relacionadas às práticas de uso e reflexão e influenciadas pelas condições de produção e recepção dos textos. Com isso, assume como finalidade do ensino de Língua Portuguesa a diretriz de desenvolver conhecimentos sobre diferentes linguagens, sobre a língua, os gêneros, com a finalidade de possibilitar a participação dos estudantes nos diferentes campos da atividade humana, conforme sinaliza a BNCC (2017). Nos propomos a analisar, pautados nos documentos nacionais, bem como no Currículo de Pernambuco e na avaliação anual de larga escala proposta pelo estado SAEPE,⁵ o descritor 13 de sua Matriz de Referência – *Identificar a finalidade de diferentes gêneros* –, estabelecendo uma relação com o conceito de propósito comunicativo proposto por Swales (1990) e Askehave e Swales (2001), e que para esse fim, tomaremos como elemento de análise os itens (questões) presentes nos testes e cadernos de orientação pedagógica e divulgação dos resultados com o objetivo de compreender a importância da identificação da função social do texto para a formação do leitor.

Nas seções seguintes apresentamos o eixo leitura, um dos eixos norteadores do ensino de Língua Portuguesa e o eixo central avaliado no SAEPE, traçamos um panorama da avaliação do SAEPE, analisamos o Campo Temático II⁶ e o Descritor 13 da Matriz de Referência do SAEPE, revisitamos o conceito de propósito comunicativo proposto por Swales (1990), analisamos o *corpus* estabelecendo uma relação com o conceito de propósito comunicativo e a importância para a identificação da função social do texto e a formação do leitor.

5 Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE).

6 Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto (Matriz de Referência de Língua portuguesa SAEPE 2019).

11.2 EIXOS ESTRUTURANTES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: LEITURA

Conforme supracitado, a BNCC (2017) passa a nortear os currículos da Educação básica, bem como as matrizes de referências das avaliações de larga escala, SAEB⁷ e SAEPE, as quais objetivam a produção de um diagnóstico da qualidade da educação ofertada em nível nacional e estadual.

No que concerne ao ensino de Língua Portuguesa a BNCC e também os documentos por ela norteados dos quais destacamos o Currículo de Pernambuco e Matriz de Referência do SAEPE, por serem basilares a esse estudo e foco de nossa análise, visam a garantir o acesso a saberes linguísticos essenciais à efetiva participação social e ao pleno exercício da cidadania, assim para atender a esse propósito organiza-se em cinco eixos ou práticas de linguagem (leitura/escuta, produção escrita, oralidade, multisemiótica e análise linguística/semiótica). Para atender a nosso foco de estudo e por ser esse o eixo que guia a Matriz de Referência do SAEPE – Língua Portuguesa, passamos a restringir a nossa análise apenas ao eixo leitura.

O Currículo de Pernambuco e a Matriz de Referência do SAEPE compreendem a leitura como construção subjetiva de significados em que o leitor atua sobre o texto a partir do conjunto de conhecimentos acumulados e estruturados em função de sua vivência em distintas atividades de interação social, e nessa perspectiva ler é “considerar os contextos de produção em que as interações sociais acontecem” (PERNAMBUCO, 2019) sendo, portanto, o foco deste eixo/prática a interação ativa entre o leitor e os textos.

O eixo/prática leitura e a concepção adotada são de suma importância para a estruturação da Matriz de Referência do SAEPE, a qual detalharemos na seção seguinte.

11.3 A AVALIAÇÃO DO SAEPE E A SUA MATRIZ DE REFERÊNCIA

O SAEPE – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – é um instrumento de monitoramento da qualidade da educação que avalia anualmente, desde o ano 2000, o desempenho dos estudantes da rede estadual de Pernambuco e das redes municipais.

Esse sistema de avaliação aplica testes de desempenho de Língua Portuguesa e matemática a estudantes do 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, com o intuito de produzir um diagnóstico preciso a respeito da qualidade da educação ofertada às crianças e jovens do estado.

Os testes que compõem essa avaliação em larga escala são unidimensionais, as avaliações de Língua Portuguesa avaliam a dimensão leitura, enquanto os testes de matemática avaliam o raciocínio lógico matemático. As habilidades básicas, essenciais para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes ao longo das etapas de escolaridade, são descritas no documento Matriz de Referência sob o título de descritores.

7 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

As habilidades da Matriz de Referência de Língua portuguesa são selecionadas a partir do Currículo de Pernambuco dando relevância às habilidades do eixo leitura, visto que o ensino de língua visa garantir o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes construindo de forma processual um leitor capaz de dialogar com o texto, de forma crítica e reflexiva, configurados nos diferentes gêneros que circulam tanto no âmbito escolar como na vida social.

Propomos, a seguir, uma descrição da Matriz do SAEPE de Língua Portuguesa e uma análise do Campo Temático II e do descritor 13, nosso interesse de estudo.

11.3.1 MATRIZ DO SAEPE DE LÍNGUA PORTUGUESA

A Matriz de Referência, a qual norteia as avaliações externas de Língua Portuguesa, embasada no currículo estadual, se dispõe a avaliar a dimensão de leitura, assim ancora-se no eixo/prática leitura assumindo a concepção de linguagem como interação, texto como elemento central e a leitura uma ação interativa ativa. Com o intuito de realizar um diagnóstico das habilidades de competência leitora dos estudantes de cada ciclo da educação básica essa Matriz, base para a formulação dos itens/questões dos testes/avaliação, se organiza em três campos temáticos: 1) Compreensão de textos verbais e/ou multimodais; 2) Conhecimentos sobre tipologias e gêneros textuais; e 3) Conhecimentos metalinguísticos, como podemos observar na figura a seguir.

Figura 11.2 – Campos Temáticos de Língua Portuguesa (PERNAMBUCO, 2019. Revista do Professor – Língua Portuguesa).



Para fins de análise, nos debruçaremos sobre o Campo Temático 2 – implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto que se encontra no domínio Estratégia de leitura.

11.3.1.1 Campo Temático II – implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto

O Campo Temático II, presente nas Matrizes de Referência do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio agrupa as habilidades que compreende os conhecimentos a respeito da natureza dos textos, o reconhecimento do gênero e da finalidade do texto em diferentes gêneros, organizado em dois descritores que exigem do estudante a capacidade de identificar o gênero do texto (D12) e identificar a finalidade de diferentes gêneros (D13) como podemos ver na figura a seguir.

Figura 11.3 – Matriz de Referência SAEPE - Língua Portuguesa (PERNAMBUCO, 2019).

SAEPE Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco

MATRIZ DE REFERÊNCIA
LÍNGUA PORTUGUESA | 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

I. PRÁTICAS DE LEITURA	
D06	Localizar informação explícita em um texto.
D07	Inferir informação em um texto.
D08	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.
D09	Identificar o tema central de um texto.
D10	Distinguir fato de uma opinião.
D11	Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/ OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D12	Identificar o gênero do texto.
D13	Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.

Essas habilidades vão além de uma leitura global do texto exigindo do leitor/estudante uma reflexão sistemática da estrutura de um texto e a sua relação com o meio e a função social que desempenha. Portanto, se faz necessário que o leitor/estudante mobilize os seus conhecimentos teóricos mais específicos a respeito da estruturação do texto, bem como, o maior repertório de gêneros que dispuser a fim de perceber a finalidade, ou seja, o propósito comunicativo dos textos que lê, contextualizando o conhecimento escolar com as práticas sociais presentes na cultura que está inserido permitindo que essas habilidades sejam situadas em contextos significativos e reais promovendo o desenvolvimento de competências associadas à formação leitora.

Assim, para um desempenho satisfatório nesse campo temático se faz necessário adotar estratégias pedagógicas que considerem o texto como “uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona” (MARCUSCHI, 2008), que o trabalho com os gêneros o compreenda como recursos desenvolvidos que orientam as ações e atividades humanas no meio social indo além da dimensão da forma, conteúdo e estilo (BEZERRA, 2019), garantindo à leitura e à escrita funções reais que atendem a propósitos comunicativos concretos.

11.3.1.2 Descritor 13 – identificar a finalidade de diferentes gêneros

Os descritores são elementos que descrevem as habilidades a serem examinadas nas avaliações externas e estão organizados nas Matrizes de Referência. É a partir dos descritores (habilidades) que são elaboradas as questões (itens) que compõem os testes (avaliação).

Por meio dos resultados das avaliações externas, no caso de nosso estudo o SAEPE, é possível mapear o domínio dos estudantes em cada habilidade (descriptor) e a proficiência na dimensão avaliada. Em Língua Portuguesa, é possível verificar a proficiência dos estudantes no que diz respeito à construção da competência leitora.

A habilidade *identificar a finalidade de diferentes gêneros* corresponde ao descritor 13 que compõe o Campo Temático II nas Matrizes de Referência do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, porém esta habilidade se faz presente também na Matriz de Referência do 2º ano do Ensino Fundamental no Campo Temático denominado “Usos Sociais da Leitura e da Escrita” sob o rótulo D19 como podemos ver na figura a seguir.

Essa habilidade encontra-se entre os descritores com maior percentual de acertos entre os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental (75,3%) e 3º ano do Ensino Médio (90,2%) de acordo com os dados do SAEPE 2019.

Nas questões a seguir (Figuras 11.4 e 11.5) observamos que essa habilidade requer uma participação ativa do leitor/estudante, pois ao ser solicitado identificar o propósito comunicativo do texto, se faz necessário que estabeleça relações entre o texto e os conhecimentos prévios que possui, bem como analisar situações sociais diversas nas quais o texto é produzido para atender a funções comunicativas reais tomando parte em gêneros produzidos como respostas a uma dada situação retórica (MILLER, 2009).

Figura 11.4 – Matriz de Referência SAEPE - Língua Portuguesa (Leitura) | 2º Ano do Ensino Fundamental (PERNAMBUCO, 2019).

IV. USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA	
D18	Reconhecer o gênero discursivo.
D19	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Essa habilidade encontra-se entre os descritores com maior percentual de acertos entre os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental (75,3%) e 3º ano do Ensino Médio (90,2%) de acordo com os dados⁸ do SAEPE 2019.

Nas questões a seguir (Figuras 11.4 e 11.5) observamos que essa habilidade requer uma participação ativa do leitor/estudante, pois ao ser solicitado identificar o propósito comunicativo do texto, se faz necessário que estabeleça relações entre o texto e os conhecimentos prévios que possui, bem como analisar situações sociais diversas nas

8 Material de disseminação dos resultados Devolutiva Pedagógica disponibilizado na Plataforma SAEPE <https://avaliacaoemonitoramentopernambuco.caeddigital.net/#!/biblioteca>

quais o texto é produzido para atender a funções comunicativas reais tomando parte em gêneros produzidos como respostas a uma dada situação retórica (MILLER, 2009).

Figura 11.4 – Material de disseminação dos resultados Devolutiva Pedagógica disponibilizado na Plataforma SAEPE.

Descritor mais acertado – SAEPE 2019
LÍNGUA PORTUGUESA – 9º ano do Ensino Fundamental

	Habilidade	% de acerto
D13	Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.	78,0% 75,3%

Leia o texto abaixo.

Caixa que vira árvore

A caixa de papelão, quem diria, também virou semente. Pelo menos é isso que pretende o cientista americano Paul Stamets que criou uma linha de embalagens que, depois de usada, se transforma em árvore. Para isso, basta enterrar a caixa no solo e regar. A germinação é garantida por meio de sementes e aditivos impregnados nas paredes da embalagem. A venda foi limitada aos EUA e ao Canadá para evitar a exportação de espécies florestais invasoras.

Ídéal Dinheiro, n. 668, p. 23, 28 jul. 2010. (P070299C2_SUFP)

(P070301C2) A finalidade desse texto é

A) divulgar uma campanha ambiental.
B) fazer propaganda de um produto.
C) dar uma informação.
D) ensinar uma tarefa.

Gabarito: C

O nível de complexidade que essa habilidade apresenta dependerá tanto da organização linguística do texto (elementos sintáticos, lexicais, coesivos) como também da familiaridade do leitor com o gênero e as situações sociais de uso, portanto, é importante destacar a necessidade de ampliar a participação dos estudantes em situações comunicativas diversas e reais nas quais as práticas de linguagem atendam a propósitos comunicativos concretos, sendo possível assim que ampliem o seu repertório de gêneros.

Figura 11.5 – Material de disseminação dos resultados Devolutiva Pedagógica disponibilizado na Plataforma SAEPE

Descritor mais acertado – Rede Estadual – SAEPE 2019
LÍNGUA PORTUGUESA – 3º ano do Ensino Médio

	Habilidade	% de acerto
D13	Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.	90,2%

Leia o texto abaixo.

3º Encontro Proier Estimula O Prazer Da Leitura

Nos dias 21 e 22 de maio, a Universidade do Vale do Itajaí (Univali) promove o 3º Encontro Regional do Proier: Tecendo Histórias. O evento, criado para atrair e estimular novos leitores e para incentivar a formação de mediadores de leitura, terá palestras e oficinas, e ainda, uma programação exclusiva para crianças, o Proierzinho. As inscrições são gratuitas e estão abertas até o dia 19 de maio.

O encontro abre no dia 21 com a palestra de Flávio Stein, escritor, músico e diretor teatral, que abordará a "Mediação de Leitura: um exercício contínuo". No dia 22, os convidados são Alexandre Huady Torres Guimarães e Valéria Bussola Martins, professores da Universidade Mackenzie, que vão tratar do tema "Lendo o Mundo: A Construção de Sentidos". As palestras ocorrem às 15h, no bloco F4, Campus Itajaí.

Para o "Proierzinho – Folia dos Livros" estão programadas contações de histórias, oficinas de fotografia e de percussão, mostra de cinema infantil, exposição do artista Portinari e sobre a nova ortografia, mostra de banners e fotos das ações desenvolvidas pelo Proier e pelo Núcleo das Licenciaturas nas escolas, e ainda, uma biblioteca ambulante com obras infantis e adultas. As atividades do Proierzinho contam com a parceria do SESC, do grupo Contarte e da Biblioteca Municipal de Itajaí. As atrações ocorrerão das 8h às 17h, no Bloco F4, Campus Itajaí. [...]

BAZ, Ana Paula. 3º Encontro Proier Estimula O Prazer Da Leitura. In: Jornal de Boas Notícias, 2014. Disponível em: <https://portalboasnoticias.com.br/3o-encontro-proier-estimula-o-prazer-da-leitura/>. Acesso em: 30 jul. 2018. Fragmento. (P120007_SUFP)

(P120007) Qual é o objetivo comunicativo desse texto?

A) Anunciar um produto.
B) Defender uma opinião.
C) Divulgar um evento.
D) Ensinar uma tarefa.
E) Narrar uma história.

Gabarito: C

11.4 PROPÓSITO COMUNICATIVO: REVISITANDO O CONCEITO DE SWALES

Conforme observamos nos documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa, no âmbito nacional e estadual, os objetos de conhecimento e as habilidades estruturam-se mediante práticas de linguagens, situadas e contextualizadas historicamente, relacionam-se às práticas de uso e reflexão mediadas por condições de produção e recepção de textos e gêneros que surgem em respostas às situações sociais pertencentes a determinada cultura.

Ao assumir o trabalho com gêneros como um meio para o desenvolvimento de habilidades relativas à leitura e à formação da competência leitora e ao propor que, para uma formação leitora refinada os estudantes sejam capazes de estabelecer uma interação ativa entre *texto-gênero-função social*, percebemos a necessidade de refletir a respeito do conceito de propósito comunicativo concebido por Swales (1990) (pautado na ideia de que os gêneros realizam propósitos) e também na revisão deste conceito, que compreende o propósito comunicativo como um elemento relacionado ao que os gêneros realizam na sociedade (ASKEHAVE e SWALES, 2001).

De acordo com Biasi-Rodrigues (2007), as pesquisas brasileiras embasadas na obra de Swales (1990) evidenciaram que a compreensão do propósito comunicativo revela o conhecimento do leitor em relação à finalidade, ou seja, a função social que este desempenha nos contextos de uso, bem como é importante para reconhecer um conjunto de textos como pertencente a uma categoria genérica.

Para Swales (1990),⁹ a conscientização linguística torna o ensino aprendizagem mais eficaz, porém, não se pode desconsiderar os contextos de uso da língua, o texto não pode ser compreendido, analisado e interpretado apenas por meio dos elementos estruturais que o compõe e sim associado a seu contexto de produção e uso.

Consideramos que o propósito comunicativo é um elemento de extrema importância no ensino de língua, pois considera o trabalho com gêneros e adota uma perspectiva sociorretórica, visto que a compreensão das intencionalidades comunicativas dos gêneros só será percebida em sua amplitude quando associada ao seu contexto de produção e circulação. De acordo com Araújo (2006): “a categoria propósito comunicativo está fundamentada na premissa que um gênero é sempre um construto social, cuja existência se deve a uma necessidade que o gerou”. Assim, tratar desse conceito no contexto do ensino é relevante, pois além de aproximar o trabalho pedagógico das experiências sociais dos estudantes, também permite que estes reflitam sobre os diferentes propósitos do texto e questionem a respeito das intenções, objetivos, efeitos, das interações comunicativas em seus contextos reais de uso.

Nesse sentido, o propósito comunicativo está associado ao que os gêneros realizam socialmente guiados pela necessidade humana de interação, porém mesmo reconhecendo que o propósito de um gênero não é necessariamente único e predeterminado

9 Compreendemos que ao tratar do ensino aprendizagem Swales toma como ponto de análise o contexto acadêmico e o Ensino de Inglês para fins específicos, porém buscamos aproximar os conceitos tratados de uma aplicação a nosso interesse de estudo.

– e que é menos visível do que a forma como destaca Askehave e Swales (2001), – compreendemos como possível e pedagogicamente relevante a identificação da função social dos textos e o reconhecimento do propósito comunicativo que o rege por contribuir para a construção da competência leitora e aproximar as experiências sociais dos estudantes das práticas escolares e vice-versa.

11.5 TECENDO ANÁLISES: PROPÓSITO COMUNICATIVO APLICADO ÀS QUESTÕES DO SAEPE

Na avaliação do SAEPE de Língua Portuguesa, como mencionado anteriormente, é analisado o desempenho dos estudantes no eixo leitura, sendo as habilidades o elemento norteador para a elaboração das questões que compõem a prova.

Nesta seção nos dedicaremos a analisar a habilidade “*Identificar a finalidade de diferentes gêneros*” (D13) em questões presentes nos cadernos de prova do 3º ano do Ensino Médio¹⁰ nos anos 2019 e 2018 e retiradas do Caderno de Reforço Língua Portuguesa Anos Finais do Ensino Fundamental¹¹ direcionado a ações pedagógicas de preparação para essa avaliação direcionada aos estudantes do 9º Ano do ensino Fundamental.

Essa habilidade é avaliada por meio da leitura de textos integrais ou fragmentos de textos de diversos gêneros que fazem parte do universo de familiaridade dos estudantes tanto na esfera escolar como nas práticas sociais fora desse ambiente. Os estudantes são solicitados à identificação da finalidade explícita presentes nos textos, o que exige desses uma interação com o conhecimento de mundo, o reconhecimento do gênero ao qual refere o texto para que assim possam identificar o objetivo do texto e a ação retórica ao qual respondem.

Compreendemos assim que essa habilidade concebe o conceito de propósito comunicativo pautado na ideia de que os gêneros realizam propósitos (SWALES, 1990) e que o propósito comunicativo é um elemento relacionado ao que os gêneros realizam na sociedade (ASKEHAVE e SWALES, 2001).

Passemos a observar as questões propostas aos estudantes 3º ano do Ensino Médio e do 9º ano do Ensino Fundamental.

As questões a seguir (Figuras 11.6 e 11.7) foram extraídas do caderno de questões do SAEPE aplicados no ano de 2019 e 2018 aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio.

Na Figura 11.6 a questão apresenta um texto pertencente ao universo familiar dos estudantes por encontrar-se na esfera dos textos digitais e trata-se de um *post de reclamação*, porém, o fato de estar fora do seu ambiente de circulação real e não apresentar

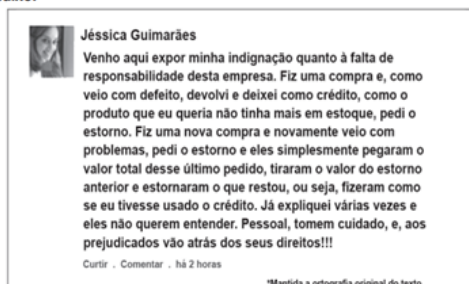
10 Disponíveis no site <https://avaliacaoemontoramentopernambuco.caedigital.net/#!/biblioteca>

11 Optamos por utilizar as questões do Caderno de Reforço Língua Portuguesa Anos Finais por não termos encontrado em plataformas oficiais os cadernos de teste aplicados aos estudantes do 9º ano do Ensino fundamental. Os Cadernos de Reforço foram organizados pela Secretaria de Educação de Pernambuco em 2017 para compor o projeto de Ação de Fortalecimento da aprendizagem e encontram-se disponível no site <http://www.educacao.pe.gov.br>

nenhum elemento relevante que o configure pode levar o estudante a ter certa dificuldade em acionar conhecimentos prévios que estabeleça a relação entre *texto – ambiente de circulação – propósito comunicativo*.

Figura 11.6 – Caderno de questão 3º ano no Ensino Médio C1203 (Pernambuco, Plataforma SAEPE, 2019).

Leia o texto abaixo.



Jéssica Guimarães

Venho aqui expor minha indignação quanto à falta de responsabilidade desta empresa. Fiz uma compra e, como veio com defeito, devolvi e deixei como crédito, como o produto que eu queria não tinha mais em estoque, pedi o estorno. Fiz uma nova compra e novamente veio com problemas, pedi o estorno e eles simplesmente pegaram o valor total desse último pedido, tiraram o valor do estorno anterior e estornaram o que restou, ou seja, fizeram como se eu tivesse usado o crédito. Já expliquei várias vezes e eles não querem entender. Pessoal, tomem cuidado, e, aos prejudicados vão atrás dos seus direitos!!!

Curtir · Comentar · há 2 horas

*Mantida a ortografia original do texto.

Disponível em: <<https://blogueirashame.files.wordpress.com/2012/12/e9783-capturadetela2012-12-05acc80s10-43-59.png?w=584>>
Acesso em: 4 nov. 2015. (P110057H6_SUP)

05) (P110057H6) Esse texto foi escrito com a finalidade de

- A) anunciar um evento.
- B) defender uma opinião.
- C) divulgar um trabalho.
- D) relatar um acontecimento.
- E) vender um produto.

Podemos perceber também que a análise da estrutura do texto (forma), reconhecimento do gênero e dos elementos linguísticos são pistas que podem guiar o leitor, no entanto, não permitem um reconhecimento imediato do propósito comunicativo. Esse texto não objetiva apenas relatar um acontecimento, como afirma a alternativa do gabarito da prova, mas também fazer uma denúncia, demonstrando a sua indignação ao não receber o serviço/produto solicitado à empresa no ato da compra, não tendo assim atingido a satisfação enquanto cliente e prestando uma denúncia por meio de um *post* que inferimos está publicado no site da empresa na aba de avaliação do cliente, embora a forma que o texto foi disposto na prova não nos permite afirmar essa hipótese.

Na Figura 11.7 a questão dispõe um fragmento de texto para que o estudante identifique a finalidade e trata-se de uma sinopse ou uma resenha crítica¹² de uma obra, gêneros que o estudante possivelmente já teve contato ao longo de sua vida escolar devido encontrar-se na última etapa da educação básica. O contato com esses gêneros na vida social exige um nível cultural mais elevado, sendo, portanto um gênero que circula num ambiente social de pessoas letradas.¹³

12 Por termos apenas um fragmento do texto e não termos a referência ao seu local real de circulação, visto que a referência do texto é um blog de atividades, nos reservamos a não afirmar o gênero a qual pertence, compreendendo ainda que esses gêneros podem compartilhar propósitos comunicativos.

13 Não entraremos no mérito conceitual do termo, nos reservando a compreendê-lo como a capacidade de compreender gêneros variados de material escrito.

Figura 11.7 – Caderno de questão 3º ano no Ensino Médio C1201 (Pernambuco, plataforma SAEPE, 2018).

Leia o texto abaixo.

O coração roubado

“O Coração Roubado e outras crônicas” é uma obra capaz de tornar a leitura parte da vida do leitor, pois está repleta de textos curtos, fáceis de serem compreendidos, associando diversão e reflexão. Assim, o leitor se prende ao que está escrito e ainda é levado a questionar sobre as ocorrências do cotidiano nas quais ele está inserido. O leitor é levado a refletir sobre suas próprias ações. Em alguma das histórias ele vai se encaixar.

Escritas de maneira inteligente e instigante, as 26 crônicas de Marcos Rey apresentam uma série de tipos inesquecíveis, vivendo situações as mais diversas. Nas páginas de *Coração Roubado*, você encontrará cenas hilariantes, absurdas, constrangedoras, delicadas... presentes no cotidiano de qualquer pessoa, em qualquer lugar. [...]

Disponível em: <<http://professormarconildoviegas.blogspot.com.br/2014/06/coracao-roubado-contos.html>>. Acesso em: 4 ago. 2014.
Fragmento. (P120653H6_SUP)

06) (P120653H6) Qual é a finalidade desse texto?

- A) Contar uma história.
- B) Divertir o leitor.
- C) Divulgar um filme.
- D) Expor uma análise crítica.
- E) Relatar um acontecimento.

Assim, cabe ao estudante mobilizar conhecimentos a respeito dos gêneros, resenha e sinopse, distinguindo-os por meio do propósito, pois, se o estudante compreende que se trata de uma resenha, o objetivo central é expor uma análise crítica da obra, como aponta o gabarito. Mas também não se pode negar que além da análise também há uma divulgação da obra e a intenção de despertar no leitor o interesse pela obra, propósitos mais próximos da sinopse, mas também possíveis de serem compartilhados pelo gênero resenha a depender de seu ambiente de circulação. No entanto, as alternativas que possibilitam a resposta, os distratores, apontam um único direcionamento ao estudante com um nível mínimo de compreensão leitora.

Assim como na questão da Figura 11.6, a questão da Figura 11.7 apresenta também a possibilidade de localizarmos mais de um propósito comunicativo, característica apontada por Swales (1990) ao afirmar que “eventos comunicativos partilham um ou mais propósitos comunicativos, embora possam não estar manifestados explicitamente ou possam não ser facilmente identificados”.

Nas Figuras 11.8 e 11.9 a seguir, apresentamos duas questões direcionadas aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental que também indicam como objetivo avaliar a habilidade *identificar a finalidade de diferentes gêneros* (D13), sendo que as duas questões disponibilizam para a análise textos do universo de familiaridade dos estudantes, da esfera jornalística midiática, como previsto no Currículo de Pernambuco (2017).

Figura 11.8 – Caderno de Reforço Língua Portuguesa Anos Finais do Ensino Fundamental (Pernambuco, 2017).

Leia o texto para responder a questão abaixo:



35) A finalidade do texto é incentivar a:

- a) denúncia contra a violência infantil.
- b) adoção de crianças.
- c) necessidade de as crianças brincarem.
- d) divulgação de brincadeiras infantis.

A questão da Figura 11.8 dispõe de uma propaganda que une elementos multimodais, sendo necessário ao estudante ativar conhecimentos linguísticos e semióticos para compreender a mensagem do texto, bem como os seus conhecimentos de mundo para compreender a problemática que envolve o texto, para ser capaz de perceber que a violência infantil é um problema social. No comando da questão “A finalidade do texto é incentivar a” depreende-se que esse estudante identifique que o gênero em questão estabelece uma relação intrínseca entre ação retórica e ação social, de acordo com Carvalho (2005) “os gêneros são responsáveis por organizar a experiência humana, atribuindo-lhe sentido”. Assim percebemos que o propósito comunicativo do gênero se associa às finalidades de produção dos textos visando atingir objetivos concretos em situações comunicativas reais, sendo assim, o gênero se mantém focalizado em uma determinada ação retórica.

Na Figura 11.9, a questão versa também sobre um gênero da esfera jornalística midiática e solicita que o estudante perceba que os gêneros e seus propósitos são caracterizados por suas ações comunicativas e não apenas por suas construções linguísticas e formais percebendo-os como ações sociodiscursivas que permitem agirmos sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo o gênero de função social plena, o que corrobora com o pressuposto “**é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto**” (MARCUSCHI, 2008).

Figura 11.9 – Caderno de Reforço Língua Portuguesa Anos Finais do Ensino Fundamental (Pernambuco, 2017).

Leia o texto e responda à questão:**A SURDEZ NA INFÂNCIA**

Podemos classificar as perdas auditivas como congênitas (presentes no momento do nascimento) ou adquiridas (contraídas após o nascimento). Os problemas de aprendizagem e agressividade infantil podem estar ligados a problemas auditivos. A construção da linguagem está intimamente ligada à compreensão do conjunto de elementos simbólicos que dependem basicamente de uma boa audição. Ela é a chave para a linguagem oral, que, por sua vez, forma a base da comunicação escrita.

Uma pequena diminuição da audição pode acarretar sérios problemas no desenvolvimento da criança, tais como: problemas afetivos, distúrbios escolares, de atenção e concentração, inquietação e dificuldades de socialização. A surdez na criança pequena (de 0 a 3 anos) tem consequências muito mais graves que no adulto. Existem algumas maneiras simples de saber se a

criança já possui problemas auditivos como: bater palmas próximo ao ouvido, falar baixo o nome da criança e observar se ela atende, usar alguns instrumentos sonoros (agô, tambor, apito), bater com força a porta ou na mesa e, dessa forma, poder avaliar as reações da criança.

COELHO, Cláudio. A surdez na infância. O Globo, Rio de Janeiro, 13/04/2003, p. 6. Jornal da Família. Qual é seu problema?

34) O objetivo desse texto é:

- comprovar que as perdas auditivas são irrelevantes.
- comprovar que a surdez ainda é uma doença incurável.
- alertar o leitor para os perigos da surdez na infância.
- mostrar as maneiras de saber se a criança ouve bem.

Portanto observamos que as questões mantêm relação com a proposta curricular do ensino de Língua Portuguesa, associa-se ao conceito de propósito comunicativo que mantém a sua relevância na identificação do gênero, da comunidade discursiva, dos seus valores, suas expectativas, e do repertório de gêneros e dos traços que os constituem (SWALES, 2004). Também atende a construção de habilidades essenciais à formação de um leitor proficiente, porém afirmamos algumas ressalvas a respeito da disposição dos textos para a composição da questão e análise dos estudantes, os quais necessitariam de maiores informações do ambiente de circulação dos textos e do suporte real que foram vinculados, para que assim pudessem decidir e identificar com maior segurança o propósito comunicativo a que esses textos se prestam na esfera social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi analisar a habilidade “*Identificar a finalidade de diferentes gêneros*” estabelecendo uma relação com o conceito de propósito comunicativo proposto por Swales (1990) e Askehave e Swales (2001), e para esse fim tomamos como elemento de análise questões presentes nos Cadernos de Avaliação do SAEPE 2018 e 2019 e nos Cadernos de Reforço Língua Portuguesa Anos Finais do Ensino Fundamental 2017 nos sendo possível compreender a importância da identificação da função social do texto para a formação do leitor.

Consideramos que a habilidade *identificar a finalidade de diferentes gêneros* é essencial à formação de um leitor proficiente, vai além do entendimento da estrutura formal, composicional e estilística do texto enfatizando o entendimento de que os textos circulam dinamicamente na vida social e que a prática escolar não se dissocia das práticas de interação comunicativa realizadas pelos indivíduos nas instituições sociais que integram e também na cultura que estão inseridos.

Assim concluímos que o conceito de propósito comunicativo pode ser explorado para explicar as peculiaridades dos gêneros, tomando para a sua classificação e identificação como ação retórica (MILLER, 2009) e não apenas por suas estruturas formais e componentes linguísticos.

Evidenciamos ainda que os gêneros podem apresentar múltiplos propósitos comunicativos por isso é de suma importância, como apontou Swales (2004), considerar a dimensão discursiva e contextual observando os sujeitos produtores e leitores atendendo-se ainda para os propósitos comunicativos que não estão expostos na superfície do texto.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Júlio César. *Os chats: uma constelação de gêneros na Internet*. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.
- ASKEHAVE, Inger; SWALES, John M. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. *Applied Linguistics*, v. 22, n. 2, p. 195-212, 2001.
- BEZERRA, Benedito Gomes. Algumas teses sobre gênero na relação com texto e discurso. In. SÁ, Edmilson José de (org.). *Anais do I Encontro Regional de Linguística e Ensino de Língua portuguesa: variação linguística: leituras, tendências e avanços*. AESA CESA: Arcoverde, 2019.
- BEZERRA, Benedito Gomes. *Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta) teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BIASI-RODRIGUES, Bernadete. O papel do propósito comunicativo na análise de gêneros: diferentes versões. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET), 4, Tubarão, SC. *Anais... Tubarão/SC: UNISUL*, 2007. p. 729-742.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO, Gisele de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair & MOTTA-ROTH, Désirré (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p.130-149.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MILLER, Carolyn. Gênero como ação social. In: MILLER, Carolyn. *Gênero textual, agência e tecnologia*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009. p. 21-44.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes *Currículo de Pernambuco: ensino fundamental/Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação; coordenação Ana Coelho Vieira Selva, Sônia Regina Diógenes Tenório; apresentação Frederico da Costa Amâncio, Maria Elza da Silva*. – Recife: A Secretaria, 2019.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. *SAEPE – 2019/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAED. V. 1 (2019), Juiz de Fora – Anual Conteúdo: Revista do Professor – Língua Portuguesa*.
- SWALES, John M. *Research genres: explorations and applications*. New York: Cambridge University Press, 2004.
- SWALES, John M. *Genre analysis: English in academic and researching settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

DEPOIMENTO 1

ENTRELAÇOS: REFLEXÕES E RESSIGNIFICAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE

Karla Rossana Rodrigues de Souza

O projeto Reflexões e Usos Linguísticos e Literários na Educação Básica (RULLE) promoveu em minha trajetória como docente de escola pública uma reviravolta, favorecendo o desenvolvimento de discussões de forma sistemática e completa, como há muito eu não participava.

É relevante destacar que a minha inscrição em tal projeto foi motivada basicamente por *inquietações e questionamentos*: o que é ensinar língua materna? Como se configura um professor da Educação Básica? O que é análise linguística? Como ensinar línguas priorizando o texto na sala de aula? Entre outras indagações que movimentavam a alma aflita de uma educadora.

Não obstante, cada oficina vivenciada, apesar das limitações inerentes à modalidade remota, possibilitou o repensar de questões relevantes ao processo pedagógico de modo sistemático e completo, pois os Grupos de Trabalho (doravante GT) propostos contemplavam distintas problemáticas, sem desconsiderar ou negligenciar nenhuma área do ensino de língua/linguagem.

Assim, ao ministrar aulas na Educação Básica, não poderia ignorar a proposta de trabalho, estudos e pesquisa que o projeto em questão ofereceu. Desde a primeira reunião, os idealizadores expuseram a prioridade do RULLE: apresentar oficinas te-

máticas que se desenvolvessem a partir das demandas dos educadores participantes, considerando a complexidade da prática pedagógica e os problemas e dilemas vivenciados em seu cotidiano.

Configura-se até em redundância destacar que a finalidade de tal projeto, que consistiu em assegurar um espaço para discussão e interação entre os saberes acadêmicos e a experiência docente escolar foi alcançada com êxito, uma vez que possibilitou o ressignificar da concepção de *formação continuada*, rompendo com a visão de que a universidade está distante do chamado “chão da escola”.

Ainda sobre o primeiro encontro, o que mais despertou o meu interesse foi a variedade de temas propostos, concretizados nos GT apresentados: GT1 – Análise Linguística, GT2 – Preconceito Linguístico, GT3 – Ensino e línguas baseado em gêneros textuais, GT4 – Ensino de Língua Estrangeira, GT5 – Ensino de Literaturas e GT6 – Aspectos psicopedagógicos no ensino de Línguas e Literaturas. Todos os inscritos necessariamente deveriam participar de todas as oficinas, tornando a formação devidamente completa e abrangente, como os professores da Educação Básica necessitam.

Isso posto, ousou afirmar que o projeto organizado pelo PET Letras da UFPE em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE (PPGL) ajudou-me a refletir sobre o meu dia a dia enquanto professora em plena pandemia de Covid-19, facilitando o meu processo de redescoberta e enfrentamento.

Destarte, é pertinente relatar situações cotidianas que me foram possíveis vivenciar durante a participação nas oficinas temáticas promovidas e organizadas pelo RULLE, tais quais: o trabalho efetivo com o gênero textual meme em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, a promoção de atividades com textos orais em sala e a abordagem de textos da esfera jornalística de forma crítico-reflexiva.

Nessa perspectiva, no projeto em questão me foi proposto construir, desconstruir e reconstruir olhares, fazeres, saberes e deveres referentes ao trabalho docente e sua importância. Sendo assim, em minha prática pedagógica houve significativas mudanças, reconfigurando, gradualmente, a minha atuação docente.

Vale ressaltar que me identifiquei inicialmente com o GT1 – Análise Linguística e o GT2 – Preconceito Linguístico. Há muito pesquiso acerca dos usos linguísticos e seus efeitos de sentido na interação social, a reflexão linguística em sala de aula e a promoção de uma Educação Linguística na Educação Básica. Além disso, a discussão sobre preconceito linguístico revisitou o paradigma da Variação Linguística e desmistificou o debate, atualizando a abordagem de tais problemáticas com sensibilidade e fundamentação teórico-metodológica.

Por conseguinte, o projeto em questão, ao discutir as problemáticas do ensino de línguas, articulando reflexões em prol do letramento, das práticas de linguagem e dos demais aspectos notáveis, remete-se à proposta dos autores Bagno e Rangel (2005), a qual compreende a implementação de uma política de Educação Linguística nas instituições de ensino, enfraquecendo o paradigma ainda vigente de ensino nas escolas brasileiras, sobretudo nas públicas e periféricas.

Logo, para Bagno e Rangel (2005), o conceito de Educação Linguística consiste em um:

conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/ sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. [...] Inclui-se também na educação linguística o

aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63).

Em outras palavras, Educação Linguística nada mais é do que desenvolver, ou melhor, promover práticas que favoreçam a ampliação das competências linguísticas e das habilidades discursivas dos estudantes, de modo institucionalizado ou não, dialogando com as premissas propostas pelo projeto em questão.

Em vista disso, outro momento significativo foi a oficina sobre Ensino de Língua Estrangeira, embora não leciono outra língua, apenas a Língua Portuguesa, sou estudante de espanhol e nesse encontro especificamente me comportei com uma aluna de língua estrangeira, todavia, uma aluna *protagonista* no seu processo de aprendizagem.

Assim, projetos e programas como o RULLE ainda fazem a diferença na formação do professor porque, para todos os efeitos, o modelo vigente na escola continua sendo o ensino da gramática normativa na perspectiva tradicional, seguindo a sequência Explicação → Exemplificação → Exercitação.

Portanto, para que as mudanças efetivas no ensino da língua/linguagem ganhem substância e consistência, faz-se necessário refletir constantemente acerca do fazer e do refazer pedagógico. Entretanto, confesso que a dinâmica cotidiana do trabalho docente nem sempre favorece posturas críticas, corroborando a importância de ampliar a formação continuada do docente, preferencialmente dialogando com o conhecimento técnico-científico desenvolvido na academia.

Ademais, os encontros formativos do RULLE também não se afastavam das orientações previstas nos documentos oficiais e curriculares, contextualizando e atualizando o debate, recorrendo muitas vezes às normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entre outros textos curriculares em evidência.

Nesse sentido, considerando as prerrogativas curriculares e normativas, cada oficina, de uma maneira ou de outra, reverberou a noção de aula enquanto momento de encontro e interação e também de diálogo, pondo em destaque prioritariamente a dimensão interacional da linguagem, já que proporcionou consideráveis trocas de ex-

periências entre educandos e educadores, ratificando a percepção de que ensinar e aprender uma língua também retrata e reflete as vivências e os conceitos construídos e reconstruídos por cada um dos envolvidos no processo pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. In: *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2007.

DEPOIMENTO 2

Mitishaeli Leoncio da Silva Sousa

Acompanho o PET Letras desde o meu ingresso na UFPE em 2019, sempre estando informada e participando de palestras, oficinas e eventos organizados pelo grupo, que fortemente trabalha tanto de maneira presencial como nas mídias, disseminando as informações necessárias e incentivando os diversos públicos: estudantes, e atuantes a se envolverem. E foi dessa forma que tomei conhecimento do projeto de extensão RULLE, através do Instagram do PET Letras. Primeiramente, um dos pontos que quero destacar foi a quebra de preconceito, medo e incertezas. Visto que sou estudante de Pedagogia, tive o receio do projeto ser muito específico referente ao ensino da Língua Portuguesa, e me sentir deslocada, entretanto isso não aconteceu, o que é positivo e enriquecedor, pois agrega estudantes de outras áreas da licenciatura. O projeto trabalhou fortemente no movimento entre teoria e prática, o que é uma forma produtiva e potencialmente capacitadora para o aprendizado do estudante. Pudemos revisar e aprender novos conteúdos, além de construir em conjunto com os colegas, atividades e/ou propostas educativas com base nas temáticas discutidas nas reuniões, o que não era uma tarefa difícil, visto que foram apresentados exemplos/demonstrações que serviram como apoio pedagógico e para os atuantes na área como ferramentas no ensino, tais exercícios confirmam o caráter formativo do projeto, levando-nos a refletir acerca das metodologias ativas. Ressalto a extrema importância dos momentos de escuta e debate, onde trazíamos nossas contribuições, dúvidas e reflexões. Elogio e compreendo como foram importantes as fundamentações teóricas trazidas pelos proponentes, cada oficina nos instigava à leitura e ao estudo. Externo também a minha gratidão pela sensibilidade dos organizadores, de fechar esse primeiro ciclo de extensão, cuidando da saúde mental dos professores e estudantes, trazendo o debate sobre os “aspectos psicopedagógicos no ensino de línguas e literaturas”, tornando-se mais que uma oficina: um espaço de acolhimento e desabafo, trocas de vivências, incentivos e esperança. Encerro agradecendo e parabenizando o PET Letras, e ao professor Marcelo Sibaldo, pela organização na sala virtual, fornecimento do material pedagógico, divisão da aula (teoria e aplicação), apresentações dos *slides*, e suporte nas informações. Afirmo a importância deste projeto de extensão, com base no que diz o nosso patrono da educação, Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 32).

DEPOIMENTO 3

Roberleide Pereira da Silva¹

Fui informada sobre a existência do Projeto de Extensão *Reflexões e Usos Linguísticos e Literários na Educação Básica* quando participei da Jornada PET Letras, e na oportunidade, tomei conhecimento que iria acontecer encontros reflexivos, com temáticas formativas e voltados para a formação e prática docente. Na ocasião, fiquei encantada com a possibilidade de fazer parte do projeto, visto que representava a oportunidade que eu idealizava para me manter em contato com a academia e, consequentemente, representava a possibilidade de renovação da prática pedagógica.

Essa suposição foi confirmada à medida que participei dos encontros do projeto. A cada encontro com os participantes, eu ficava mais empolgada, pois havia trocas de conhecimentos e provocações instigantes.

No primeiro encontro, os participantes foram distribuídos em grupos com a finalidade de elencarmos os principais tópicos do projeto, uma vez que os próximos funcionariam por meio de oficinas. Foi maravilhoso, tivemos contanto com vários professores de áreas distintas, e conseguimos elencar os principais pontos a serem abordados nos próximos encontros.

Desse modo, a primeira oficina aconteceu no dia 2 de setembro, às 19h, horário que permaneceu fixo para a realização das demais oficinas. Na ocasião, o tema debatido foi *Análise Linguística*, refletimos sobre os principais teóricos e a respeito da estruturação da língua portuguesa, e houve reflexão acerca do ensino da análise linguística como fluxo curricular na graduação. Foi debatido, ainda, sobre os ressignificados que são necessários para os alunos, uma vez que trabalhada a análise linguística sem a possibilidade de reconhecimento por parte do aluno de sua aplicabilidade na vida cotidiana, esse campo de estudo, torna-se desinteressante para o aluno. Não consegui permanecer até o fim desse encontro, mas foi de grande importância e aprendizado os conhecimentos adquiridos até o momento que estive presente.

1 Graduada pela Universidade Federal de Pernambuco e Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru/PE, rober20101204@hotmail.com

A segunda oficina, ocorreu no dia 14 de setembro, e na oportunidade trabalhamos com o tema *Preconceito Linguístico*. Foi maravilhoso, pois nos foi apresentado um panorama nacional sobre os vários dialetos, bem como várias alternativas para o trabalho com a língua portuguesa, sobretudo, abordagens desmistificadoras da hierarquização da linguagem culta. Foram muito enriquecedores e provocadores nossos debates.

A terceira oficina aconteceu no dia 27 de setembro e teve como tema *O Ensino de Línguas baseados em Gêneros Textuais*. Foi abordada a diferença entre texto, sendo uma das “formas” de prover a comunicação, e o gênero textual como um exemplar comunicativo. Na oficina, discutimos sobre a multimodalidade, a abordagem indisciplinar, a semiótica, dentre outras questões relevantes para a prática docente. Ainda tivemos a presença do ilustre escritor Roberto Beltrão, o qual nos proporcionou um bate papo maravilhoso e partilhou conhecimentos sobre as suas obras e formas de produção. No ensejo, tratamos das possibilidades de retextualização e nos foi apresentado aplicativos interessantes para o fazer pedagógico. Refletimos, ainda, acerca do termo “multiletramento” e das possibilidades para produção textual em sala de aula.

A quarta oficina realizou-se no dia 11 de outubro e teve como temática *Ensino de língua estrangeira*. Para essa oficina, infelizmente não pude estar presente, mas tenho certeza que deve ter sido maravilhosa.

A quinta oficina ocorreu no dia 26 de outubro. No encontro, falamos sobre *Ensino de Literaturas*. Na ocasião, refletimos sobre a estética da recepção e relembramos o triângulo da literatura: o leitor, o autor e a obra. Foi enfatizado, ainda, o letramento literário, logo foi ressaltada a importância do trabalho por meio da sequência básica e da sequência expandida, proposta pelo escritor Rildo Cosson. Ao lembrar sobre o letramento literário pude rever minha prática docente, especificamente no que diz respeito ao campo da literatura, pois reforçou a importância da valorização da fruição literária durante as aulas de literatura, haja vista que essa competência é primordial para o trabalho com o texto literário em sala de aula.

E, por último, a oficina com a temática *Aspectos Psicopedagógicos no Ensino de Línguas e Literaturas* realizou-se no dia 12 de novembro, em plena sexta-feira. Esse último encontro foi um dos mais especiais, pois falamos sobre a saúde mental do professor, ressaltando a negatividade da produtividade excessiva para a saúde mental dos mestres. Além disso, falamos a respeito da intervenção da família, aluno e professor no processo de ensino aprendizagem, e como a ausência da primeira, tem agravado o resultado do trabalho docente e dificultado a qualidade do ensino.

Em tese, posso dizer que a participação nas oficinas contribuiu de forma significativa para minha prática docente, pois, além de despertar um novo olhar a respeito dos métodos pedagógicos empregados em minha prática, ainda contribuiu com novas perspectivas e me permitiu enxergar a educação com um novo olhar. Isso devido às muitas propostas pedagógicas apresentadas nas oficinas, dentre elas podemos citar a retextualização, haja vista que essa alternativa possibilita a construção de aulas atrativas e promove o protagonismo do aluno. Além disso, podemos, ainda, citar a magni-

tude do trabalho por meio da sequência básica e sequência expandida, de autoria do escritor Rildo Cosson. O trabalho com essas sequências tem sido maravilhoso e muito significativo para os alunos.

Contudo, ainda podemos dizer que, além do conhecimento agregador para o fazer pedagógico, esse projeto ainda permitiu o despertar para o autoconhecimento. Esse aspecto pôde ser evidenciado na última oficina, na qual refletimos sobre a saúde mental do professor, destacando a exaustão psicológica enfrentada pelos docentes, bem como a necessidade de rever a prática pedagógica e buscar melhorias nas condicionais de trabalho.

Em linhas gerais, o projeto contribuiu não só para o meu fazer pedagógico, mas também para a minha formação acadêmica. Tendo em mente que, o grupo foi formado por estudantes, professores atuantes e professores formadores, promoveu-se um ambiente altamente enriquecedor. As trocas de experiências fizeram com que houvesse a renovação da minha prática docente, assim como despertou em mim o desejo de retornar à academia e me fazer presente como profissional pesquisadora na minha área de atuação.

SOBRE OS AUTORES

Adeilson Pinheiro Sadrins

É professor associado de língua portuguesa da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Unidade da Universidade Federal Rural de Pernambuco e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas. É líder do Grupo de Estudos em Teoria da Gramática (GETEGRA) e atua em projetos de pesquisa sobre aspectos morfossintáticos das línguas naturais, especialmente o português brasileiro e também em projetos voltados para o ensino de gramática e variação linguística.

Aline Milena Borges da Silva

Graduada em Letras Português pela UFPE. Integrante do Núcleo de Estudos em Língua e Discurso (NELD). Tem interesse nos estudos textuais-discursivos, principalmente os situados no campo da Análise Dialógica do Discurso, pesquisando temas, como enunciado concreto, gênero discursivo, autoria, posicionamento, dialogismo etc.

Bernardo Pereira de Souza

Discente do curso de graduação em Letras/Inglês – licenciatura na Universidade Federal de Pernambuco. Participa do Programa de Educação Tutorial de Letras da UFPE, o qual visa integrar a tríade universitária ensino-pesquisa-extensão, além disso atua no Núcleo de Línguas e Culturas (NLC), situado também na UFPE, no cargo de professor. Possui interesse na área de Linguística, mais especificamente na vertente do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

Cláudia Roberta Tavares Silva

Graduada em Letras (2000) e doutora em Linguística (2004) pela Universidade Federal de Alagoas, tendo realizado o doutorado sanduíche (CAPES) na Universidade Nova de Lisboa no período de 2003 a 2004, e é pós-doutora em Linguística (estágio Sênior no Exterior/CAPES) pela Universidade de Lisboa. Em 2018, desenvolveu uma pesquisa sobre contato linguístico na Universidade Eduardo Mondlane, em Moçambique. É também pesquisadora de dois grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, a saber: o Programa de Estudos Linguísticos (PRELIN)/UFAL, e o Grupo de Estudos em Teoria da Gramática (GETEGRA)/UFRPE. Atualmente, é professora Associada do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Federal Rural de Pernambuco e do Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal de Pernambuco. Atua na área de Teoria e Análise Linguística, centrando a atenção no campo da sintaxe, da morfossintaxe, da variação linguística e do contato linguístico.

Everton Henrique Souza da Silva

Graduando em Letras-Português/Licenciatura na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua como Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET-Letras/UFPE), em que planeja e realiza atividades voltadas ao tripé ensino, pesquisa e extensão da universidade, e Pesquisador Voluntário do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/UFPE), desenvolvendo o projeto orientado pela Profa. Dra. Sônia Virgínia Martins Pereira. Também é Professor/Monitor de Redação no Projeto de Extensão da UFPE, Interação, no qual medeia, junto com Andreza Gomes, a oficina “Reconstruindo Práticas de Leitura e Produção Textual”, a qual objetiva dar auxílio aos estudantes de escolas públicas, e Revisor de dois periódicos acadêmicos: Ao Pé da Letra (UFPE) e Revista Letrar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Por fim, possui menção honrosa da Proexc (Pró-Reitoria de Extensão e Cultura) da Universidade Federal de Pernambuco por causa de uma pesquisa, intitulada “X Jornada PET-Letras/UFPE: a contribuição de projetos de extensão para a formação continuada de professores de línguas e literaturas”, que foi escrita conjuntamente com os petianos Joseildo Sousa e Maria Bione e orientada pelo Prof. Dr. Marcelo Amorim Sibaldo. Tem interesse nas seguintes áreas: Linguística Aplicada com foco nos gêneros discursivos e (multi)letramentos, Linguística Textual e Análise do Discurso.

Gabriel Allan Lima de Almeida

Graduado em Letras Espanhol Licenciatura pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e, durante a graduação, além de integrante do grupo PET-Letras da UFPE por mais da metade da graduação, participou de iniciativas de pesquisa – PIBIC – na área de Literatura pré-colombiana, de extensão e de ensino como o voluntário no Pré-acadêmico Portal da UFPE, projeto que permitiu a entrada de jovens de escola pública na universidade pública, e de projetos como Mundo em Espanhol no Compaz Ariano Suassuna, além de ter sido bolsista CAPES no programa de Residên-

cia Pedagógica de língua espanhola no ano de 2019. Atualmente, atua como professor da educação básica.

Igor Rafael da Silva

Graduado em Licenciatura em Letras Português e Bacharel em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É petiano egresso dos Programas de Educação Tutorial de Letras e Mentor Aprendiz, da UFPE, nos quais realizou diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão. É pós-graduado (*latu sensu*) em Metodologia da Educação a Distância, na Universidade da Amazônia (UNAMA). Atuou durante a graduação em projetos de extensão, como o UFPE no Meu quintal e Pré-Vestibular Solidário da UFPE, atuando como professor de Língua Portuguesa neste último. Realizou atividades de monitoria nas disciplinas de Português I – Fonologia e Linguística II – Teorias Linguísticas. Foi consultor pedagógico na empresa Educandus e, atualmente, atua como Assistente de Ensino a Distância, no Grupo Ser Educacional, e como professor particular de Língua Portuguesa e revisor de textos acadêmicos.

Jailine Mayara Sousa de Farias

Professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e doutora pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com área de concentração em Linguística. Realizou estágio de pesquisa, com bolsa da Fulbright (*Doctoral Dissertation Research Award 2019-2020*), na Universidade de Illinois, Urbana-Champaign (UIUC), EUA, sob a supervisão da Profa. Dra. Mary Kalantzis. É membro do GESTO – Grupo de Estudos do Texto (CNPq/UFPE), liderado pela Profa. Dra. Suzana Cortez. Seus interesses de pesquisa incluem os seguintes temas: (novos/multi)letramentos, texto digital, ensino de línguas, novas tecnologias e formação docente.

Joseildo Joaquim de Oliveira Sousa

Graduando do curso de Licenciatura em Letras Português na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atuou como Professor/Monitor de Língua Portuguesa no pré-vestibular Interação e no pré-vestibular Inovação, ambos projetos de extensão da UFPE. Também participou como Aluno Docente/Tutor extensionista do PREVUPE, pré-acadêmico da Universidade de Pernambuco (UPE). Atua como voluntário do Programa de Educação Tutorial (PET-Letras/UFPE), em que planeja e realiza atividades voltadas ao tripé ensino, pesquisa e extensão da universidade, além de ser Bolsista no Programa de Residência Pedagógica e Revisor do periódico acadêmico: Revista Letrar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui menção honrosa da Proexc (Pró-Reitoria de Extensão e Cultura) da Universidade Federal de Pernambuco pela pesquisa intitulada “X Jornada PET-Letras/UFPE: a contribuição de projetos de extensão para a formação continuada de professores de línguas e literatu-

ras”. Somado a isso, é membro do grupo de pesquisa Derivações e Representações Interartísticas de Vozes do Atlântico (DERIVA – UFPE), na linha de pesquisa Necropoder, literatura e outras artes, participa do Grupo de Pesquisa sobre Educação Literária (GPEL – UFPE), e integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Educação Etnicidade e Historiografia (GEPEEH – UFPE). Tem interesse nas seguintes áreas – Literatura Marginal; Ensino de Língua Portuguesa e Literatura; e Livro didático.

Karinine Carla Albuquerque de Oliveira

Doutoranda em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Possui licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Espanhola e Suas Literaturas pela Faculdade da Escada (2006). Possui especialização em Práticas Docentes da Língua Espanhola pela FAFIRE (2011) e Mestrado em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2021). Atualmente é professora efetiva de Língua Espanhola no Instituto Federal do Sertão Pernambucano, campus Petrolina. Tem interesse em estudos históricos voltados para Português e Espanhol, Processo de Ensino-aprendizagem de Espanhol, Gramática contrastiva entre Português e Espanhol, Estudos sintáticos de linha gerativista, e Estudos sobre o espanhol como Língua de Herança.

Kelly Carolaine dos Santos Pereira

Graduada em Letras – Português (Licenciatura) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Larissa Vitória Ferreira de Andrade

Discente do curso de graduação em Letras/Espanhol – licenciatura na Universidade Federal de Pernambuco. Participa do Programa de Educação Tutorial de Letras da UFPE, o qual visa integrar a tríade universitária ensino-pesquisa-extensão, além disso atua no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), fomentado pela CAPES, cujo objetivo é antecipar o contato entre as instituições de ensino básico e os professores em formação. Possui interesse na área de Linguística aplicada e estudos comparados entre o português e o espanhol.

Luís Arcênio Gomes da Silva Filho

É graduando em letras pela Universidade Federal do Agreste de Pernambuco e membro do Grupo de Estudos em Teoria da Gramática (GETEGRA), através do qual desenvolve pesquisa sobre a natureza morfossintática e semântica do artigo definido no português brasileiro, analisando manuais de gramática tradicional e propostas teóricas desenvolvidas sob a perspectiva da gramática gerativa.

Marcello Marcelino

Doutor em Linguística (UNICAMP), com estágio pós-doutoral na *New York University*. É professor do Departamento de Letras e membro permanente do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Atua na área de linguística do inglês, estudos comparativos português-inglês, abordagens gerativas para a aquisição de segunda língua e bilinguismo, e coordena o Grupo de Pesquisa Investigações (in)Formais em Linguagem e Cognição, do CNPq.

Marcelo Amorim Sibaldo

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Alagoas (2004) e doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (2009), com período sanduíche na *City University of New York* (Estados Unidos). Fez um ano de estágio de Pós-Doutorado na *University of Cambridge* (Inglaterra). Atuou como Professor Adjunto no período de janeiro de 2010 a abril de 2016 na Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada. Atualmente é Professor Adjunto do Departamento de Letras e o Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco e Tutor do Grupo PET-Letras/UFPE.

Márcio Allan Silva de Miranda

Graduando de Licenciatura em Letras Português na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Durante a graduação foi bolsista de Iniciação Científica (PIBIC – UFPE) do CNPq na área da Linguística Textual, sob orientação da Profa. Dra. Suzana Cortez, com os projetos “Pathos e referenciação na construção argumentativa em quadrinhos digitais” (2020-2021) e “Processos referenciais e ponto de vista: uma análise do fazer argumentativo em quadrinhos digitais” (2021-2022). Atualmente, é membro do Grupo de Estudos do Texto (GESTO/UFPE/CNPq) coordenado pelas Profas. Dras. Suzana Cortez, Andrea Morais, Karina Falcone, Siane Gois e Sônia Virginia, sendo, ainda, aluno voluntário no Programa de Educação Tutorial (PET Letras) da UFPE. Ademais, entre 2020-2021 foi professor voluntário de Leitura e Produção de Textos do projeto de extensão da UFPE “Tecendo elos pela Leitura: Linguagens na Pastoral”, supervisionado pela Profa. Dra. Suzana Leite Cortez, realizado em parceria com o Colégio Equipe de Recife. Por fim, possui experiência na área das artes cênicas, tendo atuado como ator e pesquisador do Coletivo Domínio Público do Sesc Santo Amaro, em Recife.

Marco Antonio Lima do Bonfim

É pós-doutor em Educação para as Relações Étnico-Raciais pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado da CAPES, na Universidade Estadual do Ceará (PNPD/CAPES/UECE). Doutor, mestre em Linguística Aplicada e Licenciado em Letras-Português pela mesma instituição. Professor e pesquisador Adjunto do Departamento de Letras (DL) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Líder do LEAFRO – Grupo de Pesquisa Linguagens

e Estudos Afro-Latino-Americanos da UFPE. Coordena o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB - UFPE). Professor do Seminário Especializado “O Brasil contemporâneo sob a ótica de pensadores(as) negros(as): o que temos a dizer sobre democracia, fascismo e racismo” realizado pelo Certificado em Estudos Afro-Latino-Americanos do Afro-Latin American Research Institute at Hutchins Center (ALARI), da Universidade de Harvard (2021-2022). Professor colaborador do Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras (MIHL - UECE), na linha de pesquisa Gênero, Raça e Identidades. Foi coordenador do eixo Educação Decolonial da diretoria da Associação de Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais no Ensino na Cultura e nas Literaturas Sul-Sul (PODES - 2020-2022). Coordena a Comissão de Diversidade, Inclusão e Igualdade da Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN. Tem experiência de pesquisa e ensino no campo dos Estudos Críticos da Linguagem (Linguística Aplicada Indisciplinar, Nova Pragmática e Análise de Discurso Crítica) e Educação para as Relações Raciais. Seus temas de interesse são: ato de fala, performatividade e letramento racial, identidades/corpos e trajetórias textuais na sua relação com movimentos sociais negros e camponeses, estudo das relações entre discurso, racismo antinegro e epistêmico e decolonialidade nos Estudos Críticos da Linguagem. Suas pesquisas e publicações recentes estão alinhadas aos Afro-Latin American Studies.

Maria Fernanda Nogueira da Silva

Graduanda do curso de Letras-Espanhol, pela Universidade Federal de Pernambuco e membro do PET-Letras/UFPE, desde 2021.

Maria Luiza Cintra Bione

Cursa Letras Português Licenciatura pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com entrada em 2019.2 e previsão de formação em 2023.1, foi monitora nas disciplinas de Fundamentos Psicológicos da Educação, Português III – Morfossintaxe II e atualmente é monitora de Português V – Letramentos em Língua Portuguesa. Participou como voluntária de um programa de extensão chamado Pré Acadêmico InovAÇÃO, que preparava os estudantes da rede pública e municipal do ensino para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). É petiana bolsista no Programa Educação Tutorial, PET-Letras/UFPE. Estava no seu primeiro ano do PET quando realizou oficina do RULLE, Preconceito Linguístico.

Mayra Seidensticker Schneider

Discente do curso de graduação em Letras/Inglês – Licenciatura na Universidade Federal de Pernambuco. Participa do Programa de Educação Tutorial de Letras da UFPE, o qual visa integrar a tríade universitária ensino-pesquisa-extensão, além disso atua no Núcleo de Línguas e Culturas (NLC), situado também na UFPE, no cargo de professora. Possui interesse na área de Metodologias de Ensino de Línguas Estrangeiras.

Moniky Nathalia da Silva

Graduanda do curso de Letras-Espanhol, pela Universidade Federal de Pernambuco.

Rosemberg Gomes Nascimento

Doutorando em Letras, área de concentração Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestre em Letras/Linguística (2013) pelo mesmo Programa, com bolsa de pesquisa cedida pela CAPES, possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2007) e Especialização em Linguística Aplicada a Práticas Discursivas pela Faculdade Frassinetti do Recife (2010). Prestou serviço como revisor da Revista Ao Pé da Letra (Revista de Graduação em Letras – UFPE) e como Assistente Editorial da Revista Investigações (2011-2012), além de ter sido leitor especialista da Coleção Tópicos de Linguística da Editora Lucerna. Foi bolsista CNPq dos Projetos “Multimodalidade Discursiva no Ensino das Ciências Exatas e da Saúde”, e “A visualidade na escrita: uma análise do gênero pôster”, ambos orientados pela Profa. Dra. Angela Paiva Dionísio, e integrante do Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e da Escrita (NELFE). Atualmente realiza pesquisa na área de Multimodalidade, Multiletramentos e de Gêneros Textuais, também atua na formação de professores e desenvolvimento de projetos na área de Linguagens. Foi professor de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino do Cabo de Santo Agostinho e da Rede Estadual de Pernambuco e, atualmente, é docente de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Pernambuco, Colégio de Aplicação.

Rosyelly de Araújo Cavalcante

Doutoranda em Letras/Linguística na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL), mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação Nacional Mestrado Profissional em Letras – PROFELETRAS (2018), especialista em ensino de Língua Portuguesa pela Universidade de Pernambuco – UPE (2010), graduada em Letras pela Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde – AESA (2008). Atualmente é professora de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Pernambuco e Rede Municipal de Águas Belas-PE. Atuou como Professora Formadora e Coordenadora da área de Linguagens vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Iati-PE (2018-2020), professora do curso de graduação em Pedagogia (2015-2016) da Universidade do Vale do Acaraú e do curso de Pós-graduação Lato Sensu em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica (2018) da Faculdade Europeia de Administração. Membro do Grupo de Estudos em Análise e Descrição Linguística (GEADLin) vinculado à Universidade de Pernambuco – UPE. Tem experiência na área de Linguística atuando nos seguintes temas: Sociolinguística Variacionista, Sociolinguística Educacional e Ensino de Língua Portuguesa.

Silvana Alves Cardoso

Atualmente é Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e membro da equipe editorial da revista *Investigações* (PPGL/UFPE). Possui Mestrado (2020) em Letras pela mesma universidade, em que pesquisou as terminologias usadas para nomear as unidades menores e o seu respectivo campo de estudo no âmbito da Libras. Possui Especialização em Libras (2016), graduação em Licenciatura Plena em Letras Português (2016), atuando como monitora das disciplinas Introdução à Linguística, Linguística Textual, Literatura e Identidade, e Literatura Universal, e participando, como voluntária, do PIBIC (2014-2015), e em Licenciatura Plena em Pedagogia (2011), ambas pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Telma Magalhães

Possui graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1996), mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2000) e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2006), tendo realizado doutorado sanduíche na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa em 2004. Atualmente é professora, nível associado III, da Universidade Federal de Alagoas. Atua como professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da UFAL e como professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UNIFESP. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Descrição e Análise do Português. Realiza pesquisas, principalmente, nos seguintes temas: aquisição de L1 e de L2 e sintaxe comparada do português. É coordenadora do Grupo de Pesquisa Programa de Estudos Linguísticos (PRELIN) (UFAL/CNPq) desde 2014 e membro do Grupo de Pesquisa A Sintaxe-phi das línguas naturais – PHINA (UFBA/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Investigações (In)Formais em Linguagem e Cognição – InFoLinC (UNIFESP/CNPq).

Vitor Hochsprung

Graduado em Letras – Português/Inglês pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com auxílio de bolsa CNPq (2020-2021) e Fapesc (2021-2022), e doutorando em Linguística pela mesma universidade. Desde a graduação, pesquisa a relação entre Linguística e Escola. É membro do Núcleo de Estudos Gramaticais (NEG-UFSC) e do Laboratório Linguística na Escola (LALESC-UFSC). No Instagram, possui um projeto de divulgação e popularização da linguística, em que pretende discutir linguística com pessoas que são e pessoas que não são da área, a fim de mostrar como essa ciência e os cientistas que atuam nela trabalham. Seus interesses de pesquisa são o estudo de gramática na escola, a formação de professores, a sintaxe do sujeito do português brasileiro e a divulgação e popularização da ciência.

Winnie Gomes da Silva Barros

Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco (UPE). Coordenadora da Brinquedoteca, campus Nazaré da Mata (UPE – Mata Norte). Doutora em Educação (UFPE), Mestre em Psicologia Cognitiva (UFPE), Graduação em Psicologia (2010, especialista em Neuropsicologia e estudante de Psicopedagogia). Interesse nas áreas de Psicologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento e Psicopedagogia com ênfase nos processos de ensino e aprendizagem, ludicidade, afetividade e dificuldades e transtornos de aprendizagem, formação de professores (educação básica e ensino superior).

Yasmim Cavalcante de Lima Silva

Graduanda de Licenciatura em Letras – Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atuou como professora voluntária de Português no pré-vestibular Gradação – projeto de extensão da universidade a qual faz parte e como professora de Inglês em *Enjoy* – Inglês Profissionalizante. Atualmente, é professora assistente de Inglês na ABA *Global Education*, integrante do Grupo de Estudos e de Pesquisa e Tradução (GETRADTEC) da UFPE e também do Núcleo de Estudos de Línguas e Discurso (NELD – UFPE). Assume, ainda, a posição de coordenadora acadêmica do Diretório Acadêmico de Letras da UFPE, representando o curso de Letras – Português Licenciatura e é revisora da Revista *Letrar* da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Participou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID 2020/2022 UFPE) até maio de 2021. E, desde então, é integrante bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET-Letras/UFPE). Interessa-se por Linguística Textual, Literatura brasileira, Análise do Discurso e estudos voltados para os (multi)letramentos e, também, para decolonialidades.



Este livro tem como objetivo apresentar, por um lado, uma *atualização de propostas teórico-metodológicas sobre o ensino de línguas*, a partir de estudos de linguistas experientes nessa área; e, por outro, apresentar os resultados de um projeto de extensão que contou com a participação de professores da educação básica tanto da rede pública quanto da rede privada, com a inclusão do depoimento desses professores em relação à avaliação desse projeto de extensão que visa a *reflexão sobre a união de teoria aliada à prática para dirimir as demandas dos professores da educação básica em relação ao ensino de línguas*.

Ensino de línguas: propostas e relatos de experiência é um livro que pretende ser uma atualização para os professores e interessados no ensino de língua(gens) em geral, e, ainda, construir uma rede de diálogos que traz os professores da educação básica para o centro dos debates, dando voz e vez às suas experiências.



openaccess.blucher.com.br

Blucher Open Access