

Revista **Linguística**

Volume 17, número 2, maio/ago. de 2021

Organizadores da edição:

Ana Paula Quadros Gomes,
Gean Nunes Damulakis e
Maria Cecília Mollica

O presente número, intitulado
Linguística e Educação, reúne
trabalhos de orientações teóricas
distintas, que traçam as contribuições
da pesquisa linguística para a
educação no Brasil.

ISSN: 2238-975X

UFRJ

COMISSÃO EDITORIAL

Editor-chefe

Aleria Lage, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Editores

Aniela Improta França, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Isabella Lopes Pederneira, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Marcus Maia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Marije Soto, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil

Editores Honorários

Maria Luiza Braga, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Editor Fundador

Lilian Ferrari, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Conselho Editorial

Anthony Naro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fernanda Ferreira Spoladore, Michigan State University, EUA

Gabriela Matos, Universidade de Lisboa, Portugal

Kees Hegenveld, Universidade de Amsterdam, Holanda

Leticia Sicuro Correa, Departamento de Letras - PUC/RJ

Leo Wetzels, Universidade Livre de Amsterdam, Holanda

Luiz Amaral, University of Massachusetts, USA

Maria Armanda Costa, Universidade de Lisboa, Portugal

Maria Cecília Mollica, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Roberto Almeida, Concordia University, Canada

Ruth Lopes - Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Organização da Edição

Ana Paula Quadros Gomes, Gean Nunes Damulakis e Maria Cecília Mollica

Redação e Assinaturas

Programa de Pós-Graduação em Linguística - Faculdade de Letras da UFRJ

Av. Horácio de Macedo, 2151 - Sala F. 321. Ilha do Fundão Cidade Universitária

CEP 21941-917 - Rio de Janeiro - RJ. E-mail: ppglinguistica@letras.ufrj.br

Editor Operacional

Elir Ferrari, Editorarte /UERJ

Editores Eletrônica

Patricia Mabel Kelly Ramos, pattydesign/Brasil

Revista **Linguística**

RIO DE JANEIRO | VOLUME 17 | NÚMERO 2 | MAIO - AGO. DE 2021

LINGUÍSTICA E EDUCAÇÃO | *LINGUISTICS AND EDUCATION*

UFRJ

Programa de Pós-Graduação em Linguística Faculdade de Letras
Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

Apresentação

- 7** **Linguística e educação**
Gean Damulakis, Maria Cecília Mollica e Ana Paula Quadros Gomes

Entrevista

- 8** **Entrevista com Stella Maris Bortoni-Ricardo para a Revista Linguística**
Maria Cecília Mollica

Artigos

- 12** **Novos tempos, novas perspectivas: ressignificando a escrita reflexiva na formação inicial de professores na construção do letramento didático-digital**
Ana Patrícia Sá Martins
- 37** **O exame de crenças, estereótipos e atitudes linguísticas na formação do professor: uma via para ensino do pensamento**
Taís Bopp da Silva
- 57** **Linguística, ensino e a perspectiva do professor de português: um primeiro olhar**
Ana Regina Calindro e Alice Corr
- 84** **Construção de imagens pela gramática: uma proposta de jogo**
Wagner Rodrigues Silva, Roseane Ferreira, Elton Vieira Guimarães, Jaqueline Mendes, Kiahra Antonella e Andreia Cristina Fidelis
- 108** **Semelhanças e diferenças entre os conceitos de Aprendizagem Ativa e Aprendizagem Linguística Ativa**
Eloisa Pilati
- 123** **Estratégias de indeterminação do sujeito na escrita de estudantes: das normas linguísticas à norma padrão**
Bruno Humberto da Silva
- 144** **A BNCC em perspectiva dialógica: focalizando a alteridade no discurso político-pedagógico contemporâneo**
Guilherme Brambila
- 157** **O conceito de texto e a abordagem do texto literário em livros didáticos**
Camila Maria dos Santos Silva e Cláudio Márcio Ferreira Cavalcanti

- 175** **How can linguists support language revitalization efforts in the Brazilian context?**
Luiz Amaral
- 194** **A linguística que aprendi, a linguística que ensinei, a linguística que levaria para a escola": um diálogo com Rodolfo Ilari**
Sandra Quarezemin e Rodolfo Ilari
- 206** **A vez da "metalinguagem": por uma análise sintática "crítica" na educação básica**
Aquiles Tescari Neto
- 231** **Autonomia, consciência e complexidade na língua em uso: uma abordagem cognitiva**
Maria Célia Lima-Hernandes e Renata Barbosa Vicente
- 254** **Contribuições da Semântica Formal para a investigação de sintagmas nominais do Português em sala de aula**
Luciana Sanchez-Mendes
- 270** **Por uma abordagem filosófica da reflexão linguística na reescrita e na autoria**
Denise Miotto Mazocco e Teresa Cristina Wachowicz
- 292** **Uso de artigos definidos em redações escolares**
Hadinei Riveiro Batista
- 303** **Análise da eficácia de uma proposta Sociolinguística no ensino de pessoas com transtorno do espectro autista**
Aroldo Pereira da Rosa
- 316** **Alfabetização e letramento: um olhar para o processo de aprendizagem de crianças com o transtorno do espectro autista (TEA)**
Simone Martins dos Santos, Zenaide Dias Teixeira e Marcelo Duarte Porto
- 333** **Gramática contextualizada e letramento crítico: o uso dos adjetivos modalizadores no conto Lumbiá, de Conceição Evaristo**
Gustavo Henrique Viana Lopes e Francisca Rebeca de Lima Xavier
- 356** **Racismo e linguagem: traçando caminhos para uma educação antirracista**
Juliana Araújo de Andrade e Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti

367 **Inglês na primeira infância: educação bilíngue no Brasil**
Giovana Maria Carvalho Martins e Thereza Cristina de Souza Lima

381 **Considerações dinâmicas acerca do desenvolvimento de línguas adicionais: uma análise de padrões de Voice Onset Time em Inglês-L2 e Francês-L3 produzidos por aprendizes brasileiros em contexto de instrução fonética**
Laura Castilhos Schereschewsk e Ubiratã Kickhöfel Alves

409 **Relação entre nível de proficiência e padrões de uso da Língua Inglesa: a influência de recursos audiovisuais**
Cândido Samuel Fonseca de Oliveira, Augusto Brêtas de Moura e Karina Lúcia Ribeiro Canabrava

Resenha

429 **Relações entre violência e educação: desafios para a escola brasileira**
Alessandra Helena Ferreira, Bianca Silva Santana e Edenize Ponzos Peres

Squib

436 **Da BNCC ao projeto de ações interdisciplinares: (ensino – pesquisa – extensão na educação básica)**
Sérgio Nunes de Jesus, Celso Ferrarezi Junior e Elizângela Ataíde de Souza

Artigo

445 **O campo das “língua(gens)” na BNCC: uma reflexão sobre o ensino de português e inglês**
Shelton Lima de Souza e Valda Inês Fontenele Pessoa

LINGUÍSTICA E EDUCAÇÃO
LINGUISTICS AND EDUCATION

Organização: Gean Damulakis¹

Maria Cecília Mollica²

Ana Paula Quadros Gomes³

A Revista Linguística volta à cena para lançar os mais novos horizontes acerca da relação Linguística e Ensino. Neste número, discutem-se os modos como ocorrem as ações pedagógicas sob a égide dos PCN e da BNCC e no âmbito da Escola Inclusiva. As diretrizes em relação às competências que se querem desenvolvidas no aprendizado do Português L1 e de línguas adicionais são pensadas criticamente à luz de teorias da Ciência da Linguagem e de resultados de estudos sobre o processamento falado e escrito do alunado que forma as classes heterogêneas nas escolas brasileiras. Colocadas as semelhanças e diferenças, ressaltam-se hodiernamente os recursos tecnológicos e o acesso ao mundo online em contraste com uma escola que enfrenta a violência e a desigualdade. No que pesem os esforços ensejados na direção do acesso universal à população, nossa escola carece ainda de qualificação adequada dos seus docentes e de dosagem ideal entre orientações mais modernas aliadas a práticas já consolidadas. Os textos aqui reunidos, para além de reflexivos, são propositivos na direção de preencher essas lacunas. Esta edição trata, ainda, de iniciativas educacionais para reverter as perdas linguísticas em cenários de transmissão de línguas em perigo de extinção. Do conjunto dos artigos, depreende-se o amadurecimento da relação entre linguística e educação no processo de construção do conhecimento na escola desde a segunda metade do século passado até essas últimas duas décadas do século XXI.

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), damulakis@letras.ufrj.br, <https://orcid.org/0000-0002-3784-9185>.

² Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ceciliamollica@terra.com.br, <https://orcid.org/0000-0001-6261-4663>.

³ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), anaquadrosgomes@letras.ufrj.br, <https://orcid.org/0000-0002-3476-0193>.

ENTREVISTA COM STELLA MARIS BORTONI-RICARDO PARA A REVISTA LINGÜÍSTICA
INTERVIEW WITH STELLA MARIS BORTONI-RICARDO FOR REVISTA LINGÜÍSTICA

Maria Cecilia Mollica¹

Stella Maris Bortoni-Ricardo aposentou-se como titular de Linguística da Universidade de Brasília (UnB), e ainda atua na Faculdade de Educação e no Doutorado em Linguística na mesma universidade. Um grande nome na área de Sociolinguística, na interface da Educação com a Linguística, vem se dedicando a letramento e formação de professores, educação em língua materna, alfabetização e etnografia de sala de aula. É autora de várias obras importantes, entre elas *Educação em Língua Materna. A Sociolinguística na Sala de Aula* (Parábola). Para este volume, Bortoni-Ricardo foi entrevistada pela Professora Maria Cecilia Mollica (UFRJ).

REVISTA LINGÜÍSTICA: Stella, nós agradecemos muito por aceitar nosso convite para conceder essa entrevista à Revista Linguística, do Programa de Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e compartilhar um pouco do seu conhecimento na área da Sociolinguística. Sendo o número da revista voltado para Linguística e Educação, vamos naturalmente considerar o predomínio de sua experiência nesse campo. Segundo você, qual a principal contribuição dos estudos sobre a relação língua e sociedade para o desenvolvimento da Linguística?

R: Considero que a principal contribuição, no caso, seja o conceito de fala (*parole*) com sua natureza heterogênea e a consideração dos fenômenos dessa heterogeneidade no âmbito da competência. Em outras palavras, podemos sintetizar dizendo que a principal contribuição foi a própria postulação da competência comunicativa, por Dell Hymes, em 1966, e outros, levando em conta a inadequação que percebiam na dicotomia chomskyana (1965): competência e performance. Não se perca de vista também que a Sociolinguística surgiu do debate, conduzido nos Estados Unidos, na década de 1960, sobre a proficiência leitora de falantes do inglês vernacular (*Black English*). Fundamental nessa discussão era a crença na equivalência funcional entre as línguas sendo expandida para a equivalência entre as variedades de uma língua, isto é, as variedades (ou dialetos) não devem ser hierarquizados como superiores ou inferiores. Em uma comunidade de fala pode haver diferença nos usos de línguas (se for multilíngue) ou de variedades, no entanto entende-se que o maior ou menor prestígio de cada um deles decorre da importância e poder do seu grupo de falantes, que transfere para os seus modos de falar o seu prestígio. Os processos de padronização linguística também foram decisivos nessa valoração. A variedade padronizada, e conseqüentemente usada na literatura, ganhou prestígio e apreço no âmbito da comunidade linguística onde se instituiu.

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ceciliamollica@terra.com.br, <https://orcid.org/0000-0001-6261-4663>.

REVISTA LINGUÍSTICA: Até o momento, quais foram os avanços da Sociolinguística para o desenvolvimento da pedagogia da variação linguística? Que contribuições efetivas podemos já sentir na Universidade ou mesmo no nível Fundamental?

R: Ouvi certa vez do próprio William Labov que sua metodologia para a análise da variação linguística estava mais avançada no Brasil do que em qualquer outro país, inclusive o seu país de origem. De fato, algumas universidades brasileiras, especialmente no Rio de Janeiro e no Sul do Brasil, investiram muito esforço na divulgação dessa metodologia, contribuindo assim para seu aperfeiçoamento e expansão.

Contemporaneamente quase todos os currículos dos cursos de Letras têm uma ou mais disciplinas voltadas para questões variacionistas. Muitos sociolinguistas também têm-se dedicado à revisão dos pressupostos da alfabetização e ensino de leitura e escrita em seus estados à luz dos avanços da Sociolinguística Variacionista e da Etnografia de Sala de Aula.

Para mais informações remeto ao meu livro BORTONI-RICARDO, *Manual de Sociolinguística*. SP: Editora Contexto, 2014 e da mesma autora e editora o livro *Português brasileiro: a língua que falamos*. Remeto também aos trabalhos da Professora Maria Cecília Mollica (2007) e seus colegas e alunos da UFRJ, bem como ao GT de Sociolinguística da ANPOLL.

REVISTA LINGUÍSTICA: Muito se fala de uma Linguística Educacional. Na sua opinião, em que nível de formação o professor deveria ser qualificado nessa área? Podemos pensar na formação do profissional de língua portuguesa apenas nos cursos de Letras? O que, afinal, podemos entender por Linguística Educacional?

R: Como já vimos nesta entrevista, os currículos de licenciaturas, inclusive em Educação, devem necessariamente incluir uma introdução à variação linguística. Não temos mais no Brasil formação de professores em nível médio, portanto, estamos falando de licenciaturas (nível superior) sem prejuízo de que os conceitos mais acessíveis já sejam (bem) manipulados nos manuais de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Quanto à segunda indagação, o locus para a formação do profissional de Língua Portuguesa são os cursos de Letras. Mas todas as licenciaturas, em particular a de Educação (Pedagogia), devem-se responsabilizar de fato pela ampliação da competência comunicativa dos seus alunos, nas modalidades oral e escrita.

“Linguística Educacional” é até certo ponto uma terminologia redundante porque, como vimos anteriormente, a própria Sociolinguística tem origens pedagógicas. No entanto o termo “educacional” pode ser útil para incentivar professores da área de Educação e várias licenciaturas a se apropriarem dos conceitos da Sociolinguística Variacionista, que lhes hão de dar um forte apoio em seu ofício

desde a alfabetização. Há que se levar em conta, com empenho, que esses profissionais têm pouca ou nenhuma formação linguística (especialmente em Fonética e Fonologia) e, portanto, os textos introdutórios de variação devem ser mais acessíveis e remeter a autores que transitam entre as áreas de Educação e Linguagem. Um bom exemplo é a Professora Magda Soares (2018) da UFMG.

REVISTA LINGUÍSTICA: As provas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) vêm incluindo muitas questões sobre a dinamicidade das línguas, o que nos leva a concluir que esse tema e os pontos a ele relacionados vêm sendo contemplados na Escola. Em que medida tais noções contribuem para a formação do aluno concluinte do Ensino Médio que pleiteia uma vaga no ensino superior?

R: O exame do ENEM reflete conceitos e ideologias presentes no ensino básico brasileiro. Daí a inclusão de temática relativa à dinamicidade das línguas. Felizmente as provas têm sido elaboradas por professores competentes, porque erros na apresentação dessa temática podem trazer prejuízos. Por outro lado, os professores de cursos que preparam os alunos para o ENEM precisam também ter acesso a uma correta ideologia da variação, calcada em dados científicos. Por isso livros introdutórios destinados a leitores sem formação linguística sistemática são bem-vindos.

REVISTA LINGUÍSTICA: Que rumos a área de Linguística e Educação deveria tomar no futuro, pensando tanto no desenvolvimento científico, quanto nos avanços da Tecnologia e Inovação?

R: O desenvolvimento das TIC's é relevante para todas as áreas do conhecimento, especialmente em um país continental e tão heterogêneo quanto o Brasil. Nessa área específica, de Linguística e Educação, avanços na Tecnologia da Informação e Comunicação são essenciais e devem ser incentivados pelo Governo Federal e locais, bem como pelas universidades, com destaque para as públicas.

REVISTA LINGUÍSTICA: As contribuições da Linguística para a alfabetização e o letramento têm sido mensuradas per pesquisas recentes. Por outro lado, a linguística nem sempre está presente nos cursos de Pedagogia. Qual seria a importância de Linguística na formação de pedagogos?

Acredito que seja tarefa da Linguística e dos especialistas dessa área trabalhar, em suas universidades e cursos, para que os cursos de Pedagogia incluam conceitos básicos de Fonética e Fonologia. Podem-se tomar como modelos os currículos de graduação que já contemplam esses conhecimentos há vários anos.

REVISTA LINGUÍSTICA: Na sua concepção, a BNCC traz avanços para o ensino de língua/ linguagem, mas particularmente no que se refere à variação linguística? Quais impactos, negativos e/ou positivos, podem ser alcançados a partir de reformas curriculares decorrentes de ajustamentos à Base?

R: A BNCC representa um avanço, mas pode ainda ser aperfeiçoada no que respeita à nossa área de conhecimento. Facilitar isso é uma tarefa de competência especialmente da ABRALIN, da ANPOLL e das instituições estaduais de pesquisa bem como dos pesquisadores.

Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Português brasileiro: a língua que falamos*. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

Chomsky, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: M.I.T. Press, 1965. ISBN 9780262530071.

Hymes, Dell. Two types of linguistic relativity. In Bright, W. (ed.). *Sociolinguistics*. The Hague: Mouton, 1966. pp. 114-58.

MOLLICA, Maria Cecília. *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

NOVOS TEMPOS, NOVAS PERSPECTIVAS: RESSIGNIFICANDO A ESCRITA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO DIDÁTICO-DIGITAL

NEW TIMES, NEW PERSPECTIVES: GIVING NEW MEANING TO REFLECTIVE WRITING IN INITIAL TEACHER EDUCATION IN THE CONSTRUCTION OF DIDACTIC-DIGITAL LITERACIES

Ana Patrícia Sá Martins¹

RESUMO

Nosso trabalho visa a analisar processos de (trans)formação de futuros professores de língua materna no curso de Letras para práticas de letramentos didático-digitais, a partir da escrita reflexiva em resenhas críticas. Situados no campo interdisciplinar da Linguística Aplicada, desenvolvemos um conjunto de eventos de letramentos no, para e sobre o local de trabalho docente durante um Programa de Multiletramentos Didáticos, os quais oportunizaram o engajamento de futuros professores em projetos didáticos colaborativos em contextos escolares reais. Os resultados revelaram que o letramento didático-digital pode ser construído a partir das representações de ser e agir docentes, orientado para os modos como esses sujeitos significam, projetam e operam a escrita reflexiva nas práticas de ensino e aprendizagem de língua materna para os multiletramentos didáticos. Argumentamos que estas práticas podem colaborar nos usos responsivo e responsável da escrita nos contextos formativos de (futuros) professores.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita reflexiva. Letramento didático-digital. Formação inicial de professores.

ABSTRACT

Our work aims to analyze processes of (trans) formation of future teachers of portuguese language in a course for didactic-digital literacy practices, based on reflective writing in critical reviews. Situated in the interdisciplinary field of Applied Linguistics, we developed a set of literacy events at, for and about the teaching workplace during a didactic multi-course program (PROMULD), which enabled the engagement of future teachers in collaborative didactic projects in real school contexts. The results revealed that the didactic-digital literacy can be constructed from the representations of being and acting teachers, oriented to the ways in which these subjects signify, project and operate reflective writing in the teaching and learning practices of the mother tongue for the didactic multiliteracy. We argue that these practices can collaborate in the responsive and responsible uses of writing in the formative contexts of (future) teachers.

KEYWORDS: Reflective Writing. Digital didactic literacies. Inicial Training of teachers.

1. “De onde partimos?” Algumas palavras iniciais

Em um contexto sociocultural cada vez mais permeado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), percebemos o quanto nossas práticas sociais letradas estão sendo ressignificadas, provocando mudanças na maneira de (con)viver no mundo que nos cerca. Entendemos que essa situação acaba por influenciar também em uma mudança de paradigmas nas formações de professores, o que implica diálogos transdisciplinares nos estudos linguísticos,

¹ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). É líder do Grupo de Pesquisa Multiletramentos no Ensino de Línguas, registrado no diretório do CNPq. Atua como professora adjunta no Departamento de Letras e no Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), anamartins1@professor.uema.br, <https://orcid.org/0000-0002-5716-1580>.

educacionais e culturais. Essa presença das tecnologias digitais é comprovada pelo destaque que têm recebido em importantes documentos políticos/legais (Organization For Economic Co-Operation And Development [OECD], 2019), sociais (CETIC.BR, 2018) e educacionais (BRASIL, 2018) que admitem possibilidades de conhecimento por meio do ambiente digital.

Contudo, esse esforço teórico para o uso das TDIC ainda encontra, no contexto educacional, barreiras para ampliar os conceitos de aula, de tempo, de espaço (e mesmo de formação!), com um diálogo entre seus envolvidos. Nesse sentido, novos contextos, novos sujeitos e novos diálogos incitam linguistas aplicados a ressignificar as pesquisas sobre a formação inicial de professores, dado o hiato ainda percebido entre a formação oferecida nas licenciaturas e as práticas sociais reais de leitura e escrita dos futuros professores de língua materna na contemporaneidade.

Diante dessas novas demandas, Pegrum *et al.* (2016) afirmam que já começamos a vislumbrar a necessidade de competências para a participação em uma sociedade digital. Segundo os autores, instituições governamentais, empregatícias e acadêmicas têm preterido a promoção de habilidades próprias do século XXI, como “criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente” (PEGRUM *et al.*, 2016, p.17) para participação em uma sociedade digitalmente conectada. Nessa complexa rede de habilidades requeridas, fazem-se necessários os letramentos digitais, conceituados como um conjunto de “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (PEGRUM *et al.*, 2016, p. 17).

Essa compreensão foi ocorrendo à medida que a autora deste trabalho relia sua prática enquanto formadora e, principalmente, na discussão das pesquisas que orientava com seus alunos. Entendemos que as tecnologias presentes na cultura contemporânea (CASTELLS, 2005) precisam ser integradas à prática pedagógica dos professores formadores e dos futuros professores², haja vista que esses artefatos³ digitais estão cada vez mais presentes no cotidiano da humanidade, sendo necessário aos professores integrá-los e se apropriar deles criticamente como instrumentos no espaço educativo.

Dito isso, ajustando o foco deste trabalho para o contexto de formação inicial de professores, numa perspectiva transdisciplinar da Linguística com a Educação, empreendemos uma pesquisa de doutoramento no período de 2016 a 2020⁴, buscando investigar (novas) possibilidades de práticas

² O uso do termo “futuros professores” justifica-se pelas nossas premissas teóricas (KLEIMAN, 2001; MACHADO, 2004; KERSCH & CARNIN, 2016, 2017; REICHMANN, 2015) as quais entendem que, pelo seu uso, demonstramos que nossos colaboradores da pesquisa ocupam um entre-espaço social e discursivo, um entre-lugar peculiar, no qual são relevantes seus papéis enquanto alunos, no ambiente universitário e também professores, quando desenvolviam seus projetos didáticos digitais nas escolas da rede básica.

³ O conceito de artefato é adotado nesse trabalho, a partir de Machado e Bronckart (2009), referindo-se a tudo aquilo que se destina a uma finalidade da origem humana, podendo ser material (utensílio, máquinas objetos), imaterial (programa de computador) ou simbólico (signos, metodologias, esquemas, planos de aula etc.). Assim, o instrumento existe “se o artefato for apropriado pelo e para o sujeito” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 38, grifos dos autores). Ou seja, são atribuídas funções ao artefato, contudo, quando o sujeito se apropria do objeto, adaptando-o de acordo com seus objetivos específicos, temos o instrumento.

⁴ Os resultados apresentados nesse trabalho fazem parte de uma pesquisa macro disponibilizada na tese de doutorado da autora.

formativas no curso de Letras de uma Universidade pública na região Sul do Maranhão. Desse modo, nos questionamos: como os letramentos didático-digitais dos futuros professores são constituídos pela língua(gem), catalisados pela/na escrita reflexiva e sinalizados pelas vozes enunciativas nos eventos de letramento?

Entretanto, visando a conhecer quais/como outras práticas formativas já desenvolvidas nesse sentido, realizamos uma metanálise na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Buscávamos teses publicadas no período de 2000 a 2018 que analisassem o letramento digital no curso de Letras, com foco no futuro professor de língua portuguesa, no intuito de conhecer a produção do conhecimento nas áreas de Educação, Letras, Linguística e Linguística Aplicada, de forma a pensar em futuros caminhos e trilhas a serem percorridos em busca da compreensão da problemática abordada.

A seleção das áreas de concentração se fez relevante em virtude de o nosso estudo estar inserido na área da licenciatura, especialmente, no Curso de Letras, ou seja, na formação inicial de professores de língua portuguesa, considerando os fenômenos que emergem na contemporaneidade com relação às práticas de ensino-aprendizagem de leitura e escrita. De acordo com o refinamento dos resultados desse mapeamento, constatamos que, apesar de se perceber na literatura acadêmica a relevância da inserção da tecnologia digital no âmbito universitário, poucas foram as teses encontradas com relação ao fomento do letramento digital dos futuros professores de língua portuguesa. De um total de sessenta e uma teses de doutorado catalogadas, apenas seis tratavam, especificamente, do campo da licenciatura em Letras, cujo foco é o futuro professor de Língua Portuguesa. Assim, consideramos haver ainda uma lacuna na produção acadêmica quanto à formação inicial de professores nos cursos de Letras que estejam interessadas em pensar práticas de letramentos digitais sob o viés didático do futuro professor.

A metanálise realizada acerca dessas teses contribuiu para delinear os pressupostos metodológicos da nossa proposta de intervenção no contexto da formação inicial de professores, pensando no letramento para, no e sobre o local de trabalho docente, atentando, por exemplo, para o fato de que grande parte das pesquisas se deu somente no semestre do Estágio supervisionado, ou seja, nos anos finais do curso. Além disso, sem uma orientação teórico-metodológica que oportunize aos discentes uma prática etnográfica (KLEIMAN, 2001; HEATH & STREET, 2008) do campo educacional em que atuarão na Educação Básica, esses futuros professores serão muito mais tarefeiros do que designers de seus letramentos (KERSH; MARQUES, 2016), sejam eles digitais, didáticos ou não.

Em vista disso, almejamos (co) construir saberes relacionados ao campo da Linguística e da Educação, mais especificamente ao campo da formação inicial de professores de língua portuguesa, visando a discutir a complexa relação entre teoria e prática no desenvolvimento das atividades do ensino, uma vez que buscamos investigar a possibilidade de processos de (trans)formação dos futuros professores no curso de Letras, a partir de uma orientação educacional digital na perspectiva dos Multiletramentos, como uma oportunidade para eventos e práticas de letramentos acadêmico-profissionais dos futuros professores (e da própria formadora, que vai se letrando enquanto forma).

Desse modo, sistematizamos o presente trabalho, iniciando com a exposição dos pressupostos teóricos que embasam nossa investigação; em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos que orientaram a geração de dados e nossas análises. Posteriormente, discutimos e analisamos a escrita sobre os eventos de letramento acerca do trabalho docente, para, por fim, tecermos nossas considerações acerca da construção do letramento didático-digital, a partir do uso ressignificado da escrita reflexiva em práticas formativas sobre o agir docente.

2. “Por onde andamos?” Nossos pressupostos teórico-metodológicos

Tendo em vista a convicção integradora empreendida neste trabalho, assumimos o caráter transdisciplinar, transgressivo e crítico do campo da Linguística Aplicada – LA (MOITA LOPES, 2006), haja vista que o fortalecimento acadêmico para as práticas de formação de professores ajuda a aprofundar o entendimento dos processos de formação, tanto inicial quanto continuada; e a contribuição da área que se relaciona a questões de transformação social, de ética e de identidade dos diversos agentes envolvidos em processos de formação de professores (MILLER, 2013, p. 100).

Nossa proposta de trabalho parte da premissa de que letramento não é somente ler e escrever, mas exercer as práticas sociais de leitura e escrita com os gêneros que circulam na sociedade, conjugadas com as práticas sociais de interação oral e escrita. Situadas na perspectiva de Kleiman (1995, p. 11) acerca dos Estudos do Letramento, entendemos o termo letramento como “conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações para as formas pelas quais sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder”. Desse modo, compreendemos que é necessário considerar o ensino com os gêneros, a partir de situações didáticas que oportunizem os mais diversos usos e funções da leitura e escrita, levando em conta, assim, as condições de produção da linguagem para diferentes interlocutores. Portanto, neste trabalho, a formação inicial de professores é interpretada como lugar privilegiado para prática letrada e trabalho coletivo interativo, voltado à aprendizagem situada, num processo de (trans)formação para práticas didáticas multiletradas.

Pahl e Rowsell (2005, p. 23) asseguram que o letramento está ligado à nossa identidade e às nossas práticas. Conforme pontuam, a formação de nossas práticas de letramento ocorre em uma série de domínios diferentes, por exemplo, casa, escola e local de trabalho. Assim, assumir uma abordagem que entenda o letramento como uma prática social envolve uma série de pensamentos-chave, envolve reconhecer que a escola (ou universidade) é apenas um dos cenários onde o letramento ocorre. Nesse sentido, os recursos usados para ensinar em sala de aula podem ser diferentes, em diálogo com os recursos utilizados pelos alunos em suas casas. Ao problematizar as relações entre o que se aprende na escola (em nosso caso, na universidade e a formação inicial de professores) e o que se vive fora dela, as autoras elucidam a relevância de pensarmos numa perspectiva didática como um terceiro espaço. Entendem que oportunizando espaço para letramentos fora da escola (ou universidade, como no nosso caso), muitos elementos podem entrar, e isso seria uma maneira de identificar as necessidades linguísticas de um aluno, por exemplo, com base no que ele sabe e o que ele experimenta.

Desse modo, ao reconhecermos práticas de letramentos dos nossos alunos, estamos reconhecendo suas identidades. Essas identidades, então, tornam-se mais visíveis na aula, uma vez que eles podem ser incentivados a trazer, de fora da sala de aula, os marcadores de identidade que atribuem sentido. As autoras asseguram, portanto, que parte desse trabalho reconhece que as identidades podem ser expressas em artefatos e aquele pode, então, cruzar diversas práticas locais. Por isso, as escolas podem oferecer ‘espaços terceiros’, os quais podem permitir a identidade dos alunos para serem reconhecidos e, assim, trazer os interesses da comunidade, as formas pelas quais a comunidade funciona, o que favorece identificarmos os recursos da comunidade local que os alunos podem trazer para a escola.

Segundo Kleiman (2005, p. 12), a prática de letramento é “um conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização”. A partir dessa definição, ratificamos que os estudos acerca do letramento enfatizam também a heterogeneidade de práticas situadas de uso da língua, sem estabelecer hierarquizações e/ou marginalização em relação às práticas que não sejam da esfera escolar. Assim, compreendemos como eventos de letramento as atividades que envolvam textos escritos, seja para serem lidos ou para se falar sobre eles. Entendemos, pois, que os eventos e as práticas de letramento acontecem em variados contextos sociais – incluindo a escola, a universidade e as diversas agências de letramento (KLEIMAN, 1995) – e possibilitam diferentes letramentos aos sujeitos neles envolvidos, ao mesmo tempo em que os próprios sujeitos interferem em novos eventos e práticas de letramento.

Para Kleiman (2006), a construção da identidade profissional do professor decorre de práticas específicas situadas na esfera acadêmica que envolvem jogos de poder entre os sujeitos que dela participam: professores universitários e professores em formação. Assim, é importante que, na formação inicial, as práticas de letramento acadêmico levem o futuro professor a construir sua autonomia, encontrar sua própria voz e se constituir como agente de letramento. A pesquisadora define agente de letramento como um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade [...], um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições. Isto posto, entendemos que é possível estudar as práticas letradas materializadas nos eventos de letramento, considerando-as como pertencentes aos letramentos acadêmicos, escolares, do local de trabalho, pois a esfera de circulação é o elemento central na modalização desses conceitos. Acrescentamos, ainda, que, no âmbito da discussão sobre letramento do professor, podem-se contemplar os chamados “novos letramentos”, “letramentos multissemióticos” e “multiletramentos”

Diante disso, para investigarmos o processo de (trans) formação dos futuros professores para prática de multiletramentos didáticos através da linguagem, contamos com o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), o qual é tomado neste trabalho com um importante instrumento teórico-metodológico para analisar os discursos dos alunos de Letras ao longo de suas experiências na

disciplina. Nessa perspectiva, a linguagem é vista como ponto crucial para análise e entendimento da constituição do ser humano em várias instâncias de sua existência. Para tanto, o ISD elege como uma de suas bases o projeto de Vygotsky, o qual atribui à linguagem um papel central no desenvolvimento humano, na construção das atividades coletivas, das formações sociais, dos mundos representados, nas mediações formativas e transformadoras dos indivíduos. Na teoria sociointeracionista de Vygotsky (2009), encontramos a concepção de que a aprendizagem em si é um processo social dinâmico e que funções cognitivas de alta ordem se originam no ambiente social. Assim, a mediação, que se dá através da interação entre os indivíduos e o seu ambiente, evidencia a implicação do social e dos elementos históricos e culturais nesse processo.

No intuito de situarmos os construtos utilizados em nossa análise, apresentamos a proposta de arquitetura textual conforme concebida por Bronckart (1999; 2006). Para a análise da constituição do texto, Bronckart traz a metáfora do folhado textual (BRONCKART, 2006, p. 147) para ilustrar a arquitetura textual que apresenta três camadas: a infraestrutura geral – nível mais profundo, os mecanismos de textualização – nível intermediário, e os mecanismos enunciativos – nível superficial. Essa distinção de nível de análise corresponde a uma necessidade metodológica para análise dos textos, mas Bronckart (2006, p. 167) chama a atenção para evitar possíveis contradições que a disposição hierárquica de um folhado possa suscitar. Portanto, para uma melhor compreensão da metáfora, as camadas do folhado são maleáveis e se interpenetram, sendo que existe uma relação mais direta e interligada entre os tipos de discurso, os posicionamentos enunciativos e os mecanismos de temporalização.

Diante do exposto, para o desenvolvimento da nossa pesquisa, propusemos a resignificação de uma disciplina curricular obrigatória⁵ do curso de Letras, Prática de Projetos Pedagógicos, com carga horária de 135h/a, em que o objetivo do programa curricular foi redirecionado para abordar perspectivas teórico-metodológicas quanto ao ensino aprendizagem da leitura e produção escrita, sob o viés dos multiletramentos críticos, visando ao diálogo das práticas acadêmicas com e em ambientes digitais, para oportunizar o desenvolvimento de letramentos didático-digitais na formação inicial de professores no curso de Letras.

Uma de nossas principais bases teórico-metodológica na construção do PROMULD e resignificação da disciplina de Prática de Projetos é a proposta pedagógica de ensino o Projeto Didático de Gênero (PDG), defendido pelas professoras e pesquisadoras Guimarães e Kersh (2012; 2015). Conforme as autoras, com o PDG, percebemos que a preocupação, no trabalho didático, com os gêneros e as práticas sociais reais são questões basilares para se pensar o trabalho na escola no ensino aprendizagem da língua. Além de demonstrarem de onde parte tal proposição metodológica, as autoras pontuam as etapas que definem o PDG, enfatizando o papel da orientação linguística, da leitura extensiva e da reescrita.

⁵ A opção por resignificarmos os objetivos originais da disciplina deram-se em virtude de acreditarmos que sendo obrigatória, a participação e engajamento pudessem ser maiores, haja vista ser uma perspectiva totalmente nova na formação ofertada no curso.

Assim, ao situarmos nossas atividades didáticas na formação inicial de professores de língua materna, bem como o contexto da presente pesquisa, entendemos que para ressignificar uma proposição de desenvolvimento de projetos pedagógicos que fomentassem o desenvolvimento de letramentos didático-digitais, foi necessário desenvolvermos nossa proposição formativa denominada de **Programa de Multiletramentos Didáticos (PROMULD)**. Conforme discutido em Martins (2020), caracterizamos o PROMULD como uma pedagogia de projetos sistematizada a partir de uma rede de atividades acadêmico-profissionais, organizadas sob a mediação colaborativa de alunos e professores, que, por meio da escrita (auto)reflexiva, busca desenvolver o ensino-aprendizagem da língua com os gêneros multimodais num dado contexto social, oportunizando a construção de letramentos didático-digitais. Desse modo, compreendemos os **Letramentos didático-digitais** como as capacidades individuais e sociais de mobilizar ações pedagógicas que transformem artefatos digitais em instrumentos de ensino, visando às práticas situadas de uso responsivo da leitura e da escrita nas diversas instituições sociais.

Ressaltamos que consideramos nossa proposição pedagógica também a partir do que Pahl e Rowsell (2005, p. 23) denominam de terceiro espaço, ao assegurarem que o letramento está ligado com a nossa identidade e com as nossas práticas. Assim sendo, conforme pontuam, assumir uma abordagem que entenda o letramento como uma prática social envolve reconhecer que a escola (ou a universidade) é apenas um dos cenários onde as práticas de letramento ocorrem. Isso reconhece que os recursos usados para ensinar em sala de aula podem ser diferentes, em diálogo com os recursos utilizados pelos alunos em suas casas e outros contextos mais.

Além disso, consideramos a aprendizagem como participação social e essa experiência só se dará enquanto processo que for vivenciado no mundo através do compromisso como algo significativo (WENGER, 2001). Desse modo, demonstramos na figura 1 a representação do processo desenvolvido durante o PROMULD com os futuros professores de língua materna.

Figura 1: Ciclo do PROMULD

Fonte: elaboração da autora

É preciso enfatizar que a principal peculiaridade do PROMULD reside na crença de que é necessário oportunizarmos aos futuros professores uma formação compreendida como processo, em que a construção do trabalho didático com os gêneros é inseparável dos contextos no e para o local de trabalho; especialmente, com os gêneros multimodais que circulam em suportes/ambientes digitais dentro e/ou fora do ambiente acadêmico e escolar. Ademais, acreditamos que propor aos futuros professores uma postura etnográfica nos contextos escolares e fazê-los refletir sobre, por meio da escrita com gêneros da esfera acadêmico-profissional, lhes permitirá um maior agenciamento na aprendizagem, ao construírem conhecimentos a partir de si e com os outros. Diante disso, (re) construímos nosso programa da disciplina e nasceu, então, uma proposição teórico-metodológica, a qual denominamos de Programa de Multiletramentos Didáticos (PROMULD), pensando em novos tempos e, por isso, novos letramentos. Basicamente, o programa da disciplina está sintetizado na figura 2.

Figura 2: Esquema programático da disciplina de PPP, após o PROMULD

Fonte: elaboração da autora.

De acordo com a perspectiva bakhtiniana dialógica da linguagem, entendemos que os sentidos dos discursos são construídos pelas relações estabelecidas ideologicamente entre seres sociais, numa situação de interação verbal, portanto, seu entendimento passa pelo entendimento prévio das relações estabelecidas entre os sujeitos, das instâncias sociais em que esses sujeitos se enunciam e dos contextos sociais, imediato e mediato, em que se desenrola a interlocução. Desse modo, buscando investigar a escrita reflexiva acerca do processo de (trans) formação dos futuros professores na construção do letramento didático-digital, através da responsabilidade enunciativa, discorreremos a seguir sobre o processo de geração de dados, a seleção dos colaboradores e as categorias analíticas.

3. Nossos companheiros na caminhada...

Com relação aos escritos que circulam em ambientes no e para o local de trabalho dos futuros professores, no uso do mecanismo enunciativo das vozes e da modalização surgem marcas textuais peculiares, as quais podem ser relacionadas aos papéis sociais que os interlocutores ocupam dentro de fora da universidade, dentro e fora das escolas em que regem as aulas durante a graduação. Ou seja, o uso do mecanismo enunciativo das vozes e da modalização está relacionado às representações interiorizadas dos produtores textuais acerca da situação de ação de linguagem particular na qual se encontram envolvidos nesses lugares sociais.

De acordo com Bronckart (1999, p. 321), essas representações interiorizadas “são construídas na interação com as ações e com os discursos dos outros e, mesmo quando são alvos de uma reorganização singular[...] continuam portando os traços dessa alteridade constitutiva”. Entendemos, pois, que a presença das vozes enunciativas e da modalização nos escritos dos futuros professores é reveladora dos traços da inserção destes em uma rede de representações interiorizadas que se entrelaçam e se interpenetram porque construídas (e partilhadas) coletivamente dentro de uma formação sócio-histórica comum.

Nossa proposição interventiva se deu no curso de Letras, durante o semestre de 2017.2, com alunos do 4º período noturno. Vinte e sete alunos participaram da disciplina naquele semestre, os quais colaboraram em diferentes instâncias e níveis, dado o maior ou menor engajamento nas atividades propostas pelo nosso programa de multiletramentos didáticos. Contudo, para o presente trabalho, selecionamos três futuros professores, dentre aqueles que participaram de todas as atividades propostas e tiveram um número mínimo de faltas na disciplina⁶. Sistematizamos no quadro a1 algumas informações acerca dos colaboradores selecionados⁷, a fim de contextualizarmos suas produções.

⁶ Ademais, conforme descritos no Quadro 01, os colaboradores selecionados compunham um corpus com práticas sociais de leitura e escrita, em geral, distintas, bem como, formações acadêmicas e profissionais diferenciadas. Características estas que julgamos relevantes para investigarmos os processos de construção de letramentos didático-digitais, dada à variedade de sentidos que aqueles atribuíam aos seus usos da leitura e da escrita, como também, de suas práticas sociais com os gêneros e os artefatos digitais. As informações foram geradas a partir de Relatos autobiográficos produzidos na primeira semana da disciplina.

⁷ Ressaltamos que a pesquisa realizada foi devidamente submetida ao Comitê Ético de Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - RS. Deste modo, utilizamos pseudônimos para nos referirmos aos nossos colaboradores.

Quadro 1: Perfil dos Colaboradores selecionados

COLABORADORES	DESCRIÇÃO
VÂNIA	Tem 20 anos de idade. Coursou o ensino Fundamental e médio em escolas da rede pública de ensino. Afirma gostar de ler literatura em geral, influenciada pela mãe que é professora. Acredita que as tecnologias digitais influenciam negativamente na escrita e leitura das pessoas. Não exerce atividade profissional.
MARIA	Tem 21 anos de idade. Coursou o ensino Fundamental e Médio em escolas da rede pública de ensino. Considera-se uma usuária atualizada com as redes sociais. Embora não atue como professora de maneira assalariada, informa que às vezes ministra aula, substituindo professores em escolas no ensino fundamental, na rede privada de ensino ⁸ .
MAURO	Tem 32 anos de idade. Coursou a maior parte do ensino Fundamental e Médio em escolas da privada de ensino. Já possui graduação em Sistemas de Informação e Magistério. Atua como professor nas disciplinas de Ciências e de Língua Inglesa para o 5º ano do Fundamental.

Fonte: elaboração da autora.

Em vista disso, consideramos examinar como os futuros professores avaliam seus processos de desenvolvimento do letramento didático-digital, a partir da escrita reflexiva na produção de resenhas críticas. O gênero resenha crítica é entendido neste trabalho como um prolongamento da disciplina, em que os futuros professores, ao apropriarem-se do seu processo (trans) formativo, refletem discursivamente acerca da construção do letramento didático-digital. Isso nos possibilita, assim, identificar a quem e como é atribuída a responsabilidade de um determinado agir languageiro, as diferentes vozes que são colocadas explícita ou implicitamente em cena e as relações entre essas vozes e a voz da instância enunciativa e, portanto, o debate social que elas evidenciam (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 64).

4. “Aonde chegamos?” Análise e discussão dos dados

Entendendo a escrita fundamental no processo de (trans)formação docente, lembramos as palavras de Nóvoa (2009), quando afirma que:

O registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para formar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (NÓVOA, 2009, p. 32).

⁸ Dada à falta de fiscalização dos órgãos responsáveis e da condição financeira dos estudantes dos cursos de licenciatura na região sul do estado do Maranhão, essa é uma realidade mais comum do que gostaríamos.

Conforme argumenta o autor, nosso trabalho pretende discutir uma experiência vivida num lugar privilegiado para refletirmos acerca de eventos de letramento acadêmico-profissional: a formação inicial no curso de Letras licenciatura. Desse modo, passemos às análises das materializações linguageiras do agir dos futuros professores. Para isso, parafraseando Carnin (2015), consideramos a escrita sobre o agir (textos produzidos em situação de formação que refletem sobre práticas docentes – aqui, as Resenhas).

Conforme reiterado ao longo deste trabalho, entendemos a escrita como um elemento identitário de formação (KLEIMAN, 2007) e consideramos o PROMULD como prática de letramento acadêmico-profissional. Por isso, os discursos que constituem os dados de análise foram produzidos no interior de uma esfera de atividade que lhe atribuiu determinadas particularidades. Esses discursos integram as resenhas críticas sobre os eventos de letramento ocorridos no semestre 2017.2, as quais foram produzidas pelos futuros professores, a fim de oportunizar feedbacks⁹ avaliativos acerca de práticas formativas realizadas dentro e fora da universidade.

Compreendemos que é por meio de atividades sociolinguageiras que o ser humano participa de avaliações sociais e desenvolve critérios coletivos de avaliação, julgando, portanto, as ações dos outros, suas ações relativas às suas capacidades de ação (poder-fazer), às suas intenções (querer-fazer) e às suas motivações (razões de agir), sabendo que elas mesmas serão, por conseguinte, objeto dessas avaliações (BRONCKART, 1999; 2006). Nesse sentido, tais discursos inserem-se no contexto particular do programa de multiletramentos didáticos e, em razão desse contexto sociodiscursivo, sua produção é marcada pela presença da professora orientadora (a partir da posição de interlocutora imediata), como também das professoras supervisoras, dos alunos e dos colegas do curso de Letras.

Esses sujeitos constituem as condições imediatas de produção das resenhas críticas e, em estreita relação uns com os outros, incidem grande influência sobre elas. Consequentemente, a apreensão dos discursos que constituem as resenhas atravessa, necessariamente, a compreensão da integração desses elementos na composição do contexto imediato de sua produção. Desse modo, nos questionamos: como os letramentos didático-digitais dos futuros professores são constituídos pela língua(gem), catalisados pela/na escrita reflexiva e sinalizados pelas vozes enunciativas nos eventos de letramento?

Numa leitura inicial de todas as resenhas produzidas, notamos regularidades nos discursos dos futuros professores, que marcam claramente, através das modalizações e das vozes enunciativas, avaliações recorrentes sobre o outro e sobre si, seus pontos de vista e a emergência de índices do letramento didático-digital construído ao longo do programa. Assim sendo, detalharemos nossas análises da escrita reflexiva nas resenhas, a partir das condições de produção e do nível enunciativo das resenhas elaboradas pelos futuros professores.

⁹ O termo feedback é interpretado nesse trabalho enquanto prática avaliativa formativa, em que os futuros professores avaliam a si próprios, aos colegas, seus alunos e a professora orientadora do PROMULD, ou seja, todos os sujeitos que coenunciam seu agir. Para maiores detalhes do feedback como prática formativa, sugerimos a obra da pesquisadora Valerie J. Shute (2007), na qual é apresentada a conceituação do termo e explicitados seus tipos.

4.1. Condições de produção das resenhas

Mais comumente, as pesquisas relacionadas aos discursos dos futuros professores (ou estagiários) elegem os relatórios do estágio supervisionado. O relatório de estágio é um dos registros mais utilizados pelas universidades brasileiras, isso ocorre em função da sua própria estrutura linguístico-discursiva, como afirmam Leurquin e Barros (2013):

[...] (1) é nele que o aluno registra sua experiência, como pesquisador observador do agir professoral; (2) é através dele que o aluno dialoga com seus pares (colegas da turma, professores e estudiosos da área); (3) é com ele que também podemos trabalhar a construção do letramento do professor em formação; e (4) pode ser que a partir dele consigamos intervir na política de formação de professores, de ensino e aprendizagem; (5) é por meio dele que o aluno é avaliado (LEURQUIN; BARROS, 2013, p. 7).

Como elucidam as autoras, os registros realizados durante o estágio supervisionado, por meio do gênero relatório de estágio, constituem um importante instrumento na apreensão do processo de constituição identitária de professores em formação inicial. Entretanto, consideramos que a escrita da resenha crítica, ao final do nosso PROMULD, também nos permitiu fazer circular sua visão do estatuto da profissão docente, uma vez que as representações, avaliações, julgamentos flagrados em seus discursos nos permitem analisar o modo como cada indivíduo se posiciona sobre uma determinada atividade e como foi se constituindo ao longo da disciplina. Além disso, essas representações, uma vez interiorizadas pelos futuros professores, tornam-se uma espécie de guias para as suas ações futuras (BRONCKART; MACHADO, 2004).

De acordo com os autores, analisar os textos ou as redes discursivas “[...] que se constrói(em) *na* e *sobre* uma determinada atividade para chegar a compreender a natureza e as razões das ações verbais e não verbais desenvolvidas e o papel que a linguagem aí desempenha” nos auxilia(m) no desenvolvimento do agir do professor (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 136, grifos dos autores). Dessa forma, como argumenta Bazerman (2006, p. 10), além de o gênero dar forma às nossas ações e intenções, é também “um meio de agência e não pode ser ensinado e divorciado da ação e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas e motivadoras”. Assim, entendemos que as resenhas produzidas pelos futuros professores são ferramentas para que estes possam abstrair as condições de uso da linguagem, para que possam desenvolver habilidades de entender e produzir textos para se comunicar melhor (letramento) e serem reconhecidos no contexto da academia e da organização social.

Diante do exposto, observamos as orientações da professora formadora para a produção das resenhas críticas ao final da disciplina:

“Olá querid@s,

Estamos chegando à reta final da nossa jornada em pensar didaticamente, de fato, a produção de gêneros multiletrados com alunos da Educação Básica. Muitos foram os desafios e obstáculos... Alguns foram possíveis de serem contornados, outros nem tanto. Mas isso é o que acontece quando

nos propomos a dialogar com as reais práticas do cotidiano escolar e, assim, experimentar o que é ser professor, além dos muros da universidade.

A produção dessa atividade é crucial para avaliarmos as atividades desenvolvidas ao longo do semestre, assim como para avaliarmos o papel de cada um nesse processo. Por isso, atentem que as resenhas terão como interlocutores a professora e os colegas da turma. Peça que atentem ao roteiro de questionamentos¹⁰ na produção de seus textos e postem no nosso grupo do Facebook, até o prazo combinado. A resenha deve ser produzida com a formatação em Word, fonte Arial, tamanho 12, espaçamento simples entre linhas e 1,5 entre parágrafos, com o mínimo de duas laudas”.

Como podemos observar, no texto de orientação são demarcados pela professora formadora os critérios estabelecidos para a produção das resenhas, tanto quanto à estrutura e formatação do texto, quanto à funcionalidade do gênero em questão. A apreciação valorativa do gênero em questão, enquanto instrumento essencial no processo formativo desenvolvido, é delineada, por exemplo, com o uso do adjetivo ‘crucial’ e com a ênfase ao verbo ‘atentem’ no modo imperativo. No total, foram postadas vinte e cinco resenhas, ou seja, todos os concluintes da disciplina de Prática de Projetos produziram os textos, sendo a extensão destes de três a quatro laudas digitadas. Vale ressaltar que, embora reiterada a importância da atividade, esta não era obrigatória nem serviria de base para atribuição de nota na disciplina.

Levantamos a hipótese de que um dos motivos que influenciou na postagem das resenhas por parte de todos os concluintes deveu-se ao engajamento e ao agenciamento que os futuros professores construíram individual e coletivamente durante os eventos de letramento. Além disso, percebemos a implicação da professora formadora em coordenar todo o processo de aprendizagem sob a perspectiva sociointeracionista, como demonstra o uso constante de pronomes e verbos na primeira pessoa do plural: estamos, nossa, nos propomos, avaliarmos, nosso, etc.

É preciso ressaltar, contudo, que um dos objetivos da postagem das resenhas ser solicitada no grupo fechado do Facebook era no intuito de compartilhar as percepções e avaliações entre todos da turma, comentando os textos uns dos outros, mesmo porque isso foi informado em um dos encontros presenciais da disciplina. Porém, essa discussão não ocorreu no grupo do Facebook, apenas no encontro presencial final da disciplina, em que, numa grande roda de conversa, comentamos e refletimos sobre as apreciações de todos.

Ao serem questionados acerca da falta de comentários no grupo do Facebook sobre as resenhas dos colegas, em sua maioria, os futuros professores afirmaram: “não nos sentimos à vontade para comentar, ali, por escrito, uma avaliação que era particular do outro, já que cada um tinha sua opinião. Mas, agora, aqui, todo mundo falando, fica mais confortável comentar”¹¹. Inicialmente, interpretamos essa situação como falta de atenção dos futuros professores, pois, no calor do contexto, era a

¹⁰ Os questionamentos de orientação para a produção das resenhas foram organizados em blocos temáticos: Sobre a Disciplina; Sobre seu Grupo; Sobre Mim e Sobre o Ensino de Língua Portuguesa.

¹¹ Registro gerado a partir da gravação em áudio de um dos últimos encontros presenciais da disciplina.

professora quem cobrava a presteza dos acadêmicos. Todavia, ao refletirmos e analisarmos os dados catalogados, o papel social de pesquisadora nos fez entender que aquela aparente falta de interesse e assiduidade na atividade, na verdade, consistia no agenciamento identitário¹² dos futuros professores ao posicionarem-se segundo suas crenças e julgamentos.

Consideramos relevante essa explicação, tendo em vista que o presente trabalho é decorrente de uma pesquisa-ação, que, em sua premissa principal, visa à investigação sobre a ação, objetivando um aprimoramento das nossas práticas, (trans) formando nosso agir. No quadro 2, então, sistematizamos as informações sobre o contexto sociodiscursivo de produção das resenhas críticas na última semana de aula da disciplina.

Quadro 2: Representações dos mundos físico e sociosubjetivo das Resenhas

	Lugar de produção ¹³	Momento de produção	Agente-produtor	Leitor
MUNDO FÍSICO	Residência do/a futuro/a professor/a	Na última semana de aula da disciplina.	Acadêmico/a do 4º período de Letras noturno, em 2017.2.	Profa. de PPP e acadêmicos do 4º período de Letras noturno, em 2017.2.
	Lugar social de produção	Objetivo – propósito comunicativo	Papel social do enunciador	Papel social do destinatário
MUNDO SOCIOSUBJETIVO	Universidade – contexto acadêmico	(Auto)avaliar, por meio da escrita digitada ¹⁴ , os eventos de letramento desenvolvidos durante o PROMULD.	Aluno da disciplina e acadêmico/a do 4º período de Letras que reflete sobre suas práticas de letramento <i>no</i> e <i>para</i> o local de trabalho.	Profa. de PPP que atua na orientação e coordenação do PROMULD e acadêmicos do 4º período de Letras noturno, em 2017.2.

Fonte: Martins (2020) e adaptado de Bronckart (1999, p. 93) e Reichmann (2015, p. 74)

¹² Entendemos que “[...] a construção de posicionamentos identitários emerge de movimentos baseados tanto na diferença como na similitude do sujeito em relação ao outro (eu/outro; eu/ espelhamento do outro), [buscando] perceber as marcas da singularidade, de individualidade, de exclusão do outro e aquelas que revelam a condição de pertença a um grupo, a uma coletividade - a apropriação/assimilação de características dos valores, crenças desse grupo” (SILVA; MATENCIO, 2008, p. 5).

¹³ Ainda que entendamos que as práticas sociais de leitura e escrita estão cada vez mais móveis e flexíveis na contemporaneidade e que, portanto, o lugar físico e material não necessariamente seja aqui a residência do futuro professor, consideramos a “residência do aluno” como lugar físico, ressignificando-o como lugares outros que não a universidade. No caso em questão, lugar onde produziram suas atividades acadêmicas quando não estivessem no espaço físico destas, mesmo que estejamos cientes da pluralidade que esse termo possa causar.

¹⁴ Ressaltamos que a escrita proposta foi a escrita acadêmica digitada, por considerarmos que o uso social letrado desta requer eventos de letramentos que oportunizem aos acadêmicos a apropriação, por exemplo, de recursos como softwares (Word, Power Point, Excel, Prezzi, etc.), e que, muitas vezes, como professores universitários já tomamos previamente como um saber que esses acadêmicos possuam.

Apresentados os fatores constituintes do contexto de produção das resenhas críticas, analisaremos o nível organizacional. Iniciaremos pelo plano global do texto e, em seguida, veremos os tipos de discurso e os mecanismos enunciativos evidenciados nas avaliações de seus processos de desenvolvimento do letramento didático-digital, a partir da escrita reflexiva.

4.2 Análise do nível organizacional e dos mecanismos enunciativos

Para a caracterização dos aspectos mais específicos dos textos, identificamos, primeiramente, o plano geral que os constituiu, apresentando a configuração formal e temática que os moldou. Essa análise nos permite, segundo Bueno (2007, p. 82), “[...] perceber que temas ou que aspectos de um tema foram privilegiados, menosprezados ou esquecidos nos textos”. Essa organização do plano global do texto foi realizada nesse trabalho, a partir de um roteiro prefigurativo, como explicado anteriormente. Logo, foram agrupados em dois eixos: no Eixo I, os questionamentos dos tópicos Sobre a Disciplina e Sobre o ensino de Língua Portuguesa; e, no Eixo II, os dos tópicos: Sobre mim e Sobre meu Grupo. Desse modo, para examinarmos o nível organizacional e os mecanismos enunciativos das resenhas críticas, optamos em sistematizar nossas análises a partir dos dois eixos citados acima.

No **Eixo I - Sobre a Disciplina/ Sobre o ensino de Língua Portuguesa**, concentram-se os questionamentos referentes ao objetivo da disciplina, à metodologia empreendida, às atividades propostas, à avaliação da professora, às práticas que dialoguem com gêneros e tecnologias digitais, assim como possíveis sugestões e/ou críticas à professora, para futuros planejamentos didáticos.

No **Eixo II - Sobre mim e Sobre meu Grupo**, estão agrupados os questionamentos sobre a autoavaliação nas participações das aulas e atividades, individuais ou em grupo; sobre as facilidades e obstáculos do trabalho em equipe; sobre a construção/desenvolvimento dos PDDs; sobre suas identidades, enquanto acadêmicos e futuros professores de língua materna.

Na primeira parte da planificação textual das resenhas, identificamos os parágrafos que avaliavam aspectos referentes às atividades desenvolvidas na disciplina e às percepções dos futuros professores acerca do ensino de Língua Portuguesa. Notamos que, nesse eixo, predominaram segmentos de tratamento temático do tipo de discurso misto interativo-teórico, tendo em vista que percebemos a preocupação dos produtores em apresentar informações relacionadas às coordenadas de um mundo teórico, logo, autônomas, ao estabelecerem os fatores constituintes da disciplina e do ensino de língua. Por outro lado, percebemos também que, ao considerar os interlocutores previstos e a finalidade na produção das resenhas, os futuros professores buscaram ancoragem nas coordenadas do mundo interativo, portanto, implicadas, uma vez que possuíam conhecimento da situação de ação da linguagem. Vejamos no quadro 3 alguns dos segmentos tratamento temático do discurso misto interativo-teórico do Eixo I nas Resenhas.

Quadro 3: Segmentos tratamento temático do discurso misto interativo-teórico do Eixo I

FUTUROS PROFESSORES	SEGMENTOS DE TRATAMENTO TEMÁTICO
VÂNIA	<p>“<u>O papel da disciplina de Práticas de projetos pedagógicos no curso de Letras foi aprimorar/aperfeiçoar a formação dos acadêmicos, não com técnicas e “receitas” prontas, mas, praticando e fundamentando-se em teóricos e exemplos reais, possibilitando assim uma maior segurança profissional e uma base para uma melhor qualidade de ensino [...]. Sabe-se que a participação, a interação, a leitura, a escrita, a fundamentação teórica e a prática são fatores importantes na construção da aprendizagem e na formação do futuro professor de Língua Portuguesa. Mas, sabemos que o fator que mais se destaca é a interação, porque, por mais que o processo de aprendizagem seja pessoal e dependa de condições internas e externas, é preciso que haja a interação, ou seja, o compartilhamento de ideias e experiências, como afirma Vigotsky (2001).[...] As atividades em grupo são essenciais, pois favorecem a construção da aprendizagem através do que se chama “interativo”, ou seja, esses grupos são relações interpessoais de trocas de saberes com o meio [...]</u>”.</p>
MAURO	<p>“<u>Em um contexto educacional complexo, onde muitas vezes teoria e prática estão bem distantes, a disciplina de Prática de Projetos Pedagógicos do curso de Letras [...] teve um papel fundamental para as práticas docentes de professores em formação, pois proporcionou aos acadêmicos relevantes conhecimentos teóricos e importantes experiências práticas para criação e aplicação de projetos pedagógicos nas escolas [...]. Várias as atividades foram realizadas em grupo, o que favoreceu bastante a construção da aprendizagem, pois o desenvolvimento de atividades em grupo de maneira colaborativa promove interação, comunicação, compartilhamento de informação e feedback mútuo. Desta maneira, a turma pode assumir um papel importante na construção da aprendizagem. Apesar das dificuldades, a experiência em construir e desenvolver projeto didático com gêneros multimodais nas escolas da educação básica, desde a análise ao desenvolvimento, precisa ser mais comum na nossa formação enquanto professor, pois favorece maior compreensão da realidade escolar. Construir e desenvolver projetos nas escolas foi bastante significativo, pois forneceu uma melhor visão do ambiente escolar, num contato direto com a realidade de algumas escolas e, certamente, gerou a necessidade de um letramento didático com gêneros multimodais que possam ser usados em sala de aula [...]</u>”.</p>
MARIA	<p>“<u>Avaliando a formação e aprendizagem adquiridas na disciplina, posso afirmar que contribuiu e transformou a forma como via o ensino de língua portuguesa. Às vezes, é preciso rever formas e metodologias quando os imprevistos ocorrem no ambiente escolar. Também contribuiu para aprender que o ensino de língua portuguesa, a partir da perspectiva de multiletramentos, significa muito mais que abordar gêneros com suas características linguísticas ou outros conteúdos. Significa ensinar e habilitar os alunos a perceberem um contexto de aprendizagem maior através de novos métodos, utilizando meios e recursos que até então não utilizavam ou percebiam com fins didáticos na aprendizagem dos conteúdos.</u>”</p>

Fonte: elaboração da autora

É possível perceber a regularidade temática nos segmentos discursivos do eixo I, em que os futuros professores avaliam e refletem sobre as atividades desenvolvidas ao longo da disciplina, bem como seus parâmetros formadores e suas finalidades no/para o processo de ensino aprendizagem. Ainda que não seja predominante o uso de marcadores linguísticos que denotem a primeira pessoa do singular e/ou do plural, notamos a valoração positiva e o posicionamento apreciativo constantes nos discursos dos futuros professores, principalmente, com a presença de adjetivos (maior, melhor, importantes, essenciais, fundamental, relevantes), advérbios (muitas vezes, certamente, bem distantes, várias, às vezes, quando, muito mais, não) e organizadores argumentativos (mas, pois, apesar).

Reichmann (2015), com base em Grande (2010) e Koch (2010), ressalta o valor dos organizadores argumentativos em análises de enunciados de futuros professores, quando estes se posicionam acerca de suas formações. A autora pondera, por exemplo, que “cada enunciado iniciado por ‘mas’ envolve uma contraposição argumentativa e, simultaneamente, a (re)construção de um lugar, de uma identidade” dos futuros professores e da professora formadora (REICHMANN, 2015, p. 129).

Sustentadas em Bronckart (1999; 2011), além desses índices linguísticos, detectamos na dimensão configuracional do discurso teórico-misto do eixo I um posicionamento enunciativo dos futuros professores que sinaliza um *continuum* entre o eixo da conduta, valor deôntico, e o eixo apreciativo. Essa verificação é evidenciada em trechos como: “é preciso que haja a interação, ou seja, o compartilhamento de ideias e experiências; precisa ser mais comum na nossa formação enquanto professor; é preciso rever formas e metodologias quando os imprevistos ocorrem”. Entendemos que, por um lado, os futuros professores, apoiados nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social construído durante a disciplina, avaliam os fatores necessários a uma formação colaborativa, sociointeracionista e que associa teoria à prática. Por outro, também se posicionam na apreciação desses aspectos, a partir de um mundo subjetivo, sendo a voz que é a fonte desse julgamento e apresentando o que consideram como benéfico e pertinente em sua formação e em seu agir.

Desse modo, ao refletir por meio da escrita da resenha crítica acerca da prática de letramento empreendida durante a disciplina, os futuros professores revelaram em seus posicionamentos enunciativos dialogar e convergir com as perspectivas teórico-metodológicas do programa de multiletramentos didáticos. Inferimos, pois, ter havido a adesão à prática formativa proposta. Contudo, a evidente sintonia entre a perspectiva formativa e a avaliação dos futuros professores não significa uma mera relação de causa e efeito. Pelo contrário, tais avaliações atestam o redimensionamento identitário na postura enquanto (futuros) professores, ao apropriarem-se do lugar e da voz de quem tem legitimidade para avaliar. Essa compreensão, oportunizada pelos eventos de letramento dentro e fora do âmbito universitário e materializada no exercício da reflexão da escrita situada, lhes permitiu uma leitura responsiva de suas práticas e dos sujeitos *com* e *para* os quais as desenvolveu. Por isso, argumentamos que os futuros professores apropriaram-se do processo de seus letramentos didático-digitais.

No eixo II das resenhas, por sua vez, identificamos uma relação de implicação maior na avaliação de si e dos outros no engajamento das atividades propostas, assim como na apreciação dos principais obstáculos enfrentados durante os eventos de letramento para e no local de trabalho do (futuro) professor. A fim de examinarmos mais detalhadamente esse posicionamento enunciativo dos futuros professores, sistematizamos alguns segmentos de tratamento temático do discurso relato interativo no Eixo II das Resenhas.

Quadro 4: Segmentos de tratamento temático do discurso relato interativo no Eixo II

FUTUROS PROFESSORES	SEGMENTOS DE TRATAMENTO TEMÁTICO
VÂNIA	<p>“A <u>minha</u> interação e participação com a disciplina na sala de aula <u>não foi muito satisfatória</u>, <u>mas</u>, na produção e na prática dos trabalhos <u>fora da sala de aula foi bastante produtiva</u>, pois <u>pude participar</u> das observações nas salas de aula e assim <u>vi</u> um pouco mais da realidade escolar. <u>Minha maior dificuldade foi a timidez e o fato de não ter adquirido práticas em escolas anteriormente</u>. Na busca de minimizar essas dificuldades, <u>procurei</u> melhorar, <u>me comportando como uma futura professora de Língua Portuguesa</u>, <u>me dedicando</u> aos alunos e estudando mais sobre a diversidade de mídias, de linguagens e de culturas [...]. <u>Várias foram as dificuldades enfrentadas, não só pelo meu grupo, mas por todos os outros</u>. <u>Principalmente a falta de tempo de alguns dos componentes por causa do emprego e a redução do cronograma escolar</u> que fez com que alguns projetos, inclusive o do meu grupo, não fossem concluídos. <u>Como futura professora de Língua Portuguesa, pude notar</u> que os <u>multiletramentos são essenciais no ensino</u> de L.P, pois os recursos digitais utilizados são fundamentais para o diálogo com a realidade do aluno atual.”</p>
MAURO	<p>“<u>Eu avalio minha participação</u> no processo de interação na disciplina <u>como boa, no entanto, deixei um pouco a desejar</u> nas respostas e comentários que deveriam ser postados no grupo fechado do Facebook. [...] Sobre as principais dificuldades enfrentadas pelo meu grupo, posso citar <u>a dificuldade de se reunir fora da universidade</u>, uma vez que todos <u>possuíam</u> outras atividades além da universidade, <u>também importantes</u>, como trabalho. Então, <u>na tentativa de minimizar e/ou solucionar essa dificuldade, sugeri</u> que as atividades fossem realizadas utilizando a tecnologia Google Docs [...]. <u>Outra dificuldade foi a desmotivação por parte de alguns integrantes</u> diante dos obstáculos na construção do projeto. <u>Sem dúvidas, o mais difícil foi tentar desenvolver o Projeto Pedagógico Digital</u>, com o calendário anual das escolas diminuído [...]. <u>Durante a disciplina, no primeiro momento, a identidade que predominou em mim, foi de acadêmico de Letras</u>. <u>Porém, após as primeiras aulas nas escolas, falou mais forte a identidade como futuro professor de língua portuguesa</u>. <u>Portanto, de fato, houve transformação em minhas concepções teóricas e metodológicas</u> referentes ao ensino de língua portuguesa e o uso dos recursos digitais, em consequência do conhecimento adquirido e a prática vivenciada.”</p>

MARIA	<p><u>“A experiência de trabalhar em grupo para a realização do projeto teve seus pontos positivos e negativos. Mas, como toda nova experiência somou para minha aprendizagem. Um dos pontos negativos foi a indisponibilidade de parte do grupo em frequentar as observações das aulas na escola, problema enfrentado pela maioria dos grupos da turma, devido aos seus empregos.</u></p> <p><u>Como futura professora de língua portuguesa, acredito que propostas didáticas que dialogam o ensino de língua portuguesa com os ambientes e recurso tecnológicos digitais têm a somar com o ensino, pois, neste mundo cada vez mais digital, é preciso que nas instituições escolares se promova o letramento didático com esses recursos, visto que fazem parte da nossa prática social e dos discentes, e podem tornar o ensino mais atrativo e dinâmico.”</u></p>
--------------	---

Fonte: elaboração da autora

Conforme demonstrado no quadro 4, os segmentos temáticos arrolados no eixo II das resenhas críticas caracterizam a predominância do relato interativo, uma vez que os segmentos se organizam, enunciativamente, numa ancoragem temporal, marcada pelo pretérito perfeito e imperfeito como tempos predominantes (foi, pude, procurei, foram, fez, deixei, possuíam, sugeri, predominou, falou, teve, somou), bem como com organizadores que apontam a origem do espaço-tempo dos eventos e temáticas evocados, que, nesses exemplos, situavam-se em torno da descrição do processo de avaliação das experiências formativas vivenciadas (na sala de aula, fora da sala de aula, anteriormente, atual, fora da universidade, durante a disciplina, no primeiro momento, após as primeiras aulas nas escolas, na escola, neste mundo).

Nessa organização discursiva, as ações dos futuros professores são apreendidas em um eixo temporal evocado, posteriormente, em relação aos parâmetros da situação de produção das resenhas críticas, entretanto, a implicação do agente-produtor foi marcada pela forte presença dos pronomes e desinências verbais em primeira pessoa do singular (eu), como comprovados nos termos: minha, pude participar, vi, me comportando, me dedicando, meu, eu avalio, posso citar, mim. Essa implicação também denota a responsabilização e tomada de consciência dos futuros professores em avaliar suas participações e seu grupo de trabalho nos eventos de letramento. Percebemos que, nos segmentos expostos, os futuros professores admitem que poderiam ter se engajado um pouco mais nas aulas e nas interações iniciais dentro da universidade, porém mostram que essa participação foi mais significativa durante as ações desenvolvidas no local de trabalho, nas escolas.

Haja vista termos como premissa em nosso projeto formativo a aprendizagem como participação social e que essa experiência só se dará enquanto processo que for vivenciado no mundo através do compromisso como algo significativo (WENGER, 2001), consideramos que essa apreciação mais positiva dos eventos fora dos muros da universidade, em contato real com as práticas sociais letradas e os sujeitos que constituem a escola, se deve ao ‘novo papel’ assumido pelos futuros professores, numa reconfiguração identitária a partir da interação, na orquestração de vozes de outros (interiorizadas) e de si (internas) que ecoam em textos empíricos escritos por professores em formação (KLEIMAN; MATÊNCIO, 2005).

Kleiman (2006) argumenta que, com base no exame dos recursos linguísticos utilizados pelo professor ou aluno em formação, nos seus textos orais e escritos, que são indícios da posição enunciativa assumida, é possível inferir posicionamentos identitários do autor do texto, isto é, aqueles posicionamentos que têm a ver com sua identidade profissional. Nesse sentido, destacamos alguns trechos em que esse realinhamento como futuro professor é registrado nas resenhas: “me comportando como uma futura professora de Língua Portuguesa, me dedicando aos alunos e estudando mais [...]”; “Como futura professora de Língua Portuguesa, pude notar [...]” (Vânia); “Após as primeiras aulas nas escolas, falou mais forte a identidade como futuro professor de língua portuguesa” (Mauro); “Como futura professora de língua portuguesa, acredito que [...]” (Maria).

Nesse processo de mobilização da identidade profissional, os futuros professores ratificam a construção de seus letramentos didático-digitais, quando do desenvolvimento dos projetos didático-digitais, uma vez que, na avaliação do seu agir em relação às ações pedagógicas desenvolvidas para e no local de trabalho do professor, apresentam marcadores apreciativos daquilo que consideram relevantes na transformação dos artefatos digitais em instrumentos de ensino: “pude notar que os multiletramentos são essenciais no ensino de L.P, pois os recursos digitais utilizados são fundamentais para o diálogo com a realidade do aluno atual” (Vânia); “de fato, houve transformação em minhas concepções teóricas e metodológicas referentes ao ensino de língua portuguesa e o uso dos recursos digitais, em consequência do conhecimento adquirido e a prática vivenciada” (Mauro); “acredito que propostas didáticas que dialogam o ensino de língua portuguesa com os ambientes e recurso tecnológicos digitais têm a somar com o ensino, pois, neste mundo cada vez mais digital, é preciso que nas instituições escolares se promova o letramento didático com esses recursos, visto que fazem parte da nossa prática social e dos discentes, e podem tornar o ensino mais atrativo e dinâmico” (Maria).

Como Lankshear e Knobel (2007, 2008) explicam, novas práticas letradas envolvem um “novo ethos”, que leva em consideração diferentes padrões de valores, prioridades e sensibilidades mobilizados em práticas letradas. Ainda que nosso objetivo não seja discutir minuciosamente a questão do *ethos*, enfatizamos que oportunizar novas práticas formativas para e no local de trabalho do professor corrobora para o seu agenciamento na mobilização de recursos que prefiguram e constituem seu agir. No caso em particular, motivados e desafiados a participar de eventos de letramento acadêmico-profissional em sua formação inicial, em que as ações pedagógicas dialogassem com os artefatos digitais e a multimodalidade da linguagem, os futuros professores empreenderam em suas apreciações ressignificações de saberes pré-construídos, constituindo-se atores de seu próprio trabalho e, conseqüentemente, do seu processo de letramento didático-digital.

Nesse sentido, a investigação da escrita reflexiva e avaliativa das resenhas críticas nos mostrou que a reflexão, enquanto atividade de confronto, de pensar sobre si mesmo e sobre os outros, sua prática e sua formação, foi relevante no processo de formação e de desenvolvimento do letramento didático-digital dos futuros professores, uma vez que entendemos que essa prática pode oportunizar momentos significativos de compartilhamento de saberes *para, sobre e no* local de

trabalho do professor, numa necessária relação dialética na formação de professores, sob a perspectiva da Linguística e da Educação. A reflexão e avaliação de eventos de letramentos voltados à construção de um *terceiro espaço* entre ensino e tecnologia, oportunizadas pela produção escrita dos futuros professores, materializou a escrita reflexiva destes acerca de suas experiências durante o PROMULD, bem como possibilitou a tomada de consciência de seu letramento didático- digital, isto é, revelou as capacidades individuais e sociais de mobilizar ações pedagógicas que transformem artefatos digitais em instrumentos de ensino, visando às práticas situadas de uso responsivo da leitura e da escrita nas diversas instituições sociais.

5. “Continuando a caminhada...” Considerações (nunca!) finais

Após tecermos um estado da arte, em nível nacional (na BDTD), verificamos uma carência de pesquisas sob o viés intervencionista, em que tanto os professores formadores quanto aqueles em formação inicial fossem incitados a ressignificar suas práticas de letramento, diante das tecnologias digitais, sobretudo, pesquisas que oportunizassem pensar, propor, desenvolver e refletir sobre perspectivas didáticas no ensino em que os artefatos digitais sejam tomados em contextos reais de aprendizagem, sem tornarem-se meros suportes e/ou recursos. Observamos também a lacuna quanto a pesquisas que investigassem o ensino e formação desses professores através de um trabalho pedagógico reflexivo, a partir da aprendizagem COM os gêneros textuais que efetivamente dialogassem com os eventos e práticas de letramento dos professores em formação e com os contextos reais das escolas de nível básico.

Essa constatação motivou-nos a desenvolver um estudo sob a perspectiva da pesquisa-ação em nosso contexto de trabalho: uma universidade estadual, pública, na região sul do estado do Maranhão, tendo em vista a urgência de uma formação e didatização dos saberes científicos sob a perspectiva dos multiletramentos, que dialogasse com as práticas letradas acadêmicas, mas também com as práticas sociais dos futuros professores, de modo que fossem considerados os contextos sociais, históricos e culturais de produção discursiva.

Nossa proposta teve como objetivo principal analisar processos de (trans) formação de futuros professores de língua materna no curso de Letras para práticas de letramentos didático-digitais, a partir dos mecanismos de responsabilidade enunciativa na escrita reflexiva sobre o trabalho docente. Ademais, acreditamos que propor aos futuros professores uma postura etnográfica nos contextos escolares e fazê-los refletir, por meio da escrita com gêneros da esfera acadêmico profissional, lhes permitiria um maior agenciamento na aprendizagem, ao construírem conhecimentos a partir de si e com os outros.

Na investigação da escrita reflexiva e avaliativa das resenhas críticas, identificamos a relevância da reflexão, enquanto atividade de confronto, de pensar sobre si mesmo e sobre os outros, em sua prática e em sua formação. No intuito de examinarmos como os futuros professores apreciavam a construção e o desenvolvimento de seu letramento didático-digital, observamos uma reconfiguração

identitária em sua postura responsiva. Por meio da reflexão na escrita situada, nossos colaboradores tomaram consciência da necessidade de seu agenciamento no processo formativo, tomaram consciência de seu papel ativo na construção da sua capacidade de mobilizar ações pedagógicas que transformem artefatos digitais em instrumentos de ensino, visando às práticas situadas de uso responsivo da leitura e da escrita nas diversas instituições sociais.

Ademais, frisamos a relevância do diálogo universidade e escolas da educação básica em momentos anteriores ao estágio supervisionado, tendo em vista que, ao oportunizarmos eventos de letramentos acadêmico-profissionais aos futuros professores no contexto docente, temos, enquanto professores formadores, o discernimento dos licenciados será maior e melhor, quanto à compreensão do conjunto de problemáticas, de conflitos, de contradições, de possibilidades dos novos processos de formação, da percepção como parceiros de profissão em formação, suscitando, portanto, um novo compromisso, um renascimento para a prática.

Quanto às contribuições desta pesquisa para os campos da Educação e da Linguística, consideramos que levar em conta as vozes dos sujeitos que constituem e constroem os eventos de letramento sobre seu próprio agir profissional é adotar uma postura ética, crítica e engajada. Kleiman (2013), ao discutir os rumos da pesquisa na LA do Brasil, destaca as contribuições de uma reflexão sobre a (des/de) colonialidade do conhecimento na formulação de problemas de pesquisa e participação social do linguista aplicado, o que envolve uma postura ética com os grupos periféricos nas relações de poder e saber. Nesse sentido, entendemos que oportunizar aos futuros professores, bem como à professora formadora, práticas formativas no e para o local de trabalho, com base na reflexão do seu agir por meio da escrita e de eventos colaborativos de interação universidade/escola, é apontar a importância da linguagem como instrumento no/pelo qual crenças, identidades e papéis sociais são ressignificados. É (des)construir os espaços discursivos de ensino-aprendizagem.

À guisa de conclusão, enfatizamos a importância de propostas formativas que fomentem o trabalho coletivo, a participação dos futuros professores na resolução de problemáticas reais em contextos educativos, a inclusão da prática como conteúdo de formação, a reflexão dos artefatos digitais e ambientes tecnológicos como possibilidades de ensino aprendizagem das múltiplas linguagens, enfim, almejamos que a pesquisa seja parte integrante do processo formativo (de alunos e professores), sendo a oportunidade de abertura a novos horizontes e desafios. Assim, compreendemos que a pesquisa, inicialmente, sobre eles, tornou-se com eles, mas, sobretudo, tomamos consciência que era sobre próprio letramento didático-digital da primeira autora. Ao final desta pesquisa sentimos que estamos recomeçando...

Referências

BRASIL, 2018. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2017*. [livro eletrônico] / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [ed.], São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic_edu_2017_livro_eletronico.pdf Acesso em: 20 mar. 2018.

- BRONCKART, Jean. Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, Jean. Paul. *O agir nos discursos*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- BRONCKART, Jean. Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- CASTELLS, Manuel. The network society: from knowledge to policy. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (eds.). *The network society: from knowledge to policy*. Washington: Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations, 2005.
- GUIMARÃES, Ana. Maria Matos.; CARNIN, Anderson.; KERSH, Dorotea Frank (org.). *Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. Campinas, Mercado de Letras, 2015.
- GUIMARÃES, Ana. Maria Matos; KERSH, Dorotea Frank (org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa*. Campinas, Mercado de Letras, 2012.
- KERSH, Dorotea Frank; CARNIN, Anderson. “É diferente tu escrever um artigo... onde tu tá expondo um grupo”: letramento do professor e a (re)construção de identidades. In: Denise Tamaê Borges Sato; José Ribamar Lopes Batista Júnior; Ricardo de Castro Ribeiro Santos. (org.). *Ler, escrever, agir e transformar: uma introdução aos novos estudos do letramento*. 1. ed. Recife: Pipa Comunicação, 2016.
- KERSH, Dorotea Frank; CARNIN, Anderson. *Não era uma prática para mim escrever: letramento acadêmico e desenvolvimento profissional em comunidade de prática*. *Ling. (dis)curso* [on-line], v. 17, n. 3, pp. 315-29, 2017. ISSN 1982-4017. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-170302-1617>.
- KERSH, Dorotea Frank; MARQUES, Renata Garcia. Projetos didáticos de gênero, multimodalidade, uso de tecnologias e participação em comunidade de prática: uma experiência na inicial formação de professores. In: Ana Maria Mattos Guimarães; Delaine Cafiero Bicalho; Anderson Carnin. (org.). *Caminhos da Construção - Formação de professores e ensino de língua portuguesa*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016, v. 4, pp. 115-44.
- KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. (org.). *A formação do professor - Perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.
- KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 8, pp. 409-24, 2006.
- LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. *A escrita no ensino superior e os efeitos do desenvolvimento profissional na formação do professor de língua materna*. *ESCRITA*, Belo Horizonte, v. 21, n. 43, pp. 165-86, 2º semestre, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322574711_A_escrita_no_ensino_superior_e_os_efeitos_do_desenvolvimento_profissional_na_formacao_do_professor_de_lingua_materna.

MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL; São Paulo: FAPESP, 2004.

MACHADO, Ana Rachel.; BRONCKART, Jean Paul (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R. *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Organização Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Lilia Santos Abreu-Tardelli. Campinas: Mercado de Letras, 2009, pp. 31-77.

MARTINS, Ana Patrícia Sá. *Processos de (trans) formação de futuros professores e a construção de letramentos didático- digitais*. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9126>. Acesso em 20 fev. 2020.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: LOPES, L. P. da M. (org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, pp. 99-121.

MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OECD. *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, 2019.

PAHL, Kate; & ROWSELL, Jennifer. *Literacy and Education: Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. SAGE Publications, 2005.

PEGRUM, M. et al. *Letramentos digitais*. São Paulo: Parábola, 2016.

REICHMANN, Carla L. Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária. In: REICHMANN, C. L.; MEDRADO, B. P. (org.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, pp. 101-24.

SHUTE, Valerie J. *Focus on Formative Feedback*, ETS, Princeton, NJ, 2007. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/j.2333-8504.2007.tb02053.x>. Acesso em: nov. 2019.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009. Originalmente publicada em 1934.

WENGER, Etienne *Comunidades de prática: aprendizaje, significado e identidade*. Trad. Genís Sánchez Barberán. Barcelona: Paidós, 2001.

O EXAME DE CRENÇAS, ESTEREÓTIPOS E ATITUDES LINGÜÍSTICAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UMA VIA PARA ENSINO DO PENSAMENTO CRÍTICO

*EXAMINING BELIEFS, STEREOTYPES AND LINGUISTIC ATTITUDES IN TEACHER TRAINING:
A ROUTE TO CRITICAL THINKING EDUCATION*

Taís Bopp da Silva¹

RESUMO

Este artigo empreende uma reflexão a partir de uma atividade pautada em uma estratégia didática sobre crenças e atitudes linguísticas, desenvolvida com estudantes de Licenciatura em Letras, com intuito fomentar o pensamento crítico sobre a língua. Pensar a língua criticamente constitui competência fundamental para o professor de língua portuguesa que almeja contribuir para a formação de uma sociedade que pense sua língua de modo mais criterioso, com menor consideração a critérios valorativos e a representações linguísticas estereotipadas. Os participantes da atividade que deu origem às reflexões apresentadas neste artigo foram 22 estudantes de Licenciatura em Letras, os quais foram convidados a assistir à comédia dramática “Domésticas, o filme” e a responder um questionário de atitudes linguísticas sobre as personagens retratadas na trama. O inquérito sobre atitudes linguísticas indicou que o grupo pesquisado consegue estabelecer relação entre critérios extralinguísticos e variação linguística; por outro lado, não foi possível afirmar, com base nas respostas, que os participantes rejeitam a ideia de identidade entre o estereótipo linguístico e o grupo retratado por esse estereótipo. Os resultados do teste de atitudes geraram reflexões, que são tema do presente artigo e que foram transformadas em tópicos para uma roda de conversa com os participantes, a qual visou promover uma reflexão crítica acerca de crenças estereotipadas, atitudes e preconceitos linguísticos.

PALAVRAS-CHAVE: Crenças e atitudes linguísticas. Estereótipos. Pensamento crítico. Cinema na sala de aula.

ABSTRACT

This paper proposes a critical thinking activity designed for language teaching undergraduate students. It is assumed that critical thinking is a basic condition for training teachers who are able to promote a broad education grounded on scientific criteria instead of normative ones, based on common sense attitudes and beliefs. The participants (22 language undergraduate students) watched the comedy-drama “Domésticas, o filme”, answered a language attitude questionnaire related to the characters portrayed in the plot and took part on a debate about those characters. The article explores the questionnaire results, which pointed out the persistence of some common sense beliefs and stereotypes among the participants. This study concludes that working on critical thinking to confront attitudes and beliefs may be a fruitful way to lead future teachers to think about the linguistic phenomena nature and to unveil what confers prestige to certain linguistic variants to the detriment of others.

KEYWORDS: Language attitudes and beliefs. Stereotype. Critical thinking. Cinema at school.

Introdução

A fim de habilitar-se como professor de uma língua materna, o estudante de Letras necessita adquirir conhecimentos acerca do sistema linguístico e das regras de uso que regem esse sistema.

¹ Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professora da Área de Linguística e Ensino, tais.bopp@ufpel.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-5464-6702>.

Para que atue como um professor comprometido com uma distribuição mais igualitária dos bens simbólicos (Bourdieu, 2004) dentre os quais se encontra a língua, é preciso que o estudante ultrapasse o conhecimento normativo da língua, com a qual foi familiarizado ao longo da sua história escolar, e incorpore as perspectivas descritivas e explicativas sobre a linguagem. Compreender o funcionamento dos componentes linguísticos (sintático, morfológico, fonológico, semântico e pragmático) e sua dinâmica no contexto social é de fundamental importância para que o aluno entenda os usos, em maior ou menor grau conscientes, que o falante faz da língua. No entanto, cabe a seguinte indagação: conhecer as regras e os usos linguísticos é suficiente para que o futuro professor de língua materna passe a se engajar em um ensino crítico, inclusivo, de ativo combate ao preconceito linguístico? Os preconceitos linguísticos que o professor traz de sua vida pregressa à entrada no curso de Letras se desfazem durante sua formação?

Para compreender o sentido dessas questões, é necessário refletir se o sujeito, ao adentrar o ambiente acadêmico, está preparado para o questionamento daqueles saberes que figuram majestosamente assentados como verdade, no meio social. Muitos conhecimentos que desafiam os paradigmas já estabelecidos precisam enfrentar um sistema de crenças a fim de serem acomodados, seja na mente do indivíduo, seja no meio social. Este parece ser o caso do conhecimento trazido pela ciência linguística, que se propôs a desafiar os paradigmas normativos vigentes ainda hoje nos estudos de língua. A tradição gramatical e o prescritivismo linguístico perpetuam crenças que, mesmo com pouca sustentação empírica, encontram forte amparo na formação cultural, educacional, social e afetiva do sujeito.

Nesse sentido, é pertinente questionar se um professor de língua portuguesa que adquiriu um sólido conhecimento de linguística na universidade jamais poderá incorrer em atitudes preconceituosas em suas práticas. Após uma história escolar em que esteve imerso no ensino prescritivo de língua portuguesa, seria suficiente ao estudante de Letras o conhecimento das estruturas e dos determinantes sociais da linguagem para formar-se um professor crítico? O que acontece com as crenças prescritivas, como as crenças sobre *certo e errado*, sedimentadas desde a formação básica desse indivíduo?

Alguns estudos têm demonstrado que o ensino de língua materna pautado sobre valorações positivas e negativas sobre a língua ainda é uma realidade bastante presente nas salas de aula da educação básica brasileira. Tal constatação é preocupante, considerando que após décadas da introdução de ciência linguística nos cursos de Letras, em que se formam professores de língua portuguesa, esperar-se-ia uma abordagem científica de questões linguísticas. Algumas pesquisas realizadas com professores têm evidenciado essa realidade alarmante. Tais investigações apontam que a cultura do “certo” e “errado” entre os docentes é naturalizada.

Ghessi e Berlinck (2020) investigaram atitudes linguísticas de professores de escolas públicas de Monte Azul Paulista-SP quanto à variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural em um conjunto de narrativas escritas por estudantes. As narrativas apresentavam diferentes graus de monitoramento linguístico refletido no uso da concordância. Aos professores foi aplicado

um questionário de respostas abertas, com o objetivo de verificar se os docentes reconheciam a concordância verbal como um elemento diferenciador entre as narrativas que apresentavam maior e menor grau de monitoramento e, assim, aferir suas avaliações sobre as formas variantes. As autoras constataram que os docentes pouco refletem sobre a variação estilística, uma vez que deixam entrever a crença na existência de falantes de estilo único. Seus discursos também apontam para crenças valorativas, ao avaliarem como superiores ou competentes os textos que apresentam as marcas de concordância verbal, em contraposição àqueles em que as marcas da flexão estavam ausentes. Outro estudo que investigou as atitudes linguísticas de professores acerca da variação na concordância verbal da terceira pessoa do plural foi o de Barbosa e Ghessi (2019). Neste caso, professores de três escolas públicas de Uberaba-MG foram convidados a tecer o perfil social dos autores de narrativas escritas por estudantes em graus de monitoramento linguísticos diferentes. As autoras verificaram que os docentes fazem maior associação entre as mais altas dimensões de poder e a presença de concordância. Assim, por exemplo, o uso da marca de flexão estaria mais associado a dimensões como competência, inteligência e riqueza, o que poderia indicar não apenas a crença no domínio da norma culta como passaporte para ascensão social, como também a confiança em estereótipos para fazer julgamentos. O pensamento de que a norma culta é fator propulsor da ascensão social foi também verificado no estudo de Santos, Nogueira e Andrade (2017). Os autores investigaram as considerações de professores do ensino básico acerca do uso da norma e de uma variedade divergente, a partir da escuta de narrativas de sujeitos residentes em área rural. Na entrevista aberta, os professores compartilharam a crença de que falantes que se expressam melhor de acordo com a norma também apresentam uma cultura melhor e têm mais chances de ascender socialmente. Nos três estudos aqui revisados, a ideologia do “certo” e “errado” foi endossada pelos professores entrevistados.

Considerando tais achados, fica evidente a necessidade de dedicar maior espaço, na formação de futuros professores do ensino básico, para conhecer os elementos sociais, culturais e cognitivos responsáveis por perpetuar crenças linguísticas responsáveis pela disseminação de preconceitos. Na formação do professor de língua materna, portanto, devem-se unir ao conhecimento acerca das dimensões normativas e descritivas da língua, as discussões sobre crenças e atitudes linguísticas. O estudante de Letras, nesse aspecto, precisa ser convidado a se confrontar com suas próprias crenças linguísticas e questioná-las de modo lógico e racional. Essa atitude de hesitação diante do consenso é o que caracteriza o pensamento crítico, o qual será capaz de abrir espaço para o engajamento com a abordagem científica da linguagem. A cientificidade, por sua vez, necessita estar presente no espírito do professor, na maneira como conduz suas aulas. De nada adianta recheiar os livros didáticos com exemplos sociolinguísticos se o professor não recicla suas condutas; se o máximo que consegue é enxergar a variação linguística com uma postura condescendente e abordá-la de forma anedótica. É preciso evoluir de uma postura da tolerância para uma postura científica.

Este artigo convida o leitor a explorar as crenças e atitudes linguísticas que estudantes de Licenciatura em Letras trazem para o ensino superior. A partir daí, empreende uma reflexão sobre

o modo como tais crenças e atitudes podem ser trabalhadas na formação de professores de língua portuguesa do ensino básico de modo a contribuir para o seu pensamento crítico e seu preparo como docentes. Para tanto, será apresentada uma proposta de atividade didática sobre atitudes linguísticas a ser realizada em sala de aula com estudantes de Licenciatura em Letras, cujos objetivos são (I) levar esses sujeitos a conhecer suas próprias crenças e atitudes linguísticas; (II) estimulá-los a uma reflexão crítica sobre fatores sócio-históricos e cognitivos que geram e perpetuam tais crenças e (III) promover condições para que compreendam o impacto de sua futura atuação como professores na promoção de um ensino mais crítico, combatendo a perpetuação de noções linguísticas baseadas no senso comum, promotoras de preconceitos.

O artigo se organiza da seguinte maneira: será exposta, primeiramente, uma breve evolução dos estudos linguísticos no seu percurso de tornar-se ciência, a fim de discutir a dificuldade que essa disciplina encontra até hoje em ser reconhecida como um campo de estudos diferente das abordagens tradicionais, o que impacta na credibilidade de seus achados. Em seguida, discute-se a ruptura representada dentro dos estudos linguísticos pela sociolinguística, a qual inaugura novas perspectivas para analisar a língua como fenômeno dinâmico, através das noções de variação, heterogeneidade linguística, avaliação social, entre outras. Relacionado a essa última noção, o conceito de estereótipo é introduzido, juntamente com os de crenças e atitudes linguísticas. Na seção seguinte, apresenta-se a proposta de atividade de ensino da qual trata este artigo, discutindo-se seus resultados. Por fim são desenvolvidas as considerações finais deste artigo.

1. O percurso e os percalços da Linguística como ciência

No combate ao obscurantismo linguístico, a ciência da linguagem precisa desempenhar papel de protagonista, capilarizando seus achados para a escola e para a sociedade. O estudo da língua dentro de um paradigma científico, contudo, é muito recente, o que talvez contribua para explicar a resistência da sociedade em relação a seus postulados e descobertas. Desde a Antiguidade até o século XVIII, os estudos em torno de questões linguísticas se alternaram predominantemente entre preocupações normativas e especulações filosóficas acerca da linguagem como instrumento do raciocínio. Mas esta ainda é a referência quando a sociedade discute questões de linguagem nos dias de hoje. É importante clarificar, neste espaço, algumas diferenças entre essas perspectivas e a perspectiva científica.

Camara Jr. (1975) apresenta a distinção entre estudos pré-linguísticos, paralinguísticos e a linguística propriamente dita. Estudos sobre “certo” e “errado” — como levado a cabo pelos hindus, pelos romanos e, em parte, pelos gregos —, por, de certa forma, centrarem sua preocupação na prescrição do comportamento dos falantes em relação à preservação da língua, foram classificados como pré-linguísticos. São abordagens que não se filiam à ciência, a qual não faz prescrições e não emite juízos de valor. Já os estudos paralinguísticos são aqueles que estudam a língua, mas não como um objeto em si, e sim a serviço de outro interesse. É o caso do estudo lógico da linguagem, inaugurado pelos gregos e continuado pelos gramáticos de Port Royal. Esse campo de estudos orbitou em torno da

construção do raciocínio filosófico, para o qual a linguagem servia apenas como instrumento. Tendo como objeto fim o estudo filosófico, que não adentra o domínio da linguagem propriamente dita, estudos como os de Port Royal classificam-se, pois, como estudos paralinguísticos, nos termos de Camara Jr. (1975). É importante salientar também o teor valorativo e prescritivo do estudo lógico da linguagem, dado que o interesse dos filósofos em torno da linguagem era utilizá-la como ferramenta disciplinadora do pensamento. Nesse aspecto, à boa expressão do pensamento estaria associada a boa língua, dado que a linguagem era vista como correlata da inteligência. Os estudos que colocam a língua no centro de interesse iniciam no século XIX, com o método histórico-comparativo, os quais evidenciam que os sistemas linguísticos mudam com o passar do tempo, “seguindo uma necessidade própria da língua e manifestando-se de forma regular” (PETTER, 2003, p. 12). Uma mudança importante de paradigma acontece nesse momento, quando o interesse dos estudiosos volta-se para a língua falada, a qual aventou-se estar implicada nas mudanças históricas observadas nos textos escritos. A linguística, então, começa a ganhar autonomia: é na observação de fatos linguísticos que se centra esta nova ciência — e não na avaliação do comportamento do falante, ou do seu raciocínio.

No século XX, com o legado estruturalista de Ferdinand de Saussure, a linguística inscreve-se como ciência, ao definir com maior precisão seu objeto de estudo — a língua —, delimitar, com rigor, seu método (o método sincrônico) e operacionalizar seus conceitos (sincronia e diacronia, língua e fala, sintagma e paradigma, significante e significado e valor, entre outros) de modo a promover convergência entre os linguistas. Esse marco histórico data de 1916, apenas, quando o Curso de Linguística Geral veio à lume, por esforços de alguns dos discípulos de Saussure. Em comparação com outras ciências, a linguística é bastante jovem, e sua luta por reconhecimento como disciplina científica ainda é incipiente.

Considerando esse panorama, compreende-se que a elevação dos estudos da linguagem ao estatuto de ciência parece ainda não ter causado efeito sobre o modo como a população se relaciona com sua língua. Quando se pensa em estudos de língua e problemas de linguagem, as abordagens normativas dominam o imaginário, não apenas no âmbito do senso comum, como também entre acadêmicos de outras áreas não ligadas às Letras. Mesmo entre professores de língua materna, o ideal de língua pura ainda perdura, a despeito da profusão de conhecimentos produzidos por um campo da Linguística destacado por promover uma importante ruptura epistemológica dentro dos estudos linguísticos e por ser aquele que mais de perto dialoga com as questões sociais e educacionais: a sociolinguística.

1.1. A Sociolinguística

O estruturalismo, por conceber seu objeto de estudo, a língua, como sistema invariante, suprimiu o falante, com todos os seus atravessamentos históricos e sociais, de sua agenda de trabalho. Como resultado, a Linguística pouco avançou na compreensão da variação e da mudança linguística em seu início. Foi na década de 1960 que os estudiosos retomaram os interesses por questões sociais e culturais relacionadas à linguagem e que William Labov lançou as bases de uma nova disciplina

que tinha por finalidade examinar as marcas que os fatores sociais, histórico-temporais e estilísticos imprimem na língua.

A língua, como concebida pela Sociolinguística, é concebida como um sistema heterogêneo, em que formas linguísticas estão sujeitas a variação e mudança. Um importante passo dado por essa disciplina foi mostrar que variação e mudança constituem fenômenos estruturados, podendo ser explicados com rigor científico, por meio de regras de natureza linguística e da associação dessas regras com fatores sociais. Outro ponto esclarecido pela Sociolinguística, e de importância central neste artigo, é a ideia de que formas variantes carregam significado social. Isso significa dizer que, a algumas formas variantes, pode ser atribuído maior prestígio e, às suas concorrentes, certo estigma social, sendo, portanto, essas últimas, alvo de rejeição pelas camadas sociais mais favorecidas e que prezam pelos usos linguísticos mais aproximados à norma. A associação de prestígio ou estigma a uma variante poderá impulsionar ou inibir um processo de mudança. Portanto, o modo como os falantes avaliam uma forma linguística pode determinar sua adoção ou rejeição através dos grupos sociais.

Labov (2008) apresentou uma classificação para traços linguísticos envolvidos em processos variáveis de acordo com a avaliação social que recebem. *Indicadores* são traços cujo uso está associado a idade e grupo social, não estando relacionados a padrões de alternância estilística. Tais traços parecem não ser alvo de avaliação social. *Marcadores*, por sua vez, consistem em traços que estão sujeitos à estratificação estilística e também social. São traços que, ainda que rejeitados em testes de avaliação, são adotados em alguns contextos. *Estereótipos*, por fim, são traços fortemente marcados socialmente. “Os membros da comunidade de fala se referem aos estereótipos e falam sobre eles; podem ter um rótulo geral e uma frase característica que serve igualmente bem para identificá-lo” (LABOV, 2008, p. 360). Alguns traços linguísticos do português brasileiro são altamente estereotipados, a exemplo do /R/ retroflexo, chamado popularmente de “r caipira”, falado em algumas regiões de São Paulo.

Os estereótipos não repercutem apenas na avaliação de formas linguísticas. Em uma sociedade altamente estratificada, como a brasileira, a variedade linguística falada pelo sujeito pode se apresentar como insígnia de poder ou marca de estigma. Os estereótipos linguísticos que carregam valor negativo, nesse aspecto, podem promover a rejeição social de seus falantes, os quais podem ver reduzidas suas oportunidades na vida acadêmica, ocupacional, social e afetiva, em virtude de seu modo de falar socialmente desvalorizado. Para que este ciclo seja quebrado, é necessário que a sociedade adquira uma educação linguística de base científica, que a faça compreender a arbitrariedade do que se chama erro linguístico. Para que isso aconteça, são necessários professores na educação básica bem preparados para compreender a língua como um fenômeno variável e entender de que modo atuam os estereótipos na geração de preconceitos linguísticos.

2. Estereótipos e sua relação com crenças e atitudes linguísticas

Para que se compreenda o papel do estereótipo na geração do preconceito linguístico, faz-se necessário, primeiramente, situá-lo dentro de uma cadeia de elementos que, em conjunto, produzem

as atitudes linguísticas. Atitude é um conceito proveniente da psicologia social e se define como “uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir a pessoas, grupos, problemas sociais ou, de modo mais geral, a qualquer acontecimento no ambiente” (LAMBERT; LAMBERT, 1981). A atitude constitui produto do encadeamento de um componente cognitivo (com base em um conhecimento ou uma crença acerca de um objeto), um componente afetivo (gestado nas emoções e sentimentos em relação ao objeto avaliado) e um componente avaliativo (em que se atribuem valores favoráveis ou desfavoráveis à entidade em apreciação).

Enquanto construto psicológico, o sentido do termo atitude não pode ser confundido com aquele de uso corrente no senso comum. Esse último sentido remete a postura, modo de se comportar, de proceder, de se manifestar ou de reagir (NEIVA; MAURO, 2011, p. 171). Enquanto termo científico, atitude corresponde a uma medida de avaliação efetuada por um sujeito em relação aos atributos de um objeto visto subjetivamente. Os atributos do objeto são, para a obtenção dessa medida, ajuizados em termos dicotomizados, como “bom-ruim”, “positivo-negativo”, “certo-errado”, “normal-estranho”. Tal avaliação caracteriza-se como bastante intuitiva e pessoal, pois é acessada do componente afetivo do indivíduo, componente que compreende o universo de emoções e sentimentos suscitados pelo objeto avaliado. Essa gama de afetos, por sua vez, tem como referência a cognição (conhecimento ou crenças) do indivíduo em relação à entidade avaliada. Nesse ponto, é bastante importante distinguir, de um lado, o conhecimento que o sujeito adquire por experiências próprias e, de outro, as crenças incorporadas por experiências terceirizadas ou aprendizado de verdades sem valor empírico. É importante dizer que as crenças podem se apresentar com maior ou menor rigidez. Quando produto das influências de um contexto, as crenças podem ser mais dinâmicas e, portanto, mais flexíveis. Por exemplo, espera-se que um indivíduo que tende a aceitar mais facilmente como verdade uma informação advinda de uma fonte de sua confiança possa ser capaz de reavaliar a validade de tal informação quando confrontado por outras fontes de igual credibilidade. Outras crenças se originam da necessidade de economia no processamento da informação, e, neste caso, o indivíduo tende a aceitar mais facilmente como verdadeiras ideias baseadas em dados genéricos e mais estáveis: os estereótipos.

Estereótipos relacionam-se a crenças de cunho adulterado, amplamente difundidas, rígidas e estáveis acerca de um determinado grupo (PÉREZ-NEBRA; JESUS, 2011, p. 219). A despeito de apresentarem características espúrias do objeto representado, os estereótipos são úteis por constituírem atalhos mentais para a realização de julgamentos rápidos. Isso se dá porque o estereótipo simplifica a representação do objeto de modo a tornar econômica uma tomada de decisão (LIMA, 1997). O estereótipo é útil para prever comportamentos, e a predição de comportamentos, por sua vez, é uma conquista adaptativa humana que surgiu com o desenvolvimento da cognição social (TRÓCCOLI, 2011). A cognição social é definida como a cognição a respeito da cognição das outras pessoas. Ela surgiu, como capacidade, à medida que os grupos humanos começaram a ficar mais numerosos, e a formação de alianças e reciprocidades passaram a constituir um meio de conseguir recursos de sobrevivência (TRÓCCOLI, 2011). A capacidade de “ler” a mente do outro, fazendo inferências acerca de seus pensamentos e intenções com base em seus comportamentos e palavras, emergiu

como uma importante ferramenta para isso. Por meio dessa lógica, compreende-se que os estereótipos adquirem relevância para o processamento da informação na medida em que auxiliam na inferência de pistas sociais importantes sobre os indivíduos que se encontram nos contextos de interação — ainda que tais pistas não se apresentem como as mais fiéis.

De modo a funcionar como um catalisador do processamento da informação social, é necessário que o estereótipo seja coletiva e amplamente compartilhado, transcendendo o domínio das cognições individuais, permeando as representações coletivas (JODELET, 1989, apud Mendonça e Lima, 2014, p. 195). Para que perdure como representação social, por conseguinte, os estereótipos necessitam apresentar certo grau de estabilidade e rigidez. Sem essa característica, correm o risco de se desgastarem e se transformarem em construções particulares dentro de diferentes culturas. Não por acaso, a etimologia do termo remete a essa fixidez: *stereos* significa rígido, e *túpos* significa traço. O uso do termo “estereótipo” remonta à tipografia,

referindo-se a um molde metálico utilizado nas oficinas tipográficas, que se destacava pela possibilidade de produzir uma mesma impressão milhares de vezes, sem precisar ser substituído, surgindo daí, por analogia, o adjetivo estereótipo, indicando algo que poderia ser repetido mecanicamente. (PEREIRA, 2002, p. 43)

É esta propriedade de rigidez, aliada à pouca precisão com que representa os objetos, que faz do estereótipo uma fonte pouco confiável de conhecimento acerca de algo ou alguém. Para fazer-se representar de modo estável no seio da coletividade, o estereótipo necessita de atributos fixos, o que antagoniza com o dinamismo de qualquer sociedade, que passa por mudanças, deixando de lado algumas características e incorporando outras.

Desse modo, como indica Pérez-Nebra e Jesus (2011, p. 228), “comportamo-nos de maneira discriminatória com grupos sociais por sermos guiados pela lei do menor esforço — só não agimos assim quando algo no ambiente não nos permite”. Ou seja, os atalhos cognitivos, se são úteis no gerenciamento da informação, por um lado, podem levar a equívocos e a atitudes discriminatórias, por outro. Porém, o exame de crenças linguísticas relacionadas a estereótipos pode constituir o primeiro e mais importante passo para interromper o ciclo das atitudes linguísticas negativas. Esse exame precisa começar na sala de aula do curso de Letras, para que possa ser levado para o ensino básico e capilarizado para a sociedade.

3. Uma estratégia didática para conhecer e refletir sobre atitudes linguísticas no contexto de formação de professores

Antes de iniciar esta seção, faz-se necessário mencionar que poderá ser utilizado o termo “atitudes linguísticas” de modo genérico para fazer referência ao conjunto de termos “crenças, estereótipos e atitudes”, de modo a simplificar a linguagem. No entanto, cada um dos três itens será trazido individualmente, quando for preciso utilizá-lo de modo específico. Também é importante mencionar, de antemão, que a atividade realizada com os estudantes, apresentada neste artigo, não

consiste em um estudo de intervenção, cujo caráter permitiria medir mudanças comportamentais dos participantes na comparação pré e pós-aplicação de estratégia de ação. Antes, o objetivo da estratégia didática promovida junto ao grupo pesquisado foi o de conhecer as crenças e atitudes linguísticas dos participantes e, a partir desse conhecimento, promover uma reflexão capaz de gerar novos problemas e hipóteses de pesquisa a serem explorados.

Esta pesquisa, que tem como participantes futuros professores da educação básica, é motivada pelo entendimento de que abordar, na escola, os estudos da língua a partir de uma perspectiva científica constitui uma medida fundamental para conter a difusão de preconceitos linguísticos. Para que isso aconteça, entretanto, é necessário que os egressos dos cursos de Letras sejam capazes de compreender a linguagem em seu dinamismo e não apenas operar de modo reprodutivo com as informações que recebem na universidade. Como mencionado na introdução deste texto, em muitos casos, abrir-se ao novo implica abalar a ordem das estruturas sedimentadas. Contudo, a adoção de uma nova perspectiva de estudo da linguagem, baseada em ciência, que contradiz o ideal valorativo de “certo” e “errado” — sustentado por diversos liames, como a escola, a mídia, a indústria do entretenimento e as figuras de referência — nem sempre acontece de maneira fluida. E se essa adoção não acontecer, os professores em formação continuarão acreditando que os ensinamentos da ciência linguística são apenas acessórios e seguirão pautando suas práticas docentes em crenças e concepções valorativas de linguagem.

A hipótese geral que conduz este estudo é de que conhecer e confrontar nossas crenças e atitudes linguísticas pode ser um passo bem importante para dar início ao combate contra os nossos preconceitos. Assim, auxiliar o estudante a compreender a origem de seus preconceitos de modo reflexivo e racional, confrontando suas crenças com apoio em achados da literatura, pode ser uma estratégia eficaz para levar o aprendiz a formular novas concepções sobre língua e norma. No entanto, é importante ressaltar que uma estratégia desse tipo exige a genuína disposição do professor para ouvir o que pensam seus alunos e a habilidade para confrontá-los no campo das ideias, de modo a semear a inquietação. Este artigo, ao propor o exame das crenças e atitudes na formação de professores de língua materna, busca uma alternativa ao ensino de linguística como transferência de conhecimentos, sobre teoria e dados, da cabeça do professor para a cabeça do aluno; transferência essa que nem sempre considera o modo como o conhecimento se acomoda em um cenário constituído por crenças linguísticas em seu pano de fundo.

Será que pequenas mudanças nesse pano de fundo poderiam surtir o efeito de uma aprendizagem mais crítica? Até que ponto é possível mexer nesse pano de fundo? Um forte motivador para trabalhar com as crenças linguísticas dos estudantes encontra-se no fato de que as crenças são, em alguma medida, flexíveis.

as crenças são socialmente construídas e situadas contextualmente, pois, ao mesmo tempo em que as pessoas interagem e modificam suas experiências são, também, modificadas por elas; assim, as crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais. (RAZKY; GUSMÃO, 2019, p. 179)

Essa plasticidade característica das crenças pode ser utilizada de modo promissor em atividades visando uma mudança de mentalidade entre os estudantes de Letras. Tal mudança pode propiciar o terreno fértil para um aprendizado mais crítico do aluno na universidade e, assim, abrir caminhos para que sua futura atuação no ensino básico seja pautada em uma abordagem científica da linguagem.

Na sequência, serão apresentadas as informações relativas ao trabalho realizado com os alunos de Letras. Em seguida, serão discutidos alguns resultados.

3.1. Objetivo da estratégia didática

Realizou-se uma atividade com os participantes deste estudo de modo a conhecer algumas crenças e atitudes linguísticas de futuros professores de língua materna frente a estereótipos linguísticos. Como estratégia, primeiramente, foi aplicado um questionário de atitudes linguísticas, cujas respostas foram analisadas pela pesquisadora. A análise das respostas foi transformada em tópicos de reflexão, que foram utilizados para a promoção de um debate em forma de roda de conversa, junto aos participantes. O resultado do questionário de atitudes e a análise das respostas serão apresentados neste texto. O debate com os estudantes não constitui objeto de análise deste artigo.

Estudantes do terceiro período do curso de Licenciatura em Letras de uma universidade federal do sul do país foram convidados a participar. A atividade ocorreu no âmbito da disciplina de Sociolinguística, no início do primeiro semestre letivo, previamente ao desenvolvimento dos conteúdos programáticos da disciplina. A escolha por realizar a atividade no início da disciplina se deu de modo a evitar influência de conteúdos no desempenho dos participantes. Apesar de a atividade contemplar um caráter pedagógico por fomentar discussões pertinentes à disciplina, os alunos foram informados de que sua não participação não acarretaria nenhum prejuízo em sua avaliação ou frequência no semestre. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi fornecido aos participantes, que manifestaram concordância em participar por meio de sua assinatura.

3.2. Materiais e procedimentos

Os materiais utilizados nesta proposta didática foram um filme brasileiro do gênero comédia e um questionário de atitudes linguísticas, elaborado pela autora deste artigo. Participaram da atividade 22 estudantes. Os materiais, bem como os procedimentos, são detalhados a seguir.

A pesquisa teve como mote a obra cinematográfica “Domésticas, o filme” (MEIRELLES; OLIVAL; BRASIL, 2001), uma comédia dramática nacional que retrata o cotidiano de trabalho de cinco funcionárias de casa de família na cidade de São Paulo: Roxane, Cida, Raimunda, Quitéria e Créo. O filme explora o universo subjetivo das trabalhadoras e, para isso, elementos como gostos pessoais, religiosidade, vida afetiva, ambição e caráter das personagens são explorados pelos diretores. A língua também é utilizada como um recurso de caracterização no filme. Ainda que o filme aborde o ponto de vista das funcionárias, algo raro no cinema e na televisão, o caráter cômico da obra não foge à regra de compor os personagens considerados subalternos por meio de traços estereotipados de

linguagem e comportamento. Nesse ponto, o leitor pode estar se perguntando acerca da validade de se trabalhar com personagens estereotipados na aula de sociolinguística. Uma das intenções da proposta era justamente trabalhar junto aos alunos a percepção do estereótipo e mostrar que a exposição repetida de personagens estereotipados através da mídia e do cinema é um dos fatores propulsores de preconceitos linguísticos. O trabalho com cinema na sala de aula se mostra como um excelente recurso para esse fim. “Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte” (NAPOLITANO, 2019, pp. 11-2). Um dos cuidados do professor deve ser fazer os alunos entenderem que o trabalho com cinema não se resume a “ilustrar” um conteúdo ou uma realidade. Primeiramente, porque o cinema não tem compromisso com a verdade, mas com a fantasia e, em segundo lugar, porque o cinema constrói uma realidade, uma visão de mundo, das pessoas e das coisas, o que reforça sua adequação para trabalhar o fenômeno do estereótipo.

Os participantes foram, então, solicitados a assistir ao filme através da plataforma YouTube e, imediatamente, responder ao questionário de atitudes linguísticas a fim de responderem questões sobre a fala das personagens do filme. O questionário, disponibilizado para os participantes através de formulário online, apresentou seis itens em forma de afirmações com os quais os respondentes deveriam concordar ou discordar, em uma escala do tipo Likert de cinco pontos. Exemplo do formato das questões:

A fala das funcionárias no filme é agradável.					
concordo:	_____:	_____:	_____:	_____:	discordo

Após a devolução dos questionários, realizou-se uma de roda de conversa com os estudantes, em que foram solicitadas suas opiniões sobre o filme, o significado de algumas falas das personagens e a apresentação de traços linguísticos considerados destacados. Na sequência dessas questões abertas, retomaram-se os itens do questionário. Procurou-se ouvir as respostas dos alunos, sem a preocupação de confrontá-los, mas levantando outras questões. Tais questões, de caráter recursivo, os faziam perseguir os fundamentos de suas respostas, de modo que percebessem que muitas de suas atitudes e crenças não encontravam fundamentação sólida e que poderiam adotar outras perspectivas.

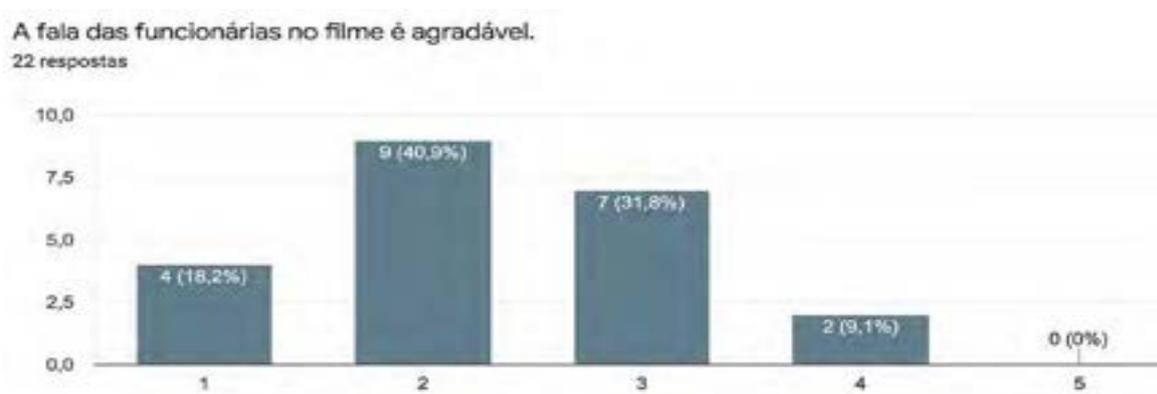
O presente artigo visa a apresentar e discutir os resultados apenas do questionário de atitudes linguísticas. Não serão transcritos trechos das contribuições dos participantes na roda de conversa. No entanto, na exposição dos resultados dos itens, serão levantadas problematizações que podem ser incluídas em atividades desse tipo, caso o leitor queira executá-las com seus alunos. Nesse caso, as questões selecionadas para uma atividade de roda de conversa dependerão da característica do público-alvo; por isso, a necessidade de o professor elencá-las de acordo com os resultados do questionário aplicado a sua turma.

Um cuidado importante a ser tomado pelo professor, ao realizar um trabalho envolvendo atitudes linguísticas, é não compelir o aluno a expor suas atitudes, em grupo, as quais podem ser julgadas. Tal procedimento faria com que a atividade adquirisse um efeito negativo, levando o estudante a uma retração e conseqüente confirmação do sentimento de que confrontar as próprias ideias pode ser algo aversivo. É necessário auxiliar o aluno em seu processo de autoquestionamento e reformulação de ideias sempre por meio da reflexão, nunca por coação.

3.3. Resultados e discussão

Inicia-se a apresentação dos resultados pelo primeiro item do questionário “A fala das funcionárias no filme é agradável”. Os resultados são expostos no gráfico 1.

Gráfico 1: Avaliação da fala das funcionárias quanto ao atributo *agradabilidade*



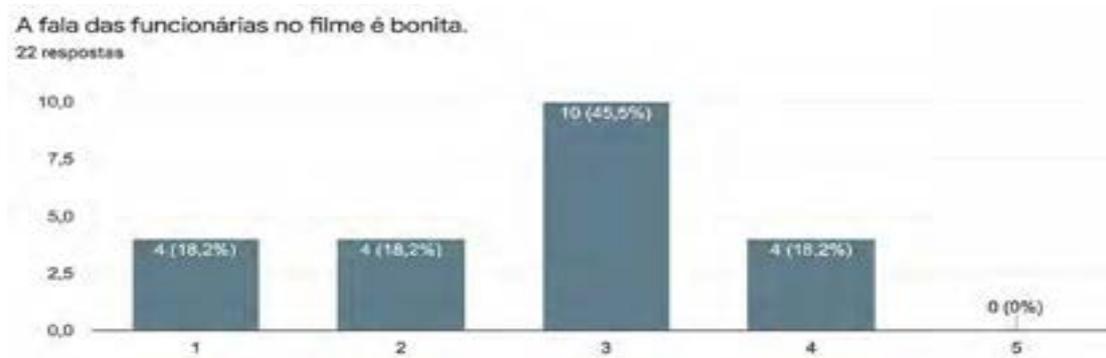
Fonte: elaboração da autora

Os números mostram que mais da metade do grupo avaliou positivamente a fala das personagens (59,1%). Um número considerável de participantes manteve-se na neutralidade (31,8%), enquanto apenas dois (9,1%) manifestaram uma avaliação negativa.

A fala retratada no filme apresenta um considerável número de traços estigmatizados, fortemente associados a uma ocupação de pouco prestígio e que, portanto, sofre estigmatização na sociedade de modo geral. No entanto, a avaliação dos estudantes não refletiu esse consenso. É possível, portanto, considerar que tal resultado decorra do fato de os participantes já terem cursado a disciplina de Linguística Geral e, assim, estarem familiarizados com algumas discussões sobre a valorização da diversidade linguística. Nesse sentido, as respostas dos estudantes também podem ter sido enviesadas por um efeito de desejabilidade social, ou seja, uma tendência de atribuir a si características valorizadas socialmente, tendo em vista o contexto de avaliação e características de personalidade do respondente (ALMIRO, 2017). Tendo em vista esse resultado, seria de se esperar do segundo item da escala, “A fala das funcionárias é bonita”, resultado bastante semelhante. Contudo, no segundo item, houve predomínio de respostas neutras (45,5%) e, comparativamente à

questão sobre agradabilidade, mais respostas negativas (18,2%), ou seja, que discordam de que a fala das personagens é bonita. Também nesse segundo item do formulário a porcentagem de avaliações positivas é menor em relação ao item anterior.

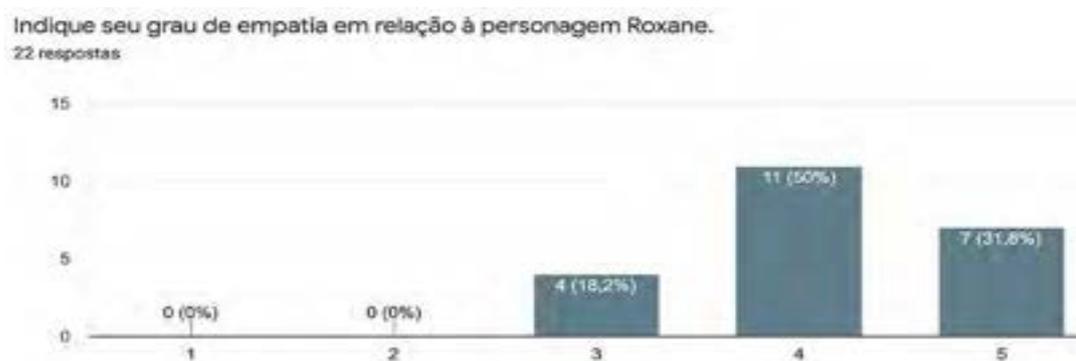
Gráfico 2: Avaliação da fala das funcionárias quanto ao atributo *beleza*



Fonte: elaboração da autora

Tais resultados permitem que se indague de que modo os respondentes conceituam, de um lado, o *agradável* e, de outro, o *bonito*. No âmbito de estudos filosóficos sobre estética, Immanuel Kant (século XVIII) afirma que, na avaliação do belo, não há necessidade de simpatia para com o objeto avaliado, podendo este sentimento prejudicar o juízo do sujeito. A sensação do agradável, ao contrário, envolve subjetividade e desejo, ocasionando julgamentos mais pessoais (LINO, 2008). Para que se possa tecer algumas considerações com base nesses conceitos filosóficos, é preciso adiantar a apresentação dos resultados do último item da escala, no qual o participante foi solicitado a indicar seu grau de empatia em relação à personagem Roxane, protagonista do filme.

Gráfico 3: Índice de empatia em relação à personagem Roxane

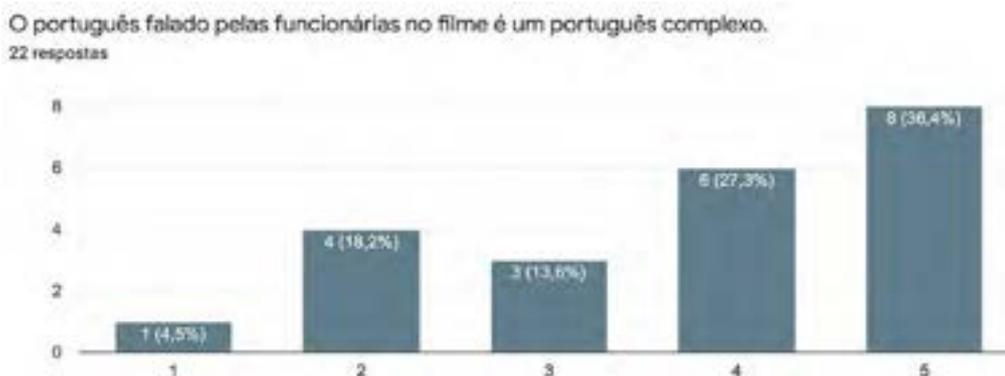


Fonte: elaboração da autora

Nesse item, não foi utilizada a escala de concordância com uma afirmação, como nos demais. O participante foi convidado a indicar seu grau de empatia em ordem crescente (nenhuma empatia (1) até total empatia (5)) em relação à personagem. Os dados indicam que mais de 80% dos estudantes relataram uma atitude empática em relação à empregada doméstica Roxane (graus 4 e 5 da escala). A partir de uma conexão com as ideias de Kant, para quem o agradável está mais ligado à subjetividade do que o belo, seria possível interpretar que a avaliação da fala das funcionárias como agradável — mas não tanto como bonita — sofre o efeito do grau de empatia despertado pela protagonista nos respondentes. A menor avaliação positiva da fala das funcionárias como bonita também poderia receber uma interpretação kantiana. Visto que na avaliação do belo, segundo o filósofo, é indesejável a interferência dos afetos, é possível que os participantes tenham impessoalizado, em certa medida, suas respostas. Se esse raciocínio é válido, então, os participantes, ao fornecerem suas respostas, teriam incorporado as atitudes do senso comum em relação às variedades linguísticas minoritárias, ou seja, uma avaliação menos positiva. Tais interpretações ancoradas em aspectos filosóficos, no entanto, não são foco deste trabalho, pois exigiriam maior sofisticação metodológica e aprofundamento teórico para serem testadas como hipóteses.

Os itens a seguir concentram-se menos em atitudes e avaliações, especificamente, e mais em crenças e estereótipos. As duas próximas questões exploram a crença segundo a qual as línguas ou variedades faladas por pessoas e comunidades menos favorecidas socialmente são “simples”, em contraposição às línguas consideradas “complexas”, relacionadas a economias mais desenvolvidas — tais como “o alemão, que é língua para filosofar”, segundo o senso comum.

Gráfico 4: Julgamento acerca da complexidade do português das funcionárias



Fonte: elaboração da autora

Os números no gráfico indicam que o português falado pelas funcionárias não é considerado complexo. No entanto, uma dúvida se coloca: de que modo os respondentes interpretaram a noção de complexidade? Seria a propriedade de um sistema linguístico de oferecer uma gama de dispositivos para as necessidades comunicativas do falante, propriedade essa presente em todas as línguas? Ou seria a qualidade relativa a uma variedade linguística utilizada por falantes mais escolarizados? Se

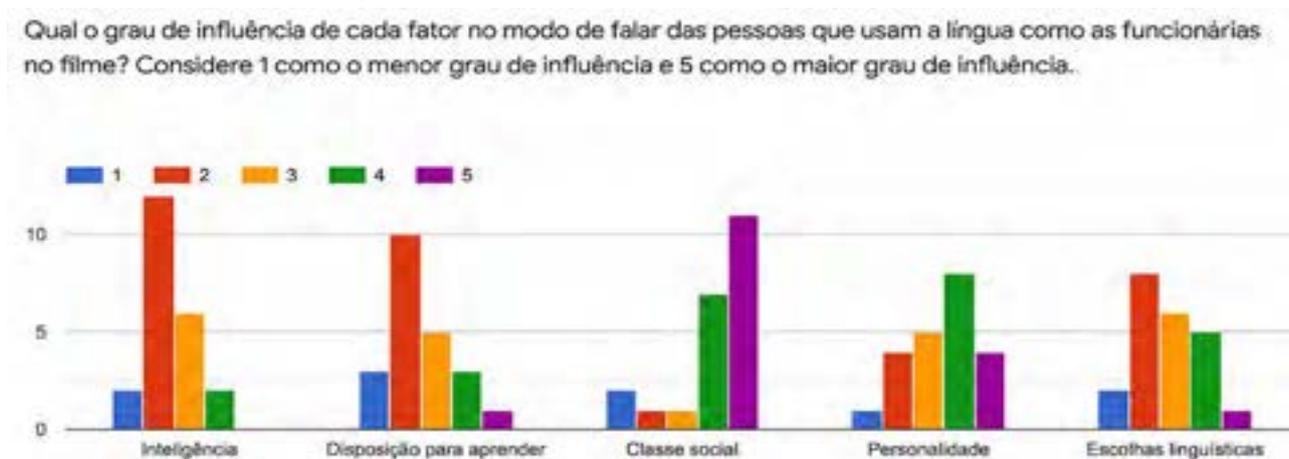
for considerada a primeira interpretação, os números no gráfico indicariam que mais de metade dos estudantes examinados (os respondentes que indicaram graus 4 e 5) ainda não chegou a uma compreensão da noção de que todas as línguas e variedades linguísticas são objetos complexos. De modo bem semelhante, caso os estudantes tenham interpretado o termo “complexo” como relativo às variedades mais próximas à norma, os resultados estariam sugerindo que os alunos compreendem as formas não padrão como simplificações de uma língua ideal, o que também representa um equívoco. A crença de que algumas línguas são primitivas ou menos sofisticadas é a matriz de inúmeros preconceitos contra línguas e dialetos minoritários, conforme apontam Otero (2017) e Evans (1998).

O próximo item a ser apresentado diz respeito a crenças de atribuição. Segundo a teoria das atribuições,

as pessoas são percebidas como agentes causais e é importante saber como elas atribuem causas aos comportamentos dos outros e a seus comportamentos. Não só atribuímos causas, como essas atribuições têm profundas influências sobre nossas reações afetivas e comportamentos futuros. (TRÓCCOLI, 2011, p. 87)

Nesse aspecto, é interessante examinar o peso que os estudantes atribuem a alguns fatores como condicionantes do uso de uma variedade divergente da norma — no caso, a fala das personagens do filme. À pergunta “Qual o grau de influência (pouco ou muito) de cada fator no modo de falar das pessoas que usam a língua como as personagens retratadas no filme?” os estudantes responderam atribuindo um valor em uma escala crescente de 1 a 5 variáveis, a saber, inteligência, disposição para aprender, classe social, personalidade e liberdade de escolhas linguísticas.

Gráfico 5: Atribuição de fatores implicados no uso de variedades divergentes da norma



Fonte: elaboração da autora

Fica evidente, pela visualização dos resultados, que os alunos compreendem que o uso de variedades linguísticas como a retratada no filme está associado à camada social de base, portanto a uma renda mais baixa e à falta de oportunidades que daí decorre. O fator inteligência, por sua

vez, recebeu o maior grau de rejeição entre os cinco fatores. Contudo, é necessário ter cautela ao se analisar a distribuição das respostas para esse fator. Ainda que 14 respondentes tenham rejeitado a ideia de que o uso de variedades estigmatizadas possa ser atribuído à (pouca) inteligência, 06 estudantes apresentaram resposta neutra para essa questão e 02 afirmaram que inteligência pode estar associada ao uso de formas não prestigiadas. Ou seja, não há clareza suficiente neste grupo de alunos sobre a independência entre capacidade cognitiva e a variação linguística. É necessário, pois, oferecer aos alunos de Letras um número maior de leituras e discussões acerca da autonomia da linguagem em relação à cognição geral. Tais discussões devem levar em conta o impacto social dos estereótipos televisivos representados por figuras caracterizadas como pouco inteligentes e falantes de variedades ou traços estigmatizados. O fator disposição para aprender apresentou comportamento similar ao fator inteligência: mostrou-se pouco relevante em termos de resultado geral, porém foi considerado importante por alguns participantes (04). É possível que, para esses respondentes, o uso das variedades divergentes da norma seja atribuído a uma espécie de “negligência” com “a língua” idealizada. Merece destaque, por fim, neste item do questionário, o fator personalidade, que é atribuído ao uso de variedades linguísticas diferenciadas em 12 respostas (contra 05 respostas neutras e outras 05 desfavoráveis a essa ideia). Talvez esse possa representar um dado interessante para futuros estudos sobre variação e identidade.

Por fim, o item seis explora a crença no estereótipo sociolinguístico apresentado no filme.

Gráfico 6: Crença na representatividade do estereótipo



Fonte: elaboração da autora

O que fica evidente, pela visualização do gráfico, é que grande parte dos participantes (45,4%), em algum grau, acredita que funcionárias de casa de família, de modo geral, utilizam os mesmos traços linguísticos das personagens de um filme de ficção do gênero comédia. Os 36,4% que se situaram na escala 3 de concordância, de certo modo, juntam-se aos referidos 45,4% de concordantes, no sentido de que são aqueles participantes que não mobilizaram elementos suficientes para contestar, ainda que parcialmente, a afirmação trazida no item. Ainda que os estudantes não tenham iniciado os conteúdos da disciplina de Sociolinguística (que os habilitariam a olhar mais criticamente para a afirmação apresentada) recursos mais genéricos de pensamento crítico, se ativados, já os ajudariam

a perceber com maior discernimento a ideia de que todas as funcionárias domésticas partilham dos mesmos traços linguísticos. O perigo da generalização, os efeitos de injustiça das caricaturizações, as intuições sobre alternância de estilo linguístico, e consciência das diferenças linguísticas regionais, ainda que pensadas da perspectiva folclórica, são filtros mentais à disposição da média dos indivíduos que ajudariam a problematizar a afirmação que estereotipifica as trabalhadoras de casa de família.

Analisados os dados apresentados pelos estudantes, a pergunta que se coloca é sobre o que fazer com esses dados. Como utilizá-los em uma atividade de conscientização sobre crenças, estereótipos e atitudes? O ideal é que a atividade seja seguida pela apresentação da teoria das atitudes, de modo a levar os alunos a confrontar tal teoria com suas crenças. Esse encontro do estudante com suas próprias crenças e atitudes precisa ser mediado pelo professor com habilidade. O professor necessita ter em mente que o aluno, ao expor seu pensamento, não pode ser julgado, de modo que a atividade surta um efeito negativo. É possível prever que, nesse caso, o estudante seria levado a se retrair e, conseqüente, a reforçar da ideia de que confrontar as próprias crenças é algo aversivo e a ser evitado. É preciso desvelar junto aos alunos elementos da cultura e dados da história que ajudaram forjar e a sustentar as crenças e os estereótipos que estão na base do preconceito linguístico.

Considerações finais

Este artigo discutiu os resultados de um teste de atitudes linguísticas levado a cabo com estudantes de Licenciatura em Letras, em que os participantes foram convidados a avaliar uma representação estereotipada de funcionárias de casa de família, retratadas em uma comédia dramática brasileira, quanto ao seu modo de expressão. De alguma forma, com bastante cautela, tais resultados podem representar um indicador indireto da criticidade do participante em relação à crença em estereótipos linguísticos.

O teste de atitudes linguísticas sinalizou que os participantes já compreendem a língua como um objeto variável e que essa variação tem como um de seus condicionantes os fatores sociais. Nesse sentido, classe social foi um fator amplamente creditado como promotor da variação pelos respondentes. Na contramão, outros elementos sabidamente não relacionados ao uso de regras variáveis não foram fortemente contestados no item sobre atribuição de fatores implicados no uso de variedades divergentes da norma. Tais elementos são erroneamente apontados pela população geral como as causas do “falar errado”. Um desses elementos é a inteligência; o outro é a disposição para aprender. O fator inteligência, é preciso ressaltar, foi aquele considerado menos importante pelos participantes, e esse resultado é animador. Contudo, alguns participantes concordaram parcialmente com a ideia de que a inteligência está associada ao modo de o falante empregar a língua. Nesse aspecto, é preciso alertar os futuros professores de que esta associação não é verdadeira quando se trata do uso de formas variáveis. Um outro movimento importante, associado a esse, seria o de se ressaltar, junto aos alunos, que a deficiência intelectual não deveria constituir motivo para discriminação. De modo semelhante ao fator inteligência, o fator disposição para aprender também foi considerado pertinente para o uso da forma não padrão por alguns participantes. E aqui, também é necessário ter

atenção. Em uma sociedade que valoriza a meritocracia, o falante que se distancia da norma pode ser desqualificado como displicente, e essa característica pode, então, facilmente, ser estendida ao seu caráter e a sua capacidade para o trabalho. É preciso discutir com o aluno as vulnerabilidades sociais que impedem grande parte da população de dominar a norma.

Uma consideração final diz respeito à importância de alertar o futuro professor de língua materna quanto ao perigo dos estereótipos. Quase metade dos respondentes acredita, ainda que parcialmente, que o modo de falar das funcionárias retratadas no filme representa aquele das funcionárias de casas de família da vida real. Idealmente, é esperado que os estudantes de Letras adotem uma postura mais combativa a este e outros estereótipos, à proporção que comecem a se aprofundar em questões sociolinguísticas. Conscientizar-se acerca de potenciais danos causados por representações estereotipadas é de fundamental importância para o combate às atitudes linguísticas negativas. O indivíduo que é estimulado a buscar os fundamentos de suas crenças linguísticas, presume-se, passa a ponderar suas avaliações e, por conseguinte, pode mais facilmente inibir comportamentos que desabonem outros indivíduos — desde “corrigir” linguisticamente alguém de modo vexatório, até preterir um candidato que concorre a uma oportunidade de emprego, em virtude de seus traços linguísticos.

Esta é a atitude crítica que precisa ser promovida entre os futuros professores de língua portuguesa, desde o início de sua formação. As pesquisas revisadas neste artigo mostraram que, não raro, professores de língua materna expressam atitudes negativas em relação a certas formas linguísticas, considerando-as “erradas”. A partir da reflexão empreendida no presente estudo, torna-se possível refletir sobre a postura desses professores a partir do exame de suas crenças linguísticas. É plausível que tais mestres, apesar de uma sólida formação teórico-prática que possam ter adquirido, apresentem crenças linguísticas distorcidas e resistentes, responsáveis por atitudes negativas que desqualifica os falantes e certas variedades linguísticas em favor de um ideal de língua. Ao permanecerem intocados, crenças e estereótipos apresentam grandes chances de se solidificarem, gerando atitudes linguísticas negativas e perpetuando o ciclo das injustiças sociais. Em razão disso, é importante debater de modo franco os preconceitos linguísticos na formação de professores.

Referências

- ALMIRO, Pedro Armelim. Uma nota sobre a desejabilidade social e o enviesamento de respostas. *Aval. psicol.*, Itatiba, v. 16, n. 3, jul. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712017000300001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 fev. 2021. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2017.1603.ed>.
- BARBOSA, J. B.; GHESSI, R. R. Atitudes linguísticas e o ensino da língua portuguesa: uma reflexão sociolinguística. *Revista Tabuleiro de Letras (PPGEL, Salvador, online)*, v. 13, n. 3, Especial, dezembro, 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/7728>. Acesso em: 18 fev. 2021.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- CAMARA JR., J. M. *História da linguística*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

- CHAMBERS, J. K. Studying language variation: an informal epistemology. In: CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, P.; SCHILLING-ESTES, N. *The handbook of language variation and change*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.
- EVANS, N. Aborigines speak a primitive language. In: BAUER, L.; TRUDGILL, P. *Language myths*. London: Penguin, 1998.
- FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H. & MILLER, S. A. *Desenvolvimento cognitivo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GHESSI, R. R.; BERLINCK, R. de A. Avaliação, atitudes, crenças linguísticas e o ensino de língua portuguesa: uma reflexão a partir de testes com professores de ensino médio. *Rev. EntreLínguas*, Araraquara, v. 6, n. 1, pp. 108-22, jan./jun., 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/13270>. Acesso em: 18 fev. 2021.
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LAMBERT, W. W.; & LAMBERT, W. E. *Psicologia social*. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- LIBERAL, M. B.; MOURA, H. L. M.; BEZERRA, R. dos S.; MONTEIRO, R. H. S. Linguagem e sociedade: crenças e atitudes linguísticas dos alunos do ensino médio de uma escola pública no interior da Amazônia. *Revista Sociais e Humanas*, v. 31, n. 2, 2018.
- LIMA, Maria Manuel. *Considerações em torno do conceito de estereótipo: uma dupla abordagem*. Lisboa: Aveiro, 1997.
- LINO, A. de C. A relação dos conceitos do belo e do sublime na representação dos gêneros. *Kant e-Prints*, Campinas, Série 2, v. 3, n. 1, p. 27-39, jan./jun., 2008.
- MATTA, A.; BIZARRO, L.; REPPOLD, C. T. Crenças irracionais, ajustamento psicológico e satisfação de vida em estudantes universitários. *Psico-USF*, v.14, n.1, pp. 71-78, 2009.
- MARINE, T. de C.; BARBOSA, J. B. *Crenças linguísticas de alunos do PROFLETRAS de universidades do Triângulo Mineiro*. Letrônica, Porto Alegre, v. 10, n. 1, pp. 361-79, jan.-jun., 2017.
- MENDONÇA, A. P. & LIMA, M. E. O. Representações sociais e cognição social. *Psicologia e Saber Social*, v. 3, n. 2, pp. 191-206, 2014.
- MATTOS E SILVA, R. V. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- NEIVA, E. R.; MAURO, T. G. Atitudes e mudança de atitudes. In: TORRES, C. V. & NEIVA, E. R. (orgs.). *Psicologia social: principais temas e vertentes*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- OTHERO, G. de A. *Mitos de Linguagem*. São Paulo: Parábola, 2017.
- PEREIRA, M. E. *Psicologia social dos estereótipos*. São Paulo: E.P.U., 2002.
- PÉREZ-NEBRA, A. R.; JESUS, J. G. de. Preconceito, estereótipo e discriminação. In: TORRES, C. V. & NEIVA, E. R. (orgs.). *Psicologia social: principais temas e vertentes*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, J. L. (org.). *Introdução à Linguística*. I. Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2003.

RAZKY, A.; GUSMÃO, E. Projetos de impacto sobre a pesquisa em crenças e atitudes linguísticas. In: RAZKY, A.; GUSMÃO, E. (orgs.) *Pesquisa em crenças e atitudes linguísticas*. Araraquara: Letraria, 2019.

SANTOS, A. M. dos; NOGUEIRA, A. C. F.; ANDRADE, A. O. de. A importância da abordagem sociolinguística para a formação do professor de língua portuguesa. *Revista de Letras*, Curitiba, v. 19, n. 26, pp. 1-15, set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>. Acesso em: 18 fev. 2021.

TRÓCCOLI, B. T. Cognição social. In: TORRES, C. V. & NEIVA, E. R. (orgs.). *Psicologia social: principais temas e vertentes*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006.

LINGUÍSTICA, ENSINO E A PERSPECTIVA DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS: UM PRIMEIRO OLHAR*LINGUISTICS, TEACHING AND THE PORTUGUESE TEACHER PERSPECTIVE: A FIRST LOOK*Ana Regina Calindro¹Alice Corr²**RESUMO**

Há pelo menos 20 anos, linguistas teóricos têm discutido a necessidade de haver uma interação entre as descobertas das pesquisas formais e o ensino de línguas (cf. MOURA NEVES, 2003; VIEIRA; BRANDÃO, 2007; OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; PILATI, 2017; MAIA, 2019; GUESSER; RECH, 2020, entre outros). Porém, ao analisarmos os materiais didáticos de ensino de português como língua primeira (PL1) e como segunda (PL2) (cf. CALINDRO, 2019; CALINDRO; RODRIGUES, 2021, no prelo), é notável que essa interface não tem sido bem sucedida. Ademais, os resultados que os estudantes brasileiros vêm obtendo em testes internacionais, como o Pisa, não têm sido satisfatórios. Os professores, por sua vez, têm um papel decisivo ao contribuir com as experiências e resultados de aprendizagem dos estudantes. Tendo isso em mente, conduzimos uma pesquisa e análise temática das perspectivas dos docentes (de PL1 e PL2) em relação ao ensino e aprendizagem de português na sala de aula, com foco nas necessidades pedagógicas dos professores, conhecimento do conteúdo, e avaliação dos materiais didáticos disponíveis no mercado. A pesquisa foi realizada através de um questionário que utilizou a escala Likert para medir a perspectiva dos professores. Através de uma primeira análise dos resultados, percebe-se que os professores têm consciência de alguns temas caros aos estudos linguísticos, como a importância de valorizar todas as variedades de uma língua. Porém, em outros aspectos, como a noção de gramática distinta da sua aceitação como norma-padrão, já não parece ser tão clara aos participantes. Logo, este artigo traz contribuições importantes para a reflexão dos linguistas preocupados em divulgar os resultados de suas pesquisas de forma eficaz para que seus possam beneficiar tanto professores como alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística e ensino. Linguística pedagógica. Ensino e aprendizagem de português. PL1. PL2.

ABSTRACT

For at least 20 years, theoretical linguists have discussed the need for interaction between the findings of formal research and language teaching (cf. MOURA NEVES, 2003; VIEIRA; BRANDÃO, 2007, OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; PILATI, 2017; MAIA, 2019; GUESSER; RECH, 2020, among others). However, analysis of teaching materials for Portuguese as a first language (PL1) and as a second language (PL2) (cf.

¹ Professora Adjunta do Departamento de Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio Janeiro (UFRJ). Membro do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFRJ (POSLING). Líder do laboratório de pesquisa *SynTech Linguistics Lab* (Sintaxe, História, Educação e Tecnologia). Coordenadora do projeto “Estrutura argumental, variação e mudança na história do português brasileiro e português europeu” (Faperj – Processo 211.230/2019) e uma das coordenadoras do projeto “Interfaces no Ensino de Português L1 e L2”, anacalindro@letras.ufrj.br, <https://orcid.org/0000-0003-2171-5307>.

² Professora Adjunta do Departamento de Línguas Modernas da Universidade de Birmingham (2017-). Uma das líderes do projeto de pesquisa *Linguistics in MFL* (2018-), e co-fundadora das redes de colaboração *Linguistics in Schools Transatlantic Educational Network (LISTEN!)* e *Multilingualism for social inclusion in the European classroom* (financiada pela EUniWell). Coordenadora do projeto de documentação “As gramáticas das falas judeo-espanhóis” (British Academy/Leverhulme Trust SRG 1819\191358), a.corr@bham.ac.uk, <https://orcid.org/0000-0001-5701-9843>.

CALINDRO, 2019; CALINDRO; RODRIGUES, 2021, in press) reveals that this interaction has not been achieved. Furthermore, results obtained by Brazilian students in international tests, such as Pisa, have not been satisfactory. Given the decisive role of the classroom teacher in determining student's learning experiences and outcomes, we conducted a survey and thematic analysis of (PL1 and PL2) teacher perspectives on teaching and learning in the Portuguese language classroom, focusing on teachers' pedagogical needs, subject knowledge, and the evaluation of teaching materials available to them. The study was undertaken by means of a questionnaire that used a Likert scale to measure teachers' perspectives. A first analysis of the results reveals that teachers are aware of some perspectives that linguistics can offer, such as the importance of valuing all varieties of a language. However, in other aspects, such as the notion of grammar as distinct from its conceptualisation as a standard norm, insight from linguistics does not seem to have reached our study's participants. Therefore, this article makes an important contribution to the reflective practice of linguists concerned with the efficient dissemination of their research results, so that they can influence pedagogical choices benefitting teachers and students alike.

KEYWORDS: Linguistics and teaching. Pedagogical linguistics. Teaching and learning of portuguese. PL1. PL2.

Introdução

Inúmeros trabalhos linguísticos tanto no âmbito da linguística teórica como da linguística aplicada vêm discutindo o descompasso entre o português descrito nos livros didáticos e o português vernáculo, tanto dos brasileiros como de outras variedades do português. Faraco (2006, 2008, 2017, e.o.) tem refletido amplamente sobre o fato de, no Brasil e outros países lusófonos, a norma-padrão ser baseada essencialmente em dados do português europeu (PE), especificamente no conteúdo de obras literárias portuguesas clássicas. Logo, em relação ao ensino de português, tanto como língua primeira (PL1), assim como segunda língua (PL2)³, esse fato causa inúmeras dúvidas e descompassos para os alunos e para os professores.

Além dos esforços contínuos de pesquisadores no âmbito da linguística aplicada, principalmente nos últimos 20 anos, muitos linguistas brasileiros que trabalham com linguística teórica começaram a publicar obras que abordam a importância de incorporar as constatações de estudos linguísticos teóricos ao ensino de português⁴. Entre esses livros, podemos citar autores de diferentes linhas teóricas (funcionalistas, sociolinguistas, gerativistas etc.): Moura Neves (2003), Vieira e Brandão (2007), Oliveira e Quarezemin (2016), Pilati (2017), Maia (2019), Guessier e Rech (2020); além de muitos artigos de outros autores que serão mencionados ao longo deste texto.

³ Na literatura sobre o tema há diversas denominações para o ensino de português para aqueles que não falam português como L1, tais como português língua não materna, língua adicional, língua de acolhimento, entre outros (cf. ALMEIDA FILHO, s/d). Como neste artigo este não é nosso foco, escolhemos o termo 'português como segunda língua' apenas para fazer um paralelo com 'português como língua primeira'.

⁴ Embora a diferença entre linguística 'teórica' e 'aplicada' seja controversa, na prática, a maioria dos estudiosos em linguística se alinha com uma ou outra dessas identidades acadêmicas, ou transpõe as duas, de onde surge um enquadramento contrastivo (o que não deve, no entanto, sugerir a suposição, ou a existência, de uma dicotomia entre os dois da nossa parte). Perante este cenário, este artigo posiciona-se no âmbito da linguística pedagógica, área que, como definem Trotzke e Rankin (2020, p. 2), serve de ponto de contato e de convergência "para toda e qualquer investigação linguística que tenha orientação pedagógica" (tradução nossa). Observamos também, seguindo esses autores, e especialmente Hudson (2020, no prelo), que a linguística como disciplina tem uma íntima associação histórica com o ensino e a educação, orientação pedagógica que perdura até os dias atuais.

Nesse contexto, a preocupação do presente artigo é o papel mediador do professor na interface entre os resultados das pesquisas em linguísticas e as experiências educativas em sala de aula. O papel decisivo do professor de português em sala de aula na determinação das experiências e resultados de aprendizagem dos alunos é reconhecido há muito tempo. Como tal, é necessário (melhor) compreender as experiências e perspectivas dos professores de língua portuguesa, para promover a integração dos resultados da pesquisa linguística na sala de aula (PL1/PL2), ou desenvolver estudos interventivos, que possam ser aplicados de forma efetiva. Para tanto, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa e análise temática das perspectivas de professores (PL1 e PL2) sobre o ensino e a aprendizagem na sala de aula de língua portuguesa, com foco nas necessidades pedagógicas dos professores, no conhecimento da disciplina e na avaliação de materiais didáticos disponíveis no mercado.

Um outro objetivo deste texto foi o de verificar se os esforços empreendidos por acadêmicos têm ressoado na prática real dos professores de língua portuguesa. Bem como, se eles têm conhecimento e consciência da possível colaboração da linguística para a sua prática em sala de aula. Logo, um dos nossos focos ao elaborar o questionário foi averiguar a percepção geral dos professores em relação a essa disparidade verificada entre o português que é ensinado e a gramática nuclear dos falantes de português. De acordo com Chomsky (1981, 1986), a gramática nuclear seria a Língua-I de cada falante, adquirida durante a fase de aquisição da linguagem e também composta de uma periferia, a qual voltaremos mais adiante neste texto. Para o autor, a Língua-I - “I” de interna, individual e intensional - seria a língua na mente de cada falante, assim, o conceito de Língua-I está relacionada à cognição de cada indivíduo e perpassa a dimensão subjetiva do conhecimento linguístico. Segundo Kato (2005), por exemplo, as crianças brasileiras no processo de aquisição da escrita nas aulas de PL1, desenvolvem uma periferia marcada de sua Língua-I devido às diferenças entre a Língua-I dos brasileiros e a norma-padrão apresentada nas escolas. Assim, essa periferia passa a fazer parte da gramática nuclear dos falantes, que é, portanto, composta pela sua Língua-I e uma periferia marcada. Segundo a autora, esse fato faz com que, em muitos aspectos, o aprendizado da norma-padrão pelos brasileiros tenha caráter de aprendizado de segunda língua. Kato argumenta que essa periferia marcada se desenvolve após anos de letramento e pode incluir valores paramétricos opostos aos da gramática nuclear, que podem entrar em competição entre si durante os anos escolares. Para ilustrar, vejamos o caso dos pronomes cuja função é de objeto direto (OD). No Brasil, mesmo pessoas escolarizadas produzem sentenças como “Eu vi *ele* ontem”; somente após processo de ensino e aprendizagem da norma-padrão que os brasileiros adquirem as formas oblíquas átonas *o/a(s)* e passam a relacionar o uso dos pronomes pessoais retos *ele/ela* na posição de OD como um desvio que deve ser corrigido.

Na seção a seguir, abordaremos como essas questões são tratadas em documentos oficiais, que pautam a constituição tanto dos materiais didáticos como do planejamento pedagógico dos professores.

1. A linguística e os documentos oficiais

O intuito da nossa pesquisa foi constatar se os profissionais que atuam no ensino de língua portuguesa ao terem contato com as pesquisas teóricas em linguística, têm consciência de fatos

como o apresentado no final da seção anterior acerca da expressão do OD em PB, e se aplicam esse conhecimento à sua prática de ensino. Assim, como veremos na análise dos resultados desta pesquisa, foram incluídas questões que abordam temas centrais da linguística teórica, mas que, muitas vezes, ao analisarmos materiais de ensino de PL1 e PL2 parecem ser ignorados na prática de ensino (cf. CALINDRO, 2019; CALINDRO; RODRIGUES, 2021, no prelo).

A fim de estabelecer um recorte necessário em razão do tamanho deste artigo, tomaremos o Brasil como exemplo em muitas de nossas discussões, porém sabemos que a constituição de parâmetros curriculares para o ensino, como será discutido adiante, é prática comum em outros países. No Brasil, após o estabelecimento da Constituição de 1988, segundo o Artigo 210, foi criada a Base Nacional Comum Curricular. Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que regulamenta a base nacional comum para a educação básica. Em seguida, entre os anos de 1997 e 2000 são criados os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 2000).

Em anos seguintes, principalmente em 2016, inicia-se a discussão da necessidade de uma reforma no Ensino Médio brasileiro e, desse debate, surge a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017. Assim, a reformulação da BNCC é realizada com base nos resultados recorrentes do Brasil no Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) que mostram uma estagnação no índice de desenvolvimento da educação básica em relação à linguagem, além de outros aspectos. Fato associado à constatação de que 41% dos jovens brasileiros abandonam os estudos antes de se formarem. Porém, segundo Pilati (2021), as razões desses índices e da evasão escolar estão muito mais relacionadas a questões sociais e econômicas do que com as propostas curriculares propriamente. A autora aponta, por exemplo, que segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o abandono escolar é oito vezes maior entre jovens de famílias mais pobres.

Assim, apesar da elaboração desses documentos (PCNs, BNCC) que visam a estabelecer parâmetros e bases para a organização do ensino no Brasil, é necessário, contudo, que se faça uma análise de pontos específicos apresentados nesses textos. Pilati (2021) aponta que tanto nos PCNs como na BNCC faltam referenciais teóricos para os seus postulados, por exemplo. Além disso, curiosamente, apesar da estagnação do Brasil em relação à linguagem nos resultados do Pisa, os conceitos de linguagem e língua na BNCC são os mesmos dos PCNs, apresentados de forma vaga e sem referentes teóricos.

Porém, Pilati constata um avanço na BNCC em relação ao reconhecimento da diversidade cultural brasileira ao citarem-se as mais de 250 línguas faladas no Brasil (indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades) (BNCC EF, 2017, p. 70). Ademais, assim como nos PCNs, a língua é vista através de uma abordagem sociointeracionista, como verificamos na citação a seguir da BNCC (2018, p. 482):

Compreender as línguas como fenômeno social (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

Os pontos elencados acima acerca da constituição das línguas estão corretíssimos, no entanto, como aponta Pilati (2021), as bases fundamentais da linguística, inaugurada por Saussure (1916) e sua visão da língua como um sistema de signos, por exemplo, não figuram na BNCC. Bem como outros postulados não estão presentes no documento, como o conceito de Faculdade da Linguagem de Chomsky (1981), que é apenas citada tangencialmente como gramática internalizada na BNCC.

Ao analisar as sugestões de práticas de linguagem na BNCC para o Ensino Fundamental, Pilati apresenta a seguinte análise preliminar: 1,32% de análise linguística; 3,95% leitura/escuta; 7,89% análise linguística/semiótica para a alfabetização; 13,16% produção de textos (escrita compartilhada e autônoma); 18,42% análise linguística/semiótica (ortografização); 22,37% práticas orais; 32,89% práticas de escrita. A autora discute essa análise preliminar com o intuito de reiterar que a BNCC parece apenas focar nos elementos macroestruturais do texto, ou seja, sem levar em consideração as informações microestruturais que constituem os mecanismos linguísticos que compõem um texto. Elementos esses que não poderiam ser deixadas de lado, pois são a base estrutural para que o macro seja alcançado (PILATI, 2018).

A autora aponta para a necessidade de pensar no estudo da língua com base nas análises dos trabalhos linguísticos atuais, não nos termos prescritivos e nem somente pelo viés social da língua, como parece ser o único foco dos documentos discutidos. É evidente nesses documentos que a importância da linguística não tem expressividade nesses documentos e nem na prática pedagógica na sala de aula. Logo, uma vez que consideramos que o conhecimento de linguística pode colaborar imensamente no processo de ensino e aprendizagem de línguas (cf. CALINDRO; RODRIGUES, 2021, no prelo), argumentamos que seria de fundamental valor verificar o quanto os professores de PL1 e PL2 têm consciência desse fato. Consequentemente, essa intenção foi um dos pilares para a elaboração do questionário que apresentaremos neste artigo.

Além disso, como apontam Vicente e Pilati (2012), Pilati (2018, 2021) e reiteram diversos autores, entre eles Kenedy (2013), já nos PCNs havia a intenção de não valorizar a gramática normativa. Porém, ao analisarmos os materiais didáticos, mesmo os mais atuais, é notável a forte presença da metalinguagem utilizada pela tradição normativa, com a diferença de ter os textos como pretexto para o ensino da nomenclatura gramatical estabelecida em obras prescritivas como as de Bechara (2002), Cunha e Cintra (2001), entre outros (cf. CALINDRO, 2019; CALINDRO; RODRIGUES, 2021, no prelo). Kenedy (2013) aponta que a gramática mais adequada é aquela que promove reflexões sobre a estrutura da língua e tem um cunho descritivo, seja de orientação funcional ou formal. Dessa forma, um ensino de língua reflexivo deve partir da descrição de fatos da língua, que tragam reflexão e levem a uma explicação dos fatos linguísticos e não à prescrição de conceitos relacionados erroneamente aos julgamentos de certo e errado.

Logo, consideramos que uma abordagem bem sucedida para a prática de ensino de língua seria a associação de elementos da norma-padrão - uma vez que é necessário que o aluno a reconheça - mas sem deixar de garantir um espaço de reflexão a respeito das múltiplas gramáticas que compõem uma língua. Aqui, entende-se gramática como o conhecimento inconsciente que todos os falantes

têm da estrutura da sua língua, nos termos da teoria gerativa de Chomsky (1957 et seq.). Além disso, como aponta Moura Neves (2003), há dois grandes marcos nos estudos linguísticos que levaram a reconsideração do que se entende por gramática, os estudos variacionistas da sociolinguística inaugurados por Labov (1972), assim como o desenvolvimento dos estudos sobre oralidade, que reconhecem que a variação linguística é uma manifestação evidente e essencial da linguagem. Porém, como afirma a autora (2003, p. 35): “ (...) se há uma área do conhecimento em que as descobertas da Linguística têm caído no vazio é a área da disciplina gramatical, seja a considerada pela escola, seja a considerada pelo usuário da língua”.

Além disso, Kenedy (2013) aponta que nem mesmo nos cursos de Letras das universidades brasileiras há espaço para esta discussão. O autor afirma que (2013, p. 1): “No Brasil, são raros os cursos de sintaxe gerativa que reservam alguma carga horária para tratar dos aspectos da disciplina que são relevantes para a prática do professor de gramática da língua”. Foltran (2013) completa a ideia de que a formação de um profissional de Letras deve contribuir para o desenvolvimento de um pensamento científico, a fim de possibilitar que o professor seja capaz de discutir fenômenos linguísticos em sala de aula e não se atenha ao ensino gramatical prescritivo.

Assim, na presente pesquisa, pretendeu-se fazer um levantamento da consciência que os professores, tanto de PL1 como PL2, têm sobre os temas e constatações de trabalhos linguísticos sobre o ensino e aprendizagem de língua. Participaram da pesquisa professores de institutos de idiomas, ensino básico e ensino superior tanto de PL1 como de PL2. Como veremos ao longo do artigo, os resultados trazem importantes reflexões acerca de como os esforços empreendidos pela academia precisam encontrar uma forma mais direta de alcançarem os professores que não estão necessariamente em contato com os estudos acadêmicos. Além disso, é necessário que se faça uma reflexão sobre possíveis abordagens com o intuito de possibilitar que as discussões acadêmicas sejam mais diretas e acessíveis aos professores (cf. FOLTRAN; RODRIGUES; LUNGUINHO, 2020). Em suas práticas didáticas, os professores sofrem com condições em que, muitas vezes, além de uma carga horária extenuante em sala de aula, preparação de aulas e avaliações, devem lidar com a burocracia do dia a dia escolar. Fatos que estão ainda mais latentes neste período da pandemia de Covid-19, em que os professores estão muito atribulados com a necessidade de ensinar remotamente. Logo, apesar do esforço válido e extremamente pertinente dos acadêmicos, será que os professores têm tempo de ler e acompanhar produções acadêmicas como este artigo?

Ou seja, o intuito deste texto foi verificar como os professores pensam e se relacionam com a interface linguística e ensino, a fim de, durante o curso de nossa pesquisa, que vai além deste questionário, pensar em estratégias efetivas para auxiliar os professores nessa importante, mas árdua empreitada de ensino, principalmente no contexto das escolas públicas brasileiras.

Dessa forma, o presente artigo apresenta, além desta introdução, o questionário elaborado e nossa metodologia de pesquisa na seção 2. Em seguida, discutiremos cada parte do questionário na seção 3. Assim, com base nos resultados, traremos nossas considerações sobre a visão dos

professores que participaram da pesquisa acerca do ensino e aprendizagem de PL1 e PL2 e, na seção 4 apresentaremos nossas considerações finais e intenções futuras.

2. Metodologia de pesquisa

Para a realização desta pesquisa, foi elaborado um questionário em colaboração com pesquisadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil) e da Universidade de Birmingham⁵ (Reino Unido). Esta análise faz parte de um projeto mais amplo que tem como objetivo propor ações concretas e soluções para disseminar e facilitar o acesso à linguística teórica por professores de (P)L1 e (P)L2 de todos os níveis e de diversos países (veja, entre muitos outros, CORR; SHEEHAN, 2021, O'NEILL; MASSINI-CAGLIARI, 2019; BOSQUE; GALLEGOS, 2016; LARSON *et al.*, 2019, TROTZKE; KUPISCH, 2020; SHEEHAN *et al.*, 2021; CORR; PINEDA, no prelo). Assim, a partir da escala atitudinal Likert, foi elaborado um questionário que visava reconhecer a perspectiva dos professores em relação a temas caros à linguística teórica e ao ensino e aprendizagem de português.

Para responder ao questionário, os participantes acessavam o link de um formulário do Google, divulgado entre pares através da internet e respondido por 263 pessoas de forma voluntária. No início do documento, as pessoas foram indagadas se concordavam em participar da pesquisa voluntariamente, ao que todos responderam positivamente.

As perguntas foram divididas nas seguintes categorias: identificação, ensino e aprendizagem, e, por fim, informações complementares. Na primeira parte, nosso intuito era identificar os participantes, sua nacionalidade, língua primeira, país em que reside e em que trabalha, se ensinava PL1 e/ou PL2, o tipo de instituição em que trabalha e para qual/quais níveis ensinava.

Na segunda parte do questionário, para averiguar a perspectiva dos professores em relação ao que estava sendo questionado, usamos a escala Likert para as respostas. Essa escala foi desenvolvida nos anos 30 nos Estados Unidos, utilizada a princípio em pesquisas de opinião e satisfação, com o intuito de expandir a possibilidade de resposta binária – sim ou não. Dessa forma, em nossa pesquisa, era apresentada uma afirmação acerca do nosso tema e os participantes podiam escolher entre quatro opções: concordo plenamente, concordo, discordo e discordo plenamente. Assim, essa metodologia nos permitiu extrair resultados qualitativos a partir de perguntas estruturadas de forma quantitativa, como veremos nos resultados apresentados na seção 3 deste artigo. É comum em pesquisas que usam a escala Likert que haja uma quinta opção ‘indiferente’ ou ‘neutro’. Este item não foi usado nesta pesquisa, pois nossa intenção era que os professores se posicionassem em relação ao que estava sendo afirmado e, justamente, não adotassem uma postura neutra.

2.1. Amostra analisada

Uma vez que a pesquisa foi divulgada no Brasil, a grande maioria dos participantes tinha

⁵ Esta pesquisa faz parte do projeto *Challenges for teaching Ibero-Romance languages in secondary schools and L2 acquisition*, desenvolvido por nós desde 2019, em uma parceria da Universidade de Birmingham e a Universidade Federal do Rio de Janeiro.

nacionalidade brasileira – 245 (93%) de 263. Neste primeiro momento, a divulgação foi feita a partir de colegas brasileiros de maneira proposital para começarmos a traçar um panorama das perspectivas dos brasileiros para, em outro momento, atingir um público mais amplo. Além disso, nosso objetivo era atingir professores tanto de PL1 como de PL2.

De qualquer forma, alcançamos 18 pessoas de nacionalidades distintas, cinco portuguesas, um dos quais dá aulas na China e os outros quatro que lecionam em Portugal mesmo. Três ensinam PL2 e um deles ensina ambos - PL1 e PL2. Além dos portugueses, houve 13 participantes de diversas nacionalidades - Argentina, Chile, Colômbia, Equador, Porto Rico, Uruguai, Venezuela, todos falantes de espanhol L1. Por fim, houve um participante da Galícia, cuja L1 é o galego.

Já no âmbito dos países em que os professores atuam, houve uma maior pluralidade. Novamente, a vasta maioria trabalha no Brasil - 215 (82%), mas 48 professores (18%) atuam fora do Brasil - na América do Sul, 10 deles na Argentina, outros na Bolívia, Chile, Colômbia, Suriname, Uruguai, Venezuela e Uruguai. No hemisfério norte, Canadá, Estados Unidos, países europeus, além de Portugal – Alemanha, Bélgica, Espanha, França, Holanda e Sérvia. Por fim, China, Japão e Timor Leste na Ásia. Logo, apesar do primeiro foco ter sido o Brasil, foi uma grata surpresa perceber que nossa pesquisa alcançou participantes de nacionalidades distintas, inclusive de países cuja língua oficial não é o português, além dos países lusófonos. Infelizmente, faltou alguma representação da África, mas, como mencionado anteriormente, nos próximos passos desta pesquisa, pretendemos ampliar o alcance dos questionários, para que nossa pesquisa chegue ao continente africano em que a presença lusófona é muito relevante.

Em relação à prática de ensino, questionamos se ensinavam PL1, PL2 ou ambas, o tipo de instituição de ensino em que trabalham e, por fim, para qual/quais nível(is) ensinavam. Os resultados estão nas tabelas a seguir, cujas porcentagens são sempre com base no total de 263 participantes:

Tabela 1: Tipo de português lecionado

PL1	PL2	Ambas	Respostas Diversas
160 (61%)	73 (21%)	19 (7%)	11 (4%)

Fonte: elaboração das autoras

Como podemos notar na tabela 1, a maior parcela é a de professores de ensino de PL1. Dentro deste contexto específico, obtivemos duas respostas interessantes, pois os participantes ensinam o que denominaram “língua materna de herança” no Japão e na Venezuela. Ou seja, de fato, apesar da tentativa de homogeneizar de certa forma o ensino de uma língua, como da forma que dividimos o ensino de português em PL1 e PL2, vemos que a constituição social das comunidades é um fator decisivo e relevante para a reflexão acerca das línguas ao nos depararmos com uma nova possibilidade a qual não havíamos aventado. Devido ao escopo deste artigo, não entraremos em detalhes sobre o fato de o ensino de português para estudantes que têm o português como língua de herança ser algo

muito interessante a se pensar, considerando que em diversos países, há forte imigração de pessoas provenientes de países lusófonos. O ensino para esses falantes de português não é o mesmo que para um aluno que nasceu em um dos nove países cujo português é a língua oficial, nem tão pouco tem o caráter de PL2. Logo, o que e como ensinar? Ao menos no nosso conhecimento, essas reflexões não estão presentes nem em materiais didáticos de PL1 nem de PL2, esse tema, se muito, é tangenciado nos cursos de ensino superior. Logo, esses dois dados, na realidade, nos apontaram para a necessidade de refletir a respeito desse contexto específico futuramente.

Há uma porcentagem menor, de 7% de pessoas, que lecionam ambas as modalidades. Houve alguns participantes que não compreenderam bem a pergunta, pois responderam ‘sim’, outros ‘não’. Uma pessoa disse não lecionar mais e um que está desempregado; aglutinamos todas essas colocações em ‘respostas diversas’ na tabela 1. Em número menor, porém relevante, estão os 21% de professores de PL2 que, como mencionado anteriormente, atuam não só no Brasil, mas em outros países de diversos continentes.

Em seguida, perguntou-se sobre seus locais de trabalho. As pessoas podiam assinalar mais de uma opção, portanto a quantidade de respostas ultrapassou o número total de participantes 263, chegando a 315. Os resultados são os seguintes:

Tabela 2: Instituições de ensino em que os participantes atuam

Instituição Pública	Instituição Privada	Escola de Idiomas	Aulas Particulares	Outros
159 (50%)	84 (27%)	31 (9,9%)	32 (10,1%)	9 (3%)

Fonte: elaboração das autoras

No questionário foram colocadas as três primeiras opções e, na quarta, ‘outros’; porém, ao analisar as respostas, foi notável o número de pessoas que afirmou dar aulas particulares, por esse motivo essa opção foi incluída na tabela 2. Colocamos em ‘outros’ aulas em embaixadas, cursinho popular, instituições assistencialistas e aulas em editoras, por exemplo.

Chama a atenção para o número relevante de professores de instituições públicas (50%). É de conhecimento dos brasileiros que o ensino público no Brasil apresenta inúmeros problemas cuja discussão não é o escopo deste artigo; porém, sabemos que estas questões estão mais relacionadas ao ensino básico, pois o ensino público de terceiro grau é um ensino de excelência no Brasil. Como vemos na tabela 3, 20% dos participantes atuam no ensino superior. Uma vez que este artigo faz parte de um projeto acadêmico, uma das formas de divulgação foi através de professores de ensino superior para que estes, caso lecionassem, a respondessem e também a compartilhassem com seus alunos e pares. Além dessa categoria, o questionário alcançou tanto professores de institutos privados (27%), como de escolas de idiomas variadas (9,9%), assim como professores autônomos (10,1%) que dão aulas particulares tanto de PL1 como PL2.

Por fim, nesta seção do questionário, indagou-se sobre o nível em que os professores atuavam, com as opções presentes na tabela 3. Novamente, os participantes podiam escolher mais de uma

alternativa. Os dados revelam que houve uma distribuição praticamente equivalente entre os ensinos fundamental 2 (EF2 – 26%), ensino médio (EM – 21,3%) e ensino superior (ES – 20%). Em seguida, em menor alcance, os professores de cursos de idiomas (13,2%), seguidos por pré-vestibulares (7,6%) e ensino fundamental 1 (EF1 – 5%). Lembrando que alguns participantes atuam em mais de um nível, assim, neste item, obtivemos 408 respostas. Em ‘outros’ estão casos de aulas para refugiados, educação infantil, curso técnico, programas de extensão, entre outros.

Tabela 3: Níveis de ensino em que os participantes atuam

Ensino Fundamental 1	Ensino Fundamental 2	Ensino Médio	Pré-vestibular	Cursos de Idiomas	Ensino Superior	Outros
20 (5%)	106 (26%)	87 (21,3%)	31 (7,6%)	54 (13,2%)	82 (20%)	28 (6,9%)

Fonte: elaboração das autoras

Através da análise da primeira seção do questionário, percebemos que houve maior adesão de participantes que ensinam PL1 (61%). Ao juntarmos PL2 (21%) aos que ensinam ambas (7%), temos um total de 28%. Assim, mesmo que PL1 tenha uma quantidade mais expressiva, acreditamos que as considerações que faremos na seção seguinte sobre a visão dos professores em relação ao ensino e aprendizado de português podem e devem se estender às duas temáticas. Contudo, em pesquisas futuras, julgamos que pode ser interessante fazer um contraste específico entre professores de PL1 e PL2 para averiguar se há diferenças específicas em seus pontos de vista em relação a como abordar o ensino de português. No momento, o objetivo central deste artigo é trazer um panorama geral das perspectivas dos participantes e, em trabalhos futuros, analisar mais detidamente conteúdos específicos.

3. Análise dos resultados

Como dito anteriormente, o principal intuito desta pesquisa é iniciar uma reflexão acerca da perspectiva dos professores em relação à ampla discussão que existe sobre incorporar os resultados de pesquisas em linguística teórica ao ensino de português. Essa necessidade vem essencialmente da intenção de construir um conhecimento com os alunos tanto de PL1 como de PL2 baseado em dados reais do português brasileiro e de outras variedades do português europeu (cf. BAZENGA; RODRIGUES, 2019), pois inúmeros conteúdos ainda descritos nos materiais didáticos não condizem com sua expressão atual, uma vez que passaram por variação e mudança desde de o século XVIII (cf. GALVES, 2001; KATO; CYRINO; CORRÊA, 2009, entre muitos outros), como exemplificamos na introdução com o caso dos pronomes pessoais do caso reto usados como objetos diretos (Eu vi *ele* ontem). Assim, como também discutido na introdução deste artigo, há pelo menos duas décadas, diversos linguistas teóricos vêm discutindo os desafios e benefícios da associação entre linguística e ensino (para uma análise resumida de alguns desses trabalhos, cf. BARBOSA, 2019). Nosso objetivo neste trabalho, portanto, foi averiguar, o quanto esses esforços têm chegado aos professores.

Para tanto, na seção do questionário que analisaremos nesta parte do artigo, há perguntas relacionadas à perspectiva dos professores em relação ao conteúdo que é ensinado, como este é apresentado nos materiais didáticos, como diferentes variedades de português são abordadas nessas obras e como os professores julgam que deveriam ser abordadas. Bem como sua visão a respeito do uso da linguística em aulas de PL1 e PL2, e se eles usam materiais de linguística com seus alunos, ou mesmo se eles tiveram contato com linguística durante sua formação.

Em um momento futuro desta pesquisa, pretendemos dar um tratamento estatístico aos resultados deste questionário a fim de avaliar com mais precisão as respostas dos participantes. Porém, como o objetivo deste texto é discutir as primeiras impressões depreendidas das respostas ao questionário, julgamos que a análise dos resultados através das porcentagens já nos traz um relevante panorama inicial das suposições dos professores sobre os temas apresentados.

3.1. Ensino e aprendizagem

Na tabela 4 a seguir, elencamos as afirmações que foram apresentadas para que os professores avaliassem na segunda parte do questionário denominada ‘Ensino e Aprendizagem’. Nas quatro outras colunas, estão as porcentagens das escolhas dos participantes em relação às opções: concordo plenamente (CP), concordo (C), discordo (D) e discordo plenamente (DP):

Tabela 4: Ensino e Aprendizagem

Afirmações	CP	C	D	DP
1. Ensinar português é algo simples e direto.	3%	16%	58,6%	22,4%
2. É importante incorporar reflexões sobre os mecanismos internos de uma língua durante as aulas de português. ⁶	55,5%	41,1%	3,4%	--
3. A maneira como a gramática do português é ensinada em sala de aula é bem variada.	12,2%	33,5%	49%	5,3%
4. Os alunos de português acham o aprendizado de português simples.	0,8%	7,6%	66,2%	25,5%
5. Estou satisfeito(a) com a maneira que a gramática do português é ensinada em sala de aula.	2,3%	28,1%	55,5%	14,1%
6. Eu gostaria de aprender novas formas para melhorar o ensino de gramática na minha prática em sala de aula.	58,6%	40,3%	1,1%	--
7. Além de gramática, é importante que haja conteúdos diversos nos livros.	76,4%	21,7%	1,1%	0,8%

⁶ Um parecerista anônimo questionou se seria trivial para os professores a noção de ‘mecanismos internos da língua’. Esta noção está diretamente relacionada aos estudos linguísticos inatistas inaugurados por Noam Chomsky. Porém, não somente, uma vez que há outras teorias linguísticas de cunho cognitivista, como a Linguística Cognitiva (LAKOFF, 1987) e a Gramática de Construções (cf. LANGACKER, 1987, PINHEIRO; FERRARI, 2020) que também trabalham com a noção de um conhecimento cognitivo subjacente à superfície visível dos sistemas linguísticos. Além disso, acreditamos que o pesquisado poderia simplesmente interpretar essa afirmação em um sentido mais amplo e geral, sem se atrelar a nenhuma teoria específica, ou seja, de que a noção de ‘mecanismos da língua’ está relacionada ao que acontece na mente/cérebro dos falantes para produzir linguagem. Logo, esta afirmação foi colocada no questionário justamente para averiguar se os professores partilhavam da reflexão acerca de como as línguas são constituídas em um nível subjacente à superfície oral, gestual ou escrita.

8. Quando eu ensino gramática, faço um esforço consciente para fazer conexões com outras línguas que meus alunos aprendem na escola (ex. inglês). ⁷	25,9%	47,5%	23,6%	3%
9. É importante que os alunos sejam criativos ao usarem as estruturas da língua.	39,9%	51,7%	8,4%	--
10. As aulas de gramática devem ser mescladas com leitura, interpretação de texto, atividades de fala etc.	74,5%	24,3%	0,8%	--
11. O português padrão é mais adequado gramaticalmente que outras variedades.	1,9%	18,6%	45,2%	34,2%
12. Alguns alunos não sabem usar a gramática da sua língua nativa adequadamente.	19%	37,6%	24,7%	18,6%

Fonte: elaboração das autoras

Como podemos verificar na tabela 4, apesar de 58,6% dos participantes discordarem do fato de o ensino de português ser algo simples e direto, há 16% que concordam, 3% que concordam plenamente e os que discordam plenamente configuram 22,4%. A análise das próximas perguntas pode trazer algumas possibilidades para o entendimento dessas porcentagens. Por exemplo, em (4), os professores em sua maioria, 66,2%, também discordam, ou discordam plenamente (25,5%) que ‘os alunos de português acham o aprendizado de português simples’. Essa percepção parece estar de acordo com o fato de 55,5% discordarem da afirmação em (5) ‘estou satisfeito(a) com a maneira que a gramática do português é ensinada em sala de aula’ e 14,1% discordarem plenamente.

Em relação a (6) ‘eu gostaria de aprender novas formas para melhorar o ensino de gramática na minha prática em sala de aula’, 58,6% concordam plenamente e 40,3% concordam. Porém, apesar de 49% discordarem de (3) ‘a maneira como a gramática do português é ensinada em sala de aula é bem variada’, 33,5% concordam e 12,2% concordam plenamente, o que nos leva a supor que um número expressivo de participantes julga que há diversidade na maneira como a gramática é ensinada e reconhece em (7) a importância de conteúdos diversos nos livros – 76,5% concordam plenamente e 24,3% concordam. De forma proposital, essas duas afirmações foram feitas de forma mais genérica para que tentássemos averiguar justamente a percepção geral dos professores em relação à ideia de diversidade e variedade de conteúdo. Há outras afirmações mais específicas em relação a esses temas, por exemplo, em (10) ‘as aulas de gramática devem ser mescladas com leitura, interpretação de texto, atividades de fala etc.’, com a qual a vasta maioria concorda plenamente 74,5%.

Porém, ao refletirem em (11) sobre o português padrão, a maneira de se posicionarem é mais reticente, no sentido que um número menos expressivo, 34,2%, se colocam de forma mais veemente ao discordar plenamente da afirmação (11) ‘o português padrão é mais adequado gramaticalmente que outras variedades’, 45,2% discordam, há ainda uma parcela que concorda (18,6%) e concorda

⁷ Um parecerista anônimo apontou para o fato de “concordo” aqui poder significar “faço” ou “concordo que seria bom fazer”. Realmente, entendemos que essa ambiguidade pode ocorrer, contudo, esse fato pode acontecer devido à abordagem metodológica aqui aplicada, uma vez que este tipo de questionário envolve um certo grau de subjetividade interpretativa. Logo, os resultados aqui apresentados são apenas uma aproximação do que os participantes realmente pensam.

plenamente (1,9%). Ou seja, parece que o lugar de prestígio da norma-padrão não é plenamente desafiado pelos professores, o que está em consonância com as respostas relativas aos itens (9) ‘é importante que os alunos sejam criativos ao usarem as estruturas da língua’ e (12) ‘alguns alunos não sabem usar a gramática da sua língua nativa adequadamente’ e com trabalhos sobre a representação da norma-padrão em materiais didáticos (CALINDRO, 2019; CALINDRO; RODRIGUES, 2021, no prelo). Apesar de 39,9% concordarem plenamente e 51,7% concordarem com (9), em relação à afirmação (12), 37,6% dos participantes concordam e 19% concordam plenamente, o que soma 56,6%.

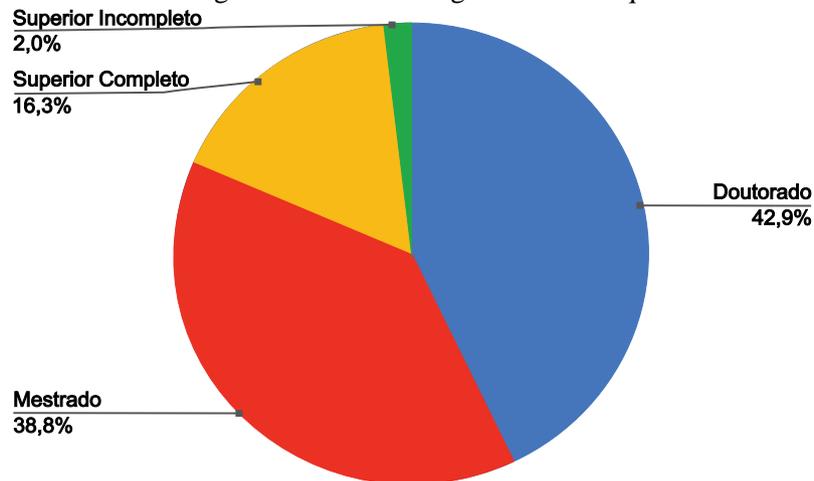
Esse resultado nos parece preocupante, pois em termos de uma das teorias basilares dos estudos linguísticos, a teoria gerativa desenvolvida por Chomsky (1957 et seq.) tem como um de seus pilares a compreensão da criatividade dos falantes em relação à sua língua, pois, segundo o autor, um dos principais indícios da existência de uma gramática nuclear, a referida Língua-I mencionada anteriormente, é a criatividade linguística, no sentido que os falantes têm a capacidade de produzir enunciados que nunca ouviram antes. Percebemos que o alcance dessas ideias pelos professores não parece ocorrer de fato, pois apesar de aceitarem a possibilidade de os alunos serem criativos, uma porcentagem muito alta de professores julga que os alunos não sabem usar a gramática da própria língua. Se consideramos o(s) conceito(s) de gramática aos quais se referem as teorias linguísticas mencionadas na introdução deste texto, que têm como foco central a gramática em seu sentido descritivo e explicativo, podemos supor que esses professores que concordam e concordam plenamente com a afirmação em (12) devem estar se referindo à gramática prescritiva relacionada à norma-padrão⁸. Ou seja, se os professores tivessem o pleno entendimento que a gramática de uma língua é um conjunto de regras subjacente ao seu conhecimento linguístico e que aquilo que entendemos por gramática normativa, norma-padrão, norma culta é, na verdade: “o conjunto de convenções gramaticais assumidas como as mais adequadas à escrita formal” (VIEIRA; FARACO, 2020, p. 23) talvez a porcentagem dos que concordam com (12) seria menor.

Mesmo entre aqueles que discordam de (12), há apenas 18,6% que discordam plenamente. Assim, para tentar compreender mais detalhadamente esses resultados, julgamos importante fazer um cruzamento desses dados sobre a afirmação (12) com o nível de escolaridade dos participantes. De forma proposital, não definimos o conceito de gramática no questionário porque, como mencionado anteriormente, nosso objetivo era apreender das respostas a interpretação dos professores e não fazer com que eles tivessem uma interpretação específica. Contudo, sabemos que o público geral e leigo entende *gramática* como a gramática prescritiva que trata da norma-padrão. Já nos cursos superiores de Letras, os estudantes entram em contato com outros conceitos relacionados ao termo gramática, como vimos anteriormente. Assim, podemos supor que aqueles que cursaram ensino superior e, principalmente, os que continuaram seus estudos no mestrado e no doutorado tiveram mais chance de ter entrado em contato com as discussões teóricas sobre esse conceito. Logo, esperava-se que aqueles

⁸ Em relação à afirmação (12), durante a apresentação dos resultados desta pesquisa no colóquio *Knowledge About Language in schools: perspectives from Brazil and the UK*, gostaríamos de agradecer à professora Janaina Weissheimer por nos alertar para o nosso uso de uma sentença negativa, a qual pode gerar uma certa confusão, no contexto de uma escala Likert, por parte de quem responde à pesquisa. Reformularemos a afirmação em questão para contornar esse problema em pesquisas futuras.

que tivessem um maior nível de ensino discordassem plenamente da afirmação em (12), afinal todo falante sabe sua gramática, principalmente quando se trata de ensino de PL1. Como vemos no gráfico 1, essa hipótese se confirmou:

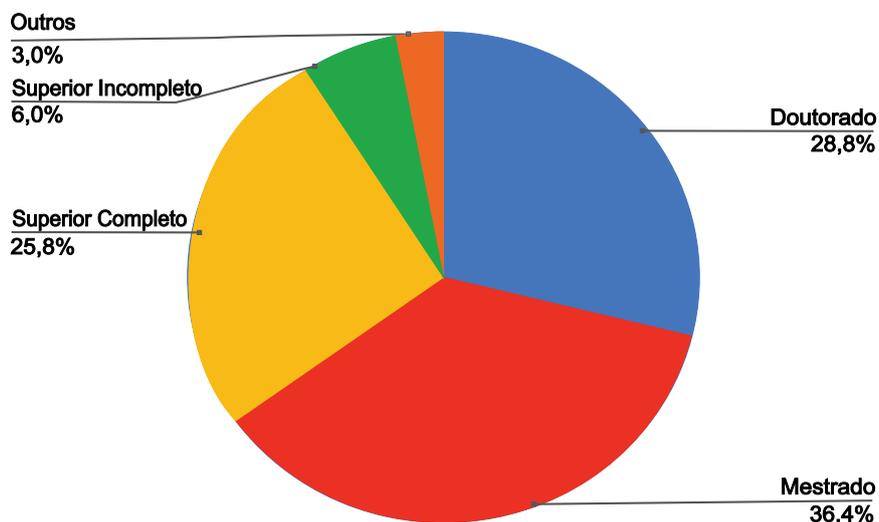
Gráfico 1: Nível de escolaridade de participantes que discordam plenamente de (12) 'Alguns alunos não sabem usar a gramática da sua língua nativa adequadamente'



Fonte: elaboração das autoras

Pelo gráfico 1, percebemos que realmente 81,7% dos que discordam plenamente tem mestrado e doutorado. Vejamos, no gráfico 2, os resultados daqueles que discordam:

Gráfico 2: Nível de escolaridade de participantes que discordam de (12)

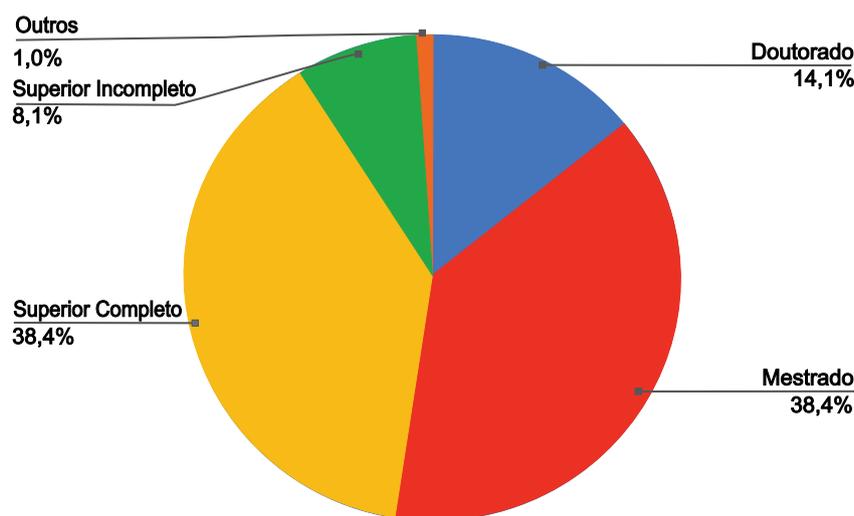


Fonte: elaboração das autoras

Percebemos que a porcentagem de pessoas com mestrado e doutorado diminuiu para 65,2% e de pessoas com ensino superior aumentou de 16,3% no gráfico 1 para 25,8% no gráfico 2. Vejamos a seguir, no gráfico 3 e no gráfico 4, os resultados para aqueles que concordam e concordam plenamente

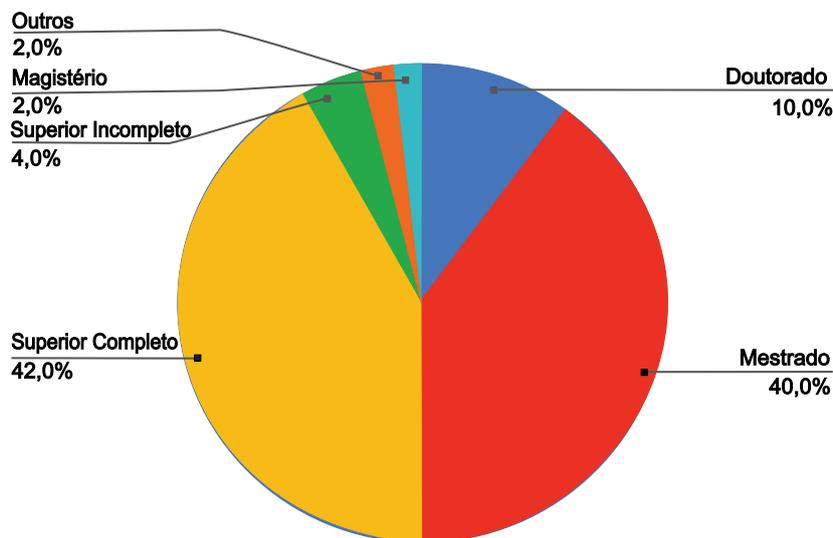
com a afirmação (12), respectivamente. Podemos supor que esses participantes são aqueles que interpretaram o termo *gramática* como norma-padrão talvez por falta de conhecimento acerca das discussões linguísticas sobre essa noção. Ao analisarmos os gráficos, vemos que essa hipótese parece se confirmar, pois, no gráfico 3, o número de pessoas com curso superior completo aumenta para 38,4% e os de mestrado e doutorado diminuem para 52,5% (somando-se 14,1% de doutorado e 38,4% de mestrado):

Gráfico 3: Nível de escolaridade de participantes que concordam com (12)



Fonte: elaboração das autoras.

Gráfico 4: Nível de escolaridade de participantes que concordam plenamente com (12)



Fonte: elaboração das autoras.

Contudo, apesar da expressiva porcentagem geral de discordo (37,6%) e discordo plenamente (19%) de (12), percebe-se que há um grande número, mesmo entre pessoas que fizeram mestrado e

doutorado⁹ que concordam (52,5%) e concordam plenamente (50% - de acordo com o gráfico 4, 10% de doutorado e 40% de mestrado), lembrando que do total 24,7% concordam e 18,6% concordam plenamente. Logo, essas constatações nos levam a reafirmar a necessidade de haver uma maior interação entre o que tem sido estudado na academia e a prática real de sala de aula dos professores. Como afirma Kenedy (2013), são raros cursos de sintaxe no ensino superior, por exemplo, que dedicam um tempo de sua carga horária para a discussão da interface linguística e ensino. Assim, essa junção depende dos próprios alunos que podem eventualmente adaptar algumas lições que têm na universidade à sua prática como professores de PL1 e PL2.

Além do item (12), outra afirmação que nos chamou a atenção foi o fato de, em relação ao item (2) ‘é importante incorporar reflexões sobre os mecanismos internos de uma língua durante as aulas de português’, 55,5% concordarem plenamente e 41,1% concordarem, somando 96,6% do total. O nosso uso dos termos ‘mecanismos internos’ foi com a intenção de talvez não expressamente, mas implicitamente, acessar uma noção mais geral, de que há um conhecimento subjacente que regula a linguagem humana, não necessariamente ligada a uma teoria específica (veja nota de rodapé oito). Outro ponto proposital foi a distância entre as afirmações (2), (9) e (12) na tentativa de que a aferição de uma não influenciasse na outra.

As respostas relativas ao item (8) ‘quando eu ensino gramática, faço um esforço consciente para fazer conexões com outras línguas que meus alunos aprendem na escola (ex. inglês)’ são interessantes se pensarmos em estudos linguísticos como os de Roeper (1999)¹⁰, que advoga pelo bilinguismo total dos falantes. Logo, a comparação entre línguas talvez seja algo que poderia ser explorado com mais afinco em aulas de PL1 ou PL2. Os resultados demonstram, contudo, que este foi o ponto dessa seção do questionário em que houve maior distribuição nas respostas - 25,9% concordaram plenamente, 47,5% concordaram e 23,6% discordaram.

3.2. Diferentes variedades do português

Como inúmeros trabalhos focados nas questões de sociolinguística e ensino já demonstraram (cf. BARBOSA, 2019), assim como ressaltam os PCNs e a BNCC, o ensino de línguas deve focar em questões descritivas e explicativas e não em termos prescritivos de uma norma-padrão cujo modelo é uma língua homogênea, idealizada imposta e mantida por um conjunto de instituições, cujo modelo é a língua escrita baseada na fala da classe alta da sociedade (LIPPI GREEN, 1997, p. 64). Assim, é imprescindível que um professor deixe esses conceitos prescritivos de lado e reconheça todas as variedades de uma língua como registros equivalentes, sem julgamento de valor, sem que uma seja privilegiada em detrimento de outra. Acreditamos que um bom curso de Letras e o contato com

⁹ Um dos pareceristas anônimos perguntou se sabíamos a área em que os participantes fizeram mestrado e doutorado, infelizmente, não temos essas informações, pois na seção 5, há somente a pergunta: qual sua formação acadêmica? Porém, realmente, esse é um dado importante que incluiremos nos próximos questionários.

¹⁰ Sabemos que existe uma vasta discussão a respeito de aprendizagem de L2 que, inclusive, discordam de Roeper, trouxemos este autor neste artigo apenas a título de exemplo de uma área em que há diversos estudos linguísticos que podem contribuir com a prática de ensino.

pesquisas linguísticas é fundamental para os professores terem essa consciência para o sucesso na sua prática pedagógica (cf. VICENTE; PILATI, 2012; FOLTRAN; RODRIGUES; LUNGUINHO, 2020). Assim, os estudos linguísticos são fundamentais para combater preconceitos e concepções equivocadas relacionadas aos usos das línguas e ao seu tratamento em sala de aula (cf. RICKFORD; KING, 2016; CHARITY HUDLEY *et al.*, 2018).

Com isso em mente, elencamos sete perguntas no questionário sobre esse tema apresentadas na tabela 5:

Tabela 5: Diferentes variedades do português

Afirmações	CP	C	D	DP
13. É importante ensinar os alunos a reconhecer como português é usado em diferentes regiões.	56,7%	42,6%	0,8%	--
14. É importante ensinar os alunos a reconhecer as diferentes maneiras que as pessoas usam português (fala vs escrita).	73%	26,6%	0,4%	--
15. É importante incluir diferenças gramaticais entre os falantes de português nas aulas.	41,4%	53,2%	4,6%	0,8%
16. É importante comparar as diferenças e semelhanças entre as línguas ao ensinar português (diferenças/semelhanças entre espanhol e português, por exemplo).	23,2%	55,9%	20,2%	0,8%
17. É importante comparar as diferenças entre as variedades do português (português brasileiro e português de Portugal, por exemplo).	33,8%	54%	11%	1,1%
18. Seria interessante aprender mais sobre as diferenças entre as gramáticas dos falantes de diversas variedades do português.	44,1%	49,4%	5,3%	1,1%
19. Seria interessante ensinar mais meus alunos sobre as diferentes gramáticas dos falantes de diversas variedades do português.	38,8%	50,2%	9,5%	1,5%

Fonte: elaboração das autoras

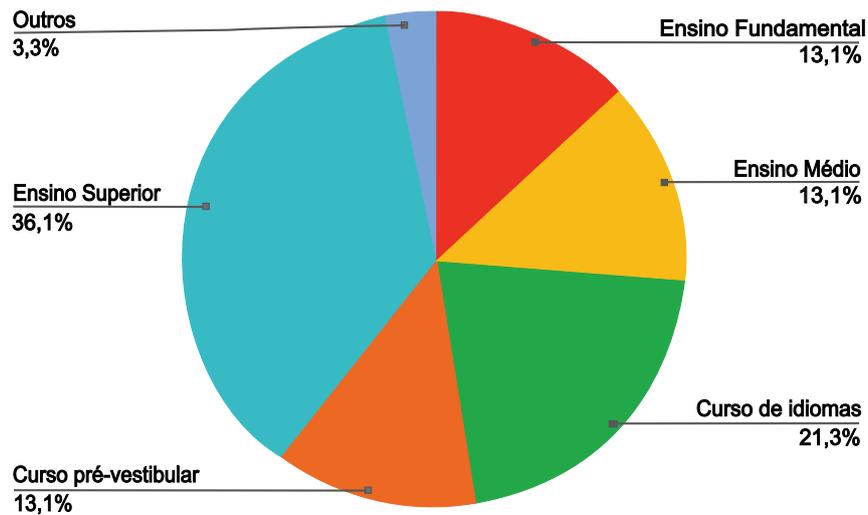
Em paralelo ao que falamos na seção anterior sobre a afirmação (8) ‘quando eu ensino gramática, faço um esforço consciente para fazer conexões com outras línguas que meus alunos aprendem na escola (ex. inglês)’, percebemos uma relutância em relação a (16) ‘é importante comparar as diferenças e semelhanças entre as línguas ao ensinar português (diferenças/semelhanças entre espanhol e português, por exemplo)’, pois apesar de 55,9% concordarem – número um pouco maior em comparação a (8), que era de 47,5%, isso pode nos mostrar que não é algo tão categórico para os professores, uma vez que um número menor escolheu concordar plenamente 23,2%, e 20,2% discordam de (16).

Novamente, podemos supor que aqueles que ensinam para nível superior, por exemplo, por terem feito mestrado e doutorado tiveram oportunidade de conhecer mais a fundo aportes teóricos que

tratam do ensino de PL2 relacionados ao conhecimento internalizado dos falantes, como trata Roesper (1999) a respeito do bilinguismo universal, por exemplo.

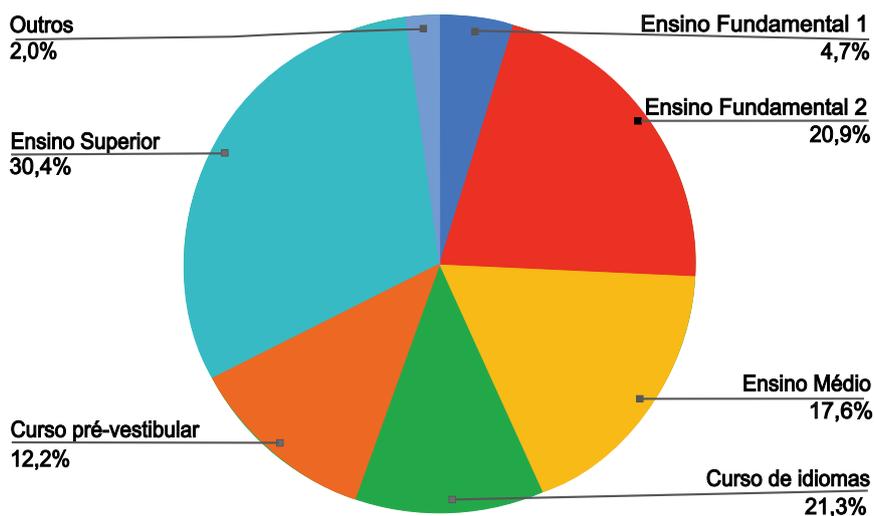
Porém, ao cruzarmos as respostas de (16) com os níveis para os quais os participantes lecionam, percebemos que há, na verdade, uma grande variação em relação ao ponto de vista dos participantes em relação à afirmação (16) e o níveis para os quais lecionam:

Gráfico 5: Nível para que lecionam os participantes que concordam plenamente com (16) 'É importante comparar as diferenças e semelhanças entre as línguas ao ensinar português (diferenças/semelhanças entre espanhol e português, por exemplo)'

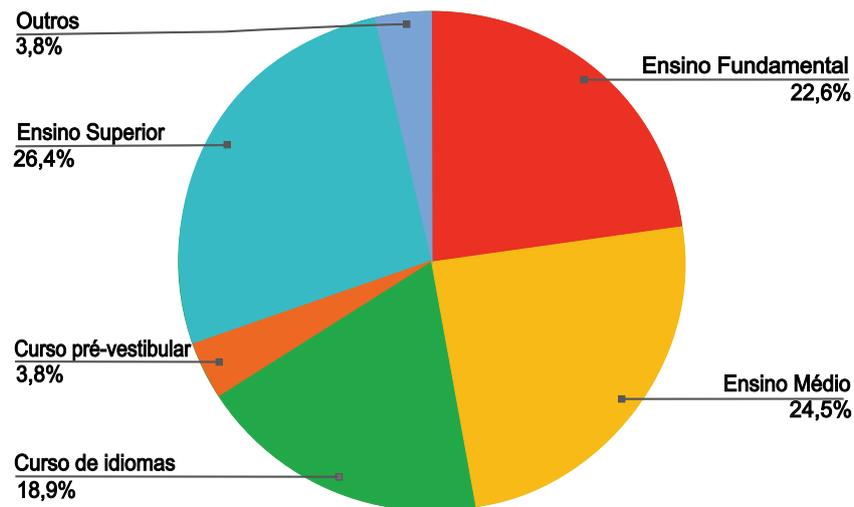


Fonte: elaboração das autoras

Gráfico 6: Nível para que lecionam os participantes que concordam com (16)

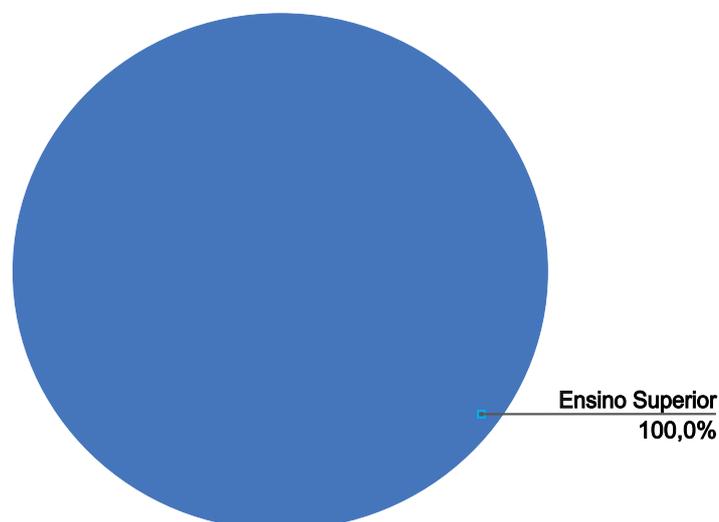


Fonte: elaboração das autoras

Gráfico 7: Nível para que lecionam os participantes que discordam de (16)

Fonte: elaboração das autoras

Como mencionado anteriormente, apesar de supormos que as pessoas que lecionam para ensino superior teriam maior tendência a concordar plenamente com a afirmação em (16), verificamos que a distribuição dos níveis aos quais as pessoas lecionam não apresentou muita variação, pois dentro dos 20,2% do total que discordam da afirmação, 26,4% lecionam para ensino superior e entre os 55,9% dos que concordam 30,4% trabalham com terceiro grau. Curiosamente, os 0,8% que discordaram plenamente dessa afirmação atuam no ensino superior:

Gráfico 8: Nível para que lecionam os participantes que discordam plenamente com (16)

Fonte: elaboração das autoras

Ou seja, novamente, podemos considerar esses dados uma grande evidência da necessidade de mais esforços conjuntos para que as discussões acadêmicas sobre linguística e ensino sejam intensificadas mesmo dentro dos ambientes de ensino superior.

Retornando às outras afirmações reportadas na tabela 5, nos parece que em relação ao tema variedade linguística, mesmo que os participantes concordem com as afirmações que evidentemente tratam da importância de incorporar diferentes variedades do português em sala de aula, percebe-se que em (13) ‘é importante ensinar os alunos a reconhecer como o português é usado em diferentes regiões’, 56,7% concordam plenamente e 42,6% concordam, além do (14) – ao qual voltaremos em seguida – este é o único item em que o concordo plenamente supera o concordo. Seria isso uma certa relutância dos professores em concordar plenamente que todas as variedades do português deveriam ser abordadas e comparadas? – como se afirma em (15), (17), (18), (19). Não ficou claro nesses resultados, a nosso ver, se os participantes ao considerarem importante comparar diferenças entre as variedades do português, as entendem sob a perspectiva de que elas devem ser valorizadas, ou, talvez, que é importante debater sobre essas diferenças para neutralizá-las. O resultado em relação a (14) pode nos trazer alguma luz em relação a essas suposições.

Em (14), afirma-se ‘é importante ensinar os alunos a reconhecer as diferentes maneiras que as pessoas usam português (fala vs escrita)’, 73% concordam plenamente e 26,6% concordam. Nos parece que aqui, os professores se sentem mais à vontade para afirmar que concordam plenamente com a importância de apresentar as diferenças relativas à fala e à escrita. O ponto que não é possível responder apenas através dessa estatística é se, ao pensar nisso, os professores concordam que à fala deve ser dada a mesma atenção que à escrita ou se, como seria a tradição das abordagens normativas, as diferenças devem ser abordadas para se reiterar a importância da adequação do aluno à norma-padrão do português. Lembrando que essa norma foi construída tradicionalmente com base em dados escritos, fundamentalmente de autores consagrados essencialmente de Portugal (cf. FARACO, 2006; 2017)

A seguir, ainda no âmbito da variedade linguística, há uma parte do questionário que foca na comparação entre o português dos países lusófonos, como podemos verificar na tabela 6:

Tabela 6: Diferentes variedades do português entre os países lusófonos

Afirmações	CP	C	D	DP
20. É importante comparar o português como uma língua nacional em Portugal e em países em que há uma variedade de outras línguas, como as línguas indígenas no Brasil.	23,2%	57,4%	17,5%	1,9%
21. Português é uma língua global importante.	44,1%	49,8%	6,1%	--
22. Português europeu é mais correto que outras variedades.	--	1,9%	18,3%	79,8%
23. O português falado no Brasil, Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Macau e Timor Leste não é tão correto quanto o falado em Portugal.	4,9%	4,9%	15,2%	74,9%
24. As diferenças gramaticais entre as variedades do português não são um problema no processo de ensino e aprendizagem.	16%	39,2%	36,5%	8,4%
25. As diferenças gramaticais entre as variedades do português são um problema no processo de ensino e aprendizagem.	2,7%	29,3%	47,5%	20,5%

Fonte: elaboração das autoras

A grande parte dos participantes da pesquisa (79,8%) discordam plenamente da afirmação em (22) ‘português europeu é mais correto que outras variedades’, porém houve 18,3% que apenas discordaram e 1,9% que concordam. Apesar de 74,9% discordarem plenamente e 15,2% discordarem da afirmação em (23) ‘o português falado no Brasil, Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Macau e Timor Leste não é tão correto quanto o falado em Portugal’, houve 4,9% dos participantes que concordam e igualmente 4,9% concordam plenamente. Assim como, sobre a importância de considerar a diversidade linguística de países como o Brasil, a respeito da afirmação em (20) ‘é importante comparar o português como uma língua nacional em Portugal e em países em que há uma variedade de outras línguas, como as línguas indígenas no Brasil’, uma porcentagem relevante discorda 17,5% e 1,9% discordam plenamente.

Ademais, os resultados de (24) e (25) são interessantes, uma vez que (24) é a negação da afirmação¹¹ em (25), pois em (24) temos que ‘as diferenças gramaticais entre as variedades do português **não** são um problema no processo de ensino e aprendizagem’, com a qual apenas 16% concordam plenamente, 39,2% concordam – o que soma 55,2%. No outro polo, temos 36,5% que discordam e 8,4% que discordam plenamente; assim, 44,9% dos professores consideram que as variedades são um problema, que é justamente o que está em (25) ‘as diferenças gramaticais entre as variedades do português **são** um problema no processo de ensino e aprendizagem’. Porém, a soma dos que concordam 29,3% e dos que concordam plenamente 2,7% é de 32% que acham que as variedades são um problema, um número menor em relação ao resultado de (24), enquanto 47,5% discordam e 20,5% discordam plenamente.

3.3. Conteúdo dos livros didáticos

Por fim, o questionário focou no conteúdo apresentado nos materiais didáticos para relacionar o que foi discutido nas seções anteriores com os livros de suporte para as aulas.

Tabela 7: O conteúdo dos livros de português

Afirmações	CP	C	D	DP
26. O conteúdo gramatical dos livros abrange o português das diferentes regiões dos países lusófonos.	1,1%	9,5%	58,9%	30,4%
27. O conteúdo gramatical dos livros abrange o português dos diferentes países lusófonos.	2,3%	6,5%	63,1%	28,1%
28. Os livros que eu conheço discutem as diferenças entre as estruturas gramaticais dos falantes (língua falada vs. língua escrita, por exemplo).	5,3%	44,5%	41,1%	9,1%
29. Os livros que eu conheço discutem as diferenças entre as estruturas gramaticais dos falantes (diferenças geográficas, por exemplo).	4,6%	39,2%	46,8%	9,5%

¹¹ Aqui também vale o comentário da nota 8 sobre o uso de sentenças negativas em pesquisas que usam a escala Likert.

30. Os livros que eu conheço discutem as diferenças entre as estruturas gramaticais dos falantes (padrão vs. não padrão, por exemplo).	6,1%	48,3%	38%	7,6%
31. Os livros devem incluir as diferenças entre o português de todos os países lusófonos.	24,7%	50,6%	21,3%	3,4%
32. Os livros devem encorajar o debate sobre identidade nacional e cultural.	58,9%	37,6%	2,7%	0,8%
33. É importante tratar de questões históricas e políticas nas aulas de português.	49,8%	43%	6,5%	0,8%
34. Os livros devem tratar fatos históricos e políticos sobre os países lusófonos colonizados.	38,8%	49%	10,3%	1,9%

Fonte: elaboração das autoras

Os professores reconhecem que os livros não abrangem as diferentes variedades do português tanto dentro de um mesmo país como entre os países lusófonos. Esse fato fica claro ao analisarmos as porcentagens apresentadas em (26) ‘o conteúdo gramatical dos livros abrange o português das diferentes regiões dos países lusófonos’, da qual 58,9% discordam e 30,4% discordam plenamente, assim como em (27) ‘o conteúdo gramatical dos livros abrange o português dos diferentes países lusófonos’ em que a porcentagem de participantes que discordam é de 63,1% e 28,1% que discordam plenamente. Já no âmbito das diferenças entre língua falada e escrita em (28), e em relação à norma padrão e não padrão em (30), as porcentagens mostram que cerca da metade dos professores acha que os livros discutem essas diferenças, pois 44,5% concordam com (28) e 5,3% concordam plenamente – somando 49,8%; quanto à afirmação em (30) a porcentagem é ainda um pouco maior, 48,3% concordam e 6,1% concordam plenamente – somando 54,4%. Em relação a (29) ‘os livros que eu conheço discutem as diferenças entre as estruturas gramaticais dos falantes (diferenças geográficas, por exemplo)’, a porcentagem dos que concordam é um pouco menor, 39,2% concordam e 4,6% concordam plenamente, somando 43,8%, a porcentagem dos que discordam é maior, discordam 46,8% e 9,5% discordam plenamente – 56,3%.

A maioria dos professores concordam com (32) ‘os livros devem encorajar o debate sobre identidade nacional e cultural’, pois 58,9% concordam plenamente e 37,6% concordam, assim como em relação a (33) ‘é importante tratar de questões históricas e políticas nas aulas de português’, 49,8% concordam plenamente e 43% concordam. Porém, as porcentagens caem quando se trata da questão de os livros abordarem fatos históricos dos países lusófonos colonizados em (34), com a qual 38,8% dos participantes concordam plenamente e 49% concordam. Mais ainda, em relação a (31) ‘os livros devem incluir as diferenças entre o português de todos os países lusófonos’, com a qual a porcentagem de concordância plena é menor 24,7%, os que concordam somam 50,6% e há 21,3% que discordam. Ou seja, apesar de na seção anterior os participantes concordarem que todas as variedades do português são corretas e válidas – vide (24) –, os participantes não julgam que essas diferenças devem aparecer nos materiais didáticos.

3.4. Informações complementares

Por fim, na última seção do questionário, solicitamos informações complementares dos participantes, tais como idade, gênero, cidade em que passou a maior parte da infância, línguas que falam desde a infância, que falam em casa e se ensinam outros idiomas. Dessas informações, no âmbito deste texto, consideraremos apenas os dados relativos à formação acadêmica, formação como professores de línguas e a experiência dos participantes com linguística – que é de extrema relevância para a nossa pesquisa em curso.

Apresentamos os resultados a seguir¹²:

Tabela 8: Formação acadêmica

Doutorado	Mestrado	Curso superior completo	Curso superior incompleto	Outros
20,6%	37,4%	25,2%	5,3%	11,5%

Fonte: elaboração das autoras

Como podemos verificar na tabela 8, verificamos que mais da metade dos participantes - 58% tem mestrado ou doutorado, seguidos por 25,2% de profissionais com curso superior completo e configurando em ‘outros’ estão participantes que têm cursos de especialização, pós-graduação, são técnicos ou tecnólogos, logo, dentro desta porcentagem, os participantes têm superior completo.

Sobre possuir formação como professor de línguas, 73,2% responderam que sim, 22,6% que não e 4,2% escolheram ‘outros’, mas nesses casos configuraram comentários como ‘estou fazendo um curso’, ‘meu mestrado está em andamento’, ‘estou cursando Letras’.

Por fim, questionamos ‘qual a sua experiência com linguística?’ e os participantes poderiam escolher mais de uma afirmação, os resultados foram os seguintes:

Tabela 9: Experiência com linguística

a.	Eu já usei materiais de linguística ou relacionados à linguística nas minhas aulas.	162 (61,5%)
b.	Eu cursei pelo menos uma disciplina de linguística (ou relacionada à linguística) na faculdade.	153 (58%)
c.	Linguística foi uma parte minoritária da minha formação.	33 (12,5%)
d.	Linguística foi uma parte majoritária da minha formação.	131 (49,8%)
e.	Eu fiz licenciatura em Letras.	206 (79%)
f.	Eu tive acesso à linguística em treinamentos para professores	80 (30,4%)
g.	Eu me interessei pelo tópico, mas não tenho experiência formal	23 (8,7%)

Fonte: elaboração das autoras

¹² Reiteramos aqui o comentário da nota de rodapé 9.

Por esses resultados, verificamos que quase metade dos professores que participaram desta pesquisa tiveram formação majoritária em linguística (d) - 49,8%, mais da metade (58%), cursaram pelo menos uma disciplina de linguística, item (b), alguns tiveram acesso à linguística em treinamentos para professores (f) - 30,4%) e há aqueles que se interessam pelo tema, mas não têm experiência formal (g) - 8,7%. Ou seja, por essas respostas parece que uma quantidade relevante de professores teve de certa forma acesso à linguística em sua formação.

Além disso, mais da metade já utilizou materiais de linguística ou relacionados à linguística em suas aulas, item (a) - 61,5%. Porém, apesar dessa quantidade ser expressiva, ainda há 38,5% de professores que não o fazem, ou seja, isso nos leva a crer que, como supúnhamos no início da pesquisa, incorporar linguística à prática didática ainda não é algo corrente e natural para os professores.

Considerações finais

Como discutido neste artigo, há uma grande lacuna entre o conhecimento produzido na academia, a realidade em sala de aula e nos materiais didáticos, tanto de PL1 como de PL2. Logo, o objetivo principal deste artigo foi traçar considerações iniciais a respeito da perspectiva dos professores de português em relação a temas estudados e pesquisados há anos por linguistas. Para tanto, foi feita uma análise preliminar das respostas de professores a um questionário que continha afirmações dentro dos temas de ensino e aprendizagem de PL1 e PL2, variação intra e interlinguística, conhecimento da gramática nuclear, entre outros.

Ao analisar os resultados, percebemos que, de forma geral, os professores têm conhecimento da importância de valorizar as diferentes variedades das línguas, como já se defendia nos PCNs na década de 90, porém, ao mesmo tempo, não parecem conseguir se distanciar da noção de que a escrita é mais relevante que fala e de que os estudantes em geral não sabem a gramática da própria língua. Ou seja, assim como outros já notaram ao analisarem materiais didáticos (CALINDRO, 2019; CALINDRO; RODRIGUES, 2021, no prelo), os professores ao mesmo tempo que parecem reconhecer os problemas do ensino de PL1 e PL2 baseado em uma norma-padrão que não condiz com a Língua-I dos alunos, têm dificuldade de se desprender por completo dela.

Para poder traçar um panorama mais detalhado e propor ações concretas, pretendemos colher mais dados, expandir os temas analisados e, além disso, apresentar este questionário revisado a grupos de professores de escolas públicas do Brasil para ter uma visão mais abrangente dessas questões.

Por fim, pretendemos fazer uma análise cuidadosa em trabalhos futuros da seguinte questão: Você gostaria de fazer outros comentários sobre ensino/ aprendizagem de idiomas, gramática e livros didáticos para o ensino de português (ou outro tópico relacionado)? Essa questão foi apresentada ao final do questionário analisado, porém não a analisamos neste texto por considerarmos que essa discussão poderia ultrapassar nosso escopo. Assim, a deixamos para um outro momento, pois acreditamos que as respostas coletadas são muito relevantes para nosso tema central de linguística e ensino.

Referências

- ALMEIDA FILHO, José. O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino. www.museudalinguaportuguesa.com.br, s/d. BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002 [1961].
- CALINDRO, Ana. Os desafios para o ensino de português como segunda língua em contexto de mudança - o caso dos pronomes possessivos de terceira pessoa. *Revista Letras*. Curitiba, v. 99, p.127-153, 2019.
- CALINDRO, Ana; RODRIGUES, Patrícia. Pronomes pessoais e mudança linguística na sala de aula: uma abordagem concreta. In: GUESSER, Simone; RECH, Núbia Ferreira (orgs.). *Pesquisa Linguística para o ensino de língua portuguesa*. Campinas: Ed. Pontes, 2021 (no prelo).
- CORR, Alice; PINEDA, Anna (eds.). *Theoretical linguistics in pre-university education*. Oxford: Oxford University Press, (no prelo).
- CORR, Alice; SHEEHAN, Michelle. Teaching Portuguese to L1, L2 and heritage learners: the role of linguistics. Apresentação na *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística*, Brazil, 2021.
- BAZENGA, Aline. A realização do objeto indireto anafórico de terceira pessoa na variedade do português europeu falado no Funchal (Ilha da Madeira). *Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana*, v. 20, n. 1, p. 09-23, 2019.
- BARBOSA, Júlio. Contribuições da linguística formal para o ensino de língua portuguesa no Brasil: um breve panorama. In: PILATE, Heloisa; NAVES, Rozana; SALLES, Heloisa (orgs.). *Novos olhares para a gramática na sala de aula: questões para estudantes, professores e pesquisadores*. Campinas: Ed. Pontes, 2019.
- BOSQUE, Ignacio; GALLEGO, Ángel J. La aplicación de la gramática en el aula: recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, v. 54, n. 2, p. 63-83, 2016.
- BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação. Parâmetros curriculares nacionais – Ensino médio: partes I e II. Brasília: SEB/MEC, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Base Nacional Comum Curricular - versão final*. Brasília: MEC/SEF, 2017.
- CHARITY HUDLEY, Anne H.; MALLINSON, Christine Mallinson; BUCHOLTZ, Mary; FLORES, Nelson; HOLLIDAY, Nicole; CHUN, Elaine; SPEARS, Arthur. Linguistics and race: An interdisciplinary approach towards an LSA statement on race. *Proceedings of the Linguistics Society of America*, v. 8, n. 1, p. 1-14, 2018.
- CHOMSKY, Noam. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton Publishers, 1957.
- CHOMSKY, Noam. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris, 1981.
- CHOMSKY, Noam. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger, 1986.

- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FARACO, Carlos Alberto. Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão?. *Calidoscópico*. São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 15-26, jan/abr, 2006.
- FARACO, Carlos Alberto. Gramática e Ensino. *Diadorim*, Rio de Janeiro, Revista 19 v. 2, p. 11-26, jul-dez 2017.
- FOLTRAN, Maria José. Ensino de sintaxe: atando pontas. In: MARTINS, Marcos (org.). *Gramática e ensino*. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2013.
- FOLTRAN, Maria José; RODRIGUES, Patrícia; LUNGUINHO, Marcus. Os estudos linguísticos e a formação do professor da Educação Básica: uma proposta concreta. In: GUESSER, Simone; RECH, Núbia Ferreira (orgs.). *Pesquisa Linguística para o ensino de língua portuguesa*. Ed. Pontes, 2020.
- FOLTRAN, Maria José; RODRIGUES, Patrícia; LUNGUINHO, Marcus. Os estudos linguísticos e a formação do professor da Educação Básica: uma proposta concreta. In: GUESSER, Simone; RECH, Núbia Ferreira (orgs.). *Pesquisa Linguística para o ensino de língua portuguesa*. Ed. Pontes, 2020.
- GALVES, Charlotte. *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas. Editora da Unicamp, 2001.
- GUESSER, Simone; RECH, Núbia Ferreira (orgs.). *Pesquisa Linguística para o ensino de língua portuguesa*. Ed. Pontes, 2020.
- KATO, Mary. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES M. A; KOLLER, E., TEIXEIRA, J; LEMOS, A. S. (orgs). *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM (U. do Minho), 2005.
- KATO, Mary; CYRINO, Sonia; CORRÊA, Vilma. Brazilian Portuguese and the recovery of lost clitics through schooling. In: PIRES, Acrísio; ROTHMAN, Jason (eds.). *Minimalist Inquiries into Child and Adult Language Acquisition*. Berlin, New York. Mouton de Gruyter, 2009. p. 245–272.
- KENEDY, Eduardo. Possíveis contribuições da linguística gerativa à formação do professor de língua portuguesa. *Revista Letras*, n.132, v. 1, p.72-79, 2013.
- HUDSON, Richard. Towards a pedagogical linguistics. *Pedagogical Linguistics*, v. 1 n. 1, p. 8-33, 2020.
- HUDSON, Richard. Linguistics in schools: the English past, presente and future. In: CORR, Alice; PINEDA, Anna (eds.). *Theoretical Linguistics in Pre-University Education*. Oxford: Oxford University Press. No prelo.
- LABOV, William. *Sociolinguistics Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LAKOFF, Robin. *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1987.
- LANGACKER, Ronald. *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. I: Theoretical prerequisites. Stanford, CA: Stanford University Press, 1987.
- LARSON, Richard; DENHAM, Kristin; LOBECK, Anne. The AP linguistics initiative. *Language*, v. 95, n. 3, p. 381-393, 2019.

LIPPI-GREEN, Rosina. *English with an Accent: Language, Ideology, and Discrimination in the United States*. London: Routledge, 1997.

MAIA, Marcus. *Psicolinguística e Metacognição na Escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

MOURA NEVES, Maria Helena. *Que gramática estudar na escola: norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Roberta; QUAREZEMIN, Sandra. *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

O'NEILL, Paul; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Linguistic prejudice and discrimination in Brazilian Portuguese and beyond: suggestions and recommendations. *Journal of Language and Discrimination* v. 3, n. 1, p. 32-62, 2019.

PILATI, Eloisa. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. São Paulo: Pontes Editores, 2017.

PILATI, Eloisa. Teorias linguísticas e educação básica: proposta congregadora. In: MEDEIROS, Alessandro; NEVINS, Andrew. (orgs.) *O apelo das árvores: estudos em homenagem à Miriam Lemle*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

PILATI, Eloisa. Leituras da BNCC - *Ensino de gramática no currículo nacional e em livros didáticos*. Apresentação na Abralín ao vivo (www.aovivo.abralin.org), 2021.

PINHEIRO, Diogo; FERRARI, Lilian. Linguística funcional, linguística cognitiva e gramática de construções: mapeando o campo das abordagens cognitivo. *Revista Linguística*, Rio de Janeiro, v. 16, Número Especial Comemorativo, p. 595-621, 2020.

RICKFORD, John R.; KING, Sharese. Language and linguistics on trial: Hearing Rachel Jeantel (and other vernacular speakers) in the courtroom and beyond. *Language*, v. 92, n. 4, p. 948-988, 2016.

ROEPER, Thomas. Universal Bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition* 2, p.169-186, 1999.

SHEEHAN, Michelle; CORR, Alice; HAVINGA, Anna; KASSTAN, Jonathan; SCHIFANO, Norma. Rethinking the UK languages curriculum: evidence for the inclusion of linguistics. *Modern Languages Open* 2021 v. 1, n. 14, p. 1-24, 2021.

TROTZKE, Andreas; KUPISCH, Tanja. *Formal Linguistics and Language Education: New Empirical Perspectives*. Cham: Springer, 2020.

TROTZKE, Andreas; RANKIN, Tom. Introduction to Pedagogical Linguistics. *Pedagogical Linguistics*, v. 1 n. 1, p.1-7, 2020.

VICENTI, Helena Guerra; PILATI, Eloisa. Teoria Gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos parâmetros curriculares nacionais. *VERBUM – Cadernos de Pós-Graduação*, n. 2, p. 4-14, 2012.

VIEIRA, Sílvia; BRANDÃO, Sílvia (orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. *Escrever na universidade: gramática do período e da coordenação*. São Paulo: Parábola, 2020.

CONSTRUÇÃO DE IMAGENS PELA GRAMÁTICA: UMA PROPOSTA DE JOGO*IMAGES CONSTRUCTION BY GRAMMAR: A GAME PROPOSAL**Wagner Rodrigues Silva¹**Roseane Ferreira²**Elton Vieira Guimarães³**Jaqueline Mendes⁴**Kiahra Antonella⁵**Andreia Cristina Fidelis⁶***RESUMO**

Este artigo apresenta uma proposta para o estudo da gramática da Língua Portuguesa (LP), mediado por jogos didáticos analógicos e digitais, elaborados a partir da abordagem da educação científica, desenvolvida no campo indisciplinar da Linguística Aplicada (SILVA, 2019, 2020a, 2021a). Para a materialização da referida proposta, apresentamos um estudo comparativo sobre alguns enfoques de grupos preposicionais em gramáticas normativas (BECHARA, 2009; LIMA, 2011) e descritivas (PERINI, 2016), assumindo mais diretamente a abordagem da gramática sistêmico-funcional (EGGINS, 2004; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; THOMPSON, 2014). Apresentamos ainda um exemplo de jogo didático elaborado por professores da escola básica e docente de universidade pública, no âmbito do Programa Ciência na Escola, financiado pelo Governo Federal brasileiro. Este artigo se configura num estudo bibliográfico e no compartilhamento de material didático para o ensino de língua materna. Os encaminhamentos apresentados fomentam o estudo produtivo da gramática em aulas de LP a partir da produção de jogos didáticos. Essa estratégia pedagógica pode proporcionar a familiarização dos alunos com práticas conscientes de reflexão sobre a língua, preparando-os para um trabalho escolar informado pela abordagem da educação científica em aulas de língua.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua. Educação científica. Linguística sistêmico-funcional.

¹ Docente da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Palmas. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – 1D, wagnersilva@uft.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-3994-1225>.

² Mestranda em Letras na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus Porto Nacional. Bolsista da CAPES, roseane.ferreira457@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3698-0314>.

³ Doutorando em Letras: Ensino de Língua e Literatura na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Câmpus de Araguaína. Professor efetivo da SEDUC-TO, elton@uft.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-8578-5609>.

⁴ Doutoranda em Letras: Ensino de Língua e Literatura na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Câmpus de Araguaína. Professora efetiva da SEMED-Imperatriz, professorakellymendes@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3988-8268>.

⁵ Doutoranda em Letras: Ensino de Língua e Literatura na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Câmpus de Araguaína. Professora do Instituto Federal do Tocantins (IFTO), kiahra.antonella@ifto.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-2624-0286>.

⁶ Doutoranda em Letras: Ensino de Língua e Literatura na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Câmpus de Araguaína. Professora efetiva da SEDUC-PA, andreiafidelis@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6624-5287>.

ABSTRACT

This article presents a study proposal of the Portuguese Language (PL) grammar, mediated by analogic and digital didactic games, elaborated by scientific education approach, developed in Applied Linguistics antidisiplinary field (SILVA, 2019, 2020a, 2021a). For the proposal materialization, we present a comparative study on the prepositional phrases approaches in normative (BECHARA, 2009; LIMA, 2011) and descriptive grammars (PERINI, 2016), assuming more directly the systemic-functional grammar approach (EGGINS, 2004; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; THOMPSON, 2014). We also present an example of a didactic game elaborated by teachers of the basic school and professor of public university, within the Science at School Program scope, financed by the Brazilian Federal Government. This article is configured in a bibliographic study and in the didactic material sharing for the mother tongue teaching. The referrals transmitted encourage the productive study of grammar in PL classes based on didactic games production. This pedagogical strategy can provide students familiarization with reflecting practices on the language, preparing them for schoolwork through the approach of scientific education in language classes.

KEYWORDS: Language teaching. Scientific education. Systemic functional linguistics.

Introdução

Neste artigo, compartilhamos um estudo bibliográfico sobre grupos preposicionais, utilizado como parte dos fundamentos teóricos subjacentes ao jogo *Construção de Imagens pela Gramática*, produzido como ferramenta pedagógica para o estudo da gramática em aulas de Língua Portuguesa (LP), podendo ser utilizado em diferentes anos do Ensino Fundamental, conforme o perfil da turma. O jogo selecionado é um exemplar dos materiais didáticos produzidos no projeto *ConGraEduC*⁷, desenvolvido na interface dos campos investigativos da Linguística Aplicada e do Ensino de Ciências.

O projeto foi a única proposta situada nos Estudos Linguísticos aprovada na *Chamada MCTIC/CNPq n° 05/2019 - Programa Ciência na Escola*, mais especificamente na *Linha 2 - Ações de intervenção em escolas de educação básica com foco em ensino de ciências*. Trata-se de um programa promovido pelo Governo Federal brasileiro a partir do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTIC) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Alinhado ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 – Educação de Qualidade, integrante da Agenda 2030 da Organização Nações Unidas (ONU), o programa objetiva aprimorar o ensino de ciências em escolas públicas de ensino básico e, conseqüentemente, ampliar o conhecimento e despertar o interesse discente por práticas de investigação científica.

A partir de intervenções caracterizadas pelo trabalho colaborativo entre representantes de escolas e de universidades, envolvendo a produção de material didático, planejamento pedagógico e implementação da proposta em aulas de LP, o *ConGraEduC* se propõe a ampliar as representações sobre ciência, frequentemente compartilhadas por profissionais da escola básica, alunos e familiares, as quais tendem a se restringir a procedimentos científicos realizados nas ciências naturais (SANTANA; SILVA; FREITAS, 2021; SILVA, 2019, 2020a, 2021a). Trabalhamos para familiarizar as comunidades escolares participantes do projeto interventivo, com algumas atividades de reflexão sobre o funcionamento do Português Brasileiro, aproximando-as de práticas investigativas características das ciências das linguagens.

⁷ Conscientização Gramatical pela Educação Científica (CNPq 441194/2019-2 e 304186/2019-8), desenvolvido no grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq).

Para alcançar tal propósito, dentre outros objetivos de pesquisa, os membros da equipe do projeto estão estudando diversos elementos da gramática do Português Brasileiro e realizando adaptações, na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Assim, este artigo focaliza os grupos preposicionais na função de circunstância, sob as perspectivas da *metafunção experiencial* e *metafunção textual* da linguagem, conforme propostas na gramática sistêmico-funcional (EGGINS, 2004; HALLIDAY, 1985; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; THOMPSON, 2014).

A experiência ora compartilhada está situada no campo indisciplinar da Linguística Aplicada (LA), pois a fundamentação teórica subjacente à pesquisa origina-se de diferentes campos do conhecimento, a exemplo de literaturas especializadas sobre educação científica produzidas no Ensino de Ciências e sobre jogos educativos produzidos na fronteira de diversas disciplinas, além da teoria gramatical focalizada diretamente neste artigo. Essa construção teórica ocorre espontaneamente, conforme demandas instauradas no percurso do trabalho científico. Além desse diálogo deliberado, a *indisciplinaridade* se caracteriza pelo compromisso com o fortalecimento dos participantes da pesquisa (SILVA, 2021b). No *ConGraEduC*, são participantes diretos professores e alunos da escola básica.

Além desta *introdução*, das *considerações finais* e das *referências*, este artigo está organizado em três principais seções. Na primeira, trazemos alguns pressupostos teóricos pautados na caracterização das gramáticas consideradas neste trabalho. Na segunda, apresentamos um estudo comparativo sobre a abordagem de grupos preposicionais em gramáticas normativas, descritivas e, mais especificamente, na gramática sistêmico-funcional (GSF). Na terceira, finalmente, compartilhamos um exemplo de jogo didático analógico, já adaptado para o formato digital e compartilhado no Laboratório Virtual de Pesquisa Escolar com Gramática (LabGram)⁸.

1. Quais foram as concepções gramaticais utilizadas?

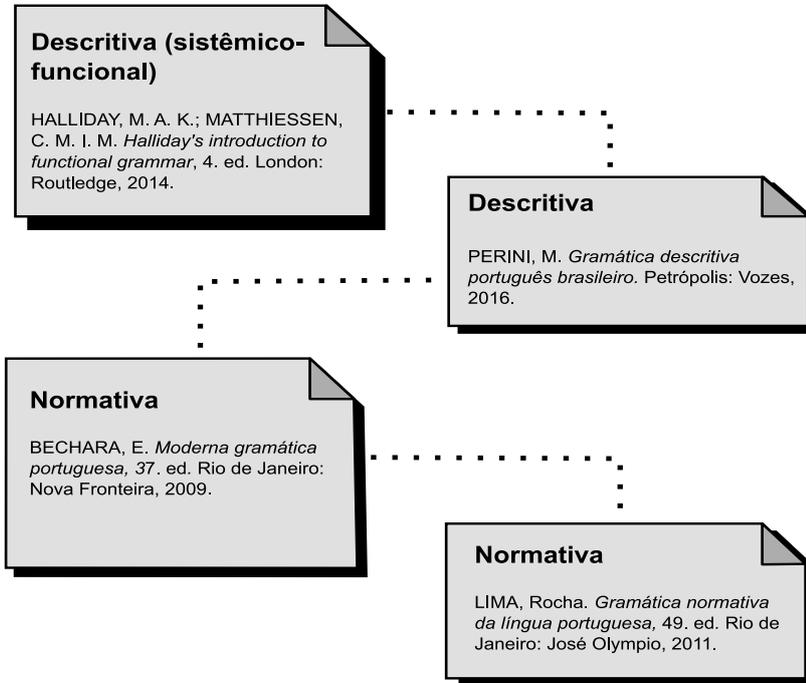
Este artigo se caracteriza como uma análise bibliográfica em que os dados investigados estão presentes em gramáticas selecionadas, tendo como objeto de investigação o grupo preposicional na função de circunstância. De acordo com Gil (2008, p. 50), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A interpretação dos dados gerados a partir da leitura de gramáticas selecionadas é de fundamental importância para a compreensão de aspectos linguísticos e os desdobramentos deste trabalho. Assumimos uma abordagem qualitativa, conscientes de que manipular dados qualitativos requer um arcabouço teórico e metodológico do pesquisador (GIL, 2008).

Neste trabalho, temos como objeto de investigação o *grupo preposicional*, que, numa perspectiva sistêmico-funcional, caracteriza-se como um elemento gramatical constitutivo do sistema de TRANSITIVIDADE do Português Brasileiro (PB). Neste primeiro momento, realizaremos um estudo comparativo sobre algumas abordagens teóricas de grupos preposicionais em gramáticas normativas e descritivas.

⁸ O LabGram é um ambiente virtual para ensino e pesquisa com a gramática da Língua Portuguesa, idealizado no ConGraEduC. Está disponível em: wagnerdriguesilva.com.br/labgram.

Utilizamos as gramáticas elencadas na figura 1 como fontes desta pesquisa. O estudo de outras obras é tão relevante quanto o das gramáticas aqui selecionadas, mas, dada a extensão delimitada para este artigo, optamos por trabalhar de forma restrita com as quatro gramáticas abaixo identificadas.

Figura 1: Gramáticas utilizadas



Fonte: elaboração dos autores

As obras elencadas apresentam pressupostos que nos auxiliaram a compreender a caracterização gramatical do grupo preposicional no PB. Antes de revisarmos os referidos pressupostos, passamos a definir a concepção de gramática subjacente às obras mencionadas. Assim, destacamos a existência de diferentes concepções gramaticais destinadas a propósitos específicos, portanto, nossa leitura crítica das obras considera tais particularidades, evitando julgamentos precipitados da literatura especializada, revelando contribuições de diferentes abordagens gramaticais para o estudo da língua, inclusive de gramáticas tradicionais ou normativas, por vezes, mais acessíveis aos professores da escola básica.

Iniciamos nossa abordagem pela GSF, elaborada pelo linguista britânico Michael A. K. Halliday e desenvolvida ou aperfeiçoada por inúmeros linguistas, nos diferentes continentes do mundo (HALLIDAY, 1985). Essa gramática possibilita a apreensão de significados produzidos a partir de escolhas lexicais e gramaticais realizadas por falantes e escritores ao produzirem textos diversos. Tais escolhas realizam diferentes funções em sistemas da língua. Em outras palavras, podemos afirmar que a GSF é sistêmica porque compreende a língua como uma rede complexa e

dinâmica tecida por diversos sistemas que configuram elementos linguísticos passíveis de escolhas por falantes e escritores. Essas escolhas envolvem os diferentes níveis que disponibilizamos para a análise linguística, a exemplo da morfologia e da sintaxe, sobre as quais nos detemos neste artigo. É funcional porque os elementos linguísticos se realizam gramaticalmente com dinâmicas características dos sistemas, motivadas por contextos interativos diversos, desencadeando sentidos ou discursos. Conforme Matthiessen e Halliday (2009, p. 41), “gramática é um recurso para criar sentido a partir de formulações linguísticas”⁹.

Cada pessoa ao produzir textos falados ou escritos faz escolhas lexicais e gramaticais sob influências contextuais, buscando sempre a produção de sentidos para fins interativos. A GSF possibilita identificar os significados dessas escolhas léxico-gramaticais em textos pertencentes a gêneros diversos. Ainda nos termos de Matthiessen e Halliday (2009, p. 41):

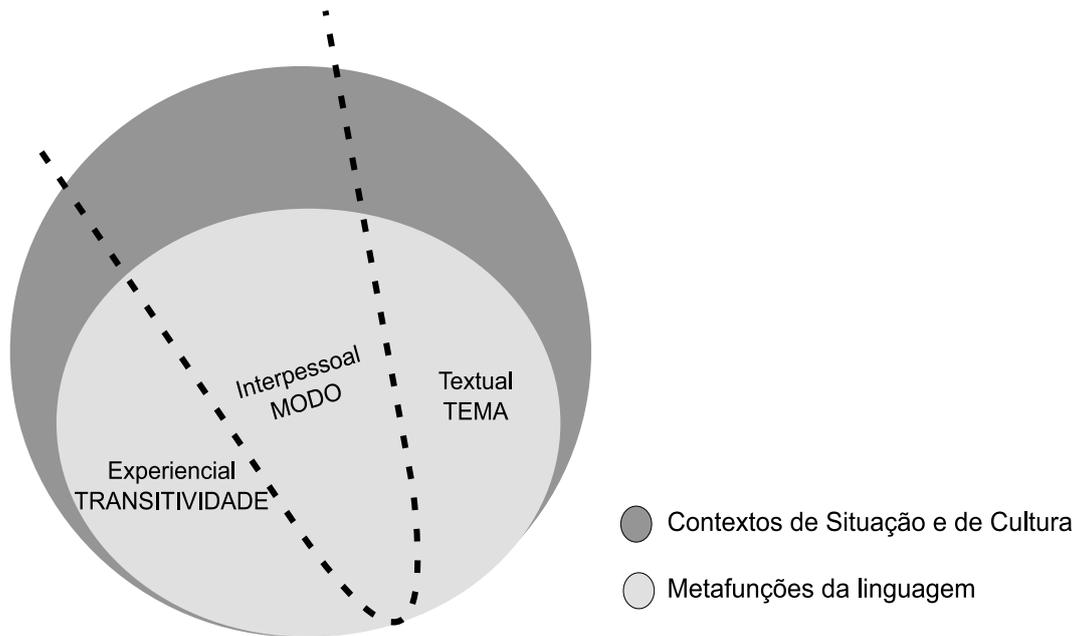
Nós usamos a língua para interagir uns com os outros, para construir e manter nossas relações interpessoais e a ordem social que está por trás delas; e, ao fazer isso, nós interpretamos e representamos o mundo uns para os outros e para nós mesmos. A língua é uma parte natural do processo de vida; também é usada para “armazenar” a experiência construída no decorrer desse processo, tanto pessoal quanto coletivo. Ela é (entre outras coisas) uma ferramenta para representar o conhecimento ou, olhando para isso em termos da própria língua, para construir significados¹⁰.

Nesse sentido, a GSF descreve três principais metafunções da linguagem: *experiencial* (e *lógica*), *interpessoal* e *textual* (EGGINS, 2004; HALLIDAY, 1985; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; THOMPSON, 2014). Essas metafunções são realizadas simultaneamente em quaisquer manifestações linguísticas. Do ponto de vista dos analistas, elas funcionam como ferramentas para apreender diferentes sentidos ou espécies de camadas discursivas. Do ponto de vista pedagógico, elas podem funcionar como ferramentas orientadoras do planejamento de *práticas escolares de linguagem*, compreendendo as de *leitura*, *produção textual* e *análise linguística*, considerando as modalidades escrita e oralidade, com ênfase nessa última prática sobre as demais.

Conforme a figura 2, as metafunções da linguagem são realizadas respectivamente por três principais sistemas gramaticais: TRANSITIVIDADE, MODO e TEMA (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Neste artigo, não nos propomos a aprofundar o estudo desses sistemas, maiores detalhes podem ser vistos em Silva e Espindola (2013).

⁹ “Grammar is a resource for creating meaning in the form of wordings”.

¹⁰ “We use language to interact with one another to construct and maintain our interpersonal relations and the social order that lies behind them; and in doing so we interpret and represent the world for one another and for ourselves. Language is a natural part of the process of living; it is also used to ‘store’ the experience built up in the course of that process, both personal and collective. It is (among other things) a tool for representing knowledge, or, to look at this in terms of language itself, for constructing meaning”.

Figura 2: Influências contextuais na realização gramatical

Fonte: elaboração dos autores

É importante esclarecer que a GSF se caracteriza como uma gramática descritiva, pois é utilizada para explicar o funcionamento gramatical das línguas, os discursos produzidos a partir de escolhas lexicais e gramaticais, sem propósitos prescritivos.

Outra gramática descritiva assumida como referência neste estudo foi a Gramática Descritiva do Português Brasileiro (GDPB), produzida pelo linguista brasileiro Mário Perini (2016). A proposta dessa gramática é descrever o funcionamento do português falado no território brasileiro, sem privilégio da denominada língua padrão¹¹. Conforme Perini (2016, p. 43), a gramática descritiva por ele elaborada “procura explicitar a língua realmente utilizada pelos falantes do PB, sem discutir ou sustentar alguma teoria em particular; e muito menos prescrever a língua ideal que as pessoas deveriam usar”.

Apesar da GSF e a GDPB serem descritivas, observamos que elas apresentam particularidades, dentre as quais ressaltamos algumas: a primeira possui o quantitativo de categorias gramaticais mais enxuto e articulado, o que se justifica pela delimitação das metafunções da linguagem, onde estão inseridos os inúmeros sistemas descritos; a segunda se utiliza de uma maior diversidade de categorias

¹¹ Nas palavras de Perini (2016, p. 33), “o português brasileiro falado (PB) descrito nesta Gramática é na verdade uma variedade bastante conservadora – algo como a fala cuidada de pessoas mais escolarizadas. Há traços importantes que só de passagem aparecem aqui. A variedade do PB aqui considerada é basicamente a do Sudeste (Minas Geras, São Paulo, Estado do Rio); em certos pontos procurei mencionar traços da fala de outras regiões, mas isso não pôde ser realizado sistematicamente. Primeiro, não há levantamentos suficientes das diferenças dialetais em todos os detalhes; e, depois, uma descrição que levasse em conta tais diferenças exigiria mais um (ou mais de um) livro separado. Assim, peço que sulistas, nordestinos, mato-grossenses e cariocas mostrem tolerância nos pontos em que ignorei aspectos importantes de sua fala” (itálico do original). Realçamos aqui a completa omissão da Região Norte do Brasil, esse apagamento produz sentidos.

gramaticais, ignorando possíveis metafunções. Tem-se a impressão de que, na GDPB, o quantitativo de categorias analíticas é proporcional à diversidade de fenômenos linguísticos identificados pelo autor. Ressaltamos ainda que essa última gramática tem como foco principal o PB falado, enquanto a GSF foi produzida e é atualizada para estudos descritivos de inúmeras línguas, considerando textos produzidos a partir de contextos particulares, nas modalidades falada e escrita.

Finalmente, a Gramática Normativa (GN), também conhecida como Gramática Tradicional (GT), é a mais conhecida e estudada nas escolas brasileiras. A GN prescreve as formas linguísticas legitimadas, ou seja, escolhidas como corretas para as produções orais e escritas. Segundo Rocha Lima (2011, p. 38), gramática “é uma disciplina, didática por excelência, que tem por finalidade codificar o ‘uso idiomático’, dele induzindo, por classificação e sistematização, as normas que, em determinada época, representam o ideal da expressão correta”. O que mais chama atenção é o fato de o autor falar sobre as normas de uma “determinada época” representarem “o ideal da expressão correta”. Essa abordagem tende a ignorar as variações e mudanças linguísticas às quais está passível qualquer língua natural. Encontramos uma concepção gramatical semelhante em Bechara (2009, p. 50):

Cabe à *gramática normativa*, que não é uma disciplina com finalidade científica e sim pedagógica, elencar os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais do convívio social. (itálico do original).

Algo que também é mencionado por Bechara (2009) é o fato de que a GN “não é uma disciplina com finalidade científica e sim pedagógica”. Ou seja, podemos inferir que a gramática da língua seria mais um conteúdo disciplinar a ser transmitido ou compartilhado com os alunos, sem possibilitar um olhar crítico e uma postura reflexiva sobre os usos linguísticos por parte dos discentes. Se houvesse algum comprometimento com abordagens científicas, o conhecimento linguístico poderia ser problematizado ou construído junto aos alunos, a partir da observação de usos linguísticos, sem pretensões prescritivas.

Para pensarmos no estudo da gramática na perspectiva da educação científica dos alunos, precisamos fazer alguns questionamentos sobre as aulas de Português como língua materna, dentre os quais destacamos: qual a relevância do estudo da gramática nessas aulas? Poderia o estudo da gramática contribuir para a formação de leitores e produtores de textos? Como o estudo da gramática pode contribuir com a instrução crítica dos alunos?

Distanciando-se da abordagem normativa, Perini (2016, p. 54) afirma que “a gramática é uma disciplina científica, pois tem como finalidade o estudo, a descrição e a explicação de fenômenos do mundo real”. Ainda nas palavras do autor, “a ciência não é um corpo de conhecimentos e resultados; é o método de obter esses resultados” (PERINI, 2016, p. 49). Nesse sentido, o estudo da gramática se justifica pela “formação científica dos alunos”, caracterizada como “indispensável ao cidadão do século XXI”. Justifica-se ainda pelo valor cultural do conhecimento sobre o funcionamento da língua nacional. Assim, Perini (2016), a título de exemplo, iguala a gramática ao estudo das disciplinas de astronomia, química ou geografia.

Além das contribuições mencionadas no parágrafo anterior, o estudo da gramática precisa contribuir para a formação leitora e escritora dos alunos, o que não é aceito por Perini (2016). Talvez, essa postura possa ser justificada pelo fato de o linguista se referir a gramáticas que não foram concebidas teoricamente para fins pedagógicos, incluindo contribuições para compreensão e produção textual¹².

Conforme mencionamos na introdução deste artigo, assumimos a abordagem gramatical da LSF para o desenvolvimento das práticas escolares de linguagem em aulas de língua materna. Nesta perspectiva, o estudo da gramática ainda pode contribuir para o desenvolvimento da *alfabetização científica* e do *letramento científico dos alunos*, fenômenos diferentes, mas complementares, responsáveis pelo que estamos compreendendo por educação científica, conforme Silva (2020, p. 2288). Ainda conforme o autor, a alfabetização científica corresponde ao metachecimento sobre práticas científicas e à apropriação “de linguagens científicas”, ao passo que o letramento científico corresponde a práticas sociais informadas pela escrita, envolvendo saberes científicos e os usos informais das “ciências no cotidiano”.

A contribuição do estudo da gramática para práticas de leitura e escrita é reconhecida por Oliveira e Schleppegrell (2015, p. 42), ao tematizarem contextos do ensino de segunda língua:

As atividades gramaticais funcionais oferecem técnicas para o ensino da língua. Elas ajudam os leitores a lidar com um texto, reconhecendo como grupos de palavras funcionam juntos em diferentes partes de uma oração e vendo como essas partes da oração estão relacionadas entre si. Você aprenderá como orientar os leitores para desempacotar construções densas e complexas, identificar o que é descrito e definido, explorar ações e quem está envolvido nelas e rastrear referentes em um texto. Você se concentrará em conectores lógicos e conjunções para ajudar o aluno a ver os padrões da linguagem. Você desenvolverá uma linguagem para falar sobre a linguagem, ajudando os jovens leitores a ver o significado das maneiras como os autores criam textos de vários tipos¹³.

Numa perspectiva indisciplinar da LA, a abordagem aqui apresentada está condicionada a uma consistente formação docente, pressupondo ainda uma educação científica do referido profissional. Assim, ele poderá contribuir de forma significativa para o processo de aquisição de conhecimentos linguísticos explícitos pelos alunos (RIBEIRO; SILVA, 2021; SILVA, 2020a).

¹² De acordo com Perini (2016, p. 30), “estudar gramática não leva, nunca levou, ninguém a desenvolver suas habilidades de leitura, escrita ou fala, nem sequer seu conhecimento prático do português padrão escrito. Essas habilidades podem e devem ser adquiridas, mas o caminho não é estudar gramática. Podemos gostar disso, ou podemos não gostar – mas é fato. [...] Esperar do estudo de gramática que leve alguém a ler ou escrever melhor é como esperar do estudo da fisiologia que melhore a digestão das pessoas. E como evidência bastante clara do que estou dizendo, todos conhecemos pessoas que escrevem, leem ou falam em público muito bem, e que se confessam seriamente ignorantes de gramática”.

¹³ “Functional grammar activities offer technique for teaching about language. They help readers tackle a text by recognizing how groups of words work together in different parts of a sentence, and by seeing how these sentence parts are related to each other. You will learn how to guide readers to unpack dense and complex phrases, identify what is described and defined, explore actions and who is involved in them, and track referents across a text. You will focus on logical connectors and conjunctions to help student see patterns in language. You will develop a language for talking about language that helps young readers see the meaning in the ways authors create texts of various kinds”. (OLIVEIRA; SCHLEPPEGRELL, 2015, p. 42).

Finalmente, pontuamos o ensino de gramática proposto no contexto brasileiro, por Quarezemin (2017), alinhando-se ao que compreendemos por alfabetização científica. Pela faceta disciplinar da proposta, identificamo-la como um trabalho característico dos linguistas “com vocação para aplicação”, nos termos de Kleiman (1998, p. 52). É proposto que a Linguística seja levada “para dentro da escola no sentido de dar ao aluno e ao professor um olhar científico sobre a nossa língua, possibilitando tratá-la como um objeto natural, que merece um estudo sistemático e não meramente prescritivo” (QUAREZEMIN, 2017, p. 74). A autora propõe que os professores trabalhem no sentido de produzirem gramáticas com os alunos, na escola de ensino básico¹⁴.

2. Como se caracteriza o grupo preposicional na função de circunstância?

Neste artigo, optamos por focalizar exclusivamente os grupos preposicionais na função de circunstância no sistema de TRANSITIVIDADE, podendo ser utilizado em diferentes posições nas orações gramaticais. Neste estudo, compreendemos por grupo preposicional a construção gramatical iniciada por preposição, acompanhada por um grupo nominal e com alguma autonomia linguística para ser deslocada para diferentes posições na oração, em função de possíveis sentidos pretendidos. Assim, não focalizamos as construções preposicionais inseridas em grupos nominais, portanto, sem autonomia para deslocamentos sintáticos. Esse último caso foi considerado no estudo sobre grupos nominais realizado por Ayres (2021).

A *metafunção experiencial* é responsável pela representação das experiências em nosso mundo exterior ou interior. Essas experiências são significadas pelos elementos gramaticais constitutivos do sistema de TRANSITIVIDADE. Esses elementos são os *processos*, os *participantes* e as *circunstâncias*. Os *processos* são realizados a partir de escolhas dos grupos verbais, com os quais estão envolvidos os participantes como responsáveis ou alvos desses processos. Os *participantes* são realizados a partir de grupos nominais. As *circunstâncias*, por fim, são realizadas por grupos adverbiais ou preposicionais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

No âmbito da LSF, Halliday e Matthiessen (2014) utilizam a nomenclatura *prepositional phrase* (frase preposicional) para os tipos de construção gramatical por nós concebidas como grupo preposicional¹⁵. Assim, os autores realçam um funcionamento gramatical distinto das frases preposicionais, diferentemente dos grupos nominal, verbal, adverbial ou conjuntivo. Para Halliday e Matthiessen (2014, p. 424), “uma frase preposicional consiste em uma preposição mais um grupo nominal”¹⁶. Ainda conforme os autores:

¹⁴ Nos termos de Quarezemin (2017, pp. 81-2), “Quando o aluno é chamado para resolver problemas, torna-se um elemento ativo do processo de ensino e aprendizagem. A construção de gramáticas muitas vezes coloca o aluno em confronto com uma situação problemática, despertando a curiosidade desse aluno a ponto de tentar resolvê-la. É como se o aluno estivesse diante de um quebra-cabeça sobre o funcionamento da sua própria língua”.

¹⁵ Numa versão brasileira da gramática sistêmico-funcional, Fuzer e Cabral (2014) também utilizam a nomenclatura grupo preposicional.

¹⁶ A prepositional phrase consists of a preposition plus a nominal group (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 424).

Frases preposicionais são frases, não grupos; elas não têm estrutura lógica como núcleo ou modificador, e não podem ser reduzidas a um único elemento. A este respeito, elas são mais como-oração do que como-grupo; conseqüentemente, quando nós interpretamos a preposição como um ‘predicador menor’ e ‘processo menor’, nós estamos interpretando a frase preposicional como um tipo de oração menor – que é o que ela é¹⁷. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 425).

As circunstâncias trazem diferentes significados às orações gramaticais, cujos usos são justificados por motivações contextuais, as quais, por sua vez, são apreensíveis na materialidade linguística a partir do que concebemos como tipos ou sequências textuais¹⁸, que aparecem na composição textual dos gêneros¹⁹. As circunstâncias responsáveis por sentidos de tempo ou lugar, por exemplo, são mais características das sequências textuais narrativas. De acordo com Fuzer e Cabral (2014, p. 44):

As circunstâncias adicionam significados à oração pela descrição do contexto dentro do qual o processo se realiza. São usualmente realizadas por grupos adverbiais ou por grupos preposicionais e podem ocorrer livremente em todos os tipos de processos. Em termos de significado, circunstâncias associam-se aos processos referindo localização de eventos no tempo (quando?) ou espaço (onde?), modo (como) ou causa (por quê?).

A título de ilustração, apresentamos no quadro abaixo uma breve análise do sistema de transitividade em uma oração gramatical elaborada a partir da fábula “O Intrujão”, de Monteiro Lobato²⁰ (2017). Foram dispostas três versões de usos do grupo preposicional significando tempo, em diferentes posições das orações. As diferentes disposições seriam motivadas por nuances de significados a serem produzidos a partir da organização textual. Tais disposições também podem determinar os usos da vírgula.

¹⁷ “Prepositional phrases are phrases, not group; they have no logical structure as Head and Modifier, and cannot be reduced to a single element. In this respect, they are clause-like rather than group-like; hence when we interpret the preposition as ‘minor Predicator’ and ‘minor Process’ we are interpreting the prepositional phrase as a kind of ‘minor clause’ – which is what it is”. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 425).

¹⁸ Conforme Marcuschi (2008, pp. 154-5), “tipo designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. [...] Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo” (itálico do original).

¹⁹ Conforme Martin (2012, p. 375), “gênero pode ser definido como uma configuração recorrente de significados e uma cultura como um sistema de gêneros”. É compreendido “como um processo social organizado em estágios e orientado para objetivos”. / “Genre can be defined as a recurrent configuration of meanings and a culture as a system of genres. [...] genre as a staged goal-oriented social process”.

²⁰ A oração exemplificada foi retirada do jogo Tangram Gramatical, produzido para o trabalho pedagógico com grupos preposicionados. Está disponível nas versões analógica e digital no LabGram.

Quadro: Exemplo de análise sistema de TRANSITIVIDADE

Tema Marcado	1. <u>Em dez anos</u> , o homem saberia o que fazer para sair da situação.		
Tema Não Marcado	2. O homem saberia o que fazer para sair da situação <u>em dez anos</u> . 3. O homem saberia, <u>em dez anos</u> , o que fazer para sair da situação.		
1. Em dez anos	o homem	saberia	o que fazer para sair da situação.
Circunstância	Participante Experienciador	Processo Mental	Participante Fenômeno

Fonte: autoria dos autores

Na *metafunção textual*, as circunstâncias podem se localizar na posição de *Tema* ou de *Rema*. Os elementos gramaticais na posição temática são utilizados no início da oração, materializam a informação conhecida pelo interlocutor, a qual também é o assunto abordado. O que é dito sobre o tema corresponde ao *rema*. A depender do elemento gramatical na posição inicial da oração, podemos caracterizar o tema como *não marcado* ou *marcado*. Nas orações com os elementos constitutivos do sistema de TRANSITIVIDADE na ordem direta (participante + processo + participante + circunstância) realiza-se o *tema não marcado* (orações 2 e 3 exemplificadas no quadro acima). Quando outro elemento gramatical, diferente do grupo nominal na função de participante e com o qual a forma verbal concorda, é utilizado no início da oração, temos o *tema marcado* (oração 1 exemplificada no quadro acima). O uso das circunstâncias na posição temática é bastante frequente no português, o que é realizado por alguma motivação contextual. Esse último caso trata-se de um tema marcado. Conforme Fuzer e Cabral (2014, p. 131), as funções assumidas pelos temas são:

fazer a ligação entre a oração que está sendo criada e as orações que vieram antes dela no texto; pela sua reiteração ao longo do texto, pode ser significativo por revelar o assunto em alguns tipos de texto; estabelecer um contexto para a compreensão do que vem a seguir – o Rema.

Uma abordagem semelhante é apresentada por Perini (2016), que utiliza a denominação sintagma preposicionado (SPrep)²¹. O autor reconhece alguma flexibilidade da posição do referido sintagma na oração, que, nos termos da GSF, podem ser utilizados nas posições de tema ou de rema. De acordo com Perini (2016, p. 150), “os sintagmas preposicionados e adverbiais variam bastante quanto à ordenação relativa ao verbo. Quando há sujeito e objeto, o SPrep tende a ficar no final; a anteposição tem a ver com a topicalização do sintagma”.

O autor destaca que os sintagmas preposicionados demonstram maior flexibilidade de posicionamento na oração, quando comparados ao que denomina de sintagma nominal (SN). Na função de circunstância, eles são utilizados entre os constituintes imediatos da oração, que são o verbo e outros sintagmas integrantes da oração – SN, sintagma adjetivo, sintagma adverbial e

²¹ De acordo com Perini (2006, p. 100), “os sintagmas têm coesão semântica e formal. Semântica porque nos dão a impressão de alguma coisa que ‘faz sentido’, e essa impressão pode ser explicitada com certa clareza. E formal porque, em geral, podem ocorrer em determinadas posições sintáticas bem definidas, com função específica”.

sintagma preposicionado. Os sintagmas preposicionados aqui focalizados não são utilizados dentro ou na composição desses outros sintagmas.

Por fim, temos a GN. Ao fazer um estudo de gramática é importante não limitar o estudo a apenas uma obra, por esta razão selecionamos dois autores que tratam da GN, tendo como foco a preposição para este estudo. Segundo Lima (2011, p. 231) “preposições são palavras que subordinam um termo da frase a outro — o que vale dizer que tornam o segundo dependente do primeiro”. Ou seja, são palavras que dependem de outros termos para funcionarem dentro de uma oração, algo que chama atenção é o fato de o autor mencionar que o segundo termo depende do primeiro, o que faz com que a preposição seja uma ligação para estes termos. Não muito diferente de Lima (2001), temos a definição de preposição apresentada por Bechara (2009), compreendida como uma unidade linguística dependente, que se junta a outros termos para as possíveis marcações gramaticais.

As preposições na GN podem ser apresentadas em construções gramaticais da seguinte forma: *antecedente (ou subordinante) + preposição + conseqüente (ou subordinado)* (ex. *Vivo em Palmas*). Antecedente é palavra que vem antes da preposição, tendo o sentido restringido pelo complemento (ex. *Vivo*). O conseqüente é palavra que está posicionada depois da preposição (ex. *Palmas*). Cada um desses elementos é constituído de alguns termos, sendo que o antecedente é constituído por substantivo, adjetivo, advérbio, pronome, verbo ou algumas interjeições; e o conseqüente é constituído por substantivo, adjetivo, verbo ou advérbio – usos substantivados (BECHARA, 2009; LIMA, 2011).

Conforme Bechara (2009, p. 368), destacamos que “cada preposição tem o seu significado unitário, fundamental, primário, que se desdobra em outros significados contextuais (sentido), em acepções particulares que emergem do nosso saber sobre as coisas e da nossa experiência de mundo”. O que nos faz lembrar da GSF, fazendo referência aos significados das escolhas léxico-gramaticais de acordo com os contextos em que as interações se instauram.

A preposição também é passível de outros usos, como advérbios ou locuções adverbiais, estas últimas são formadas por preposição e substantivo. Há também alguns advérbios (ex. *fora; após*) e adjetivos (ex. *salvo; exceto*) que, dependendo da forma como são utilizados, podem se converter em preposições. Existem ainda as locuções prepositivas que, de acordo com Bechara (2009, p. 372) “é o grupo de palavras com valor e emprego de uma preposição” (ex. *atrás de; em frente*).

Em Bechara (2009), as circunstâncias foram encontradas junto aos adjuntos adverbiais. Explicitamos aqui apenas três adjuntos adverbiais circunstanciais. O primeiro é o *adjunto adverbial de lugar*, que possibilita ser utilizado como resposta para a pergunta “onde?”. De acordo com Bechara (2009, p. 534), “precedido este advérbio ou não de preposição que marca a designação circunstancial (*donde?, por onde?, aonde, até onde, etc.*), em relação à ideia expressa pelo verbo, pelo sintagma, verbal ou ao conteúdo de uma oração dita principal” (itálico do original).

O segundo é *adjunto adverbial de tempo*, que funciona como resposta para as seguintes perguntas: “*quando?, desde quando?, até quando?, durante quanto tempo?*” (BECHARA, 2009, p. 535). Os tipos encontrados podem vir ou não com preposição ou locuções prepositivas. Por fim,

temos o *adjunto adverbial de causa*, que, “além das preposições *por*, *com* e *de*, pode vir introduzido por locuções prepositivas, como *por causa de*, *em virtude de*, *em razão de*, *devido a*, *graças a*” (BECHARA, 2009, p. 539; itálico do original).

3. Como se caracteriza o estudo da gramática num jogo didático?

Para despertar o conhecimento e o interesse em estudar por parte dos alunos, os professores se utilizam de diferentes estratégias pedagógicas, resultando ainda na motivação ou facilitação do aprendizado discente. A elaboração de jogos analógicos ou digitais se configura como uma dessas estratégias. Nesta seção, compartilhamos a versão analógica do jogo que motivou o título deste artigo, *Construção de Imagens pela Gramática*, que foi adaptado para a versão digital. Por essa mesma sequência de criação passam as demais peças didáticas produzidas no *ConGraEduC*.

Os jogos são utilizados como *recursos* ou *materiais didáticos* em aulas de diferentes componentes curriculares²². Considerando as descrições tipológicas apresentadas por Silva *et al.* (2014) para caracterizar dois agrupamentos de ferramentas pedagógicas utilizadas na mediação do processo de ensino e de aprendizagem, os jogos podem ser classificados, para fins de análise científica, como *recursos didáticos* (RD), quando os professores se utilizam de dinâmicas próprias de jogos não escolares para criarem versões pedagogizadas a fim de trabalhar objetos de conhecimentos específicos. Nesse caso, as regras adaptadas refletem explicitamente o modelo influenciador. Por outro lado, os jogos podem ser caracterizados como *materiais didáticos* (MD) quando são produzidos sem inspiração direta em outros jogos existentes fora de contextos instrucionais, não eliminando, portanto, alguma influência mais sutil de jogos convencionais utilizados para o entretenimento por crianças, jovens e adultos.

Caracterizamos o jogo exemplificado neste artigo como um MD, tendo recebido a influência do trabalho com quebra-cabeças na etapa inicial do uso. As etapas subsequentes do jogo não sofreram influência do que denominamos de jogos convencionais para o entretenimento, mas de atividades escolares caracterizadas pela fragmentação de frases para serem organizadas pelos alunos, permitindo a movimentação de estruturas gramaticais sobre as quais os alunos devem trabalhar e refletir. Nesse sentido, nos termos de Leffa (2020, p. 5), lembramos que, no universo por nós compartilhado, “não há a mínima possibilidade de se criar algo do nada; tudo é transformação do que já existe”.

Compreendemos que, no *ConGraEduC*, o processo de criação de jogos como MD ou RD não se caracteriza pelo que identificamos em Leffa (2020) como sentido mais restrito de *gameficação*, a saber: apropriação de elementos dos games, a exemplo de *pontos*, *troféus* e *quadros de liderança*,

²² Conforme Silva *et al.* (2014, p. 265), o material didático (MD) “é um instrumento de trabalho na sala de aula, que informa, cria, induz à reflexão, motiva a sintetizar conhecimentos, de maneira que sua aplicabilidade enriqueceria a prática docente. O RD [recurso didático] é todo material utilizado para ser aplicado pelo professor a seus alunos. Dessa maneira, os MD estariam centrados no ambiente escolar, sobretudo na sala de aula; e os RD – como material de auxílio ao processo de ensino – extrapolariam esse ambiente, são, inclusive, artefatos que, originalmente, não foram idealizados para fins didáticos ainda que possam ser mobilizados em contextos de instrução para propósitos didáticos”.

para as atividades escolares, sem pressupor significativas mudanças nessas últimas²³. Porém, compartilhamos com Leffa (2020) de alguns objetivos, pois almejamos proporcionar o engajamento dos alunos no trabalho de reflexão sobre a língua. Para tanto, os jogos precisam despertar o *prazer*, a *persistência* e a *superação*.

Nossa compreensão de gamificação alinha-se à dos alunos, relatada por Leffa (2020, p. 9), o que pode ser evidenciado pelos aspectos dinâmicos dos jogos produzidos no *ConGraEduC* e descritos a partir do próximo parágrafo. Para os alunos mencionados, a gamificação foi compreendida

como algo que deveria ser intrinsecamente divertido, capaz de proporcionar prazer no próprio ato de sua execução: virar com um clique as cartas de um baralho para descobrir possíveis associações ocultas atrás delas ou arrastar com o *mouse* as imagens pela tela até conseguir encaixá-las em diferentes categorias eram para eles ações lúdicas.

Os jogos didáticos são lúdicos e podem proporcionar situações de aprendizagens mais agradáveis, mesmo quando são caracterizados pelo trabalho explícito ou direto com um dado objeto do conhecimento. No processo de criação dos jogos no *ConGraEduC*, a equipe de pesquisadores demonstrou cuidado com algumas características compreendidas como garantidoras da dinamicidade dos jogos. Tais características foram mobilizadas e negociadas a partir das experiências profissionais de docentes universitários e professores da escola básica, integrantes da equipe.

Conforme Ribeiro (2021, p. 67), os aspectos dinâmicos provocam “movimento, agilidade, evolui”, desencadeiam “criatividade e engajamento dos participantes. Portanto, são aspectos que possibilitam aos jogos características peculiares e diferentes das encontradas em exercícios didáticos da tradição escolar”. Os aspectos identificados foram “*narrativa, desafio, autoexplicação, movimento e multimodalidade*. Esse último se caracteriza por quatro subaspectos: *escrita, oralidade, imagem e efeitos sonoros*”. Esses aspectos podem distanciar os jogos dos exercícios didáticos da tradição escolar, caracterizados por práticas reprodutivistas e marcadas pelo uso excessivo de metalinguagem da tradição gramatical (SILVA, 2020b).

Na figura 3, reproduzimos a capa e as regras do jogo *Construção de Imagens pela Gramática*, produzido para trabalhar a composição de grupos nominais e grupos preposicionais na função de circunstância do sistema de TRANSITIVIDADE, na perspectiva da GSF.

²³ Registramos que Leffa (2020, p. 4) compartilha de um sentido amplo de gameificação, ao afirmar que se trata da “adaptação feita a um tipo de atividade para que ela possa ser redirecionada a outros objetivos, com base no conceito de repurposing [...]. Reflete, assim, o desvio da função de um objeto que é reaproveitado em outro contexto, às vezes passando por um processo de reciclagem: usar garrafas PET para vasos de flores ou criar uma orquestra de instrumentos reciclados do lixo”.

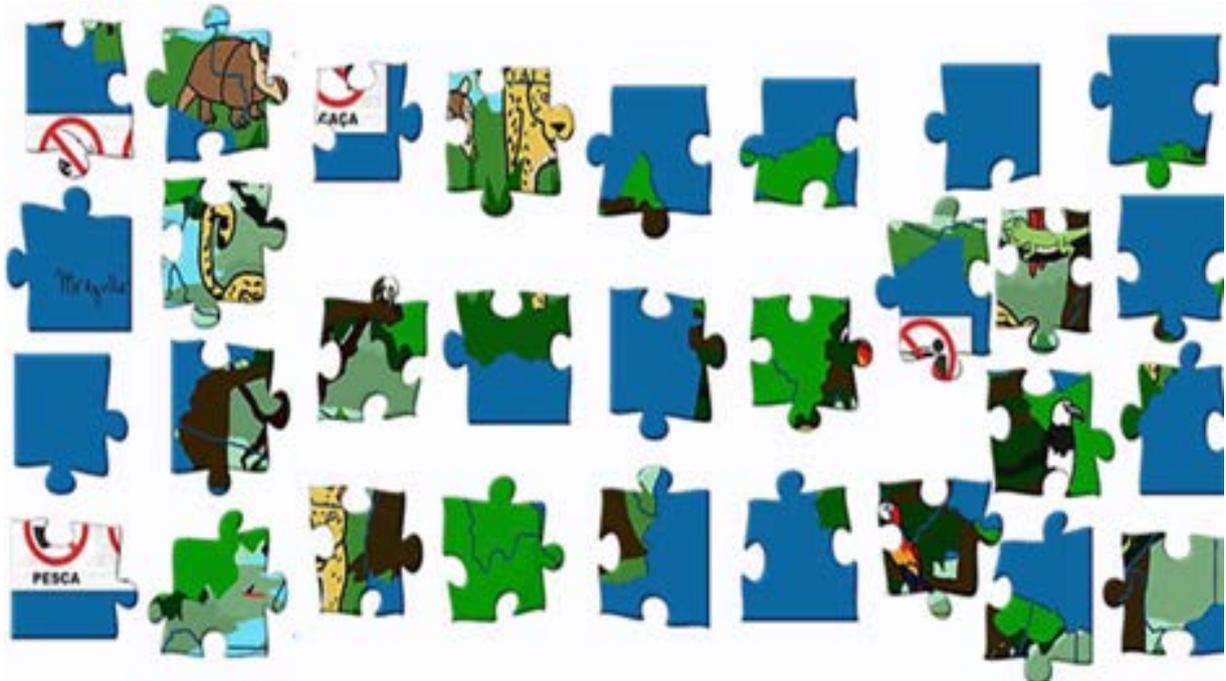
Figura 3: Capa e regras do jogo



Fonte: ConGraEduC

O jogo exemplificado traz quatro agrupamentos de palavras, por meio das quais é possível se trabalhar grupos nominais e grupos preposicionais, exercendo funções diferentes nas orações gramaticais. Na figura 4, apresentamos somente o agrupamento de palavras número quatro, uma vez que ele focaliza o uso dos grupos preposicionais na função de circunstância, conforme recorte realizado para este artigo.

Figura 4: Quebra-cabeça e peças com palavras embaralhadas



Fonte: ConGraEduC

O jogo desafia o aluno a organizar as construções linguísticas embaralhadas no agrupamento de palavras dado, levando-o a utilizar o grupo preposicional para expressar ideias de circunstâncias. Conforme figura 4, além do agrupamento de palavras, o jogo traz uma imagem sob a forma de quebra-cabeça. Ao montar a imagem, o aluno é apresentado a um tema, cujo objetivo é inspirá-lo a realizar escolhas léxico-gramaticais que resultem em frases expressivas.

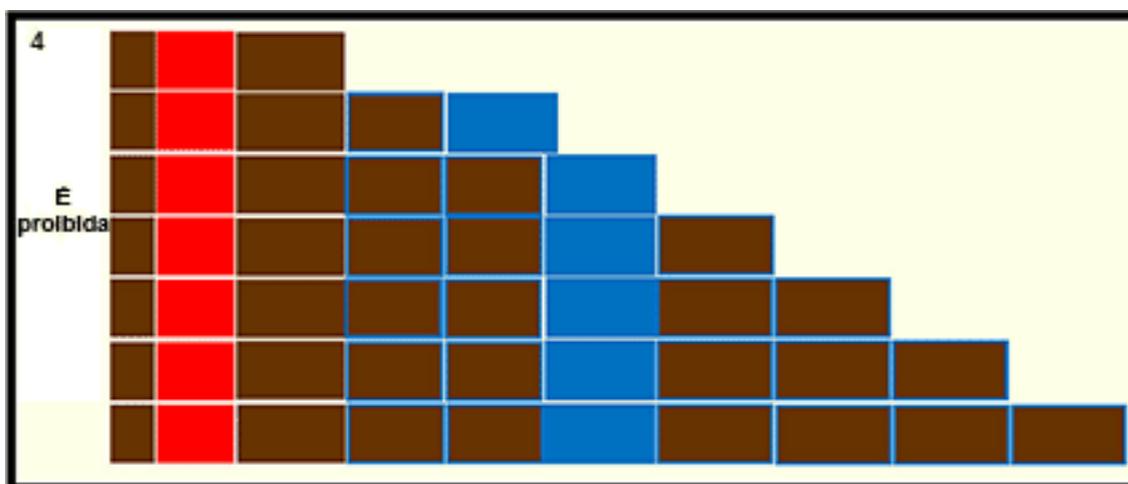
As regras do jogo são apresentadas de forma didática e objetiva, deixando claro ao aluno que o principal objetivo do desafio é o estudo da gramática e não o mero entretenimento. Assim como os demais jogos do projeto, as regras estão subdivididas em quatro seções com sequência fixa: *materiais*, *como jogar*, *pontuação* e *objetivos*.

Quanto aos *materiais*, o jogo é composto por um saco contendo quatro imagens fragmentadas em quebra-cabeças de vinte ou trinta peças, com os versos identificados em cores distintas; quatro suportes com espaçamentos coloridos e partes de frases para serem completadas e ampliadas, formando diferentes frases; quatro agrupamentos de palavras, distribuídas em quatro envelopes, totalizando cento e trinta e quatro termos identificados com numerais, e que serão utilizados para a montagem das construções linguísticas; e quatro cartões de respostas para conferência da resolução dos desafios ao final da brincadeira. Esses materiais podem ser facilmente confeccionados, inclusive, os alunos podem participar da construção do jogo, como uma atividade prática de pesquisa.

Na seção *como jogar*, o aluno é orientado a: (1) realizar o desafio individualmente ou em pequenas equipes; (2) separar os quebra-cabeças de acordo com as cores dos versos das peças; (3) montar os quebra-cabeças; (4) ler as palavras pertencentes a cada agrupamento; (5) organizar as construções linguísticas de acordo com as imagens montadas, considerando as cores indicadas e os fragmentos de frases nos suportes; (6) manter a posição das palavras utilizadas em construções linguísticas menores para produzir construções maiores em cada agrupamento de frases; (7) observar a expansão das construções linguísticas; e (8) analisar a possibilidade de deslocar as construções linguísticas montadas para outras posições nas frases.

Conforme figura 5, o suporte número quatro, focalizado neste artigo, traz a oração “É proibida”, seguida de sete linhas seccionadas em retângulos, que variam de três a dez células. Nesses espaços, o aluno deve organizar as palavras do agrupamento quatro, para formar frases relacionadas à imagem. Para tanto, o aluno deve manter cada palavra na mesma posição, nas diferentes linhas, acrescentando novas palavras ao grupo preposicional, para expandir a oração inicial.

Figura 5: Suporte para montagem da frase e cartão de resposta



AGRUPAMENTO 4

a	caça	predatória.							
a	caça	predatória	neste	território.					
a	caça	predatória	neste	extenso	território.				
a	caça	predatória	neste	extenso	território	florestal.			
a	caça	predatória	neste	extenso	território	florestal	amazônico.		
a	caça	predatória	neste	extenso	território	florestal	amazônico	preservado.	
a	caça	predatória	neste	extenso	território	florestal	amazônico	preservado	brasileiro.



Fonte: ConGraEduC

Quanto à *pontuação*, para cada grupo de frases montados corretamente, o jogador ganha dez pontos. As frases montadas devem coincidir com as dos cartões respostas. A conferência pode ser realizada pelo professor ou por um aluno moderador. A pontuação é considerada um aspecto muito importante em qualquer jogo produzido para fins pedagógicos, por funcionar como um elemento motivador na construção da aprendizagem (ASSUNÇÃO; ARAUJO, 2019). Além disso, ela possibilita o desenvolvimento de outras habilidades ou competências, para além dos aspectos linguísticos trabalhados. Como exemplo, citamos a habilidade de socializar experiências de aprendizagem e as competências de controle e colaboração. Afinal, a forma mais utilizada por uma criança ou adolescente para divulgar suas habilidades em um jogo é comentar entre os colegas ou, nas mídias sociais, a pontuação alcançada no desafio e como ele ou ela alcançou tal feito.

Finalmente, na seção *objetivos* das regras, certamente mais destinada aos professores, o leitor é apresentado aos aspectos que devem motivar os alunos a participar do desafio de construir frases a partir da reflexão linguística e gramatical, que são: (1) desenvolver a habilidade de escolhas linguísticas para construção de imagens de experiências no mundo; (2) conscientizar-se da composição linguística de grupos nominais e de grupos preposicionais; (3) compreender sentidos produzidos a partir das escolhas de palavras para compor grupos nominais e grupo preposicional; e (4) perceber as localizações possíveis de grupos nominais e de grupos preposicionais em frases. A observação desses aspectos não deve impossibilitar o aluno jogador de desfrutar a experiência do jogo. Afinal, montar as construções gramaticais, competindo ou não com um colega, deve tornar o jogo uma atividade desafiadora e prazerosa. Isso contribui para diferenciá-lo de uma atividade pedagógica tradicional.

Cada quebra-cabeça integrante do jogo focaliza um aspecto social relevante, considerando a temática conscientização ambiental. A análise das imagens deve inspirar o aluno a realizar escolhas gramaticais que completem as frases dos suportes, considerando a temática proposta, bem como

levá-lo a refletir sobre a responsabilidade do ser humano com a preservação da natureza. Nesse exemplo focalizado, temos uma representação da Região Norte do Brasil, destacando alguns aspectos locais da fauna e flora. Nos outros três agrupamentos de frases, são tematizadas as atividades de cientistas e ambientalistas para preservação florestal, a relevância da preservação dos rios, e o trabalho dos bombeiros diante de incêndios florestais (ver Apêndice).

A partir da oração inicial “É proibida”, o aluno deve acrescentar as palavras recebidas, até chegar à frase com doze palavras: “É proibida a caça predatória neste extenso território florestal amazônico preservado brasileiro”. No *ConGraEduC*, foram escolhidas cores específicas para identificar as diferentes funções das palavras na oração gramatical. Assim, os retângulos na cor vermelha são reservados para acomodar substantivos (*caça*) na função de sujeito da oração, ou seja, são núcleos dos grupos nominais flexionados conforme o verbo a que está ligado. Os retângulos marrons acomodam os elementos que acompanham os substantivos, conferindo a esses últimos alguma característica ou significado particularizado, o que contribui para uma maior precisão na representação das experiências pelas escolhas léxico-gramaticais.

A partir da contração “nesta”, formada pela fusão da preposição “em” com o pronome demonstrativo “esta”, os termos justapostos constituem um grupo preposicional que exerce a função de circunstância. Numa análise mais geral, as circunstâncias são completamente marcadas pela cor azul, mas, para proporcionar a composição do referido grupo preposicional, marcamos as bordas com azul, destacamos o substantivo nuclear com azul e as palavras que funcionam como determinantes de marrom. As escolhas linguísticas realizadas pelos alunos, a partir do agrupamento de palavras e inspiradas pela imagem dos quebra-cabeças, permitem que os grupos nominais e preposicional sejam expandidos na medida em que representam ou compõem imagens com especificidades acrescidas, conforme revela a metafunção experiencial da linguagem descrita na GSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Quanto ao objetivo referente à percepção das localizações possíveis dos grupos nominais e preposicionais na oração, compreendemos que essa compreensão é limitada, pois o deslocamento desses grupos é motivado pela organização textual e as frases foram criadas para o MD independentemente de textos verbais. Porém, com a mediação do professor, os alunos podem comparar as quatro frases diferentes, reorganizá-las e observarem a disposição dos grupos nominais e preposicionais, além de analisarem a composição interna dos mesmos.

Considerações finais

Neste artigo, compartilhamos um estudo comparativo sobre as abordagens de grupos preposicionais em gramáticas *normativas* e *descritivas*, assumindo mais diretamente a abordagem *sistêmico-funcional*. Diferentemente da GDPB, a GSF possui uma categorização mais enxuta e articulada, o que se justifica pela delimitação de três principais metafunções da linguagem, onde estão interligados como uma espécie de rede os inúmeros sistemas gramaticais.

Identificamos algumas semelhanças nas diferentes abordagens gramaticais confrontadas, a exemplo do realce da descrição do posicionamento do grupo preposicional na oração, pois a GSF e GDPB ressaltam o posicionamento de construções gramaticais equivalentes às circunstâncias no início ou no final de orações, o que é determinado por efeitos de sentidos a serem produzidos a partir da organização textual.

As diferentes gramáticas investigadas apresentam particularidades no enfoque das construções gramaticais preposicionadas com função equivalente às circunstâncias. Evidenciando um espaço da GN em aulas de Língua Portuguesa, foram encontradas contribuições na GN, a exemplo da descrição da composição interna do que compreendemos por grupos preposicionais e dos diferentes sentidos por eles produzidos.

O MD compartilhado é um exemplar de mais de uma dezena de jogos criados no *ConGraEduC*, são jogos idealizados para trabalhar aspectos gramaticais no nível da palavra, da frase e do texto. São acompanhados ainda de inúmeros *textos didáticos* com seus respectivos *vídeos didáticos*, todos concebidos para o estudo da gramática na perspectiva da educação científica. Esses materiais compõem o Laboratório Virtual de Pesquisa Escolar com Gramática (LabGram).

Compreendemos que o estudo bibliográfico apresentado consiste numa fundamentação teórica proveitosa para os educadores responsáveis por aulas de Língua Portuguesa. Ele pode contribuir inclusive para a elaboração de outros MD ou RD. Finalmente, destacamos que o estudo da gramática precisa ter um espaço garantido nas escolas básicas. Para tanto, os jogos didáticos podem ser uma alternativa metodológica na implementação da proclamada *prática de análise linguística*, conforme nomenclatura assumida nas últimas décadas, em literaturas científicas e em diretrizes curriculares, para o trabalho produtivo com a gramática do português brasileiro nas escolas.

Agradecimentos

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento que tornou possível a produção desta pesquisa (Processos 304186/2019-8; 441194/2019-2), incluindo as bolsas de Produtividade em Pesquisa 1D e de Iniciação Científica (PIBIC-AF/CNPq/UFT), concedidas respectivamente aos dois primeiros autores deste artigo, respectivamente.

Referências

AIRES, N. Jogos pedagógicos com grupos nominais. *Relatório final do Programa Institucional de Iniciação Científica*. Palmas: Universidade Federal do Tocantins, 2021.

ASSUNÇÃO, F. N.; ARAUJO, N. M. S. Desenvolvimento de jogo digital educacional no RPG Maker MV. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, nomenclatura *frase preposicional* para os tipos de construção gramatical por nós concebidas como grupo v. 22, n. 4, pp. 1155-73, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/311oTS1>. Acesso em: 04 mar. 2021.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

EGGINS, S. *An introduction to Systemic Functional Linguistic*. 2. ed. London: Continuum, 2004.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

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

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, pp. 51-77.

KLEIMAN, A. B.; VIANNA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 17, n. 4, pp. 724-42, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2PinWSr>. Acesso em: 04 mar. 2021. DOI: 10.4013/cld.2019.174.04.

LOBATO, M. *Fábulas*. 4. ed. São Paulo: Globinho, 2017.

LEFFA, V. J. Gamificação no ensino de línguas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 38, n. 2 pp. 01-14, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2NHHYWi>. Acesso em: 04 mar. 2021.

LIMA, R. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARTIN, J. Genre and Language Learning: A Social Semiotic Perspective. In: MARTIN, J. R.; ZHENHUA, W. (ed.). *Language in Education*. Shanghai: Shangai Jiao Tong University Press, 2012 [2009], pp. 372-85.

MATTHIESSEN, C. M. I. M.; HALLIDAY, M. A. K. *Systemic functional grammar: a first step into the theory*. China: Higher Education Press, 2009.

OLIVEIRA, L. C.; SCHLEPPEGRELL, M. *Focus on Gramma and Meaning*. Oxford: Oxford University Press, 2015.

PERINI, M. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2016.

PERINI, M. *Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

QUAREZEMIN, S. Ensinar linguística na escola: um confronto com a realidade. *Working Papers in Linguística*, Florianópolis, v. 18, n. 2, pp. 69-92, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2OYnau5>. Acesso em: 04 jan. 2021. DOI: 10.5007/1984-8420.2017v18n2p69.

RIBEIRO, M. A. *Produção de jogos didáticos digitais para conscientização gramatical: aspectos dinâmicos e protocolos de atuação*. 2021. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras) – UFT, Porto Nacional, 2021.

RIBEIRO, M. A.; SILVA, W. R. Professores como protagonistas na produção de jogo: aspectos dinâmicos e protocolos de atuação. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, v. 52, n. 2, pp. 62-89, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18309/ranpoll.v52i2.1537>. Acesso em: 21 nov. 2021.

SANTANA, B. R.; SILVA, W. R.; FREITAS, M. O. *O Show da Luna* como gênero mediador de educação científica. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 27, pp. 1-18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320210003>. Acesso em: 21 nov. 2021.

SILVA, W. R. Letramento ou literacia: ameaças da cientificidade. In: SILVA, W. R. *Contribuições sociais da Linguística Aplicada: uma homenagem a Inês Signorini*. Campinas: Pontes Editores, 2021a, pp. 111-62.

SILVA, W. R. *Contribuições sociais da Linguística Aplicada: uma homenagem a Inês Signorini*. Campinas: Pontes Editores, 2021b.

SILVA, W. R. Educação científica como estratégia pedagógica e investigativa de resistência. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 59, n. 3, pp. 2278-308, 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3f8f2IH>. Acesso em: 04 mar. 2021.

SILVA, W. R. *Letramento e fracasso escolar: o ensino da língua materna*. 2. ed. Manaus: UEA, 2020b.

SILVA, Wagner R. Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: Unicamp, v. 58, n. 1, pp. 219-40, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/31AnISS>. Acesso em: 04 mar. 2021.

SILVA, W. R.; ESPINDOLA, E. Afinal, o que é gênero textual na linguística sistêmico-funcional. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, v. 1, n. 34, pp. 259-307, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i34.672>. Acesso em: 21 nov. 2021.

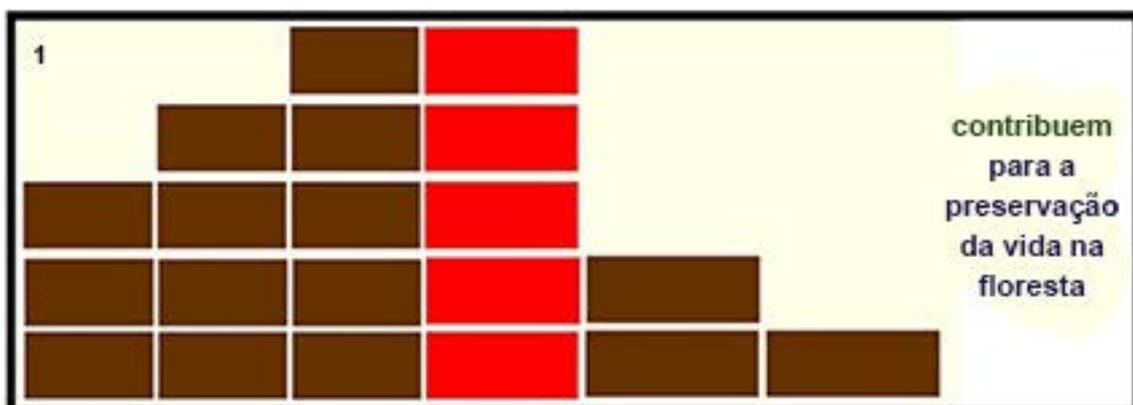
SILVA, W. R. *et al.* O que são materiais didáticos? Uma abordagem na Linguística Aplicada. In: SILVA, W. R. S.; SANTOS, J. S.; MELO, M. A. (org.). *Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico*. Campinas: Pontes Editores, 2014, pp. 263-93.

THOMPSON, G. *Introducing functional grammar*. 3 ed. London: Routledge, 2014.

Apêndice

Nas figuras 6 a 8, apresentamos os suportes e os agrupamentos de palavras um, dois e três do jogo *Construção de Imagens pela Gramática*, mencionados na seção de análise deste artigo.

Figura 6: Suporte e Agrupamento de Palavras 1 – Preservação do meio ambiente



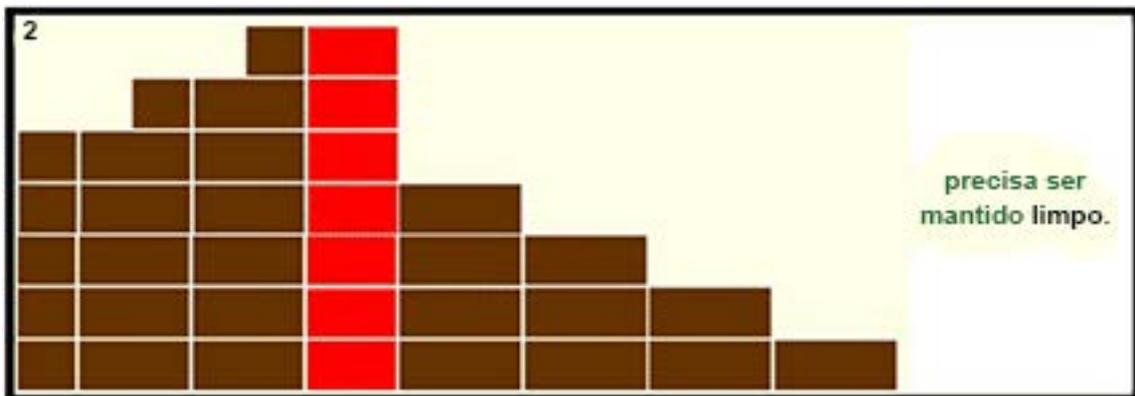
AGRUPAMENTO 1



¹ Estes	¹ homens	¹ homens	¹ homens	¹ homens	¹ homens
¹ Estes	¹ dois				
¹ Estes	¹ dois	¹ grandes			
¹ Estes	¹ dois	¹ grandes	² pesquisadores		
¹ Estes	¹ dois	¹ grandes	¹ pesquisadores	¹ responsáveis	

Fonte: ConGraEduC

Figura 7: Suporte e Agrupamento de Palavras 2 – Conservação dos rios



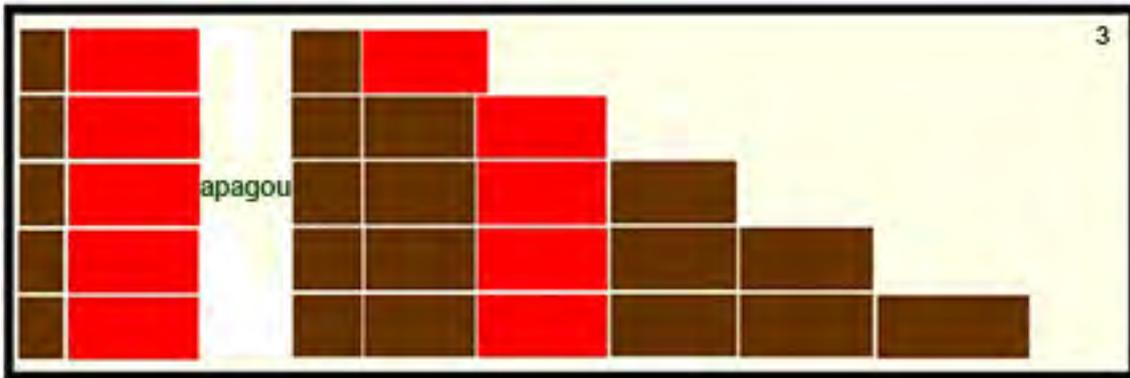
AGRUPAMENTO 2

² O	² rio						
² O	² nosso	² rio					
² O	² nosso	² grande	² rio				
² O	² nosso	² grande	² rio	² azul			
² O	² nosso	² grande	² rio	² azul	² urbano		
² O	² nosso	² grande	² rio	² azul	² urbano	² tocantinense	
² O	² nosso	² grande	² rio	² azul	² urbano	² tocantinense	² navegável



Fonte: ConGraEduC

Figura 8: Suporte e Agrupamento de Palavras 3 – Combate a incêndios florestais por bombeiros



AGRUPAMENTO 3



Fonte: ConGraEduC

SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OS CONCEITOS DE APRENDIZAGEM ATIVA E APRENDIZAGEM LINGÜÍSTICA ATIVA

SIMILARITIES AND DIFFERENCES BETWEEN THE CONCEPTS OF ACTIVE LEARNING AND LINGUISTIC ACTIVE LEARNING

Eloisa Pilati¹

RESUMO

De forma geral, a expressão “Aprendizagem ativa” é usada para classificar atividades pedagógicas em que os estudantes assumem o protagonismo do processo de aprendizagem, realizando atividades que são significativas, que os engajam e os levam à reflexão (BONWELL; CHARLES C; & JAMES A.; EISON, 1991). Em *Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa* (2017), formulei uma proposta de metodologia de ensino de língua em que conceitos advindos da Linguística se vinculam a princípios das ciências cognitivas e onde a sentença é ponto de partida para o desenvolvimento de competências linguísticas complexas. O objetivo da proposta foi o de trazer novas perspectivas para o ensino de línguas por meio de práticas pedagógicas que contribuíssem para um aprendizado mais efetivo da estrutura e das virtualidades do idioma, de forma consciente, crítica e vinculada a processos de leitura e de escrita. O presente artigo tem o objetivo de definir o conceito de *Aprendizagem Linguística Ativa*, argumentando com base em pesquisas sobre conhecimento prévio e conhecimento profundo na aprendizagem, e explicando porque é fundamental que certos princípios da linguística sejam levados em consideração nas práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Ativa/ aprendizagem linguística. Ativa/ensino de língua/. Linguística.

ABSTRACT

The expression “Active Learning” is used to classify pedagogical activities in which students take the leading role in the learning process, performing meaningful activities, that engage them and lead them to reflection (BONWELL; CHARLES C; & JAMES A.; EISON, 1991). In *Approach of Active Linguistic Learning* (2017), I formulated a proposal for a language teaching methodology in which concepts from Linguistics are linked to principles of cognitive sciences and where the sentence is the point starting point for the development of complex language skills. The purpose of the proposal was to bring new perspectives for language teaching through pedagogical practices that contribute to a more effective learning of the structure and potentialities of the language, in a conscious, critical and linked way to reading and writing processes. This article aims to define the concept of “Active Linguistic Learning”, arguing, based on research on prior knowledge and deep knowledge in learning, and explaining why it is essential that certain principles of linguistics be taken into consideration in pedagogical practices.

KEYWORDS: Active Learning. Active Linguistic Learning. Grammar teaching. Linguistics.

Introdução

Diversos estudos comprovam que métodos ativos de aprendizagem, tais como, debates, aprendizagem cooperativa, pedagogia de projetos etc., são mais eficientes no processo de aprendizagem (cf. HATTIE, 2017).

¹ Universidade de Brasília, eloisapilati@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2895-5557>

Para que o ensino de gramática contribua para uma educação emancipadora, em que haja o aperfeiçoamento das habilidades mais complexas da leitura e da escrita, é preciso considerar tanto o que se entende por língua e gramática quanto a forma de ensiná-las (PILATI, 2017, 2018, 2020). Sob esse enfoque, dois aspectos do ensino de gramática merecem atenção especial, por terem historicamente sido negligenciados em práticas tradicionais de ensino:

- a) **Reconhecimento das propriedades específicas das línguas naturais**, que as distinguem de outras linguagens. As línguas humanas possuem um modo peculiar de organização em vários níveis, fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. São organizadas em “sistemas linguísticos”, organizados de forma composicional, dentro de domínios com estrutura hierárquica e recursiva e sujeitas a variação;
- b) **Atenção ao processo instrucional**, que deve ser abordado com base em metodologia adequada e cientificamente embasada que não ignore a complexidade dos processos de análise gramatical e de leitura e produção textual.

Buscando apresentar uma proposta metodológica que conciliasse os dois aspectos acima é que foi proposta a *Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa* (PILATI, 2017). Em tal proposta, conceitos advindos da Linguística se unem a princípios da aprendizagem advindos das ciências cognitivas, para proporcionar práticas pedagógicas mais eficazes para o ensino de gramática. A fim de expor formas concretas de se colocar a teoria em prática, foi proposta uma sequência didática adaptável a diversos contextos, com momentos dedicados a i) investigação do conhecimento prévio do estudante, ii) experiências linguísticas para proporcionar o conhecimento profundo do tema e iii) momentos de utilização dos conceitos linguísticos estudados em atividades de apresentação oral, leitura, revisão ou produção textual.

Este artigo busca elencar novos argumentos para sustentar a importância de se considerar os aspectos mencionados acima: importância do reconhecimento das propriedades das línguas naturais e atenção a questões relacionadas ao processo instrucional, ou seja, à forma como as pessoas aprendem. A hipótese é que essa base conceitual pode ser útil para a organização e sistematização do pensamento linguístico e pode, conseqüentemente, ajudar os estudantes a atingir níveis mais altos de proficiência em atividades de análise linguística, leitura e produção de textos.

O artigo está organizado da seguinte forma: a primeira e a segunda seções abordam os conceitos fundamentais para a “Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa”, quais sejam: o conhecimento prévio e o conhecimento profundo, respectivamente. A terceira seção aproxima os conceitos de aprendizagem ativa e de aprendizagem linguística ativa, abordando semelhanças e diferenças entre esses dois conceitos.

1. Conhecimento prévio na Aprendizagem Linguística Ativa

A *Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa* busca reunir conceitos advindos da Linguística a práticas de aprendizagem ativa e a princípios da aprendizagem, a fim de proporcionar

práticas pedagógicas mais eficazes e que contribuam para um aprendizado mais efetivo da estrutura e das virtualidades do idioma, buscando um ensino mais consciente, crítico e vinculado a processos de leitura e de escrita (PILATI, 2017). Os três princípios que sustentam a *Aprendizagem Linguística Ativa* são também relevantes para a aprendizagem de qualquer disciplina e se baseiam em pesquisas realizadas ao longo das últimas décadas no campo das ciências cognitivas como a psicologia e as neurociências (cf. BRANSFORD *et al.*, 2007; PILATI 2017). Tais princípios são:

- a) Levar em consideração o conhecimento prévio do estudante;
- b) Desenvolver o conhecimento profundo sobre o assunto;
- c) Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas.

O termo “conhecimento prévio” remete à compreensão que os indivíduos constroem a partir de outros âmbitos de ensino, na convivência social e nas experiências vividas. São, portanto, conhecimentos de natureza diversificada, pois envolvem saberes sobre a sociedade, valores culturais, familiares, individuais, papéis a serem desempenhados por professores e estudantes etc.

Na sala de aula, todos esses conhecimentos e saberes estarão presentes e influenciarão tanto a visão do professor quanto a dos estudantes. Quanto mais o professor entender sobre a realidade de seus alunos, mais poderá ajudá-los em seus processos de aprendizagem.

Didaticamente, pode-se dividir, em termos gerais, os conhecimentos atuantes nos processos de aprendizagem em dois grupos: conhecimentos de natureza social e conhecimentos pedagógicos vinculados à disciplina estudada. Ambos são igualmente relevantes. Reconhecer os valores sociais e culturais dos estudantes ajuda o professor a compreender o perfil da sua turma e as características individuais de seus estudantes. Já a identificação de conhecimentos prévios sobre os conteúdos pedagógicos auxilia o professor a avaliar o impacto de suas práticas, principalmente ao avaliar o conhecimento antes e depois de uma experiência didática (cf. HATTIE, 2017).

Os conhecimentos prévios dos estudantes influenciam sua forma de ver o mundo e interferem também na compreensão dos temas estudados. Um exemplo simples dessa interferência consiste no próprio conceito de aula. Para muitos, o conceito de aula está diretamente vinculado ao modelo tradicional, em que o professor fala na maior parte do tempo e os alunos ficam passivos escutando. Para aqueles que concebem a “aula” como equivalente a “escutar o professor falar”, experiências didáticas executadas a partir de jogos pedagógicos, apesar de serem momentos de aprendizagem, não são consideradas “aula”.

Outro exemplo de elemento do ambiente cultural que interfere no processo educacional é a forma como nossa sociedade encara o erro. Muitas vezes o erro na sala de aula é visto como um ponto final no processo e não como uma oportunidade de aprendizagem, uma etapa comum e necessária

na construção de novos saberes. Nas atividades de aprendizagem ativa, em que a experimentação, a reflexão e a metacognição são valorizadas, o erro deve ser visto sob outra perspectiva, isto é: como uma oportunidade de traçar novas rotas e novas estratégias de aprendizagem.

Para que o professor possa investigar sobre os conhecimentos prévios trazidos por seus estudantes, é importante dedicar momentos de suas aulas para realizar um diagnóstico de tais conhecimentos. Ao iniciar cada momento de aprendizagem (que pode ser uma aula ou um ano letivo), é desejável que se elaborem diagnoses para os estudantes com vistas a mapear o seu conhecimento prévio.

No caso do ensino universitário, por exemplo, o professor pode elaborar um questionário com informações sobre idade, semestre letivo, disciplinas cursadas, experiências prévias com a gramática, habilidades de escrita, hábitos de leitura, experiências profissionais etc. Também podem ser propostas questões sobre conhecimentos específicos, tais como o conceito de gramática e de língua, conhecimentos sobre inatismo linguístico, conhecimentos básicos sobre análise sintática, temas de interesse na graduação, assuntos que gostaria de aprender durante o curso etc. Com base nesse tipo de avaliação diagnóstica, é possível estabelecer, com mais precisão, o perfil dos estudantes, relativamente ao conteúdo que será abordado nas aulas.

A escolha da melhor forma de avaliar o conhecimento prévio irá depender dos objetivos e do tempo disponível para essa tarefa. O professor deve avaliar a melhor opção diante de diversos fatores, tais como faixa etária, tipos de conhecimentos a serem investigados, tempo disponível, maturidade dos estudantes, condições da sala de aula, materiais disponíveis etc. Plataformas *on line* podem ser usadas tanto para os questionários quanto para a elaboração de mapas mentais, portfolios etc.

Avaliar o conhecimento dos estudantes antes e depois da prática pedagógica também é uma forma de ajudar a tornar o processo de aprendizagem mais palpável tanto para o professor quanto para o estudante. No caso do professor, essa avaliação ‘pré’ e ‘pós’ prática pedagógica será muito útil para que o professor registre a evolução dos estudantes em relação a alguns temas e para que avalie se há temas ou conceitos que precisam ser mais bem trabalhados.

No ensino tradicional, é bastante comum avaliar os estudantes ao final do processo educativo, quando quase não há mais nada a ser feito. Com avaliações prévias e processuais, o professor terá em mãos materiais úteis para avaliar a aprendizagem continuamente. Nesse sentido, é muito importante inserir a etapa de avaliação do conhecimento prévio no planejamento e explicitar o método aos estudantes, como forma de acentuar o engajamento de todos no processo, como comunidade de aprendizagem.

Uma outra utilidade da avaliação do conhecimento prévio dos estudantes é investigar com que grau de precisão eles lidam com os conceitos operacionais de um certo conteúdo pedagógico. Pesquisas sobre o conhecimento prévio, tais como a de Jerry P. *et. al.* (2002, p. 121), mostram que:

O ensino eficaz envolve avaliar o que os alunos já sabem sobre um assunto e encontrar maneiras de desenvolver esse conhecimento. Quando o conhecimento anterior contém conceitos errôneos, é necessário reconstruir toda uma estrutura relevante de conceitos, e não simplesmente corrigir o equívoco ou a ideia defeituosa. (Tradução nossa)

No contexto do ensino de gramática, vale ter em mente que:

- a) Em termos linguísticos, o conhecimento prévio dos estudantes é muito complexo e profundo, pois, devido à Faculdade da Linguagem, ao chegarem à educação básica, todos os estudantes já dominam sua língua com perfeição. Portanto, eles já possuem um conhecimento linguístico vasto. Todavia, apesar de seu conhecimento prévio, os estudantes não possuem critérios objetivos para a análise linguística.
- b) Considerando que o conhecimento linguístico dos estudantes é vasto e que os estudantes o utilizam de forma natural, é importante tornar os estudantes conscientes do que eles já sabem;
- c) Entre os conhecimentos prévios dos estudantes também está a variedade linguística falada por eles e por sua comunidade. O professor deve ter sensibilidade para reconhecer esse saber e respeitar as características dessa variedade linguística.
- d) Por fim, deve-se levar em consideração o conhecimento pedagógico relacionado a aspectos da gramática que o estudante já possui ou ao que ele já aprendeu em outras etapas escolares anteriores. Alguns conceitos gramaticais memorizados pelos estudantes, podem, por exemplo, estar incorretos ou incompletos e isso pode impactar na aquisição de novos conhecimentos.

Um exemplo da relevância do conhecimento prévio, sob o ponto de vista da “Aprendizagem Linguística Ativa”, pode ser vista em relação à forma como se aborda o uso da vírgula no ensino tradicional. Há problemas conceituais na maioria dos conceitos gramaticais apresentados, de forma geral as definições são vagas, não mencionam critérios objetivos, ou trazem conceitos incorretos ou incompletos. As lacunas conceituais criadas por esses conceitos dificultam a aprendizagem linguística e a compreensão dos fenômenos gramaticais. Pelo fato de as gramáticas tradicionais conceituarem vírgula como “uma pausa de pequena duração” e, após esse conceito, serem apresentadas listas de regras, a maioria dos exercícios sobre vírgula presentes em materiais didáticos ou são relacionados à entoação ou são atividades de memorização. Mesmo que as regras apresentadas nas gramáticas tradicionais sejam eminentemente relacionadas à sintaxe da oração, pelo fato de o conceito de gramática predominante ser o de “conjunto de regras” e o de vírgula ser o de “pausa de pequena duração”, é raro encontrar materiais didáticos que vinculem o uso da vírgula ao funcionamento do sistema linguístico do português.

Cunha & Cintra (2014, pp. 658-64), por exemplo, conceituam vírgula da seguinte forma: “A vírgula marca uma pausa de pequena duração. Emprega-se não só para separar elementos de uma oração, mas também, orações de um só período.” Esse conceito apresenta uma definição conceitualmente vaga “pausa de pequena duração” e, além disso, não explicita critérios objetivos para que se possa aprender a usar esse sinal de pontuação. Pilati (2017), por exemplo, buscando evidenciar a relação entre uso da vírgula e a sintaxe do português, propõe que os três principais conceitos de vírgula, são: i) Para indicar a “ruptura” da ordem direta nas orações (S-V-O, S-VL-PS)

(o que inclui a inserção de termos intervenientes, termos topicalizados ou retirada do verbo); ii) Para separar termos explicativos (que podem apresentar várias naturezas sintáticas, podem ser orações adjetivas explicativas ou apostos); iii) Para separar termos que exercem a mesma função sintática: enumerações, orações coordenadas. Essa proposta busca evidenciar critérios objetivos para o uso da vírgula, mudar os conhecimentos prévios incorretos ou incompletos sobre o uso desse sinal de pontuação, a fim de que os estudantes possam “reconstruir toda uma estrutura relevante de conceitos” e empregar esse sinal com mais consciência.

2. Conhecimento profundo dos fenômenos estudados

O segundo princípio da “Aprendizagem Linguística Ativa” destaca a importância de se *desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados*. A proposta é que o conhecimento seja organizado de modo que fatos ou fenômenos sejam entendidos dentro de um determinado campo conceitual.

É papel do professor ajudar os estudantes a compreenderem as bases conceituais sobre as quais um tema se sustenta. Para ilustrar a importância dessa base conceitual, Bransford *et al.* (2007) mencionam estudos sobre os saberes de especialistas e principiantes em uma determinada área. As pesquisas do psicólogo holandês De Groot (1965) revelaram que especialistas em qualquer área não são necessariamente pessoas mais inteligentes ou com um QI mais alto.

A maior diferença entre especialistas e principiantes é que os especialistas, por terem dedicado muito mais tempo ao estudo ou à prática de uma dada atividade, conseguem dominar os padrões específicos daquela área do saber, e são extremamente hábeis no uso desse conhecimento, conforme a necessidade exigida em situações concretas. Principiantes, por sua vez, são aqueles que ainda não desenvolveram essas habilidades. De acordo com Bransford *et al.*, 2007:

Os conhecimentos de especialistas não é simplesmente uma lista de fatos e fórmulas relevantes para o seu campo de atuação; seu conhecimento se organiza, na verdade, **em torno de conceitos essenciais** que orientam seu raciocínio” (BRANSFORD *et al.*, 2007, p. 57 – grifo nosso).

Nesse sentido, é fundamental partir de uma “base conceitual adequada”, que guie o pensamento sobre os fatos e as decisões a serem tomadas para resolver problemas em uma determinada área. Bransford *et al.* (2007, p. 57) explicam ainda que identificar “características e padrões não percebidos pelos principiantes é potencialmente importante para melhorar a instrução”. Essa percepção é fundamental, está relacionada aos conhecimentos prévios e, por isso mesmo, deve receber atenção dos educadores, pois, como foi demonstrado, certos conceitos e ideias que parecem óbvios para especialistas não o são para principiantes.

É com o fito de ajudar os estudantes a desenvolver o pensamento linguístico a partir de bases conceituais adequadas que se estrutura a “Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa”. Identificar os conhecimentos prévios dos estudantes para entender seu ponto de partida e ajudá-los a desenvolver uma base conceitual adequada, amparada em preceitos científicos, é, portanto, o objetivo principal dessa abordagem.

Vale ressaltar que o conhecimento e o ensino tradicional da gramática está presente na cultura ocidental há mais de 2000 anos. Essa forma de apresentar o conhecimento se baseia sobretudo na apresentação de listas de regras e em diversos conceitos inadequados, incompletos ou preconceituosos. Para modificar essa situação é muito importante que se amplifique a base conceitual de onde se parte. Essa base conceitual deveria incluir, por exemplo, os conceitos de língua e de gramática, além de concepções sobre o funcionamento do sistema linguístico, questões de variação linguística, bem como elementos relativos a métodos e técnicas de ensino e aprendizagem.

A base conceitual da “Aprendizagem Linguística Ativa” parte da compreensão das línguas humanas como fruto de uma capacidade inata e típica da espécie, uma vez que são adquiridas pela interação com os dados do meio social. Tal base de conceitos passa também pelo reconhecimento da estrutura sintática da sentença (seus padrões e suas variações) como ponto de partida para a reflexão, a expressividade, a criatividade linguística e o pensamento crítico.

Tanto os falantes de línguas naturais quanto os aprendizes de novas línguas lidam com o reconhecimento dos padrões de organização de sistemas linguísticos. No caso da língua materna, a Faculdade da Linguagem permite que essa percepção de padrões seja tão natural que nem sempre os falantes têm completa consciência dos processos linguísticos que estão em jogo. Para que os padrões gramaticais sejam percebidos e possam ser manipulados de forma consciente pelos estudantes, é necessária a explicitação do funcionamento básico desse sistema linguístico, a realização de práticas em níveis progressivos de complexidade.

Com base na sistematização feita por Bransford, Brown e Cooking (2007), considero como pilar da “Aprendizagem Linguística Ativa” o seguinte enunciado: “um conjunto de fatos desconexos não se transforma em conhecimento utilizável”. O ensino tradicional tem apresentado os fenômenos gramaticais de forma completamente desconexa. A forma como os temas gramaticais são abordados – com conceitos de um sistema apresentados de forma separada em listas de regras – dificulta a percepção da organização do sistema linguístico do português. A “Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa” busca enfrentar esse problema, por meio da apresentação dos padrões linguísticos possíveis em cada caso específico. Para tanto, os padrões básicos do português são apresentados aos estudantes em níveis crescentes de complexidade. Para que os estudantes possam perceber esses padrões e aprendam a percebê-los de forma mais concreta, são usadas as tabelas sintáticas e os materiais manipuláveis.

Ainda no que se refere ao desenvolvimento do conhecimento linguístico em nível profundo, a “Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa” busca evidenciar as relações entre os fenômenos gramaticais e os processos de leitura e escrita. O pressuposto básico é o de que o conhecimento gramatical, principalmente quando abordado dentro de uma metodologia adequada, é capaz de potencializar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

É fundamental que, na educação básica, o processo de reflexão e análise linguística esteja relacionado a atividades de leitura e produção de textos, pois o simples contato com textos não garante graus elevados de proficiência na expressão escrita. E por outro lado, o conhecimento gramatical (ou

mesmo linguístico) puro não garante o desenvolvimento amplificado de habilidades de leitura e de escrita, pois ler e escrever não são processos extremamente complexos. São necessários, além da exposição, anos de instrução, estudo e prática para que alcancemos, em termos socialmente exigentes, a proficiência no campo da escrita.

A escrita, por exemplo, requer o desenvolvimento de habilidades e competências complexas (é preciso pensar no público-alvo, no tipo de texto, nos argumentos, na forma de apresentação das ideias, nos aspectos gramaticais, estilísticos, políticos, culturais, sociais, ideológicos, motivacionais...). Graham & Perin (2007) afirmam que processos instrucionais de mais qualidade são capazes de contribuir para que estudantes se expressem com criatividade e flexibilidade na produção textual. Segundo os autores, há práticas consideradas eficazes, entre elas destacam-se aquelas que: a) privilegiam a instrução explícita sobre as etapas que compõem o processo de escrita (planejar, escrever, revisar); b) atividades de prática efetiva de pesquisa (para a aprendizagem de novos conceitos, conteúdos e argumentos); c) prática deliberada da escrita (elaborar resumos, escrever em parceria com um colega, usar ferramentas tecnológicas para a produção de texto) e d) atividades de análise e prática de recursos gramaticais típicos da escrita (estudo, análise e imitação de modelos, combinação de sentenças e escrita com objetivos específicos).

Entre os estudos que atestam os benefícios do ensino de gramática vinculado a práticas de escrita, estão Fearn & Farnan (2007), Jones, S., Myhill, D., & Bailey, T. (2013). No Brasil, também há estudos que indicam haver benefícios no uso de atividades desenvolvidas nos moldes da “Aprendizagem Linguística Ativa” aplicada a atividades de leitura e escrita, estão Maia (2019, 2020), Valverde Jr. (2019) e Abreu Lima (2020).

A fim de evidenciar novas formas de vincular o pensamento gramatical à prática de produção textual, aprofundando a reflexão sobre as relações entre gramática e texto, em 2020, em um capítulo de *Experimentando linguística na escola*, elaborei propostas mais específicas para evidenciar de que a “Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa” poderia ser usada em benefício de atividades de produção de textos. Naquele contexto, defendi que: a) a consciência linguística explícita é contributo fundamental para o desenvolvimento de habilidades relacionadas com graus mais elevados de proficiência na escrita e b) no ensino de gramática, o uso de metodologias adequadas favorece o desenvolvimento de habilidades necessárias à leitura escrita.

Em síntese, esta seção discutiu com mais detalhes a dimensão do conhecimento profundo, no contexto de ensino de gramática. Argumentou-se, com base nos estudos de De Groot (1965), que há diferenças entre o olhar de especialistas e principiantes em relação a qualquer assunto. Para que os estudantes possam desenvolver conhecimento profundo em uma dada área, portanto, é fundamental que eles possam partir de uma base conceitual organizada, sistematizada e fundamentada em evidências científicas. No caso específico do ensino de gramática, essa base conceitual está diretamente relacionada à compreensão de línguas naturais como sistemas linguísticos, fruto de uma capacidade inata da espécie, que interage com o meio social e cujo uso em processos complexos (como análise linguística, leitura e escrita) requer processos de ensino e de aprendizagem específicos.

3. Aprendizagem Ativa

Não há apenas uma definição para o conceito de “aprendizagem ativa”. Na literatura sobre o tema, é possível identificar diversas interpretações e propostas de conceituação para a expressão. De forma geral, o termo “aprendizagem ativa” tem sido usado para indicar estratégias que envolvem “os alunos fazendo coisas e pensando sobre o que estão fazendo” (cf. BONWELL; EISON, 1991, p. 19). Ou seja, tarefas de aprendizagem ativa requerem participação ativa do estudante, engajamento, motivação e reflexão.

Já Bacich & Moran (2018), conceituam aprendizagem ativa da seguinte forma:

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. (BACICH & MORAN, 2018)

[...]

As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo.” (BACICH & MORAN, 2018)

De acordo com os autores acima, a expressão “aprendizagem ativa” se refere a práticas pedagógicas em que estejam presentes os seguintes elementos: atividades que motivem e engajem os estudantes, que sejam significativas, que promovam a reflexão e participação dos estudantes. São consideradas atividades de aprendizagem ativa, debates, jogos, resolução de problemas, pesquisas, projetos, atividades de ensino híbrido etc.

Anitra Vikhery (2015, p. 23), por sua vez, afirma que o conceito de aprendizagem ativa deve estar diretamente relacionado a propostas que privilegiem o desenvolvimento de habilidades do pensamento no processo de aprendizagem. Para a autora, não bastam o engajamento e as técnicas variadas, é fundamental proporcionar o desenvolvimento do pensamento profundo sobre os assuntos.²

Os parágrafos abaixo trazem mais argumentos a favor do conceito de “Aprendizagem Linguística Ativa” e sua relação com o desenvolvimento do conhecimento linguístico em nível mais profundo, isto é, aquele que leva em consideração conceitos da aprendizagem em geral, com participação e engajamento dos estudantes. A aprendizagem no campo dos conhecimentos linguísticos, principalmente no ensino de gramática, requer a inclusão de elementos específicos das línguas naturais para que se possa alcançar o conhecimento mais profundo, autônomo e crítico da língua. A hipótese central, portanto, é que, no caso do ensino de gramática, apenas as práticas de aprendizagem ativa não são suficientes para garantir a aprendizagem efetiva, pois é necessária organização do arcabouço conceitual e organização dos conteúdos que seja gradual, estruturada e explícita (cf. DEHAENE, 2019).

² Entre os autores citados como defensores desse tipo de aprendizagem estão Dewey, Bloom, Brown, Feuerstein, Brunner, Piaget, Vygotsky, Malaguzzi, Montessori. Sem dúvida, os pressupostos da pedagogia de educador Paulo Freire também se adequam muito bem aos conceitos mais amplos de aprendizagem ativa.

Em primeiro lugar, deve-se esclarecer que, para que os estudantes desenvolvam conhecimentos profundos em uma dada área, não basta garantir apenas práticas ativas. Não se pode confundir práticas de aprendizagem ativa com práticas em que os estudantes devem simplesmente “aprender tudo sozinhos”. É importante criar condições para que os estudantes abordem ativamente o assunto estudado dentro de um contexto, a partir de uma base conceitual adequada, buscando estabelecer relações entre conhecimentos, realidade e desenvolvendo o pensamento crítico.

Sobre a importância de se partir de uma base conceitual adequada, a psicóloga Margareth Matlin (2003), por exemplo, afirma que, apesar de a capacidade de resolver problemas ser algo natural na cognição humana, há três fatores que impedem que problemas sejam solucionados:

- a) **Conjuntos de habilidades mentais incorretos:** às vezes se usa um método impróprio para solucionar um determinado problema, embora existam formas mais fáceis de abordá-lo;
- b) **Falta de habilidades metacognitivas:** quando os indivíduos ainda não têm capacidades cognitivas que os habilitem a resolver certos problemas;
- c) **Falta de conhecimento sobre o assunto:** quando os indivíduos não dominam conhecimentos básicos em um dado campo do saber.

Considerando as contribuições de Matlin, é possível argumentar que esses três problemas estão presentes no ensino tradicional de gramática. A falta de conhecimento sobre o assunto e o conjunto de habilidades mentais incorretas faz que as gramáticas das línguas naturais sejam vistas apenas como “conjuntos de regras”. A ausência de discussões sobre a Faculdade da Linguagem leva à desvalorização do conhecimento prévio dos alunos. O excesso de atividades restritas a memorização e classificação impede o desenvolvimento de habilidades metacognitivas sobre seus saberes gramaticais e o uso desses saberes em benefício das análises linguísticas mais profundas ou aplicadas a situações de leitura e escrita.

Dada a importância de se levar em consideração aspectos específicos do conhecimento linguístico, a base conceitual da “Aprendizagem Linguística Ativa” propõe o envolvimento de conhecimentos sobre:

- a) Inatismo linguístico;
- b) Aspectos morfossintáticos do funcionamento e da estrutura das línguas naturais;
- c) Variação linguística;
- d) Compreensão adequada das semelhanças e diferenças dos processos de fala, leitura e escrita;
- e) Compreensão da complexidade e da especificidade dos processos de ensino e aprendizagem para os processos de alfabetização, de leitura e de escrita;

- f) Relações entre língua, cultura e sociedade;
- g) Tipos e gêneros textuais.

Um outro aspecto fundamental para um desenvolvimento mais eficiente do processo de aprendizagem é a garantia de práticas pedagógicas estruturadas, em que o estudante não seja deixado sozinho no processo de descoberta. Sobre os elementos fundamentais para a aprendizagem, o neurocientista Stanislas Dehaene (2019, p. 243) afirma:

O princípio do compromisso ativo anuncia que o estudante esteja motivado, ativo e envolvido na aprendizagem, mas, de modo algum isso significa deixá-lo a sua própria sorte. O fracasso do construtivismo deixa bem claro que o docente deve responder a essa demanda, contribuindo com um ambiente de aprendizagem gradual, estruturado, explícito, concebido para guiá-lo em direção ao cume. As estratégias pedagógicas mais eficientes são aquelas que encorajam os estudantes a assumir um compromisso ativo, mas que são guiados de perto pelo docente. Nas palavras do psicólogo Richard Mayer, o melhor desempenho se logra com métodos de instrução que envolvem atividade cognitiva em vez de atividades comportamentais, orientação instrutiva em vez de descobrimento puro e enfoque curricular em lugar de exploração não estruturada.

Como apontado por Dehaene, não basta propor experiências de aprendizagem ativas, é fundamental ter estratégias pedagógicas cujo planejamento seja organizado, estruturado, gradual, com orientação e acompanhamento docente adequados.

Sendo assim, sob o ponto de vista metodológico, as práticas de “Aprendizagem Linguística Ativa” devem incluir atividades que:

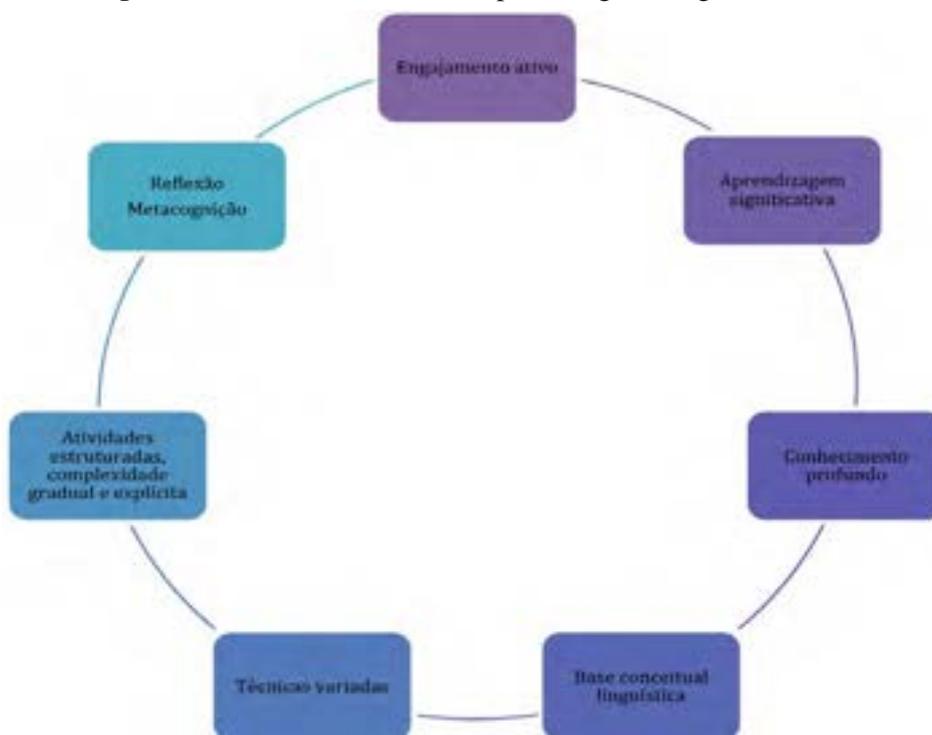
- Motivam os estudantes a se engajarem em atividades que apresentam níveis de complexidade gradual;
- Organizam experiências de aprendizagem para auxiliar os estudantes a perceberem os padrões abstratos que organizam as expressões linguísticas no nível da sentença e no nível textual;
- Sejam organizadas de forma a propiciar a aprendizagem gradual, estruturada e explícita;
- Permitam perceber a complexidade dos processos de leitura, escrita, análise linguística;
- Privilegiam experiências de aprendizagem com momentos de trabalhos em grupo e inserção em projetos temáticos, conjugados com momentos de ensino explícito, pesquisas e debates;
- Estabeleçam vínculos entre língua e a sociedade.

Tendo abordado até aqui os conceitos de aprendizagem ativa e de aprendizagem linguística ativa, que se fundamentam nas contribuições da ciência linguística, essa seção trouxe reflexões adicionais às feitas em Pilati (2017) sobre os dois princípios fundamentais da “Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa”: conhecimento prévio e conhecimento profundo.

Em síntese, a concepção de “aprendizagem ativa” aqui defendida se refere a práticas pedagógicas que motivem e engajem os estudantes, que sejam significativas, que tenham vínculo com a realidade, que busquem um equilíbrio entre conteúdos e competências, que promovam o conhecimento profundo, por meio de uma base conceitual adequada e de atividades estruturadas, com complexidade gradual e com momentos de ensino explícito, a fim de se conseguir o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais altas, como o pensamento crítico e criativo, bem como a metacognição. No caso da aprendizagem linguística ativa, acrescenta-se à mobilização de tais princípios uma base conceitual que leve em consideração os elementos característicos dos processos de aquisição da fala, a Faculdade da Linguagem (cf. CHOMSKY, 1965, 1985, 2006, 2011, 2020), os aspectos morfossintáticos que estruturam os sistemas das línguas naturais, o período como unidade básica, a variação linguística e o a complexidade do processo de desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à escrita.

Nesses termos, a figura abaixo busca sistematizar os elementos básicos da “Aprendizagem Linguística Ativa”:

Figura 1: Elementos básicos da Aprendizagem Linguística Ativa



Considerações finais

Paulo Freire afirma, em *Pedagogia da Autonomia*, que “Ensinar exige rigorosidade metódica. Ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”. Considerando essa premissa teórica e buscando traduzi-la em termos práticos, o presente artigo trouxe uma discussão sobre “Aprendizagem Ativa e Aprendizagem Linguística Ativa”.

Com base em diversos estudos sobre o processo de aprendizagem, a hipótese defendida foi a de que, no caso do ensino de línguas, é necessário ir além das práticas de “aprendizagem ativa” no sentido mais geral e mais amplo do termo. No ensino e aprendizagem de línguas, além de se garantir práticas em que haja o engajamento e o protagonismo estudantil, é fundamental que se parta de uma base conceitual fundamentada em estudos linguísticos, uma abordagem linguística ativa. Entre os argumentos usados a favor dessa hipótese foram os resultados de estudos que mostram a importância do conhecimento prévio no processo de aprendizagem e na resolução de problemas complexos. Devido a vários fatores, no ensino de língua portuguesa no Brasil, há problemas tanto no que se entende por língua, como nas definições dos fenômenos gramaticais presentes em gramáticas tradicionais e livros didáticos, esses problemas conceituais têm causado danos graves ao processo de ensino de língua portuguesa no país, onde mesmo após 12 anos de escolarização muitos brasileiros não se sintam confortáveis com seu próprio idioma nem tenham segurança ao se expressar na modalidade escrita.

Buscando contribuir para a solução desses problemas, sob a ótica da Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa, argumentou-se que nas práticas pedagógicas devem estar presentes os seguintes elementos de natureza teórica e metodológica. No campo mais teórico, devem fazer parte da base conceitual: a Faculdade da Linguagem (cf. CHOMSKY, 1965, 1985, 2006, 2011, 2020), os aspectos morfosintáticos que estruturam os sistemas das línguas naturais, o período como unidade básica, a variação linguística e o a compreensão dos processos de desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à escrita, como atividades complexas. No campo dos conceitos metodológicos, propôs-se que a experiência de aprendizagem deve observar aspectos importantes, tais como: aprendizagem gradual, estruturada, explícita, concebida para auxiliar os estudantes a atingirem níveis de desenvolvimento cognitivo cada vez mais profundos, com autonomia e segurança.

Referências

- ABREU, F. *A categoria determinante na aquisição de português (l2) escrito por surdos*, 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília.
- BACICH L.; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BONWELL, Charls C.; EISON, James A. *Active learning: creating excitement in the classroom*. Eric Digests, Publication Identif. ED340272, 1991.
- BRANSFORD, John D.; BROWN, Ann L.; COCKING, Rodney R. (orgs.) *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*. Tradução Carlos David Szlak. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.
- BRUCE *et al.* *A cognitive Science approach to writing*. University of Illinois at Urbana-Champaign. Center for the Study of Reading, 1987.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.
- CHOMSKY, N. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger Publishers, 1986.

- CHOMSKY, N. Language and Other Cognitive Systems. What Is Special About Language? *Language Learning and Development*, v. 7, n. 4, pp. 263-78, 2011. DOI: 10.1080/15475441.2011.584041.
- CHOMSKY, N. Operações Fundamentais da Linguagem: Reflexões sobre o design ótimo. *Cadernos de Linguística*, Abralín, 2020.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- DE GROOT. *Thought and choice in chess*. The Hague: Mouton Publishers, 1965.
- DEHAENE, S. ¿Cómo aprendemos? Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2019 [2018].
- FEARN, L.; FARNAN, N. “When is a verb using functional grammar to teach writing.” *Journal of Basic Writing*, v. 26, n. 1, pp. 1-26, 2007.
- FLOWER, L.; HAYES, J. The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In: GREGG, L.; STEINBERG, F. (eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980, pp. 31-50.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 54. ed. 2016.
- GALLEGO, Á. J.; CHOMSKY, N. The Faculty of Language: A biological object, a window into the mind, and a bridge across disciplines. *Revista Sociedad Española de Lingüística*, 2019.
- GRAHAM, S.; PERIN, D. *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education, 2007.
- HATTIE, J. *Aprendizagem visível para professores*. Porto Alegre: Penso, 2017.
- HAYES, J.; FLOWER, L. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, W.; STEINBERG, E. (eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1980, pp. 3-30.
- JERRY P. et al. *The National Academies Press. Learning and Understanding: Improving Advanced Study of Mathematics and Science in U.S. High Schools*, 2002.
- JONES, S.; MYHILL, D.; & BAILEY, T. Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching on students’ writing. *Reading and Writing*, v. 26, pp. 1241-63, 2013.
- LIPSEY, M. W.; WILSON, D. B. Applied social research methods series; v. 49. *Practical meta-analysis*. Sage Publications, Inc.2001.
- MAIA, M. Rastreamento ocular de períodos compostos e consciência sintática. In: MAIA, Marcus. (org.). *Psicolinguística e Metacognição na Escola*. 1. ed. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 2019, v. 1.
- MAIA, M. “Contribuições das ciências cognitivas e do conhecimento gramatical para o ensino de leitura”. In: ROEPER, Tom; MAIA, M.; PILATI, E. *Experimentando Linguística na Escola*. Campinas. Pontes Editores, 2020.
- MATLIN, M. *Cognitive Psychology*. International Student Version, 2003.

MYHILL, D.; BAILEY, T. Grammar for Writing? An investigation into the effect of Contextualised Grammar Teaching on Student Writing, *Reading and Writing*, v. 26, n. 8, pp. 1241-63, 2013.

PILATI, Eloisa. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, v. 1, p. 145, 2017.

PILATI, Eloisa. “Conhecimento e biologia na escola dentro de uma abordagem congregadora”. In: BOECHAT, Alessandro & NEVINS, Andrew. (orgs.) *O apelo das árvores*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

PILATI, Eloisa. Contribuições do conhecimento gramatical para o processo de escrita: o caso da Gramaticoteca”. In: *Experimentando Linguística na Escola*. Campinas. Pontes Editores, 2020.

PORTER, Kevin J. [Review of *Post-Process Theory: Beyond the Writing Process Paradigm*]. *JAC*. v. 20, n. 3, 2000. Online. Viewed 6/3/04. Available at: <http://jac.gsu.edu/jac/20.3/Reviews/3.htm>

VALVERDE JÚNIOR, W. P. *O ensino da língua escrita culta: as múltiplas gramáticas como chave para novas práticas docentes*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2019.

VIKHERY, Anitra. *Aprendizagem Ativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Porto Alegre, Penso, 2015.

ESTRATÉGIAS DE INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO NA ESCRITA DE ESTUDANTES: DAS NORMAS LINGUÍSTICAS À NORMA PADRÃO

STRATEGIES OF INDETERMINATION OF THE SUBJECT IN THE WRITING OF BRAZILIAN STUDENTS: FROM LINGUISTIC NORMS TO THE STANDARD NORM

Bruno Humberto da Silva¹

RESUMO

Este artigo sintetiza as reflexões da dissertação de mestrado de Silva (2019)², que examinou as estratégias variáveis do fenômeno *indeterminação do sujeito* em uma turma de 8º ano da rede pública do município do Rio de Janeiro, com base nas variáveis sociais escolaridade e idade. De um lado, discute-se acerca dos imbróglis causados por uma concepção de ensino centrada apenas na gramática tradicional; de outro, dedica-se à ampliação e à análise de ações metodológicas acerca do tema, ancoradas basicamente nos postulados da Teoria da Variação e Mudança (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968 [2006]). A amostra da pesquisa é composta por duas etapas: (i) diagnose; e (ii) sequência didática; sendo essa dedicada à apresentação de um acervo de intervenções metodológicas, com vistas à *construção do saber* assentado na perspectiva da língua efetivamente em uso, priorizando o seguinte roteiro de abordagem do componente gramatical: normas linguísticas>normas cultas>norma padrão. Para tal, adotou-se a proposta de ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2014; 2017). Nesse sentido, o estudo reflete sobre a complexa questão da orientação normativa no ensino e focaliza a elaboração de atividades teoricamente atualizadas, tendo como eixo de problematização o lugar dos aspectos formais da língua no ensino de gramática na Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Indeterminação do sujeito. Variação. Normas. Propostas de ensino.

ABSTRACT

This article synthesizes the reflections of Silva's master's dissertation (2019), which examined the variable strategies of the subject's indetermination phenomenon in an 8th grade class in the public school in the city of Rio de Janeiro, based on schooling and age social variables. On the one hand, the research deals with the problems caused by a teaching conception centered only on traditional grammar. On the other, the article is dedicated to the expansion and analysis of methodological actions on the theme, anchored basically in the postulates of the Theory of Variation and Change (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968 [2006]). The study sample consists of two stages: (i) diagnosis; and (ii) didactic sequence; this's dedicated to the presentation of a collection of methodological interventions, with a view to the construction of knowledge based on the reflexive perspective of standard use, according to the following approach of the grammatical component: linguistic norms> prestigious norms> standard norm. As such, the research has adopted the proposal for teaching grammar with three planning approaches (VIEIRA, 2014; 2017). In this direction, the study reflects on the complex issue of normative guidance in teaching and it focuses on the elaboration of theoretically upgraded activities, with the main objective of problematizing the place of normative grammar in the teaching of Portuguese language in primary and secondary educations.

KEYWORDS: Indetermination of the subject. Variation. Norms. Teaching proposals.

¹ Especialista, mestre e doutorando em Língua Portuguesa Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Orientado, atualmente, pela Profa. Dra. Mônica Tavares Orsini. Professor de Língua Portuguesa da Educação Básica há 14 anos, bruno.humberto@live.com.

² Faço menção honrosa à Profa. Dra. Filomena Varejão Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), minha orientadora de mestrado, por todo o preparo, dedicação e incentivo.

Introdução

Este artigo tem por objetivo sintetizar as reflexões da dissertação de mestrado de Silva (2019), que investigou as estratégias variáveis de indeterminação do sujeito em sentenças finitas, escritas por estudantes de uma turma de 8º ano da rede pública do município do Rio de Janeiro. Ancorado nos postulados da Teoria da Variação e Mudança (LABOV, 1968 [2006]), supõe-se que as variáveis do fenômeno em estudo, não previstas pela descrição da gramática tradicional, são por vezes ignoradas na tradição escolar. Além disso, investiga-se como o fenômeno tem sido tratado em manuais voltados ao ensino de gramática, tendo em vista (i) as contribuições recentes dos estudos linguísticos; e (ii) as orientações oficiais dos PCNs e da BNCC, documentos norteadores (esse último, normatizador) para a prática docente.

Esta investigação visa ampliar o acervo de intervenções metodológicas acerca do componente em estudo tendo em vista três frentes de contribuição: o aprendiz, o docente e o campo científico. Para isso, avaliamos o tema da indeterminação do sujeito na tradição gramatical (LUFT, 2002; BECHARA, 2006; ROCHA LIMA, 2011; CUNHA; CINTRA, 2013) e na ciência linguística (DUARTE, 2006; PERINI, 2010; BAGNO, 2012; BRAVIN, 2012; SOUZA, 2015), a fim de construir reflexões relacionadas às questões de ensino não da língua portuguesa no Brasil, mas do Brasil³, lacuna teórico-aplicada à qual o presente artigo se dedica.

Essa discussão passa, na seção 1, pelos conceitos de língua, norma(s) e gramática, com a finalidade de desfazer os equívocos conceituais em torno desses termos nas diretrizes e documentos oficiais, nos compêndios gramaticais⁴ e nos materiais didáticos que chegam até os professores. Em 2, examina-se o tema em questão sob o ponto de vista da tradição gramatical, dos estudos da linguística e do material didático da rede pública municipal. Para sustentar nossas reflexões, na seção 3 analisa-se a amostra, composta por duas etapas: estudo-piloto e sequência didática (parcialmente aplicada). Na última seção, nas considerações finais, realiza-se uma autocrítica acerca dos dados e da orientação normativa da pesquisa no contexto escolar.

Os resultados parciais da amostra comprovaram o êxito quanto ao tratamento pedagógico do tema da indeterminação do sujeito com base na padronização normas linguísticas>normas cultas>norma padrão. Revelou-se produtiva a estratégia de desenvolver no plano da consciência do discente o exercício das regras variáveis em uso (e as avaliações sociais inerentes), considerando sobretudo o chamado *continuum* oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2005) e fala-escrita (MARCUSCHI, 2012), em diversos gêneros textuais. Desse modo, espera-se ter avançado nos estudos sobre a complexa questão do lugar dos aspectos formais da língua no ensino, no sentido de subsidiar uma educação linguística centrada em práticas de letramento que valorizem o conhecimento vernacular dos aprendizes e os levem a dominar as variedades cultas da língua.

³ cf. (VAREJÃO, 2009).

⁴ Manuais, livros ou gramática cujo modelo idealizado seja a escrita literária de sincronias passadas.

1. Ajustando conceitos: língua, gramática e norma(s)

Esta seção dedica-se ao alinhamento conceitual desses termos consoante os recentes estudos linguísticos, com o intuito de combater não só as crenças populares e práticas pedagógicas desatualizadas, como também a polissemia nos usos que circulam em livros didáticos, em diretrizes e documentos oficiais e nos materiais que chegam até os professores.

1.1. Concepção de língua

As recentes pesquisas linguísticas asseveram que o Brasil não é um país monolíngue, apesar de ter instituída a língua portuguesa como idioma oficial. São falados, atualmente, cerca de 300 idiomas no Brasil: as 274 línguas indígenas, as línguas faladas pelas comunidades de imigrantes, as línguas faladas em lugares de fronteira e a LIBRAS (MOITA LOPES, 2013, p. 27). Não se comprova o plurilinguismo apenas nos diferentes idiomas (guarani, araweté, munduruku, português, italiano etc.), mas, sobretudo, nas variações do mesmo sistema linguístico, neste caso, no âmbito da língua portuguesa⁵.

Apesar dessa constatação, boa parte da tradição escolar ainda adota a gramática tradicional (doravante GT) como fonte teórica exclusiva para o estudo dos fenômenos linguísticos, sem se dar conta de que essa não reflete a pluralidade de normas existentes nos diferentes usos do PB. Com base apenas na norma padrão escrita, inspirada na gramática portuguesa do século XIX, veem-se nos materiais didáticos atividades desatualizadas e, por vezes, desconectadas do real uso do vernáculo brasileiro (inclusive os usos cultos). Essa prática reduz o ensino de Português ao raso padrão certo/errado e perpetua a necessidade de correção da linguagem, acentuando o fracasso escolar e os problemas sociais a ela relacionados.

De todo modo, devido à delimitação da pesquisa, o presente trabalho conceitua a língua como um sistema linguístico heterogêneo, complexo, mutável, ordenado, dinâmico, condicionado por variáveis (por fatores estruturais e sociais) e constituído por um feixe de variedades, dotadas de valores sociais, em seus diferentes contextos de realização (LABOV [1972], 2006). Essa concepção sociolinguística do termo é, inclusive, prevista nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), visto que ambos afirmam que a língua portuguesa é uma unidade que se constitui de muitas variedades, bem como é um instrumento representativo da identidade de seus falantes e das comunidades a que pertencem, isto é, um “fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso” (BNCC, 2017, p. 64).

⁵ Com referência ao ensino de Português, vê-se alguns linguistas ainda insistem em dizer que a metodologia adotada por um docente reflete, conscientemente ou não, sua concepção, suas crenças e orientação teórica. No entanto, pouco se fala que, a depender do perfil de cada instituição (escola particular, escola militar, preparatório para concursos, pré-vestibular etc.), o professor, independentemente da concepção construída ao longo de sua formação, é impelido a ajustar teoria e método em função das finalidades pedagógicas de cada instituto e de exigências afins por parte de coordenadores e diretores. Ao contrário do que se presume, não há tanta autonomia assim para deslocar do lugar central o estudo da gramática tradicional no contexto da Educação Básica.

Esse entendimento é fundamental para alicerçar uma proposta de ensino de língua (oralidade e escrita) que leve em conta a diversidade de registros (e os valores sociais a eles inerentes) à disposição do falante/estudante, e que considere as práticas de oralidade, escrita e leitura como bens culturais da humanidade, das quais o aprendiz, com autonomia, fluência e criticidade, precisa se apropriar ao final de sua formação na Educação Básica.

1.2. Concepção de gramática

Para o senso comum e para boa parte dos professores de Português, **não é** surpreendente notar que a gramática geralmente é definida, *grosso modo*, como um conjunto de regras para falar e escrever bem. No entanto, com base na concepção adotada de língua neste artigo, sabe-se que tal crença reproduz o pensamento estruturalista de homogeneidade linguística, cujo modelo de descrição apoia-se na tradição gramatical, ainda utilizada no contexto escolar como fonte teórica para validar o que se entende como ensino legítimo de gramática – nos níveis fonético-fonológico, lexical e morfossintático.

Por conta disso, as discussões do presente artigo demandam uma definição de gramática alinhada ao entendimento construído sobre língua. Consoante Lobato (2015, p. 16 e 17), entendemos o termo de duas formas, quais sejam: (i) como um conjunto de descrições estáticas a respeito de uma língua, com caráter conceitual e taxionômico; e (ii) como “um construto mental que cada membro da espécie humana desenvolve, desde que exposto a dados da língua”. Integramos ao conceito adotado a noção de que a gramática, segundo Görski e Coelho (2012), sofre variações e mudanças, ao longo do tempo, devido às forças externas à linguagem (seja de origem regional, social ou estilística), com base no aspecto idiossincrático do falante, no entrecruzamento de suas redes de interação.

1.3. Concepção de norma(s)

Na subseção anterior, observou-se brevemente que a tradição escolar ainda se apoia no quadro teórico da gramática normativa e preconiza seu compêndio de prescrições como modelo a ser seguido na escrita padrão, a despeito da realidade histórica e sociolinguística de nosso país⁶. Predicada pela escola, pelas crenças do senso comum e, historicamente, difundida por projetos políticos desde o século XIX, a GT foi, e ainda é, o aporte teórico central no contexto escolar, utilizado para normatizar o comportamento linguístico dos falantes, com base no ensino de uma norma idealizada como prototípica do bom uso da língua. Comumente quem infringe uma dessas regras é classificado, *grosso modo*, como “quem não sabe falar corretamente o português”. Segundo Faraco e Zilles (2017), essa é a chamada *norma normativa* ou, como adotaremos, *norma padrão*, um construto teórico, inspirado na gramática portuguesa do século XIX, que determina o que se deve falar com base em sincronias anacrônicas.

⁶ Uma mudança de perspectiva dos estudos linguísticos no Brasil ocorreu no período em que o país vivia um intenso deslocamento populacional, entre 1960 e 1990, causado pela crise econômica. Provocado pelo processo de industrialização, o êxodo rural atraiu trabalhadores rurais de diversas partes do país principalmente para os estados da região Sudeste, em busca de expectativa de emprego. Esse fluxo emigratório trouxe implicações econômicas, demográficas e, sobretudo, sociolinguísticas.

No entanto, à luz das contribuições mais recentes da ciência linguística, norma é a língua em funcionamento nas mais diferentes situações. É o que regularmente ocorre. É observada pela uniformidade de padrões de variação que são invariantes em relação a níveis particulares de uso. É um padrão de uso efetivamente habitual em redes interacionais de fala ou escrita. Essa é a *norma linguística*. Para Faraco e Zilles (2017, p. 13), em sociedades diversificadas como a nossa, existem várias normas, que funcionam como elemento identitário de cada grupo social, sistematizadas em falares, com regras descritivas formuladas a partir dos usos. Görski e Coelho (2012) afirmam que há várias normas linguísticas: a norma linguística dos pescadores de determinada região, a das comunidades rurais, dos moradores do morro, e assim por diante. A nosso ver, as normas cultas do PB enquadram-se nas normas linguísticas de prestígio social, visto que são um padrão de referência efetivo e corrente da língua em contextos urbanos de alto grau de monitoração estilística e por pessoas com médio/alto nível de escolaridade. As normas cultas, portanto, estão longe de ser um padrão abstrato, supravariacional, imposto com sanções.

Quanto às propostas de ensino, o presente artigo adota ambas as concepções, porém em circunstâncias distintas no processo de aprendizagem. Nas abordagens iniciais, em aula e na sequência didática, adotou-se a concepção de norma linguística, com vistas a valorizar a gramática vernacular do estudante e conduzi-lo aos usos cultos da língua, instância na qual o aprendiz estudou que as normas cultas pertencem ao heterogêneo grupo das normas linguísticas, porém, utilizadas em contextos de maior controle e monitoramento linguístico. Nessa direção, o estudante descobriu, reflexivamente, o que se diz/escreve, de forma recorrente, em determinados contextos de fala/escrita, e não o que se deve dizer/escrever (FARACO; ZILLES, 2017, p. 12). Somente após essa etapa, apresentou-se a norma padrão da gramática normativa, com o intuito de promover, criticamente, o acesso à norma normativa como ponto de chegada, e não como ponto de partida, visto que ela é muito presente nas crenças do senso comum (fator social) e em textos clássicos (fator sociocultural).

2. O estudo da categoria *sujeito indeterminado*

2.1. Nas gramáticas tradicionais

Os gramáticos normativos Luft (2002), Rocha Lima (2011) e Cunha e Cintra (2013) descrevem (e não prescrevem) duas estratégias de indeterminação do sujeito, com base em critérios sintáticos, semânticos e discursivos. Apenas Bechara (2006) prevê três formas possíveis para a realização do fenômeno. Entretanto, dada a necessidade de recorte deste trabalho, apresentam-se apenas os estudos de Luft (2002) e Bechara (2006).

Em sua gramática, Luft (2002, p. 46) descreve que o fenômeno linguístico ocorre quando não se declara o agente, por não querer ou não poder, mas que existe na ideia. São exemplos:

- (1) **Falam** de novas demissões.
- (2) **Extraviaram** o livro.

No tocante às formas de construção de indeterminação, Luft (2002, p. 46, destaques do autor) diz que podem ser feitas de duas maneiras: (i) com o verbo na terceira pessoa do plural; ou (ii) “com o verbo no infinitivo dito ‘impessoal’”, como em “*É preciso manter a calma*”.

Bechara (2006, pp. 21-2) descreve que “a indeterminação do sujeito nem sempre significa nosso desconhecimento dele; serve também de manobra inteligente da linguagem, quando não nos interessa torná-lo conhecido”. Nas sentenças com sujeito indeterminado, o gramático afirma que há uma referência ao sujeito, no conteúdo predicativo, porém de forma imprecisa, indeterminada. Bechara também afirma que as construções com sujeito explícito, representado por um pronome indefinido, se aproximam da ideia do sujeito indeterminado, porém são sintaticamente diferentes. No tocante à forma de realização, o autor prevê três possibilidades: (i) verbo na terceira pessoa do plural sem referência a qualquer termo; (ii) verbo no infinitivo ou na terceira pessoa do singular com valor de terceira pessoa do plural, como em: “*É bom resolver o problema*” (*Ibidem*); ou (iii) verbo na terceira pessoa do singular ou plural acompanhado do pronome *se*, com construções na voz passiva sintética.

2.2. Nas pesquisas da ciência linguística

A presente investigação é norteadada por duas questões centrais: (i) por que as variantes não previstas pela GT para a indeterminação do sujeito não são apreciadas nos materiais que chegam até o professor; e (ii) como aplicar os estudos linguísticos para subsidiar aulas de português centradas na reflexão linguística, no âmbito da oralidade, leitura e escrita. Com o intuito de aplicar propostas teóricas atualizadas referentes às duas questões, a pesquisa aprofundou-se em alguns dos principais estudos da ciência linguística sobre o fenômeno em análise⁷ (DUARTE, 2007; PERINI, 2010; BAGNO, 2012; BRAVIN, 2012; SOUZA, 2015).

Em seu estudo diacrônico, Duarte (2007) apresenta as implicações da mudança de marcação do Parâmetro do Sujeito Nulo no PB, como a inserção dos pronomes *você* e *a gente* no paradigma pronominal e a simplificação do quadro de desinências verbais. Com relação ao tema da pesquisa, a linguista afirma que o sujeito é o termo regido pelo verbo, com papel sintático (sujeito gramatical) e semântico-discursivo (papel temático de agente), quando presente na sentença, podendo: (i) ser representado por pronomes, expressões nominativas, sujeito oracional e argumentos internos (em caso de estruturas na voz passiva analítica); ou (ii) vir expresso ou não na oração.

⁷ Em razão do recorte do artigo, apresentamos apenas os estudos de Duarte (2007) e Souza (2015). Cabe, porém, ressaltar que outras importantes investigações sobre o tema (LUNGUINHO; MEDEIROS JÚNIOR, 2009; MARINS; SOARES DA SILVA; DUARTE, 2017) merecem destaque.

Referência	Forma	
	Não expresso	Expresso
Definida	__Fui/ __Fomos/ __Foram ao teatro ontem.	Eu/Nós? As meninas /Elas foram ao teatro ontem
Indefinida	__Roubaram as rosas do jardim. __Precisamos de ordem e progresso. __Não usa mais máquina de escrever. __Vende apartamento.	Eles estão assaltando nesse bairro. Nós precisamos de ordem e progresso. A gente precisa de ordem e progresso. Você vê muito comércio no centro.
Sem Referência	__Choveu muito. __Fez frio. __Houve confusão.	_____ _____ _____

Fonte: Duarte (2007, p. 188)

Duarte apresenta duas propostas de classificação do sujeito: (i) quanto à forma (ou estrutura), podendo estar expresso ou não na frase; e (ii) quanto à referência (conteúdo depreendido por meio do contexto), podendo ser definida, indefinida ou sem referência. Para a linguísta, a noção de sujeito indeterminado é basicamente semântica, com base no traço de referência indefinida, podendo ser realizado por meio de formas não expressas e expressas. Nessa classificação, o sujeito indeterminado ocorreria nos casos em que houvesse um sujeito com referência indefinida na situação de uso, descrição que parece mais próxima da gramática vernacular dos brasileiros. Desse modo, o termo referência⁸ se volta para: (i) os traços de individualização, particularização ou definitude do agente (referência definida) na posição sintática de sujeito; ou (ii) os traços de generalização, imprecisão ou indefinitude desse agente.

Relativo a estudos linguísticos aplicados no contexto escolar, Souza (2015), em sua dissertação de mestrado, com a qual nosso trabalho dialoga, apresenta reflexões teórico-metodológicas acerca do tema, aliando a perspectiva da tradição gramatical à proposta do ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2014; 2017), a fim de ampliar o tratamento científico do fenômeno, com base nas estratégias variáveis realizadas por estudantes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal do Rio de Janeiro. Essas estratégias foram retiradas de dados de diferentes gêneros textuais, como anúncios, propagandas, tiras, crônicas, letras de música e artigos de opinião.

De forma sucinta, Souza (2015) disponibiliza uma atividade-diagnóstica do fenômeno e, após reflexões teóricas, relata a experiência da aplicação parcial do estudo-dirigido, sequência didática como proposta de intervenção para um ensino produtivo de português. A partir dos dados da amostra, a pesquisadora também apresenta os *continua* com graus de indeterminação do sujeito. Ao final, Souza defende a proposta de ensino centrada na reflexão linguística, epilinguística e metalinguística dos discentes, a fim de (i) ampliar o desenvolvimento de competências com base no estudo do fenômeno em diversos gêneros de texto (orais e escritos); e (ii) conduzir o aprendiz aos usos cultos da língua levando em conta a sua gramática vernacular.

⁸ Adotamos as nomenclaturas sujeito expresso, sujeito não expresso, referência definida e referência indefinida para a abordagem na sequência didática.

3. Proposta didático-pedagógica: do estudo-piloto à sequência didática

3.1. Gênese da pesquisa

Esta investigação surgiu da observação do desinteresse e das dificuldades de aprendizado dos estudantes quanto à prática pedagógica apenas centrada na gramática normativa. Relatos como “Não sei falar português direito” e “Português é uma língua muito difícil de aprender” fomentaram nosso anseio de discutir novas teorias e métodos para um ensino produtivo, efetivo, real de gramática. Optou-se pelo fenômeno variável da indeterminação do sujeito em razão da hipótese de que o amplo espectro de variantes para realização do componente não é apreciado nos materiais didáticos, tampouco nas aulas.

3.2. Fundamentos teóricos da proposta experimental da pesquisa: o ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2014; 2017)

Nesta subseção, o presente artigo reúne reflexões teóricas que fundamentem a proposta de reformulação do ensino de português, em oposição à prática pedagógica centrada na transmissão da nomenclatura e de seus conceitos, seguida de exercícios de mera identificação e classificação de palavras e funções sintáticas. Desse modo, adotou-se a proposta metodológica de Vieira (2014; 2017), dadas as concepções de teoria e de metodologia defendidas na pesquisa.

De forma sucinta, Vieira tem buscado discutir e reunir um amplo quadro de referências dos estudos da ciência linguística em três grandes eixos que utilizamos aqui como proposta experimental para o ensino de português. Os três eixos, respectivamente, compreendem a gramática: (i) como atividade reflexiva, articulando exercícios de cunho linguístico, epilinguístico e metalinguístico; (ii) como recurso para a construção do sentido do texto; e (iii) como expressão e domínio das variações linguísticas.

No eixo I, defende-se que a gramática seja apresentada de modo articulado a atividades de reflexão sobre o funcionamento da língua em uso, seguindo sua natureza linguística, epilinguística e metalinguística (FRANCHI, 2006). Como atividade linguística, propõe-se “tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns”. Como atividade epilinguística, defendem-se atividades que levem o estudante a refletir, testar, modificar e comparar possibilidades sobre o uso e o funcionamento da linguagem, com base na gramática vernacular e com adequada sistematização de um saber linguístico adquirido de forma inconsciente. Entende-se como atividade metalinguística a sistematização inteligente de um quadro nocional.

No eixo II, a linguista propõe a integração entre componente gramatical e texto (NEVES, 2003; PAULIUKONIS, 2013). Defende-se que o texto deve ser compreendido como unidade de uso real da língua. A associação entre objetos gramaticais e texto evidencia a inter-relação já existente entre eles no processo discursivo e interacional. Neste eixo, o estudante pode reconhecer os componentes gramaticais na constituição do texto e relacioná-lo às operações micro e macrotextuais. Deve-se articular

o ensino de gramática às atividades de leitura e produção de textos, com vistas ao reconhecimento dos componentes gramaticais na composição de vocábulos, frases, períodos complexos e textos, como itens de produção de sentidos (MARCUSCHI, 2012).

No eixo III, Vieira apoia-se em estudos da sociolinguística laboviana para argumentar que cabe à escola viabilizar o acesso ao maior número possível de registros linguísticos e tornar o discente capaz de refletir criticamente acerca das variantes, de suas condições de uso e avaliações sociais, desde o conhecimento da gramática vernacular à norma padrão (cf. 1.3). Neste eixo, o aprendizado de um fenômeno linguístico deve ser discutido no contexto escolar focalizando: (i) a pluralidade de normas de uso (regras variáveis) e o acesso a variedades de prestígio social (normas cultas e norma padrão), sem depreciar as variantes do aprendiz, segundo os contínuos de variação (BORTONI-RICARDO, 2005); (ii) a sanção social para quem não segue as normas cultas e/ou a norma padrão em determinados contextos; e (iii) a atitude discriminatória, que tem como motivação as características sociolinguísticas dos falantes.

Observadas as particularidades de cada eixo e a relevante abrangência da proposta de Vieira (2017), é importante ressaltar que o debate sobre a orientação normativa no contexto escolar ainda enfrenta muitos desafios. Não é uma questão simples de se debater, visto que há ainda algumas indagações, como: que temas merecem sistematização; em que momento; em que progressão; que quadros teóricos podem ser adotados; quais gêneros textos utilizar; que nomenclatura adotar? No entanto, é necessário considerar que tanto Vieira (2017) quanto, por exemplo, outros linguistas (GERALDI, 1991; ANTUNES, 2007; PERINI, 2012) têm viabilizado novos programas de ação metodológica, com pesquisas que cooperam empiricamente para a educação linguística de qualidade em nosso país.

3.3 Etapas e procedimentos do estudo-piloto

Com base nos métodos da pesquisa ação, os procedimentos de intervenção da pesquisa estão divididos em duas partes: estudo-piloto e sequência didática final. O estudo-piloto consistiu em uma atividade diagnóstica, composta por três exercícios, aplicada à nossa turma de regência⁹. Dadas as delimitações do artigo, serão apresentados apenas os dados do último exercício (produção escrita de um conto de terror), a partir do qual coletamos cento e vinte e oito (128) estratégias variáveis de indeterminação, subdivididas em cinco (05) categorias.

Tendo em vista a aplicação dessa diagnose, cabe explicar as etapas. Os trinta e seis (36) aprendizes da turma de 8º ano (13~15 anos) receberam, em aula, uma folha com os três exercícios propostos, porém trinta e dois (32) estudantes¹⁰ decidiram voluntariamente participar da pesquisa,

⁹ A escola da pesquisa possui aproximadamente 900 alunos (manhã/tarde/noite) e se situa em Campo Grande, em área urbana, na zona oeste, no Rio de Janeiro.

¹⁰ Agradeço à direção e aos trinta e dois (32) estudantes da turma de 8º ano da Escola Municipal Ministro Alcides Carneiro que participaram anônima e brilhantemente das atividades.

após nosso convite, sem saberem qual fenômeno linguístico estava em análise. Foram necessários dois encontros semanais (com dois tempos, cada um com 50 minutos) para a realização completa da tarefa. O único conteúdo em debate na sala, na época, era o gênero conto de terror (leituras de textos e estudos das características do gênero). A sintaxe do sujeito foi apresentada em aulas posteriores a essa diagnose. A seguir, divulgamos os dados prévios da atividade diagnóstica selecionada, com base na nomenclatura de Duarte (2006).

Tabela 1: Construções com sujeito de referência indefinida (expresso/não expresso).

Construções empregadas	Usos	Índices percentuais
<i>Uma pessoa</i>	39/128	49,9%
Outros sintagmas nominais (SN)	36/128	46,0%
Pronome indefinido	32/128	40,9%
Ø + verbo na 3ª pes. do plural	12/128	15,3%
Construção passiva analítica + omissão do agente	09/128	11,5%

Inicialmente, nota-se a preferência pelas formas “Uma pessoa” (49,9%) e “Outros sintagmas nominais” (46%) na produção escrita do gênero conto de terror. As ocorrências de construções com “Pronome indefinido” (40,9%) e com a expressão “Uma pessoa”, embora sejam SN, foram catalogadas separadamente de “Outros sintagmas nominais (SN)”, devido à ocorrência extremamente variada dos SN com referência indefinida nesse último grupo.

Os dados mostram que apenas uma das estratégias de indeterminação do sujeito prescritas pela tradição, Ø + verbo na 3ª pessoa do plural, surge no quarto lugar (15,3%) como parte das estratégias vistas na produção textual, representando 12 das 128 ocorrências totais. À guisa de exemplo, seguem alguns fragmentos das produções escritas:

- (3) (...) só que de repente **bateram** na porta. (G. S. S.)
- (4) (...) nesse alvoroço todo ainda **escreveram** um recado para mim no espelho do banheiro. (A. L. S. O.)

Quanto à quarta categoria, “Construção passiva analítica + omissão do agente”, foram constatadas apenas onze (11) realizações (13,3%) nas produções dos usos quantificados. Segue um exemplo:

- (05) (...) na porta principal da casa vi uma mulher que **foi assassinada** misteriosamente. (L. A. S.)

Na categoria “Outros sintagmas nominais (SN)”, foram observadas construções diversas, com apenas uma ou duas ocorrências cada, por isso, foram reunidas à categoria. Seguem alguns exemplos:

- (06) (...) aí eu percebi que **uma coisa estranha** estava me seguindo. (A. C. O.)

(07) (...) até pensei que **algum zé mané** daqui de casa estava de brincadeira. (H. O. S.)

(08) (...) quando **um cara** apareceu no final da rua sem saída. (I. C. S.)

Por fim, as categorias “Ø + verbo na 3ª pes. do plural” e “Construção passiva analítica + omissão do agente” reúnem ocorrências de sujeito não expresso com *referência indefinida* no contexto. De outra parte, as categorias “Pronome indefinido”, “Uma pessoa” e “Outras formas nominais (SN)” reúnem os casos de sujeito expresso com *referência indefinida*, discussão à qual a pesquisa se dedica.

Embora os dados sejam prévios e brutos, constatou-se a hipótese da pesquisa no contexto escolar. Em suas gramáticas descritivas, Perini (2010) e Bagno (2012) já debatiam sobre essas e outras ocorrências para a indeterminação do sujeito com base nos dados da fala. Em termos de ensino, Bravin (2012) e Souza (2015) também revelaram amostras parecidas no tocante à escrita dos aprendizes. Interessante é notar que, após quase uma década dessas gramáticas descritivas, podemos observar dados semelhantes os quais refletem os usos vernaculares escritos de estudantes da Educação Básica, o que nos permite perceber variantes em estabilidade no tocante ao fenômeno variável no PB.

Após verificar tais dados, e apoiado nas reflexões teóricas desenvolvidas, o presente artigo, nessa instância, dedica-se à exposição dos três módulos da proposta de ensino das estratégias de indeterminação com base nos três eixos (VIEIRA, 2014; 2017), que representa não apenas a etapa final da agenda do estudo, como também um caminho exitoso no tocante à necessidade de reformulação dos programas de ensino de gramática em nosso país, ação defendida desde os preâmbulos deste artigo.

3.4. Sequência didática

A proposta de intervenção pedagógica, inspirada no modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), é composta por um conjunto de vinte e um (21) exercícios¹¹, divididos em três (03) módulos: (i) módulo I - diagnose, construção indutiva do fenômeno e efeitos de sentido; (ii) módulo II - estudo das estratégias de indeterminação em gêneros textuais; e (iii) módulo III - apresentação da gramática normativa em gêneros com maior grau de letramento.

Em todos os módulos, adotamos a metalinguagem *referência definida* e *referência indefinida* (DUARTE, 2007). Cada atividade da sequência didática apresenta os *objetivos* e as *justificativas*; à exceção das oito (8) primeiras, que, além desses, são acompanhadas pelos *procedimentos* e *resultados* coletados da aplicação. Os dados foram interpretados com base numa análise qualitativa, devido aos prazos da pesquisa na época.

¹¹ Devido ao tempo, do total de vinte e um (21) exercícios, foram aplicadas em sala as oito (08) primeiras atividades. Todos os exercícios aqui apresentados foram reduzidos e cortados para caber na proposta do estudo. A sequência didática completa bem como os dados do relatório de observação estão disponíveis na dissertação de mestrado de Silva (2019).

3.4.1 Módulo I - Diagnose, construção indutiva do fenômeno e efeitos de sentido

O primeiro módulo, composto por três exercícios, parte da ampliação do estudo dirigido de Souza (2015), com a finalidade de abordar o fenômeno gramatical por meio de situações linguístico-discursivas mediadas pela escrita. Trata-se de uma sequência didática de natureza linguística, epilinguística e metalinguística (FRANCHI, 2006), com o intuito de: (i) explorar o conhecimento que o estudante já possui intuitivamente sobre o tema, para, dessa forma, facilitar, gradualmente, a sistematização dos usos; e (ii) oportunizar estratégias variáveis para a realização do fenômeno em estudo, conforme perspectiva de como gramática e variação, proposta no eixo III (VIEIRA, 2014; 2017).

ATIVIDADES

- 01.** Para realizar a atividade abaixo, imagine as diferentes cenas a seguir e registre o que se pede¹²:
- a) Bateu o sinal da saída da sua escola. Passando pelos corredores, você percebe duas pessoas desconhecidas cochichando sobre você e rindo, porém, por precaução, prefere comunicar o fato para a direção da escola. De que forma você diria isso?
 - b) Esta é uma situação para riso e desespero. Você pendura as roupas no varal. No outro dia de manhã, você percebe que houve um furto e precisa comunicar o fato ao seu responsável. Como você falaria isso?
 - c) Você chega à sua sala de aula e percebe que o ventilador que estava quebrado foi consertado. Você não sabe quem consertou, mas quer contar a novidade para sua turma. Como você vai contar isso para a turma? Escreva como você diria isso.
 - d) Você está em sala de aula copiando a matéria que está no quadro. A professora vai ao corredor atender o diretor e um colega seu apaga o quadro. Você vai ao corredor contar isso à professora. Você sabe quem foi, mas não quer dedurar seu colega à professora. Como você dirá isso a ela?

Objetivo

Investigar e reunir as ocorrências de indeterminação do referente que os alunos empregam, a partir da situação textual-discursiva, com o objetivo de privilegiar as formas mais espontâneas e de ativar o conhecimento gramatical natural. Cabe também destacar que o professor-pesquisador não fez menção do objeto de estudo.

¹² As atividades 1, 2, 3 e 13 foram extraídas do estudo dirigido de Souza (2015).

Justificativa

Este exercício, de natureza linguística e epilinguística, articula os eixos I e III (VIEIRA, 2014; 2017). O eixo I consiste no estudo de gramática como atividade reflexiva e investigativa e o eixo III explora a gramática como expressão de variação, ambos com base no conhecimento prévio do discente. Essa abordagem ganha destaque porque vai na contramão das aulas convencionais e porque trata o discente como parte integrante e ativa no processo de aprendizagem. São privilegiados, nessa questão, os *eventos de oralidade*, sem influência imediata da língua escrita, e o exercício do *continuum de oralidade-letramento* (BORTONI-RICARDO, 2004).

Procedimentos

A turma da escola da pesquisa realizou, em dupla, a tarefa em vinte (20) minutos da aula, que tinha no total cinquenta (50) minutos. Distribuímos as folhas com as questões e lemos a atividade. Como se constitui como um *evento de oralidade*, o exercício suscitou ampla interação oral em cada situação discursiva proposta. Orientamos que cada realização fosse registrada após exposição oral das respostas. Paralelamente, anotamos todas as ocorrências e as quantidades em um caderno no momento da interação em sala, para coleção e análise dos resultados, enquanto os estudantes respondiam oralmente.

Resultados

A estratégia mais utilizada, nas diferentes situações, foi \emptyset + verbo na terceira pessoa do plural. Em menor frequência, notou-se o uso de sintagmas nominais indeterminadores e de pronomes indefinidos. Na situação **a**, \emptyset + verbo na terceira pessoa do plural, verbo impessoal *ter* + complemento, dois alunos, duas pessoas); na situação **b**, \emptyset + verbo na terceira pessoa do plural e pronome indefinido “alguém”; na situação **c**, sintagma nominal com referência indefinida “A pessoa” e verbos na primeira pessoa do singular; na situação **d**, \emptyset + verbo na terceira pessoa do plural, pronomes indefinidos «alguém; uma pessoa; um indivíduo” e sentenças na voz passiva sintética sem agente da passiva.

- 02.** Após responder às questões da Atividade **01**, reflita um pouco sobre elas, respondendo às perguntas a seguir:
- Como você pôde concluir, as situações comunicativas apresentadas na Atividade 01 têm semelhanças quanto à referência a um agente em questão nessas frases. Qual é essa semelhança?
 - Você empregou somente uma estratégia para todas as respostas ou recorreu a formas diferentes? No segundo caso, o que motivou o emprego de estratégias diferentes para a elaboração das respostas?
 - Em que itens a referência ao agente passa a ser mais definida (conhecida no contexto)?
 - A referência mais indefinida (desconhecida no contexto) aparece em quais situações?
 - Para não identificar esse agente, você utilizou algumas estratégias de indeterminação. Compare com seu colega ao lado e verifique se vocês utilizaram as mesmas estratégias.

Resultados

Notou-se certa atenção à escrita na elaboração das respostas, fato não percebido no registro da primeira atividade. Alguns alunos apresentaram dificuldade na elaboração, devido a um histórico escolar de baixo rendimento; porém, todos conseguiram finalizar a tarefa. Relataram, com base em nosso registro de anotações, que as atividades foram interessantes, porque oportunizaram espaço e voz para eles na construção do conhecimento. Afirmaram que se sentiram mais interessados e curiosos acerca do assunto que estavam aprendendo. E disseram que, geralmente, não notam, em outras matérias também, uma prática reflexiva semelhante.

3.4.2 Módulo II - Estudo das estratégias de indeterminação em gêneros textuais

Em relação contígua ao módulo I, este módulo (composto por nove atividades) contém exercícios dedicados à tomada de consciência e sistematização dos procedimentos referentes ao tema em estudo¹³, com base na relação gramática e gêneros de textos (*anedota, crônica, ditados populares e letra de música*). Segundo Azeredo (2018, p. 50), texto é “um território amplo e diversificado de situações discursivas novas que lhe [ao aluno] propiciam um refinamento progressivo de suas habilidades de leitura e de expressão oral e escrita”.

Os objetivos do módulo II são: (i) verificar como as formas de *indeterminação do agente/referente* e os efeitos de sentido são explorados (eixo II) nos diferentes gêneros (*locus* da análise linguística); e (ii) estudar e sistematizar o conceito de sujeito com referência definida expressa (explícita) e não expressa (nula) e sua posição sintática (DUARTE, 2007). Pretende-se oferecer uma abordagem gradativa do fenômeno linguístico da situação discursiva mais informal e espontânea (a tradição oral de contar anedotas) às situações mais monitoradas do módulo, como a crônica *O valor da fofoca*, de Walcyr Carrasco, e a letra da música *Dizem que o amor*, de Marisa Monte, por exemplo.

Leia a anedota a seguir para responder à questão 04:

Parando a bicicleta

Joãozinho para na frente da Câmara de Deputados, encosta a bicicleta e um segurança logo aparece e diz:

- Ô menino, tire logo a bicicleta daí que os políticos vão passar.

E Joãozinho responde:

- Não se preocupe! Coloquei o cadeado!

(Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/humor/6411245>. Acesso em: 20 de nov. de 2018)

¹³ As atividades escolhidas em cada módulo seguem sua numeração original conforme o estudo de Silva (2019).

04. Já parou para pensar quem é esse tal de Joãozinho de que todos falam em piadas? É geralmente em anedotas que esse nome é mais encontrado. Joãozinho quase sempre aparece como dono dos melhores comentários, nas situações mais engraçadas e inusitadas. Em algumas piadas, Joãozinho recebe sua companheira, a Mariazinha, que também tem boas participações. Tendo como base o texto lido e o fenômeno da *indeterminação do referente*, responda às questões propostas:

No espaço abaixo, escreva explicações possíveis para Joãozinho ser um nome frequentemente usado em anedotas. Para isso, se necessário, pergunte a seus responsáveis e pesquise na internet.

- a) Que relação existe entre o uso do nome Joãozinho em anedotas e o fenômeno da *indeterminação*?
- b) Considere também o trecho “*um segurança logo aparece*”. O emprego do artigo “um” provoca um sentido diferente do que aconteceria se tivesse sido escrito “*o segurança*”, no contexto da anedota. Com base no quadro da “*intenção comunicativa*” (do **exercício 03**), informe com que objetivo foi usado o termo em destaque na situação.

Resultados

Para realização da letra **a**, a resposta mais comum foi que se trata de uma prática cultural, transmitida oralmente de geração para geração. Na letra **b**, os alunos, em sua maioria, consultaram o quadro da “*intenção comunicativa*” (do **exercício 03, módulo I**) e apresentaram duas razões como resposta: desconhecer totalmente a identidade do agente ou por se querer produzir uma ideia de generalização. Na letra **c**, escolheram as opções “desconhecer parcialmente a identidade do agente” e “desconhecer totalmente a identidade do agente” no contexto do gênero textual. Esses resultados situam o objeto gramatical em um nível de análise epilinguística altamente produtivo para o ensino de gramática. Essa tese se consolida no momento final de contação de anedotas, quando anotamos que os alunos, após a narração oral das mais conhecidas, utilizaram o termo “Joãozinho” para relatar histórias hilárias que os próprios amigos de classe vivenciaram.

O box a seguir busca propor uma primeira sistematização do fenômeno linguístico com base nos quatro exercícios iniciais, a fim de que, de modo contextualizado, os exemplos ajustem-se à proposta metodológica defendida.

Quadro de sistematização após os exercícios baseados na crônica “O valor da fofoca”, de Walcyr Carrasco

BOM SABER

AS FORMAS DE EXPRESSÃO DO SUJEITO

Depois de pensar um pouco na questão da *indeterminação do sujeito* (posição sintática e valor semântico), vale observar que o *sujeito com referência indefinida* pode vir **explícito** na frase ou **nulo**:

a) sendo *definido ou indefinido* pelo contexto, o sujeito PODE estar **explícito** na frase. Leia os enunciados com base no contexto da crônica que lemos de Walcyr Carrasco:

- “*Fantine é operária*”. (*sujeito com referência definida*)
- “*Alguns se contentam botando posts no Instagram*”. (*sujeito com referência indefinida*)

As duas frases acima apresentam sujeitos explícitos (expressos) na frase, porém o primeiro com *referência definida* (específica) no contexto e o outro, com *referência indefinida* (desconhecida).

b) sendo *definido ou indefinido* pelo contexto, o sujeito PODE não estar **expresso** ou **nulo** em um enunciado. Leia os enunciados adaptados:

- “(x) Morava em um prédio onde vivia uma mulher já madura”. (*sujeito com referência definida não expresso*)
- “(x) Roubaram minha carteira”. (*sujeito com referência indefinida não expresso/nulo - frase própria*)

3.4.3 Módulo III - Apresentação da gramática normativa em gêneros com maior grau de letramento

Este módulo final (composto por nove tarefas) objetiva: (i) convidar o professor/pesquisador a refletir sobre o lugar de estudo da gramática normativa nas aulas de português, reavaliando métodos e teorias afins; e (ii) levar o discente ao contato e domínio de usos mais cultos e do uso padrão, em gêneros textuais cujas normas demandam maior controle e atenção à linguagem, ou seja, promover experiências com a cultura letrada.

A relevância do módulo III é observada no esforço metodológico para conciliar a nomenclatura da *referência indefinida* (DUARTE, 2007) e a nomenclatura da tradição gramatical, com o intuito de conduzir gradual e criticamente o estudante às normas cultas e à norma padrão, prática muito diferente do que é comumente feito. Especificamente por meio das atividades a seguir, propõe-se uma estratégia de abordagem do fenômeno linguístico, com base em diferentes gêneros do domínio midiático, com vistas a propiciar ao aprendiz o contato com as normas linguísticas mais cultas e com a norma padrão.

ATIVIDADES¹⁴

15. Leia o anúncio abaixo e siga as orientações para responder às questões.



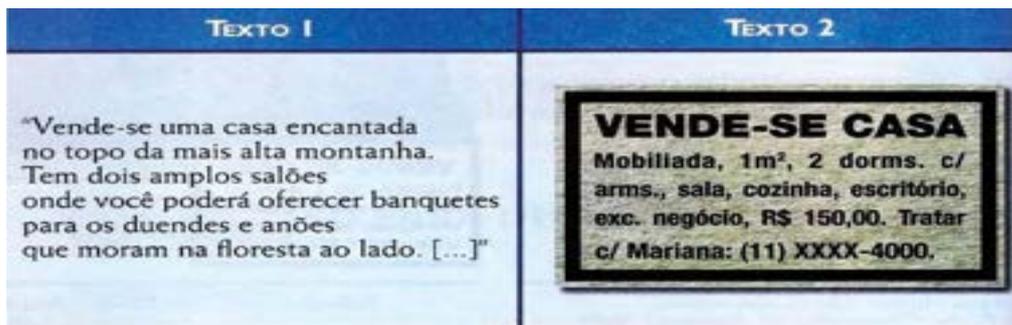
Fonte: Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/eldorado-a-radio-oficial-da-hora-do-planeta-no-brasil>. Acesso em: 02 out. 2018)

O anúncio feito pela Rádio Eldorado incentiva um movimento social como forma de protesto contra o desmatamento e as alterações climáticas, ou seja, promove a conscientização ambiental e social. Observe também que a imagem (*linguagem não-verbal*) reforça a mensagem escrita (*linguagem verbal*). Com base, então, na sentença principal do anúncio, responda:

- Considere o seguinte trecho do anúncio: “*Todo mundo vai notar, se você não participar*”. No contexto, que estratégia é utilizada para generalizar o referente?
- Que efeito de sentido a estratégia de generalização empregada no anúncio possui no contexto?
- Agora, reescreva esse trecho, utilizando uma das duas formas de realização da *indeterminação do referente*, prevista na Gramática normativa. Faça adaptações, se necessário.

¹⁴ Em razão do caráter lacônico do artigo, sugerimos a leitura da investigação de Silva (2019), especialmente o módulo III, pois nele são apresentadas todas as questões acompanhadas de seus objetivos, justificativas e sugestões de procedimento metodológico.

16. Observe os diferentes “anúncios” abaixo e responda às questões:



Folha de S. Paulo, São Paulo, 2 dez. 2006. Suplemento Folhinha.

Fonte: (Disponível em: http://mmontemoriah.blogspot.com/2013_06_11_archive.html. Acesso em: 07 dez. 2018)

- Registre as diferenças existentes entre os dois textos.
- Referente ao tema *indeterminação do referente*, escreva que estratégia foi utilizada em ambos os textos e informe qual foi a finalidade comunicativa do uso em cada situação.
- Em quais contextos, geralmente, vemos os textos lidos?

18. Tendo como base o fenômeno da *indeterminação do agente*, considere os seguintes trechos do conto de terror lido e, de acordo com o enquadramento de cada frase no contexto da história, correlacione as colunas:

- | | |
|---|---|
| (1) Sujeito com referência indefinida expressa. | a) () “... alguém o seguia.” (1º. parágrafo) |
| (2) Sujeito com referência indefinida nula. | b) () “Não esperou muito.” (2º. parágrafo) |
| (3) Sujeito com referência definida nula. | c) () “Adelino entra em transe hipnótico.” (6º. parágrafo) |
| (4) Sujeito com referência indefinida nula. | d) () “Elas estão sendo queimadas nela.” (10º. parágrafo) |
| | e) () “... e ninguém vai nos impedir.” (34º. parágrafo) |
| | f) () “Dizem...” (último parágrafo) |

20. No último parágrafo do texto, temos a seguinte declaração: “Dizem que quem ajuda um culpado arrisca-se a pagar seus pecados por ele, mesmo sendo inocente. E foi isto que aconteceu com padre Delson”.

- De acordo com o contexto, que construção indeterminadora foi empregada no fragmento? Informe, além disso, se essa construção é reconhecida pela gramática normativa.
- Com base na resposta da letra a, com que intenção comunicativa essa construção foi usada no texto?
- Anote que construções com sujeito com referência indefinida expressa poderiam substituir o termo “quem” no fragmento do texto. Faça adaptações na frase, se precisar.
- Quais são as contribuições que o tema indeterminação do referente oferece ao gênero textual conto de terror? Comente sua resposta.

Considerações finais

Este artigo pretendeu sintetizar as reflexões da dissertação de mestrado de Silva (2019), que examinou as estratégias variáveis do fenômeno *indeterminação do sujeito* em uma turma de 8º ano da rede pública do município do Rio de Janeiro, com base nas variáveis sociais escolaridade e idade. De um lado, discutimos acerca dos imbróglis causados por uma concepção de ensino centrada apenas na gramática tradicional; de outro, dedicamo-nos à ampliação e à análise de ações metodológicas acerca do tema, ancoradas basicamente nos postulados da Teoria da Variação e Mudança (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968 [2006]).

A amostra da pesquisa foi composta por duas etapas: (i) diagnose; e (ii) sequência didática; sendo essa dedicada à apresentação de um acervo de intervenções metodológicas, com vistas à construção do saber assentado na perspectiva da língua efetivamente em uso, priorizando o seguinte roteiro de abordagem do componente gramatical: *normas linguísticas* > *normas cultas* > *norma padrão*. Para promover uma prática sensível à realidade sociolinguística do PB, adotou-se a proposta de ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2017), quais sejam: (i) gramática como atividade reflexiva, articulando exercícios de natureza linguística, epilinguística e metalinguística; (ii) gramática como recurso para a construção de sentidos do texto; e (iii) gramática como expressão e domínio das variações linguísticas.

Nesse sentido, o estudo refletiu sobre a complexa questão da orientação normativa no ensino e focalizou a elaboração de atividades teoricamente atualizadas. Defendemos que é função da escola promover acesso a essa pluralidade de normas, inclusive à norma padrão, não no campo da idealização, mas no da competência linguística, para que os aprendizes tenham domínio das variedades e faça, com destreza, escolhas mais proveitosas, cômicos das complexas regras variáveis existentes nos diferentes contextos de fala/escrita.

Espera-se ter contribuído para o diálogo dos achados da linguística na realidade escolar no tocante ao ensino de língua portuguesa, com o intuito de oportunizar melhorias à qualidade da educação linguística do país. Acreditamos que o letramento dos discentes só poderá avançar mediante constante criação/reformulação de materiais didáticos e práticas teoricamente bem fundamentadas, que levem em conta a língua efetivamente em uso, desde as situações de fala/escrita mais espontâneas às mais monitoradas.

Referências

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

AZEREDO, J. C. *Gramática prática do Português: da comunicação à expressão*. Lisboa: Lisboa Editora, 2009.

AZEREDO, J. C. *A linguística, o texto e o ensino da língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

- BAGNO, M. *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BECHARA, E. *Gramática escolar da Língua Portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 2009.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Ministério da Educação. Brasília, 2017.
- BRAVIN, A. M. Variação linguística e o estudo da indeterminação do sujeito nas escolas brasileiras. In: BRAVIN, A. M.; PALOMANES, ROZA (org.). *Práticas de Ensino do Português*. São Paulo: Editora Contexto, 2012.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do Português contemporâneo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*, 2001. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. 2. ed. Campinas, Mercado de Letras, 2010.
- DUARTE, M. E. L. Termos da Oração. In: BRANDÃO, S. F; VIEIRA, S. R. *Ensino de Gramática: Descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2007.
- FARACO, C. A. *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. S. *Para Conhecer: Norma Linguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2017.
- FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “Gramática”?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- GÖRSKI, E. M; COELHO, I. L. *Variação linguística e ensino de gramática*. WorkingPapers em Linguística. Florianópolis, v. 10, n. 1, pp.73-91, jul./dez, 2009.
- LOBATO, L. *Linguística e Ensino de Línguas*. Brasília: Editora UnB, 2015.
- LUNGUINHO, M. V.; MEDEIROS JUNIOR, P. *Inventou um tipo novo de sujeito: Características sintáticas e semânticas de uma estratégia de indeterminação do sujeito no português brasileiro*. Interdisciplinar, v. 9, 2009, pp. 7-21.
- LUFT, C. P. *Moderna Gramática Brasileira*. São Paulo: Editora Globo, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- MARINS, J.; SOARES DA SILVA, H.; DUARTE, M. E. L. Revisiting Duarte (1995): *For a gradient analysis of indeterminate subjects in brazilian portuguese*. In: Diadorim, Revista do Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas, v. Especial, 2017 (no prelo).
- MARINS, J. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOITA LOPES, L. P. da (org.). *O Português do século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola: Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

PAULIUKONIS, M. A. L. Texto e contexto. In: BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. (org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do Português*. São Paulo: Editora Ática, 2007.

PERINI, M. A. *Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ROCHA LIMA, C. H. da. *Gramática normativa da Língua Portuguesa*. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

SILVA, B. H. da. *Sujeito e referência indefinida: análise linguística, variação e ensino*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

SME, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Cadernos Pedagógicos, 8º. ano, Língua Portuguesa: 1º. e 4º. bimestres*. Rio de Janeiro, 2012.

SME, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Orientações Curriculares: Áreas Específicas. Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, 2018.

SOUZA, D. da S. de. *Estratégias de indeterminação do sujeito: uma proposta pedagógica para o ensino de gramática*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

VAREJÃO, F. O. de A. *O português do Brasil: revisitando a história*. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa, n. 39, pp. 119-37, 2009.

VIEIRA, S. R. Sociolinguística e ensino de Português: para uma pedagogia da variação linguística. In: TAVARES, Maria Alice; MARTINS, M. A (org.). *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de Língua Portuguesa*. Natal: EDUFRN, v. 5, pp.53-90, 2013.

VIEIRA, S. R. Orientações oficiais para o ensino de gramática: uma proposta em três frentes de trabalho. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional das Licenciaturas, Natal/RN, 8 a 12 de dezembro, 2014.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, S. R. (org.). *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, [1968] 2006.

A BNCC EM PERSPECTIVA DIALÓGICA: FOCALIZANDO A ALTERIDADE NO DISCURSO POLÍTICO-PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO

BNCC IN A DIALOGICAL PERSPECTIVE: FOCUSING ALTERITY IN CONTEMPORARY POLITICAL-PEDAGOGICAL DISCOURSE

Guilherme Brambila¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivos discutir e problematizar como o discurso institucional da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) se relaciona com a alteridade em seus posicionamentos sobre a educação brasileira. A partir da luz do pensamento bakhtiniano sobre a alteridade (BAKHTIN, 2011), alguns excertos da BNCC são utilizados em uma análise de base dialógica (BAKHTIN, 2010; SOBRAL; GIACOMELLI, 2016; MAGALHÃES; SILVA, 2016) e indiciária (GINZBURG, 1986), na busca por se entender que posições axiológicas percorrem o discurso institucional da BNCC ao lidar com a alteridade no contexto político-pedagógico brasileiro contemporâneo. Resultados da análise indicam a presença de pelo menos três eixos distintos que guiam a concepção de alteridade na BNCC e que refletem e refratam heranças históricas, culturais, sociais e discursivas que ainda são uma constante na formação identitária do brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC. Alteridade. Políticas educacionais.

ABSTRACT

This article aims to discuss how the institutional discourse of the BNCC (Common National Curriculum Base) relates to alterity in its positions on Brazilian education. From the light of Bakhtinian thought on alterity (BAKHTIN, 2011), some excerpts from the BNCC are used in a dialogical (BAKHTIN, 2010; SOBRAL; GIACOMELLI, 2016; MAGALHÃES; SILVA, 2016) and indiciary analysis (GINZBURG, 1986), in order to understand which axiological positions run through the institutional discourse of BNCC when dealing with alterity in the contemporary Brazilian political-pedagogical context. Results of the analysis indicate the presence of at least three distinct axes that guide the conception of alterity in the BNCC and that reflect and refract historical, cultural, social and discursive legacies that are still a constant in the identity formation of Brazilians.

KEYWORDS: BNCC. Alterity. Education Policies.

Introdução

O pensamento bakhtiniano tem amplitude e produtividade nos estudos contemporâneos da linguagem, mostrando-se não só como uma área de trabalho compatível com os propósitos da linguística, mas também como uma postura filosófica em pesquisa e análise linguístico-discursiva muito profícua para discussões que promovam a ressignificação dos sentidos a partir do signo, reconhecido como histórica e socialmente ideológico. A partir de uma perspectiva que contesta o cartesianismo da palavra

¹ Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL-UFES), guilhermebrambilamanso@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7978-5020>.

e que nos instiga a refletir criticamente sobre e com sujeitos que se inter-relacionam eticamente na concretude de seus tempos-espacos, os estudos bakhtinianos são uma necessidade para lidar com temas contemporâneos que emergem de uma análise histórica e sociológica da língua, como políticas públicas, questões educacionais, pautas sociais e identitárias etc.

Tendo nessa afirmação um norte que guiará toda a reflexão proposta no presente artigo, traçamos como objetivo principal debater a alteridade, tratada enquanto objeto do texto político-educacional e discursivo da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Partindo da compreensão do Círculo sobre a alteridade, analisaremos e problematizaremos, especificamente, excertos da BNCC que tratam e/ou se posicionam sobre a alteridade frente a proposições curriculares para a escola brasileira.

Justificamos a proposição dessa discussão por defendermos a necessidade de se problematizar posturas advindas do discurso oficial e hegemônico e que se instauram histórica e socialmente, silenciando sujeitos e negando identidades que resistem em existir na marginalidade. Ainda, afirmamos que é um compromisso dos estudos dialógicos do discurso buscar, na e pela linguagem, caminhos que reconheçam a tensão das vozes que são renegadas, não se limitando a falar por elas, mas a observar criticamente os intercruzamentos históricos e sociais que constituem seus enunciados, em constante tentativa de reflexão social.

Inicialmente, refletiremos a partir dos estudos bakhtinianos sobre a alteridade, observando-a também a partir de pesquisadores contemporâneos alinhados. Na interface de diálogos, temos como proposta não só tomar elementos basilares que apresentam o conceito de alteridade, mas também dar um encaminhamento para que nos desviemos de uma visão limitante acerca da postura alteritária.

Seguidamente, debateremos a BNCC, compreendendo seu contexto e impactos na educação brasileira. A partir de um sucinto esclarecimento sobre esse documento, destacaremos alguns pontos que nos motivam a lançar um olhar problematizador sobre seus enunciados. Almejamos com isso adicionar diálogos ao dever que temos, enquanto academia e sociedade, de repensar e problematizar os possíveis efeitos que a voz institucional aplica aos sujeitos.

Na última parte, colocaremos em interface os debates teóricos e as problematizações já construídas para discutir como a BNCC enxerga e enuncia a alteridade enquanto objeto de seu texto oficial. A fim de não nos limitarmos ao aplicacionismo, é pretendido agregar a esse diálogo contextos históricos e sociais que constroem conjuntamente as identidades brasileiras, de modo que sejam considerados também no processo de estudo e análise do enunciado concreto.

A hipótese que rege e constrói conjuntamente as problematizações apresentadas é a de que a visão sobre alteridade enunciada na BNCC não rompe com certas calcificações históricas, sociais e discursivas que permanecem latentes em nossa sociedade, mas as reproduz, trazendo como consequência mais um instrumento do Estado que impõe *modus operandi* de existência e dinâmica educacional, paradigma este que precisamos problematizar.

1. Algumas considerações sobre alteridade na perspectiva bakhtiniana

Apresentaremos nesta seção, mesmo que sucintamente, algumas noções que compõem a alteridade na proposta de Bakhtin, bem como a perspectiva alteritária para se estudar e analisar o discurso. Justificamos a necessidade de nos desprendermos de um “efeito gangorra” quando pensamos em alteridade, isto é, uma alternância simplista, que se limita ao *eu versus tu*, em turnos de enunciação não constitutivos. Em contrapartida, é necessário reconhecermos que essa inter-relação é envolvida em relações dialógicas, firmadas social, histórica e ideologicamente e nas quais se demarca a existência concreta dos sujeitos no mundo e com os outros em interação humana.

A partir da proposta do Círculo, compreendemos que o outro é constitutivamente importante para o eu e seu discurso. Bakhtin (2011, pp. 13-4) afirma que

[...] é verdade que até na vida procederemos assim a torto e a direito, avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência: desse modo, levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro – para nós mesmos esse valor não existe imediatamente (para autoconsciência efetiva e pura) –, consideramos o fundo às nossas costas, isto é, tudo o que nos rodeia, o que não enxergamos imediatamente, não conhecemos e não tem para nós importância axiológica direta mas, pelo visto, é significativo e conhecido aos outros, o que vem a ser uma espécie de fundo em que os outros nos percebem axiológicamente, no qual nos manifestamos para eles [...] em suma, espreitamos tensa e permanentemente, captamos os reflexos da nossa vida no plano da consciência dos outros.

Destacamos que o outro, na vida e na enunciação do sujeito, existe como aquele que coloca em tensão e impulsiona a existência humana via interação social na linguagem. Ao se traçar considerações a respeito da avaliação do outro no processo de enunciação e existência do eu, compreendemos que nossos discursos estão em inter-relação com aquilo que se torna apreensível e vivo diante dos olhos dos outros, pois, em qualquer outra hipótese, estaríamos lidando com movimentos sem significação concreta.

Entretanto, importa ressaltar que as formas de estabelecimento da subjetividade tendo o outro como uma referência volitivo-discursiva não se estabelecem sobre uma determinação limítrofe do outro sobre o eu – apesar de reconhecermos que a existência de ambos se dá na interdependência –, mas para uma “correlação entre as categorias imagéticas do *eu* e do *outro*, e essa forma do eu, na qual vivencio só a mim, difere radicalmente da forma do *outro*, na qual vivencio todos os outros indivíduos sem exceção” (BAKHTIN, 2011, p. 35). Desse modo, defendemos que as relações do eu com a(s) alteridade(s) estão constituídas no princípio relacional, no qual, seja com um outro real ou suposto, o sujeito constantemente enunciará uma luz de si, em postura dialogal com as esferas de atividade humana e sujeitos com os quais enuncia histórica e socialmente.

Sobre essa postura, concordamos com Pires (2002, p. 41) e sua proposição acerca do dialogismo e suas interfaces com o conceito de alteridade bakhtiniana:

Estudos em torno à obra de Bakhtin tendem a dividir o dialogismo em duas formas: o diálogo entre interlocutores, baseado na interação fundadora da linguagem, e a relação entre discursos, chamada polifonia, ou seja, as vozes exteriores que marcam nosso discurso. O nome dialogismo é mantido em relação à interação entre sujeitos por ser o próprio princípio constituidor da vida e do social. A relação intersubjetiva, estabelecida pela enunciação, constrói tanto os sujeitos quanto os sentidos do discurso. Quanto ao diálogo entre discursos, o que produzimos é um tecido de vozes, de muitas vozes que se relacionam polemicamente entre si, resolvendo a relação no interior mesmo dessa tessitura. De onde podemos concluir que o sujeito é dialógico por natureza e seu discurso é polifônico.

Damos destaque ao diálogo na esteira bakhtiniana e sua dissociação do diálogo tido no senso comum, sendo um campo de tensão no qual os sujeitos se (re) constroem socialmente via linguagem, ao enunciarem constantemente de um ponto de vista intersubjetivo. Da mesma forma, é possível identificar o diálogo na interface da produção de sentidos estabelecida em gêneros diversos, revelando em sua constituição a existência do(s) outro(s) na palavra do eu. Assim, o viés dialógico de observação das práticas com a linguagem nos permite, conseqüentemente, dedicar atenção ao outro que é constituinte e constituído dessa dinâmica em contextos concretos de interação.

A respeito do contexto, seguimos os postulados bakhtinianos que o concebem como enquadre na construção e constituição da enunciação que se realiza na representação que realizamos do outro.

O papel do contexto que enquadra o discurso representado tem uma significação primordial para a criação de uma imagem da linguagem. O contexto que enquadra, lapida os contornos do discurso de outrem como o cinzel do escultor, e entalha uma imagem de uma língua no empirismo frusto da vida do discurso; ele confunde e alia a aspiração interior da linguagem de outrem às suas definições exteriores objetivadas. (BAKHTIN, 2002, p. 156).

Ao refletirmos sobre a proposição acerca do contexto, encaramos conjuntamente que, apesar de o discurso se manifestar na concretude do signo, este só se realiza dialogicamente a partir dos enquadres ideológicos construídos na interação social e histórica em esferas de atividade humana. Em outras palavras, o contexto também age alteritariamente no discurso do eu, impossibilitando a concepção da enunciação no vazio.

É possível também fazer interface com a perspectiva de Amorim (2001, p. 98), em sua reflexão sobre o *eu-tu-ele* nas relações alteritárias que conduzem à construção do enunciado:

Entre o *eu* e o *tu* há uma relação de inversibilidade. O *tu* pode sempre se tornar um *eu* que então designará o *outro* como *tu*. O *ele* não é inversível porque está ausente da enunciação tal como ela foi formulada. Sempre que nos dirigimos a alguém em termos de *ele*, produz-se, segundo Benveniste, um efeito de *exclusão da condição de pessoa*. [...] Poderíamos acrescentar que o uso do *ele* produz sempre efeitos que merecem atenção num trabalho de análise discursiva. Presente na situação da interlocução, mas designado como ausente na enunciação, fica assim colocado numa situação de fronteira ou de instabilidade. (grifos da autora).

Amorim, utilizando-se de um contexto específico de observação, recorre a Benveniste em interface com a proposta bakhtiniana e põe em relevo que as alternâncias de postos na interlocução ocupados pelo *eu* e *tu* são movimentadas sempre por um princípio de designação, que se compreende como a valoração que o *eu* oferece ao outro na construção dialógica do seu enunciado, incluindo-o nesta arena tensa.

Com base nas discussões fomentadas que, certamente, não encerram os possíveis debates sobre a alteridade à luz do pensamento bakhtiniano, retomamos o que foi afirmado no início da seção a respeito da inviabilidade de se considerar a alteridade como uma “gangorra” de sujeitos, que apenas ora falam ora escutam. O processo é bem mais complexo e exige considerar as tensões em diálogo do eu-outro, bem como seus desdobramentos constitutivos na vida daqueles que se inter-relacionam.

2. BNCC: por que problematizar?

Com base na complexidade existente na concepção de alteridade e ao reconhecermos que o outro não pode ser percebido como uma simples peça na negociação discursiva, mas como alguém que altera e transforma o enunciado e a vida social, daremos seguimento aos debates propostos, buscando focalizar o problema no discurso oficial de um documento recente que rege o currículo da escola brasileira contemporânea: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Especificamente, problematizamos os desencadeamentos que o discurso autoproclamado basilar do currículo educacional brasileiro adquire no cenário político-pedagógico contemporâneo. As discussões projetadas para esta etapa se justificam por se filiarem à prática problematizadora da Linguística Aplicada contemporânea (FABRÍCIO, 2006) e que busca constantemente ressignificar espaços, via estudos da linguagem.

A BNCC é um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e privadas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O início de sua elaboração é datado em 2015, havendo, até o ano de 2016, consultas públicas às versões preliminares do texto. Apesar de constantes debates, tanto na academia quanto na sociedade em geral, foi determinada como obrigatória a implementação da BNCC para 2020 em todas as escolas públicas do Brasil. Tendo como *slogan* “Educação é a base”, demarca-se discursivamente a obrigatoriedade de um traço identitário comum a todas as escolas, uma vez que todas as instituições, públicas e privadas, precisarão partir da mesma base curricular. Assim, encontramos uma demanda latente por debates, não só porque os enunciados da BNCC atingem a dimensão organizacional das escolas brasileiras, como também pela dimensão discursiva que se constrói, visto que os impactos desse tipo de documento se manifestam estruturalmente na escola e na vida dos sujeitos que lá interagem.

Do ponto de vista organizacional, problematizamos a definição sobre o que é básico, ou de base, em um país que abarca tantas realidades sociais e infraestruturais nas escolas. Compete a nós, enquanto sociedade que precisará ser atendida por esse documento, trazer para dentro das proposições da BNCC um olhar problematizador ao que é social e historicamente vivido na esfera escolar. Por exemplo, a

falta de estrutura mínima e de salubridade em escolas marginalizadas pela predileção do Estado aos grandes centros e capitais, ou a corrida neoliberal que rege os projetos pedagógicos em função de avaliações institucionais e nacionais (Pisa, Enem, Prova Brasil etc.) precisam ser considerados dados concretos que impactam a leitura e a análise discursiva de documentos que legislam nossos direitos, como o da educação.

Sobre o aspecto discursivo, e que se complementa às questões organizacionais elencadas, importa considerar que dados os objetivos da BNCC de ser um documento de base sobre como o espaço escolar precisa se organizar, emerge também uma pressuposição de acolhimento a determinado discurso para a escola em detrimento de outro(s). Em outras palavras, cabe um olhar crítico constante à BNCC que busque não apenas observar as subjetividades e identidades de partida na construção dos enunciados que compõem a ideia de educação brasileira, mas também, e principalmente, que coloque em pauta e dê atenção aos sujeitos que se encontram às margens dessas proposições.

Apesar de se apresentar como uma tarefa complexa, um encaminhamento possível para o trabalho é trazer para o horizonte analítico perspectivas que permitam um enfoque crítico e alteritário às ideologias que constroem o signo na materialidade do enunciado. A perspectiva teórico-filosófica de base dialógica do Círculo de Bakhtin converge de maneira significativa para que não só possamos considerar o processo de diálogo com os enunciados em seu acontecimento social e historicamente situado, mas também para trazermos para o campo do debate nos estudos da linguagem a necessidade de se considerar a ideologia na composição central de discussões.

Desse modo, mostra-se pertinente a uma prática analítica e problematizadora da BNCC considerar que esse texto carrega uma construção ideológica que vislumbra um tipo específico de estrutura escolar no Brasil. Ao se autoproclamar como “base” dessa escola brasileira, o referido documento, conseqüentemente, coloca em pauta em seu discurso que tipo de escola “cabe” sobre sua plataforma, podendo se mostrar excludente e desatento ao que foge de seus paradigmas.

Em virtude do que se apresenta como prioridade para o processo de análise de enunciados oriundos de documentos oficiais que, em nossa sociedade contemporânea, carregam o ideário de verdade *istina* (BAKHTIN, 2010) sobre a organização de nossas instituições e sujeitos, emerge conjuntamente a necessidade de se questionar de que maneiras as alteridades coexistem no texto e no discurso do Estado brasileiro.

Como componente elementar de uma leitura crítica e anti-hegemônica ao discurso que propõe a organização basilar da esfera escolar, o olhar alteritário na análise mostra-se como via possível para buscarmos romper com uma perspectiva monológica que ressoa, mesmo que sob uma construção aparentemente acolhedora, como um *modus operandi* para aquilo que outrora seria para o gozo público.

Novamente, a perspectiva bakhtiniana carrega em si olhares que, adicionados ao processo analítico a partir da materialidade linguística, permitem que ressignifiquemos esse espaço de hegemonia, por meio da constante proposição do discurso como arena de tensão, na qual precisamos colocar continuamente a vida de sujeitos e seus lugares para dentro, a fim de que nos afastemos de uma condição silenciadora via linguagem.

Sobral e Giacomelli (2016, p. 1077), ao debaterem sobre os pressupostos da ADD (Análise Dialógica do Discurso), trazem contribuições relevantes acerca de como a perspectiva dialógica no estudo do discurso nos proporciona orientações históricas, sociais e ideológicas pertinentes para uma reflexão crítica e situada nas esferas de atividade humana, tais como:

- (1) O enunciado (e não a frase) é a unidade de análise da ADD, porque os sujeitos falam usando enunciados.
- (2) Os enunciados são usados pelos sujeitos na interação, que é a base das relações dialógicas.
- (3) Na interação, usando enunciados, os locutores recorrem a signos, que, na ADD, são sempre ideológicos, no sentido de marcados por uma avaliação social;
- (4) Na interação, os locutores usam signos ideológicos em enunciados de acordo com os gêneros do discurso, definidos como formas relativamente estáveis de enunciados.

Consideramos, portanto, que a problematização do discurso da BNCC se torna minimamente praticável a partir de uma visão não marginalizadora sobre a linguagem e sobre os modos com que os sujeitos são enunciados por ela. Em outras palavras, o papel do estudioso da linguagem em um processo de análise discursiva a documentos oficiais consiste em reconhecer que há sujeitos que convergem, divergem e, simplesmente, são invalidados no discurso extraído do que se propõe em documentos oficiais. Sendo assim, cabe também uma projeção dialógica no processo de observação que vá, assim como se percebe na teoria bakhtiniana, no caminho divergente a tudo que é *mainstream*, assim como destacam Magalhães e Silva (2016, p. 985):

Esse movimento de ouvir o outro a partir de um lugar que não é o do poder, o do *mainstream*, mas do lugar do próprio outro a quem se deseja ouvir parece, de algum modo, ecoar o movimento inerente às investigações discursivas de orientação dialógica tal como postulada por Mikhail Bakhtin e o Círculo. Isso porque, para esses pensadores russos, a tarefa das ciências humanas envolve o desafio de tomar como objeto de estudo um sujeito que se enuncia, que diz de si e, por isso, como bem pondera Amorim (2004), constitui um objeto não apenas falado – condição de qualquer objeto – mas também falante – especificidade do objeto em ciências humanas.

Feitas essas breves considerações, seguiremos para a etapa na qual exercitaremos o olhar alteritário ao analisar como a BNCC percebe, recepciona e enuncia a alteridade em seu texto. Para além de uma leitura que se limite à detecção de possíveis convergências e divergências com a perspectiva de alteridade que defendemos, buscamos problematizar quem são os outros do discurso institucional da BNCC, bem como de que maneira o texto e o Estado brasileiro colocam esses outros na construção da base para suas escolas.

3. Alteridade na BNCC: entre incursões e distorções

Nesta seção debateremos excertos presentes na BNCC em que concepções de alteridade são enunciadas. Para a análise desses excertos, bem como o estabelecimento de diálogos sobre questões

ideológicas e identitárias que percorrem o discurso oficial, assumiremos a perspectiva dialógica de estudo e discussão do discurso, reconhecendo os enunciados como indícios (GINZBURG, 1986) importantes para o campo de estudos voltados para a análise documental. Incluímos que a decisão de partir da perspectiva bakhtiniana para analisar como a BNCC observa a alteridade se dá por conta de já ter havido no histórico dos documentos oficiais da educação (cf. PCNs; PCNEM) diálogos com as teorias do Círculo, o que nos instiga a investigar como ou se essa ponte se manteve.

Importa mencionar que, por se tratar de um documento extenso, contabilizando 600 páginas com orientações acerca do currículo da educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio, optamos por não fazer uma distribuição da análise por segmento educacional, mas sim por meio da identificação de três eixos que se destacam nos excertos em que a BNCC elabora concepções sobre a alteridade, os quais nomeamos como: *o outro que não sou eu*; *o outro como constitutivo da identidade do eu*; e *o outro tolerado e não constitutivo do eu*. Não se pretende, a partir dos eixos elencados, afirmar que a análise da concepção de alteridade na BNCC se limita a apenas esses aspectos, mas sim estabelecer um exercício de compreensão possível de um documento relevante para as políticas educacionais brasileiras contemporâneas, tendo o norte bakhtiniano como promotor desse trabalho. Foi detectada a presença o signo “alteridade” 16 vezes ao longo do documento, sendo que o presente trabalho recorre a um recorte desse quantitativo.

O primeiro eixo, *o outro que não sou eu*, foi identificado como um campo de visão da BNCC no qual é apresentada uma delimitação de práticas, subjetividades e identidades que não são reconhecidas como afins ao que a o documento enuncia. Essa perspectiva carrega dois aspectos importantes, que são a inviabilidade de uma pátria una, massificada, reconhecendo conseqüentemente a heterogeneidade cultural e os discursos que dela provêm, e, ao mesmo tempo, a delimitação de uma voz que fala em detrimento das que são faladas, geralmente a partir de um ponto de vista hegemônico que as exotizam e, conseqüentemente, as marginalizam via linguagem.

Sobre a relação da BNCC e os currículos, o texto afirma ser importante a tomada de ações que viabilizem a dinâmica escolar em diversos contextos sociais e de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o contexto escolar quilombola, o contexto escolar indígena, entre outros. Sobre o contexto escolar indígena afirmam:

No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e **alteridade indígena**, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua (BRASIL, 2017, p. 16-17, grifo nosso).

Destacamos no referido excerto a visão paradoxal acerca dos povos originários como pertencentes a uma *alteridade indígena*. Ainda que reconheçamos a necessidade de um olhar crítico e de respeito ao sujeito indígena como ser complexo, não limitado aos estereótipos do Ocidente² e singular, a própria construção do enunciado na BNCC deixa escapar a visão sedimentada que ainda perdura em nossa sociedade colonizada pelo branco europeu e que, histórica, social e discursivamente dizimou as identidades indígenas de seu lugar de constituinte basilar da identidade brasileira.

Ainda, a constante presença do pronome seu (s) / sua (s), como em “suas cosmologias, suas lógicas, seus valores”, reforça o não lugar da identidade indígena no discurso do Estado brasileiro, mesmo que travestido linguisticamente de uma proposta que aparentemente abraça essa singularidade. A construção desse enunciado também solidifica a ideia do indígena como *ele* em posição de ausência no discurso (AMORIM, 2001). Dessa forma, o excerto em questão alia-se ao referido eixo por reconhecer no indígena seu aspecto alteritário, mas que o limita a um espaço não participativo no que se entende como aquele que está *dentro* do Brasil.

Essa valoração ao que se define como alteridade indígena também compõe um projeto contínuo de marginalização dos povos originários do Brasil. É possível observar a colocação do sujeito indígena como alheio ao projeto nacional, limitado a suas próprias práticas que se encerram em si próprias, paralisando-o em relação ao Ocidente, que está em constante evolução. Tais designações e diferenciações conferem à alteridade indígena apenas uma pretensão de significado, tal qual problematizara Lévi-Strauss (1969). Desse modo, observamos a marcação de uma valoração arraigada do olhar colonial do Ocidente sobre o indígena, não o reconhecendo como o outro do diálogo bakhtiniano – constitutivo, real, dialógico –, mas sim como peça móvel constantemente movida para o campo da simplificação e subalternidade³.

Outro ponto que coloca o discurso desse enunciado para dentro do campo ideológico que localiza o outro como aquele que está fora da dimensão do eu é notado no excerto “tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas”. Destacamos a apreensão de que o conhecimento indígena, via de regra, está fora daquilo que é aceito como conteúdo universal. Tal proposição coloca em relevo mais uma vez a dimensão ideológica do signo linguístico, corroborando com a ideia de que há uma tomada de posicionamento que, mesmo após mais de 500 anos, enuncia o discurso branco e centralizado hegemonicamente como aquele que se constitui como referência de um eu, restando às demais vozes, incluídas a dos povos originários, um lugar não constitutivo.

O segundo eixo identificado nas proposições da BNCC sobre a alteridade, *o outro como constitutivo da identidade do eu*, é o que carrega um aspecto mais convergente com a proposta bakhtiniana sobre o lugar do outro como legítimo interlocutor e de sujeito responsivo na vida do eu enunciativo. Ainda, é possível destacar que as alteridades, no processo de inter-relação discursiva,

² Consideramos “Ocidente” a partir de Hall (1996), em sua problematização acerca do status civilizatório, organizado e hegemônico do então Ocidente de Colombo que perdura e referencia nossa contemporaneidade em aspectos sociais, humanos e, consequentemente, linguístico-discursivos.

³ Registro agradecimento à/ao parecerista anônima/o que teceu importantes sugestões, incorporadas a essa etapa de análise.

proporcionam a celebração móvel da identidade (HALL, 1998), na qual são rompidas as intransigências que entravam as relações dialógicas.

Encontramos essa proposta no texto do capítulo de Geografia para o ensino fundamental, especificamente na unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo”. De acordo com a BNCC,

[...] pretende-se possibilitar que os estudantes construam sua identidade relacionando-se com o outro (sentido de **alteridade**); valorizem as suas memórias e marcas do passado vivenciadas em diferentes lugares; e, à medida que se alfabetizam, ampliem a sua compreensão do mundo. Em continuidade, no Ensino Fundamental – Anos Finais, procura-se expandir o olhar para a relação do sujeito com contextos mais amplos, considerando temas políticos, econômicos e culturais do Brasil e do mundo. Dessa forma, o estudo da Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário. (BRASIL, 2017, p. 362, grifo nosso).

O referido excerto é, em nossa leitura, um ponto positivo a ser considerado no texto da BNCC, com base em dois aspectos importantes e que se encontram com os postulados do Círculo.

O primeiro deles está no reconhecimento de que não há viabilidade na construção identitária do sujeito estudante sem a consideração do outro nesse processo. Retoma-se nessa proposta a concepção de escola como esfera de atividade humana heterogênea na qual sujeitos convivem, divergem e constroem dialogicamente seus discursos, o que se configura como uma aparente contradição à própria linha primeiramente defendida pela BNCC.

Ainda, é possível destacar a consideração do outro como sujeito de história, memórias e vivências que se imprimem identitariamente na eventicidade de sua vida, ao se intercruzar com outros sujeitos em um constante movimento de coexistência e resposta. Defendemos, desse modo, a perspectiva de reconhecimento da vida do outro como legítimo ato responsável, retomando as palavras de Bakhtin (2010, p. 21) que nos orientam a conceber tal horizonte:

Porque minha vida inteira como um todo pode ser considerada um complexo ato ou ação singular que eu realizo: eu realizo, isto é, executo atos, com toda a minha vida, e cada ato particular e experiência vivida é um momento constituinte da minha vida – da contínua realização de atos [*postuplenie*] (grifos do autor).

O último eixo elencado, *o outro tolerado e não constitutivo do eu*, é o que consideramos o maior ponto de problematização no recorte estipulado. Justificamos tal avaliação por ser um aspecto no documento em que o enunciado reflete e refrata a vida do outro como aquela que demanda um posicionamento imposto e não construído dialogicamente. Em outras palavras, essa proposição determina a existência do outro como alvo de uma aceitação não constitutiva e que, por consequência, não se compromete a tratar dessas alteridades sob uma postura dialógica e responsiva.

Portanto, no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a **aceitação da alteridade** e a adoção de uma conduta ética em sociedade. Para

tanto, define habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos. (BRASIL, 2017, p. 561-562, grifo nosso).

Começamos pela própria concepção de aceitação. Ao promover que a sociabilidade e convivência entre indivíduos se dá pela aceitação do outro, eximindo-se da urgência de se enunciar que o princípio da alteridade é importante para a própria sociedade, a BNCC deixa entrever discursivamente uma divisão sistêmica entre os aceitáveis (o eu do discurso) e os divergentes, mas que são tolerados (os outros). Fere-se, desse modo, não só princípios norteadores do que se compreende por alteridade à luz do Círculo, como também retroalimenta estruturalmente na sociedade escolar binarismos, como sujeito local *versus* sujeito estrangeiro, cultura minha *versus* cultura do outro, entre outros.

Por fim, partindo do enunciado concreto, mostra-se necessário percorrer os panos de fundo históricos e sociais que acompanham o Brasil desde a invasão europeia, uma vez que a própria premissa de aceitação àquele/aquilo que é distinto, quando intercruzada com nosso passado colonial, desvela nossa desigualdade social. Assim, quando um documento que guia o currículo educacional de um país de múltiplas etnias, culturas e ideologias define aquilo que não lhe pertence, mesmo que sob o pretexto da aceitação, haverá o inevitável erro de não ser a base sobre a qual “caibam” todos.

Considerações finais

Tendo em vista a proposta do presente artigo, é possível destacar dois aprendizados importantes a partir da interlocução com a perspectiva bakhtiniana no processo analítico de documentos que guiam institucionalmente o Estado brasileiro, como a BNCC: a necessidade de se reconhecer o sujeito na interação social e a importância de se ressignificar discursivamente os espaços por uma via de pensamento decididamente dialógica.

Acerca do primeiro aprendizado, consideramos que os postulados do Círculo trazem para o estudo dos discursos que nos permeiam enquanto sujeitos em interação social um olhar atento à unicidade que distingue e, ao mesmo tempo, dá pertença a cada um em meio à interação verbal, uma vez que o “Círculo não aceita que as categorias de percepção e/ou de pensamento possam existir fora da situação concreta dos sujeitos percipientes e/ou pensantes ou que existam em sua consciência entendida como instância a-social e a-histórica” (SOBRAL, 2009, p. 124).

Concordamos com Sobral por também compartilharmos do entendimento de que o tempo-espço do qual enunciam os sujeitos, bem como os outros aos quais respondem em complexa inter-relação constituinte, requerem uma visão não paradigmática na leitura social via linguagem, uma vez que é preciso suscitar constantemente os fatores históricos e sociais de modo que nos afastemos das generalizações e das abstrações.

Emergem também aprendizados acerca das potencialidades da perspectiva dialógica para ressignificar espaços, uma vez que nos provocam a não somente *escanear* contextos e discursos, mas também a problematizá-los na constante tentativa de os repensar na concretude da vida. Acerca desse trabalho com a linguagem em uma postura decididamente dialógica, defendemos que “pensar dialógicamente a linguagem deve ser, muito mais do que uma aplicação da teoria dialógica bakhtiniana, uma vontade e decisão do (a) estudioso (a) da linguagem. Sob outra circunstância, somos fadados a cair na automatização da Linguística, em que teoria e prática caminham de maneira desnivelada, gerando resultados abstratos” (BRAMBILA, 2018, p. 48).

Portanto, consideramos que a perspectiva bakhtiniana, ao desafiar cartesianismos que insistem em ocupar os espaços de investigação e debate sobre as relações sociais na e pela linguagem, mostra um horizonte profícuo de (re)construção que coloca nossa práxis analítica no horizonte de nossa existência enquanto sujeitos constituídos de alteridades e em constante mobilidade via ressignificação.

Referências

- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. 1. ed. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética. A teoria do romance*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRAMBILA, Guilherme. O dialogismo na LA contemporânea: reflexões a partir do 18º Congresso Mundial da Aila. *Percurso Linguísticos*. Dossiê temático: O dialogismo nos estudos contemporâneos da linguagem. v. 8, n. 19, pp. 43-58, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 nov. 2019.
- FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luis Paulo da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. pp. 15-66.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- HALL, Stuart. The West and the rest: discourse and power. In: HALL, S. *Modernity: introduction to modern societies*. Oxford: Blackwell, 1996, pp. 185-227.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Conversations with Georges Charbonnier*. London: Jonathan Cape, 1969.
- MAGALHÃES, Anderson Salvaterra; SILVA, Adriana Pucci Penteadó de Faria e. Heterogeneidade na pesquisa

em Linguística Aplicada: dialogismo como princípio da construção do conhecimento. *D.E.L.T.A.*, n. 32, v. 1, 2016, pp. 981-1010.

PIRES, Vera Lucia. Dialogismo a alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. *Organon*, v. 16, n. 32-33, pp. 35-48, 2002.

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - ADD. *Domínios de Lingu@Gem*, v. 10, pp. 1076-94, 2016.

VOLÓCHINOV, Valentín. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Américo. Editora 34, 2017.

O CONCEITO DE TEXTO E A ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO EM LIVROS DIDÁTICOS

THE CONCEPT OF TEXT AND LITERARY TEXT APPROACH IN TEXTBOOKS

Camila Maria dos Santos Silva¹

Cláudio Márcio Ferreira Cavalcanti²

RESUMO

Neste artigo, discorre-se sobre os conceitos de texto que embasam o tratamento de textos literários pelos livros didáticos. Para esse estudo, analisa-se enunciados de questões de interpretação de textos presentes em seções de Literatura em dois livros didáticos adotados em escolas públicas no estado do Ceará, para o Ensino Médio. Objetivou-se analisar quais os conceitos de texto sugeridos pelos livros didáticos nas abordagens de textos literários. Foi possível tecer algumas considerações sobre como essas abordagens podem repercutir no ensino e na aprendizagem da leitura desses textos. Norteados pelas reflexões da Linguística Textual e da teoria da complexidade, mormente nas ideias de Koch (2001 e 2009), Marcuschi (2003 e 2012), Demo (2002) e Franco (2011), foi possível identificar alguns conceitos de texto a partir da análise de algumas questões de interpretação de textos literários. Observou-se também, nesse estudo, que as atividades de interpretação de textos literários nos livros didáticos ainda tratam o texto como pretexto, sem elucidar a necessária interação entre texto e leitor, defendida pela concepção de texto sob a perspectiva da complexidade e pelos mais recentes estudos da Linguística Textual.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático. Conceito de texto. Texto literário.

ABSTRACT

This article discusses the concepts of text that underlie the treatment of literary texts by textbooks. For this study, statements of text interpretation issues present in Literature sections are analyzed in two textbooks adopted in public schools in the state of Ceará, for high school. The objective was to analyze the text concepts suggested by textbooks in the approach of literary texts. It was possible to make some considerations about how these approaches can have an impact on teaching and learning to read these texts. Guided by the reflections of Textual Linguistics and the theory of complexity, especially in the ideas of Koch (2001 and 2009), Marcuschi (2003 and 2012), Demo (2002) and Franco (2011), it was possible to identify some text concepts from the analysis of some issues of interpretation of literary texts. It was also observed, in this study, that the activities of interpretation of literary texts in textbooks still treat the text as a pretext, without elucidating the necessary interaction between text and reader, defended by the conception of text from the perspective of complexity and by the most recent ones studies of Textual Linguistics.

KEYWORDS: Textbook. Text concept. Literary text.

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE), profacamilasantos@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0543-2473>.

² Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE), claudio2cavalcanti@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0744-1322>.

Introdução

Diariamente, nas salas de aula de todo o mundo, professores lidam com textos, independente da disciplina que lecionem, seja Português, Matemática, Geografia, História, Filosofia etc. Aliás, estamos imersos em textos, comunicamo-nos por meio deles, seja de maneira oral, escrita ou multissemiótica, principalmente depois que a internet encurtou as distâncias. No entanto, conceituar texto não é uma tarefa fácil e várias concepções epistemológicas já foram defendidas. Neste artigo, pretendemos olhá-lo sob ponto de vista da complexidade.

Na verdade, o que vemos nas salas de aula, principalmente de Língua Portuguesa, são “pedaços” de língua. Há dias em que professor(a) dedica-se a ensinar gramática, outros, literatura e, assim, seguimos mutilando a língua, a um ponto em que, nas aulas de literatura, não recorremos ao conceito de texto, parece que isso só é necessário quando ensinamos interpretação textual.

Com base nesse universo, surgiram os questionamentos que nortearam essa pesquisa. Buscamos entender como o livro didático lida com o conceito de texto, principalmente no que diz respeito ao ensino de literatura. Além disso, questionamos como os exercícios propostos pelo livro didático colaboram com a compreensão e a interpretação textual. E, por fim, quais pontos poderiam ser aprimorados em relação ao conceito de texto visto como um sistema complexo e, nesse viés, o que poderia ser empregado quando o foco do estudo for um texto literário.

Para isso, iniciamos nosso estudo com o conceito de texto, ainda que apresentando de forma bastante sucinta. Pretendemos discorrer sobre como chegamos à definição utilizada aqui, mesmo enxergando esse objeto como um sistema aberto, ou seja, sujeito ao dinamismo e a processos dialéticos evolutivos. Em seguida, direcionamos nosso estudo para uma breve compreensão da literatura acadêmica no que diz respeito à leitura: abordagens, perfil dos leitores e ensino. Logo após, tratamos um pouco sobre o livro didático e sua importância nas aulas de língua, principalmente materna, e seu papel norteador do ensino. Por fim, analisamos atividades da seção de literatura de dois livros didáticos adotados pela rede de ensino estadual do Ceará, em busca de problematizar e tentar responder às perguntas que norteiam essa pesquisa.

1. Da decodificação à complexidade: um breve percurso sobre o conceito de texto

Percorreremos aqui os trajetos conceituais a respeito de texto que, conforme Marcuschi (2012) e Koch (2001 e 2009), confundem-se com os caminhos percorridos pela Linguística Textual (LT). Será possível perceber também que esses conceitos estarão bastante relacionados com a evolução da visão de língua (estruturalista, semântica, pragmática e sociocognitivo-interacionista).

Marcuschi (2012) aponta os conceitos de alguns autores que se limitam ao sistema linguístico ao pesquisar o texto e os conceitos que transcendem esses limites e buscam suporte teórico também no extralinguístico. Fazem parte do primeiro grupo: Zellig S. Harris, que, ao conceituar texto, atenta somente para sua extensão material; Ronald Harweg, que se preocupa apenas com os elementos coesivos; Irena Bellert, que considerava o texto um conjunto de sequências e Harald Weinrich, que

acredita que toda linguística seja linguística de texto e que, além disso, “propõe como método da análise de texto uma teoria que visa a unir a análise frasal por tipo de palavras e estrutura de frase [...]” (MARCUSCHI, 2012, p. 26). Ao explicar a noção de texto de Weinrich, Koch consegue resumir os conceitos estruturalistas desse grupo:

Como estruturalista, define o texto como uma sequência linear de lexemas e morfemas que se condicionam reciprocamente e que, também reciprocamente, constituem o contexto. Isto é, o texto é uma “estrutura determinativa”, onde tudo está necessariamente interligado. (KOCH, 2009, p. 6-7, grifo da autora).

O segundo grupo de conceito proposto por Marcuschi (2012) é composto por Siegfried Schmidt, Janos S. Petöfi, M.A.K. Halliday e R. Hasan, Teun van Dijk. Com os estudos de Schmidt, ocorre o que Koch (2009) intitula virada pragmática, ou seja, as práticas de uso da linguagem passam a ser consideradas no estudo do texto. Além de Schmidt, Pitöfi explicita, em seus estudos, a importância do extralinguístico, e Halliday e Hasan postulam que “texto é uma unidade em uso” (HALLIDAY; HASAN, 1973 apud MARCUSCHI, 2012, p. 28).

Além dessas contribuições, Koch e Marcuschi citam ainda as pesquisas de Beaugrande e Dressler, que muito contribuíram para os estudos sobre o texto, concebidos por Koch (2009) como *virada cognitivista*, que consiste no interesse em pesquisar como ocorre o processamento cognitivo na produção e recepção de textos. A respeito disso, Koch (2009) explica que Van Dijk defende que esse processamento cognitivo é realizado através de estratégias processuais que dependem de vários fatores extralinguísticos. Marcuschi (2012), apoiado nos estudos de Beaugrande e Dressler, expõe que

[...] o texto é o resultado atual das operações que controlam e regulam as unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos durante o emprego do sistema linguístico numa ocorrência comunicativa. [...] Um texto está submetido tanto a controles e estabilizadores *internos* como *externos*, de modo que uma LT razoável não deve considerar a estrutura linguística como fator único para a produção, estabilidade e funcionamento do texto. [...] O texto forma uma rede em várias dimensões e se dá como um complexo processo de mapeamento cognitivo de fatores a serem considerados na sua produção e recepção. (MARCUSCHI, 2012, p. 30, grifos do autor).

Depois de percorridas as principais trilhas da LT, chegamos ao conceito de texto almejado para este artigo, conceito este chamado por Koch (2009) de sociocognitivo-interacionista, explicado da seguinte forma pela autora:

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes da superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua construção – e dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal. (KOCH, 2009, p. 33, grifos da autora).

Há tantas informações pertinentes nesse conceito que nos cabe ressaltar algumas como, por exemplo, o fato de a autora colocar em evidência o interacionismo, por meio dos termos “interlocutores” e “sujeitos ativos”, com isso deixa claro que o texto é uma produção de sentido realizada por enunciados e coenunciadores que, segundo Cavalcante (2014), mobilizam conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais na produção e compreensão de sentidos. Logo, ambos agem no processo de geração de ideias. Além disso, Koch (2009) explicita o aspecto sociocognitivo quando afirma que os *sujeitos constroem* os sentidos no *momento da interação*, ou seja, há uma capacidade cognitiva sendo desempenhada, mediada pela situação de uso real da língua.

Com o intuito de questionar o que ele chama de “verbocentrismo”, Custódio Filho (2011) reformulou o conceito de texto apresentado por Koch, já exposto anteriormente, para que este pudesse contemplar os textos que possuem aspectos multissemióticos. Para isso, foi necessário explicitar que a linguagem também pode ser não-verbal, que os elementos presentes no texto não são apenas linguísticos e que a interação não ocorre apenas através do verbal. Após as modificações do autor, temos:

A produção de linguagem [verbal e não verbal] constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos [linguísticos] presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal. (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 65, grifos do autor).

Diante dessa modificação, cabe lembrar que nossos olhos nem sempre alcançam os limites de um texto, pois o sentido dele está além de sua materialidade. O texto do qual tratamos e conceituamos é “um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais” (BEAUGRANDE, 1997 apud KOCH, 2001, p. 80).

Além disso, é importante explicitar que enxergamos o texto como um sistema complexo, conforme conceituado por Beaugrande (1997), como evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, por isso o vemos como um lugar da linguagem, que de acordo com Maturana e Varela (1995, p. 234) “permeia de modo absoluto toda nossa ontogenia como indivíduos, desde o caminhar e a postura até a política”. Logo, o texto é constituído por ideias que fazem parte de nossos acoplamentos sociais e como todos os sistemas complexos é dinâmico, não-linear, autônomo, dialético, irreversível, intenso e ambivalente, conforme caracteriza Demo (2002).

Nesse artigo, trabalharemos com textos literários, já que objetivamos analisar como os livros didáticos promovem a compreensão de textos desse universo, por isso acreditamos ser de suma importância tratar de maneira especial do conceito de texto literário, logo dedicamos o próximo subtópico para esse fim.

1.1. O lugar do texto literário dentro do conceito de texto

Se refletirmos sobre a importância social e cultural do texto literário, entenderemos que esses

textos não foram escritos para serem didatizados, assim como muitos outros textos usados pela escola. No entanto, os livros didáticos apropriam-se desses textos com a finalidade de ensinar escolas literárias ou estilos de época, principalmente os livros voltados para o ensino médio e, com isso, a importância social e cultural do texto literário, muitas vezes, acaba sendo deixada de lado.

Paulino (2010, p. 143) alerta que “se a leitura não for literária, o texto não será literário”, ou seja, ele perde seu valor estético e desliga-se totalmente de sua finalidade de produção. Logo, entendemos ser muito difícil tratar do processo didático do texto literário sem tratar de letramento. Já que, ainda conforme Paulino (2010, pp. 161-2), é a partir de um adequado letramento literário que formamos “um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres”, com isso, entendemos que ensinar características de escolas literárias ou usar o texto literário para ensinar gramática não são condutas de professores que desejem despertar o gosto pela leitura desse tipo de texto, muito menos maneiras de promover a compreensão de tais textos.

Souza e Cosson (2011), ao criticarem a abordagem pedagógica dada ao texto literário, propõem o tratamento do texto literário em sala de aula partindo do suporte original de publicação dos textos e através de oficinas que considerem sete habilidades ou estratégias do ato de ler: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. Em outras palavras, as aulas que contemplam o estudo do texto literário devem se transformar em laboratórios que situem esse tipo de texto também como um evento social, conforme conceitua Beaugrande (1997), e que carrega consigo todas as características de um sistema complexo, já definido aqui sob a ótica de Demo (2002).

Depois de nos posicionar em relação ao conceito de texto adotado neste estudo, inclusive do texto literário, é importante entender também o que pensamos sobre leitura e seu ensino para que possamos compreender como o livro didático leva em consideração ou não esses conceitos nas seções de Literatura.

1.2. A leitura, o leitor e o processo de ensino-aprendizagem

Imaginemo-nos caminhando pelo centro da cidade, observando as placas, os anúncios, olhando as pessoas, prestando atenção na sinalização do trânsito, vendo a arquitetura da cidade. Fazendo esse exercício, parece que estamos imersos em um enorme texto, sentimos a sensação de caminhar sobre ele, de senti-lo, de lê-lo ao passo que o vivenciamos. É fato que a leitura provoca esse deslocamento, a leitura nos inquieta; como defende Cassany (2006) ler é um verbo, por isso nos convida a agir. Para entender como funciona essa atividade complexa, é necessário discutirmos aqui os conceitos de leitura que têm acompanhado as concepções de texto e linguagem. Além disso, é importante discutir como o leitor pode se comportar diante da leitura. Por fim, questionaremos a leitura como objeto de ensino e suas implicações sociais.

Franco (2011) descreve as principais abordagens de leitura, que dizem respeito também à concepção de linguagem do leitor. A primeira delas é a leitura decodificadora, que enfatiza os aspectos

materiais do texto, defendendo que nele se centram todas as informações, caberia ao leitor apenas apontá-las. Nessa abordagem, a linguagem é o espelho do raciocínio. Segundo Cassany (2006), nessa concepção de leitura, basta que o leitor entenda o que está exposto nas linhas. Por exemplo, em questões interpretativas nas quais o leitor precisa apenas reconhecer elementos explícitos do texto, espera-se que ele tenha realizado uma leitura decodificadora.

Em seguida, temos a leitura psicolinguística, para a qual a linguagem é instrumento de comunicação. Enquanto na abordagem decodificadora há uma visão formalista do texto, na psicolinguística, os olhos estarão voltados para o leitor; é nele que mora a significação textual, haverá então um forte apelo ao conhecimento prévio e, como explica Cassany (2006), ao entendimento do que está escrito entre linhas. Em questões de interpretação textual, nas quais é solicitado que o aluno faça inferência de informações, normalmente ele acionará seu conhecimento prévio para desenvolver sua resposta, o que é foco da abordagem psicolinguística. No entanto, é necessário ressaltar que o conhecimento nem sempre será o mesmo para todos os leitores, pois ele depende das experiências vividas por cada um.

Além das abordagens decodificadora e psicolinguística, Franco (2011) reconhece também a interacional, nela o foco não está no texto e muito menos no leitor, mas na interação entre os dois. Questões de compreensão textual que considerem essa abordagem exigem que o leitor utilize simultaneamente todos os níveis que constituem a linguagem – sensoriais, sintáticos, semânticos, pragmáticos etc. Cassany (2006) nomeia essa concepção como sociocultural, porque entende que a interação entre leitor e texto é condicionada por práticas sociais. Por isso, conforme essa abordagem, o leitor precisaria entender elementos situados por trás das linhas.

Contudo, a abordagem que nos interessa nesse estudo é a que Franco (2011) chama de leitura complexa. O autor defende a ideia de que a leitura, assim como todo sistema complexo, é algo dinâmico, nas palavras do autor:

A leitura é concebida como uma atividade complexa e dinâmica. A complexidade do sistema de leitura é justificada pela existência de múltiplos agentes (leitor, autor, texto, contexto social, contexto histórico, contexto linguístico, conhecimento de mundo, frustrações, expectativas, crenças etc.) que se inter-relacionam durante o ato de ler. (FRANCO, 2011, p. 41).

Não é possível compartimentar a produção de significado focando apenas no texto ou no leitor, muito menos isolando os diversos níveis da linguagem, já que dentro dessa perspectiva não se pode analisar somente as partes, tampouco só o todo. Demo (2002), ao caracterizar a aprendizagem sob a perspectiva da complexidade como dinâmica, não-linear, autônoma, como um processo dialético evolutivo e irreversível direciona nosso olhar para também enxergar o ensino e a aprendizagem de leitura com base nessas características.

Com isso, enxergar o conceito de leitura dentro de uma perspectiva complexa é entender que a leitura é um fenômeno também social, já que faz parte da comunicação como uma conduta cultural. Dizemos isso ancorados nos conceitos de Maturana e Varela (1995, pp. 217-26) quando definem

fenômenos sociais “como aqueles associados à participação dos organismos na constituição de unidades de terceira ordem”; comunicação como “condutas que ocorrem num acoplamento social”; e conduta cultural “a estabilidade transgeracional de configurações comportamentais adquiridas ontogenicamente da dinâmica comunicativa de um meio social”.

A partir disso, poderíamos agregar ao pensamento de Cassany (2006), conforme conceito de complexidade, uma leitura que não pode considerar apenas o que está nas linhas, tampouco exclusivamente o que está entre as linhas e não somente o que está por trás das linhas, pois ler gera uma rede ininterrupta de conexões cerebrais que não permite ser compartimentada para gerar uma significação, ou seja, a interpretação - resultado da leitura - não é uma soma do que está explícito no texto, mais o que pode ser inferido, mais as práticas sociais. Exercícios de compreensão textual que corroborem essa abordagem de leitura precisam considerar o sentido dinâmico que o texto pode assumir dentro do tempo e do espaço em que ele for apresentado, os diferentes movimentos oculares e de conexões de ideias que cada leitor pode fazer, dentre outros fatores de complexidade.

Depois de percorrer as trilhas dos conceitos de leitura, é importante tratar sobre os perfis de leitor, para isso nos amparamos teoricamente em Santaella (2020) que aponta a existência de quatro tipos de leitores que coexistem: contemplativo, movente, imerso e ubíquo. O primeiro é aquele que necessita de material impresso, precisa de uma leitura palpável, imaginem, por exemplo, os leitores que ainda hoje conservam a assinatura de um jornal impresso. O leitor movente realiza leituras dinâmicas, em movimento, imaginamos que a existência dele tenha coincidido com o advento da televisão. O terceiro tipo de leitor, o imerso, é também um internauta, está sempre conectado. Por fim, o leitor ubíquo é um leitor onipresente, é bombardeado com inúmeros estímulos e responde a maioria deles, no entanto, isso pode resultar em pouca reflexão.

À medida que as práticas sociais foram se transformando, houve uma transformação nas perspectivas de leitura que, por sua vez, passou a exigir leitores que se adaptassem a essas práticas. No que se refere à compreensão e à interpretação de textos, é preciso considerar que, em um único aluno, podemos identificar todos os tipos de leitores, porém as questões que exijam dele uma versão contemplativa não demandarão tanto interesse ou esforço cognitivo quanto exercícios que o faça ativar seu modo ubíquo, já que as práticas sociais com as quais ele lida diariamente, devido ao acesso à tecnologia, já exigem dele uma leitura mais dinâmica e *online*.

Ao longo dessa seção, fizemos referência a questões de compreensão e interpretação de textos, porque esse é o foco deste artigo. Por isso, faz-se necessário tratar sobre o ensino de leitura que, conforme Smith (1999), também é algo sistêmico e complexo. Segundo o autor, os professores não são levados a refletir sobre o ensino de leitura e preocupam-se muito com o método a ser aplicado, no entanto, ler é um processo natural, tanto que nenhum método de ensino pode ser considerado um fracasso total e com nenhum teremos sucesso com todos os estudantes, porém uma intervenção contraproducente pode interferir negativamente no gosto pela leitura. Smith (1999) defende que há dois requisitos básicos para aprender a ler que nós estendemos aqui para aulas de língua materna quando o foco é interpretação e compreensão de textos: primeiro, dispor de material interessante que

faça sentido para o aluno (sobre isso ver próxima seção) e, depois, oferecer orientação de um leitor experiente e compreensivo. Podemos perceber que um está totalmente atrelado ao outro, pois se não temos um material interessante, o professor provavelmente não conseguirá manter o foco de seus alunos na leitura.

Smith (1999) explica ainda que é o cérebro que vê, os olhos simplesmente olham, para entender melhor essa afirmação devemos compreender que a leitura acontece pelo intercâmbio das informações visuais, expostas no texto; e as informações não-visuais, que dependem do uso do conhecimento prévio do leitor.

Mesmo sem mencionar Smith (1999), Jurado e Rojo (2006, p. 39) amadurecem, a nosso ver, o que seria esse não-visual, quando afirmam que o estudante para interpretar um texto precisa “saber julgar, confrontar, defender e explicar as suas ideias, de modo a tomar uma posição consciente em relação ao ato interlocutivo, que, no contexto de ensino de leitura, é a situação de leitura do texto”, ou seja, ler é um processo dialógico, no qual apenas a materialidade textual não oferece todos os elementos para compreensão, por isso o texto precisa ser visto como algo socialmente construído, como lugar dos discursos, logo o professor não deve ser aquele que explica o texto, mas o que desenha caminhos para que os estudantes cheguem à compreensão.

Tratamos aqui sobre as perspectivas de leitura, sobre os tipos de leitor e fizemos uma breve explanação sobre o ensino de leitura. Na próxima seção, trataremos sobre o livro didático e suas implicações nas salas de aula.

2. O livro didático como objeto de ensino

O livro didático é um material que há muito se configura como principal instrumento de ensino e de aprendizagem na educação básica brasileira. Dessa afirmação, infere-se a existência de uma tradição que reclama a necessidade de um manual delimitador dos assuntos a serem tratados nos anos letivos e sugere o pouco uso de material complementar nas aulas de Língua Portuguesa. O livro didático apresenta-se, portanto, como um recurso norteador no ensino, podendo ser considerado “essencial” para o professor que o segue rigorosamente em detrimento de sua autonomia de planejar as aulas. Como já constataria Bezerra (2003, p. 35), o diálogo entre professor e aluno é enfraquecido com essa supervalorização do livro didático, pois “o interlocutor dos alunos não é mais o professor, mas o autor do LDP³: interlocutor distante, dificultando a interação com os alunos, e porta-voz presente (professor), quase sem autonomia, seguindo página a página a proposta do autor”. Outra consequência desse distanciamento entre autor e leitores pode ser percebida pela falta de referência, nos livros didáticos de português, às práticas sociais comuns aos alunos.

Diacronicamente, o livro didático de português passou por algumas transformações. Os primeiros manuais traziam muitas seções dedicadas ao ensino da gramática normativa com pouco uso de textos, havia o predomínio de exercícios que utilizavam frases descontextualizadas. De acordo

³ Abreviação usada por Bezerra (2003) para fazer referência ao Livro Didático de Português.

com Bezerra (2003), os textos que compunham os livros didáticos de português, até os anos 1960, eram os literários, pois expressavam o conceito de belo e representavam modelos para o ensino da escrita. Em outro momento, na década de 1970, os livros didáticos de português, “com influência da linguística estrutural e da teoria da comunicação” (BEZERRA, 2003, p. 36), passam a apresentar também textos não literários como os jornalísticos e os de histórias em quadrinhos que são utilizados em atividades direcionadas pela teoria da comunicação. Dessa forma, vemos questões relacionadas a elementos como *emissor*, *receptor*, *mensagem*, *código*, *canal* e *referente*, oriundos da teoria defendida inicialmente por Jakobson. Aparentemente, a proposta metodológica passa da *dedução*, isto é, de se partir da regra para o exemplo, para a *indução*, em que se propõe partir do texto para as regras. A partir da década de 1990, segundo Marcuschi (2003, p. 52), os livros didáticos de língua portuguesa apresentam mais textos e menos gramática, “contudo, ainda evitam questões interessantes, tais como as que se referem à variação e à oralidade.” Ou seja, ainda há uma lacuna na abordagem de questões sociais nos livros didáticos de português, herança de uma linguística estruturalista sistêmica. Este aspecto pode ser facilmente percebido na organização da maioria dos livros didáticos de português, que geralmente trazem seções desvinculadas, referentes ao ensino de gramática, literatura e produção de textos, essa divisão bem delimitada do estudo da língua materna pode levar o aluno a pensar que nos usos reais da língua também é possível compartimentá-la.

Outro equívoco do livro didático de português pode ser percebido na seleção dos textos literários, que priorizam autores canônicos em detrimento de escritas regionais, como já constatou Pinheiro (2006): “como os livros são, em sua totalidade, escritos no eixo Rio-São Paulo, os autores não priorizam autores contemporâneos de outras regiões do país.”. Outro aspecto abordado por Pinheiro é a abordagem historicista da literatura nesses manuais. Prioriza-se a história da literatura e subtrai-se as obras, sugerindo atividades que privilegiam a teoria com textos fragmentados. Pinheiro (2006), a esse respeito, diz que

A opção por ensinar história da literatura, muitas vezes preza a uma abordagem cronológica / evolucionista, priva o aluno de estudo mais detido de um poeta, de um ficcionista ou dramaturgo. Por eleger uma formação de caráter enciclopédico, acaba-se por se conhecer muito pouco cada obra, sobretudo no que ela tem de singular. (PINHEIRO, 2006, p. 110)

Dessa forma, incorre-se no mesmo procedimento metodológico mencionado acima, o de se utilizar a dedução, ou o procedimento de se ir das regras para os exemplos, também no trato com a literatura. Dessarte, apresentam-se as características das escolas literárias para depois trabalhar os textos, estes expressos em fragmentos que geralmente não apresentam exemplos de todas as peculiaridades apresentadas sobre as escolas literárias.

Algumas contribuições dos estudos da linguística promoveram grandes transformações nos livros didáticos de português. A conhecida *virada pragmática* influenciou o trabalho com uma diversidade maior de textos, enfatizando o real uso da linguagem e a interação necessária nas práticas discursivas. Da análise do discurso, surgiram conceitos como o de *discurso* que, podemos conceber,

segundo Benveniste (1958 apud RANGEL, 2003), como a “língua posta em ação”. Nesse sentido, ainda segundo Rangel (2003), “o ensino de língua materna deve ser, antes de tudo, o ensino de uma forma específica de (inter)agir, e não apenas de um conjunto de informações sobre a língua.” Outras contribuições foram as noções coesão e coerência, advindas da Linguística Textual que permitiram expandir nossos conhecimentos acerca da noção de texto no ensino de Língua Portuguesa. Da sociolinguística surgiram assuntos como a variação linguística que “destronou a norma culta escrita como objeto praticamente exclusivo do ensino da língua materna...” (RANGEL, 2003, p. 17).

Outro assunto que merece destaque ao se falar em livro didático de língua portuguesa é o ensino de compreensão textual. Marcuschi (2003) constata que há nos livros didáticos, geralmente, uma farta dose de atividades de interpretação de textos, porém de pouca qualidade e identifica alguns problemas, como: considerar a compreensão como simples decodificação ou extração de conteúdos; apresentar questões genéricas, não ligadas somente ao texto; não propor questões críticas a partir do texto lido, deixando de trabalhar questões como intencionalidade e uso de figuras de linguagem, por exemplo. O autor continua a análise apresentando nomeações de seções dedicadas à compreensão textual e que geralmente aparecem nos livros didáticos de português. Observa que não há clareza nessas denominações, que primam por aspectos diversos de análise, como gramatical, fonologia, literatura e léxico que são identificados em seções como: relendo o texto, o sentido do texto, entendendo e usando as palavras, estudo do texto etc.

A partir de um viés não estruturalista, que contempla “o texto como um processo em que predominam atividades cognitivas e discursivas”, Marcuschi (2003, p. 53) sugere uma tipologia para classificação de perguntas de compreensão de textos nos livros didáticos de português.

Alguns tipos de perguntas apresentadas por Marcuschi são: **cópias**, que reclamam transcrições mecânicas de frases ou palavras; **objetivas**, que se tratam de atividades de pura decodificação; **inferenciais**, mais complexas e exigem a ativação de conhecimentos contextuais, enciclopédicos; **subjetivas**, mais superficiais e tratam o texto com mais superficialidade; **metalinguísticas**, que interpelam o estudante sobre questões estruturais dos textos, referindo-se elementos como título, parágrafos entre outros.

Marcuschi (2003) constatou, em sua análise, que a maior quantidade de questões se configurava na categoria de cópia, num corpus constituído por 25 livros didáticos de português. O autor acredita que, para superar essa defasada concepção de leitura, devemos conceber a compreensão como

um processo criador, ativo e constitutivo que vai além da informação estritamente textual. Ou seja: compreender um texto envolve mais do que o simples conhecimento da língua e da reprodução de informações. (MARCUSCHI, 2003, p. 58)

Entretanto, apesar desses problemas na concepção dos manuais didáticos, eles não devem ser vistos como únicos responsáveis pelos problemas de ensino e aprendizagem em nossas escolas. Urge uma participação maior dos docentes na concepção desses livros. A criação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, em 1985, já foi um primeiro passo para se discutir formas para adequar

o livro didático às reais necessidades de docentes e discentes na sala de aula em escolas públicas de todo Brasil. Porém a escolha dos livros elegíveis para as escolas ainda fica restrita a uma equipe governamental, restando aos docentes apenas selecionar, dentre esses livros, aquele com o qual irão trabalhar durante três anos. Melhor seria se esse processo de escolha das coleções tivesse também a participação de representantes docentes, que poderiam contribuir com suas experiências imediatas em sala de aula. Deve-se definir o papel do livro didático de português com sólidas políticas linguísticas e educacionais que possibilitem um melhor aproveitamento desse recurso pedagógico por professores e por alunos.

3. O tratamento do texto literário em seções de literatura de livros didáticos

Para alcançar os objetivos a que se propõe esse artigo, selecionamos três atividades para análise, duas do livro didático “Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016), do qual analisamos cinco questões, e uma do livro “Português: linguagens” (CEREJA; COCHA, 2013), do qual também analisamos cinco questões; ambos adotados por escolas da rede pública de ensino do estado do Ceará e destinados a estudantes do 3º ano do ensino médio. Escolhemos duas coleções diferentes destinadas a mesma série para que tivéssemos parâmetros nivelados de comparação.

A primeira atividade faz parte de uma seção do livro chamada “Pensando sobre o texto” e trabalha o poema “Ode triunfal” de Álvaro de Campos, heterônimo de Fernando Pessoa.

I)

1. Ode é uma composição poética de tom solene por meio da qual se exaltam atributos de figuras ilustres. Quem ou o que está sendo exaltado nos versos de “Ode triunfal”?
2. A que vanguarda europeia (estudada por você no capítulo anterior) os versos de Álvaro de Campos podem ser associados? Justifique sua resposta.
3. No primeiro verso da segunda estrofe, ocorre uma onomatopeia. Localize essa figura de linguagem e explique que efeito de sentido ela tem no texto, tendo em vista sua resposta à questão anterior.

Fonte: ORMUNDO e SINISCALCHI, 2016, p. 27.

A primeira questão traz o conceito de um gênero literário e, em seguida, pede que o aluno faça uma identificação no texto, para isso, ele não precisará usar a informação dada a respeito do gênero, tampouco ter compreendido o texto para respondê-la, ou seja, estamos diante de uma questão superficial, que exige apenas identificação de algo explícito no texto. Na sequência, a segunda questão tenta relacionar o texto com conhecimentos prévios do aluno adquiridos em seções anteriores do livro, nas quais os alunos são instruídos a reconhecer as características das vanguardas europeias, nesse caso o texto foi utilizado como pretexto para verificação de memorização do conteúdo, isso, a nosso ver, não promove, efetivamente, uma compreensão textual. Em seguida, a terceira questão é um exemplo do que Marcuschi (2003) chama de questão metalinguística, nela está pressuposto que o aluno sabe o que é uma onomatopeia, e, assim, ele deve identificá-la no texto. É bem verdade

que na questão há uma tentativa de estimular a reflexão do aluno, mas isso ocorre de maneira muito superficial já que a expressão “efeitos de sentido” é muito vaga e não direciona o pensar reflexivo do aluno. Percebemos, com isso, que a visão de texto adotada nessa atividade se distancia de uma abordagem complexa, tendo em vista que o aluno é visto como um leitor contemplativo que precisa apenas identificar informações e não a relaciona com situações pragmáticas ou sociais.

A segunda atividade também selecionada da coleção “Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem” é sobre o poema “amor” de Oswald Andrade.

II)

1. Em um de seus sonetos mais populares (estudado no volume 1), Camões defende que amor “é um fogo que arde sem se ver”. No poema “As sem razões do amor”, o poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade afirma que amor é “estado de graça” e que “é primo da morte”, mas “da morte vencedor”.
 - a) No poema “amor”, estruturado a partir da paranomásia amor/humor, qual seria a visão de Oswald de Andrade sobre esse sentimento?
 - b) Você concorda com essa visão?
2. Segundo o poeta e crítico Haroldo de Campos (1929-2003), a poesia de Oswald de Andrade é marcada pela visualidade e pela síntese. O ensaísta Paulo Prado (1869-1943) afirmou que ler os poemas de Oswald é como “obter, em comprimidos, minutos de poesia”. Depois de ter lido o poema “amor”, você concorda com a opinião desses críticos? Por quê?

Fonte: ORMUNDO e SINISCALCHI, 2016, p. 54.

No enunciado da primeira questão, os autores realizam uma reflexão intertextual acerca do conceito de amor em poemas de diferentes escritores da literatura. No entanto, no primeiro item da questão, a abordagem não está muito precisa, escritor e eu lírico confundem-se, a contextualização do enunciado pouco se relaciona com os objetivos finais e, ainda, há o pressuposto de que o aluno saiba o que é uma paranomásia. O item seguinte, dessa questão, é uma clássica questão subjetiva, primeiro porque aceita como resposta um simples “sim” ou “não” e, depois, parece não levar em conta o fato de que entender o texto não é simplesmente ter uma visão sobre ele, na verdade, há toda uma rede de operações complexas que permeiam uma compreensão. Essa ocorrência também aparece na questão 2, assim, podemos perceber que ao longo dessa atividade o aluno não precisou analisar o texto com profundidade, não interagiu com ele. A atividade manteve o estudante preso na superficialidade do texto, e operações como julgar, confrontar e defender não lhe foram exigidas para que se chegasse à interpretação textual.

É interessante também explicitar que a seção de literatura do livro “Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem” apresenta um caderno do professor à parte, diferente das demais seções que dispõe, no livro do professor, das respostas sucedidas das perguntas, isso sinaliza a visão fragmentada da língua, tendo em vista que, além de separar o ensino da língua materna em gramática,

literatura e produção de texto; o livro adota metodologias distintas para organização dessas partes. Entretanto, observamos que as respostas sugeridas ao professor abrem margem para criatividade do aluno, já que sugerem ao professor diferentes possibilidades de respostas, ademais fazem indicações de como o professor pode promover a interpretação do aluno, embora a preocupação do material didático seja o ensino de características de estilo de época e figuras de linguagem.

A partir dessas duas atividades do livro “Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem” podemos perceber que o material didático elaborado a partir de textos literários pouco se dedica em estimular a compreensão dos textos, usam-no apenas para promover a memorização de características de escolas literárias ou de identificação de figuras de linguagem comuns a esse universo de textos. O ideal seria que as questões funcionassem como “andaimes” na promoção da compreensão, que fomentassem a interação entre leitor e texto por meio de questionamentos mais dialógicos que mobilizassem a bagagem de conhecimentos que os alunos podem acionar para melhor compreenderem o texto.

A terceira atividade aqui analisada faz parte do livro “Português: linguagens” e trabalha o poema “Quadrilha” de Carlos Drummond de Andrade.

III)

1. Livres da necessidade de combater o academicismo parnasiano, os poetas da geração de 30 incorporaram em suas produções as conquistas formais por que tinham se empenhado os primeiros modernistas e sentiram-se à vontade para retomar algumas posturas antes rejeitadas. Dos procedimentos formais da poesia de 22 relacionados a seguir, quais deles também podem ser observados em “Quadrilha”?
 - Verso livre
 - Falta de pontuação
 - Simultaneidade de imagens; flashes da realidade; fragmentação
 - Ilogismo
 - Linguagem simples, coloquial, prosaica
 - Humor
2. O poema “Quadrilha” aborda um tema caro à tradição poética: o amor e o relacionamento amoroso. A originalidade do poema está na forma como o tema é tratado.
 - a) Com que tipo de visão o poeta aborda esse tema no poema: com uma visão crítica, irônica ou trágica?
 - b) Resuma a ideia central do poema: de acordo com o texto, o que é o amor ou o relacionamento amoroso?
 - c) Essa visão de amor pode ser considerada uma visão moderna? Por quê?
3. O título do poema é “Quadrilha”.
 - a) Considerando o modo como se dança a quadrilha nas festas juninas, principalmente a disposição e o movimento dos pares, estabeleça relações entre o poema e a quadrilha das festas juninas.

- b) Observe os dois enunciados a seguir: o primeiro constituído pelas duas primeiras orações do primeiro período do poema, e o segundo equivalente a uma situação em que existisse correspondência amorosa entre os amantes. Depois compare a função sintática dos termos que compõem os enunciados.

João amava Teresa que (Teresa), amava Raimundo

sujeito VTD OD sujeito VTD OD

João amava Teresa que (Teresa), amava João

sujeito VTD OD sujeito VTD OD

Troque ideias com os colegas: Por que a observação de quem é sujeito e quem é objeto em “João amava Teresa que amava Raimundo” confirma sua resposta anterior?

4. O poema “Quadrilha” é leve e bem-humorado. Apesar disso, ele é reflexivo? Justifique sua resposta.
5. Com base na leitura do poema, que mudanças você identifica na poesia de 30, em relação à poesia de 22?

Fonte: CEREJA e MAGALHÃES, 2013, p. 229.

A primeira questão é um exemplo daquilo que Marcuschi (2003) chama de questão genérica, pois é solicitado que o aluno encontre no poema características do período literário do qual faz parte essa obra. Já na segunda questão, os autores do livro contextualizam o que querem a partir do enunciado e, no item “a”, oferecem três alternativas para que o aluno diga qual a visão do poeta sobre o tema, isso nos deixa a seguinte indagação: como saber a visão do poeta? No máximo, o poema nos oferece pistas (con)textuais para, a partir do ponto de vista do *eu lírico* ou de alguns personagens, saber se se trata de uma visão crítica, irônica ou trágica. No item “b”, o aluno é levado à “ideia central” e, no item “c”, há um apelo à ativação de conhecimentos prévios. Ao trabalhar a polissemia da palavra quadrilha, a terceira questão exige que o aluno relacione o texto a conhecimentos prévios ou enciclopédicos, o que exige um maior nível de complexidade leitora. No item “b” da questão 3, o aluno é induzido a compreender ideias do texto a partir de uma análise sintática dos versos, no entanto acreditamos que identificar sujeito e transitividade verbal pouco contribui para compreensão do texto, pelo contrário, a forma visual como a questão foi elaborada pode gerar o entendimento de que a compreensão do texto estaria condicionada sobretudo ao entendimento dessas funções sintáticas, o que não é verdade. Na questão 4, seria necessário maior contextualização, os autores informam que o poema é “leve e bem humorado” e indagam o aluno sobre seu poder reflexivo, caberia um *link* entre essas duas informações, o que não é satisfeito pela expressão “apesar disso”. A questão 5, assim como a primeira, exige apenas características de um estilo de época, ou melhor, pede para que o aluno diferencie, dentro de uma mesma escola literária, fases diferentes, como se fosse possível demarcar fronteiras rígidas entre uma fase e outra, talvez, para ratificar essa demarcação, os livros abordem os mesmos textos para cada fase da literatura, ou seja, outras obras literárias provavelmente não se ajustariam tão bem em características descritas nesses livros.

É importante pontuar ainda que as respostas indicadas no livro do professor apresentam de forma direta o que seria a “resposta correta” à questão, sem oferecer ao docente, por exemplo, indicações de como essa atividade poderia ser apresentada aos alunos e discutidas com eles ou mesmo considerar outras respostas que favorecessem a criatividade do estudante e permitissem que ele fizesse todas as conexões necessárias para uma leitura na perspectiva complexa.

A partir da análise dessa atividade, compreendemos que o material didático “Português: linguagens”, ainda permanece usando o texto como pretexto para o ensino de características de escolas literárias e de conteúdos gramaticais. No entanto, neste material, observamos um compromisso maior em valorizar o conhecimento sociocultural dos alunos. Contudo, não é demais enfatizar que o foco do trabalho com textos em sala de aula deve ser a compreensão textual, para isso o aluno deve ser aproximado do texto, logo, questões sobre textos literários que os coloquem como objetos de difícil compreensão ou que os usem apenas para fazer com que os alunos verifiquem conteúdos aprendidos, fazem o movimento contrário. Talvez por isso muitos não gostem de ler textos canônicos, já que não foram estimulados a compreendê-los e os concebem como algo de difícil entendimento.

Podemos perceber que os livros que fazem parte dessa análise são protótipos de exemplares que propõem o ensino da língua fragmentado, muito bem dividido em literatura, produção de texto, estudos gramaticais e interpretação de texto. Na vida real, no uso cotidiano da língua, isso também se aplica? Acreditamos que não, logo defendemos que essa divisão não contribui satisfatoriamente para o ensino de língua, tampouco promove a formação de leitores competentes, já que, no dia a dia, os estudantes precisam lidar com situações nas quais usarão simultaneamente todas as competências fragmentadas pelo livro didático. Por exemplo, quando nos deparamos, por ocasião do Dia dos Namorados, com um *outdoor* em que, para vender um perfume, o anunciante faz referência a uma obra literária, certamente as inúmeras conexões provocadas pelo texto só farão sentido para leitores que tenham desenvolvido determinadas estratégias de leitura, pois conseguirão perceber as multissemoses envolvidas naquele evento comunicativo.

Além disso, em seções como a de literatura, elegida por nós para compor o corpus deste artigo, o texto literário é escolhido, normalmente, como prototípico de características de um estilo de época que são didatizadas conforme divisões temporais rígidas, bem delimitadas, por isso não é dada ênfase à compreensão desses textos. Vimos que os exercícios que analisamos do livro “Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem” tratam o texto de maneira muito vaga, o aluno não é levado à interação com o texto, percebemos que predominam questões do tipo cópias, subjetivas e metalingüísticas e que exigem apenas um leitor contemplativo e uma leitura decodificadora. Não encontramos ali incentivo convicto ao letramento literário, por conseguinte, não identificamos a promoção de uma leitura literária.

Na análise da atividade do livro “Português: linguagens”, entendemos que existe a promoção de uma maior interação entre leitor e texto em algumas questões, no entanto a própria fragmentação que o livro propõe do estudo da língua dificulta uma abordagem complexa da análise textual. Percebemos, é verdade, que o aluno é levado a fazer uso dos componentes não-visuais, ou seja, a

ativar seu conhecimento prévio, entretanto, apesar de reclamar uma maior atividade de inferenciação por parte dos alunos, isso se dá de maneira ainda linear, delimitada pelos propósitos de quem elabora as questões, sem explorar muito além dos limites da superficialidade textual. Em nosso entendimento, esse tipo de atividade distancia o estudante do texto literário, na medida em que sustenta a crença de que textos cânones são de difícil compreensão e que ela só pode ser alcançada por leitores ideais, o que não é um propósito do texto literário.

Portanto, compreendemos que o livro didático, ao fragmentar o ensino da língua, não tem considerado o(s) atual(is) conceito(s) de texto, isso se torna claro ao analisarmos seções de literatura e suas abordagens sobre o texto literário. Consequentemente, os exercícios propostos nessas seções tendem a não promover integralmente a compreensão e interpretação textual, empregam o texto literário, na maioria das vezes, para identificação de características de escolas literárias ou para abordar conceitos da norma culta da língua. Logo, entendemos que é necessário que o texto literário também seja visto como um evento complexo, conforme compreendido com o apoio de Maturana e Varela (1995), Beaugrande (1997), Demo (2002), Franco (2011) e muito outros autores estudados para realizar essa análise. Além disso, é importante deixar claro que o foco do ensino e da aprendizagem deva ser o alcance da compreensão e interpretação desses textos.

Conclusão

Neste artigo, discorremos sobre os conceitos de texto que permeiam a abordagem da literatura nos livros didáticos de português. Acreditamos se tratar de assunto de grande relevância, pois é possível perceber um conceito de texto fundamentando as ações de ensino e aprendizagem propostas por esses manuais didáticos. Apesar de nossa análise ter envolvido apenas dois exemplares de livros didáticos, acreditamos que ratificamos o que autores como Marcuschi (2003) e Pinheiro (2006) já declararam a respeito da estrutura dos livros didáticos de português e do tratamento dado aos textos por esses manuais.

Iniciamos nossa análise apresentando a evolução do conceito de texto, sobretudo por intermédio dos estudos da Linguística Textual, contemplando, inclusive, a relação do texto literário com esses conceitos de texto. Abordamos ainda os diferentes conceitos de leitura que perpassam o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura, bem como refletimos sobre a estruturação de conteúdo geralmente encontrada em livros didáticos de português, que, muitas vezes, apresenta uma visão compartimentada de língua, não destacando situações reais de uso da linguagem, nas quais não cabe essa visão segmentada. Nosso objetivo foi identificar os conceitos de texto sugeridos no tratamento dos textos literários no livro didático, entendendo que um ensino eficaz de leitura reclama uma reflexão constante sobre o que é texto e qual sua relação com os leitores.

Analisando algumas questões de interpretação de textos literários, pudemos perceber como esses livros sugerem conceitos esgotados, que parecem conceber o texto como simples pretexto, pouco abordando sua complexidade enquanto evento. Em nossa compreensão, os textos elencados nesses manuais e cujas atividades foram contempladas neste artigo são subutilizados e, dessa forma,

mantém-se uma concepção simplista de texto, deixando-se de abordar habilidades e competências que poderiam estimular o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. À revelia de uma abordagem mais complexa do texto literário, perpetua-se um ensino historicista que pouco revela a riqueza desses objetos culturais.

Defendemos, portanto, uma reestruturação do livro didático no que diz respeito ao tratamento dado ao texto literário, pois apresenta uma estrutura que sugere uma compartimentação da língua, ancorada em concepções pouco produtivas de texto e de leitura. Norteados pelos princípios da complexidade, defendemos que essa reformulação não deva produzir manuais estanques, imutáveis e, sim, mais situados, apresentando textos de autores regionais e que estejam em constante renovação epistemológica, bebendo em fontes como as pesquisas da Linguística Textual, da Linguística Aplicada, e da epistemologia da complexidade, que vêm promovendo um olhar diferencial sobre o uso da linguagem e seus fatores sociais imbricados.

Seria interessante também, e ousamos sugerir, que os autores desses manuais visitassem as escolas para conhecer as diversas realidades em que esses livros são utilizados, podendo inclusive interagir com os docentes, auscultando suas expectativas e práticas de ensino. Dessa forma, teríamos livros didáticos mais condizentes com as realidades de ensino.

Agradecimentos: gostaríamos de agradecer à Profa. Dra. Rozania Maria Alves de Moraes pela revisão precisa e afetuosa de nosso artigo, sem seu olhar jamais seríamos capazes de realizar uma pesquisa com tanto zelo e engajamento.

Referências

- BEAUGRANDE, R. *New foundations for a science of text and discourse*. Freedom of access to knowledge and society through Discourse. Norwood: Ablex, 1997. Disponível em: http://www.beaugrande.com/new_foundations_for_a_science.htm. Acesso em: 14 fev. 2014.
- BEZERRA, M.A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, A. P. & BEZERRA, M.A. (orgs). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, pp. 35-47.
- BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- CASSANY, D. *Tras las líneas – Sobre la lectura contemporânea*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.
- CAVALCANTE, M. C. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2014.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T.C. *Português: linguagens*, 3. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.
- DEMO, P. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002.
- FRANCO, Claudio de Paiva. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (orgs.). *Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. pp. 26-48.

- KOCH, I. G. V. Linguística Textual: retrospecto e perspectivas. In: BRAIT, B. *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas, SP: Pontes: São Paulo: Fapesp, 2001.
- KOCH, I. G. V. *Introdução à Linguística Textual*. 2. ed. São Paulo: VMF Martins Fontes, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. *Compreensão de texto: algumas reflexões*. In: DIONÍSIO, A.P. & BEZERRA, M.A. (orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, pp. 48-61.
- MARCUSCHI, L. A. *Linguística de Texto: o que é e como se faz?* 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- MATURANA, H.; VARELA, F. *Árvore do conhecimento – as bases biológicas do entendimento humano*. Campinas: Editorial Psy II, 1995.
- ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem*. São Paulo: Moderna, 2016.
- PAULINO, G. *Das leituras ao letramento literário – 1979/1999*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2010.
- PINHEIRO, H. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- RANGEL, E. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A.P. & BEZERRA, M.A. (orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, pp. 13-20.
- SANTAELLA, L. *O leitor ubíquo e suas consequências para a educação*. Disponível em: https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_01_O-leitor-ubiquo.pdf. Acesso em: 30 abr. 2020.
- SMITH, F. *Leitura significativa*. Tradução: Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.
- SOUZA, R. J. de; COSSON, R. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. São Paulo: UNESP. 2011. pp. 101-6.

HOW CAN LINGUISTS SUPPORT LANGUAGE REVITALIZATION EFFORTS IN THE BRAZILIAN CONTEXT?

COMO OS LINGUISTAS PODEM APOIAR OS ESFORÇOS DE REVITALIZAÇÃO LINGÜÍSTICA NO CONTEXTO BRASILEIRO?

Luiz Amaral¹

ABSTRACT

In the last 20 years, language revitalization efforts have grown to the point where we can now talk about a global movement to save the linguistic diversity that exists in different parts of the world. Linguists have long benefited from this multilingualism and in many cases have helped preserve it. In Brazil, we see a growing number of linguists from different subfields trying to find ways in which they can support indigenous communities in their efforts to reverse language loss. As part of a volume on linguistics and education, this paper discusses the potential roles linguists can play in language transmission scenarios where there is a minoritized, endangered language involved. It uses a language planning frame to describe revitalization efforts and to present suggestions to linguists that would like to explore and expand the impact of their work. It is an attempt by a linguist to establish a conversation with other linguists. The perspectives presented here do not represent the point of view of local communities and should be taken for what they are and who they represent.

KEYWORDS: Language revitalization. Language planning frame. Indigenous languages. Education

RESUMO

Nos últimos 20 anos, os esforços de revitalização linguística cresceram num nível que permite falar em um movimento global de salvação da diversidade linguística existente em diversas partes do mundo. Os linguistas vêm se beneficiando há tempos desse multilinguismo e muitas vezes vem ajudando a preservá-lo. No Brasil, temos visto um número crescente de subáreas investidas em oferecer suporte a comunidades indígenas que se esforçam em reverter perdas linguísticas. Como parte de um volume de linguística e educação, este artigo discute o potencial papel que o linguista pode assumir em ambientes de transmissão linguística envolvendo uma língua minorizada e ameaçada. Lançando mão de um quadro de planejamento linguístico para descrever os esforços de revitalização, sugerimos aos linguistas caminhos a explorar para expandir o impacto de sua atuação. Esta é uma tentativa de estabelecer uma conversa de linguistas com outros linguistas. Os pontos de vista presentes aqui não representam o pensamento das comunidades locais e devem ser vistos pelo que representam e pelo que são.

PALAVRAS-CHAVE: Quadro de revitalização linguística. Línguas indígenas. Educação.

Introduction

In an introspective paper, Speas (2009) describes how the expertise of linguists might be completely irrelevant to language revitalization efforts. According to her, “linguists have very specialized training in the analysis of language and are generally fascinated by languages, but it is not clear that their skills are the skills that a community needs for revitalizing a language.” She cites several pitfalls faced by linguists when trying to apply their linguistic knowledge to real-life revitalization issues, including the way they describe and organize information about language structures. She

¹ University of Massachusetts, amaral@umass.ed, <https://www.luizamamaral.net/>.

convincingly argues that you do not have to be a linguist to pass on a language to future generations, and she rightfully criticizes the attitude of linguists who present themselves as helpful outsiders, who are “more enlightened than the missionaries, teachers, administrators and soldiers of the past.” Rather than disagreeing with Speas (2009), this paper presents an alternative view of the roles that linguists can play in revitalization efforts. There is a significant gap in the training of linguists when it comes to studying and understanding revitalization processes. In most linguistics programs in the US and in Brazil, the area is either completely ignored or treated as a side issue that could even become a major distraction to the “real” work linguists are supposed to do. Very few linguists take the time to seriously educate themselves on the topic, and most who do, focus on their personal experiences during fieldwork or anecdotal evidence from cases they know. To be fair to us, linguists, it is also not entirely obvious how one would learn about the field, since the academy has taken its time to very slowly incorporate some of the issues that were raised more than 20 years ago (e.g., FISHMAN, 1991; NIEDZIELSKI, 1992; PAULSTON, 1992; HINTON and HALE, 2001).

However, for the past decade there is a growing number of scholars interested in language revitalization and the topic has gained significant international recognition after the United Nations declared 2019 the year of the indigenous languages, and subsequently established the decade of indigenous languages from 2022 to 2032. We see new, extensive volumes in the area (e.g., HINTON *et al.*, 2018b; OLKO and SALLABANK, 2021), and the literature is being extended by existing and new venues for scholarly articles². Perhaps it is time for linguists to start receiving some academic training on language revitalization and try to avoid some of the missteps described by Speas (2009). For that to happen, there are at least two prerequisites that seem inevitable. On one hand, linguists in general and field linguists in particular must be open to the idea that exploring the applied dimensions of their work is significantly important and deserve their attention. Secondly, we need to academically develop ways to study, describe and understand revitalization processes, considering epistemological approaches to the field so that individual observations about specific experiences can be represented and understood systemically. It needs to be highlighted that the goal should never be to impose academic perspectives or practices on the work that is done by local communities to maintain and strengthen their languages, but rather to help external scholars, who are sometimes clueless about their potential roles, understand the work that needs to be done. In some cases it might mean closely examining the tensions that can exist between their research goals and the linguistic support needed by local practitioners, and allowing the research project to be influenced by and modified through community collaborations. In this paper, we explore some potential roles of linguists in language transmission efforts³. All considerations presented

² Besides Language Documentation and Conservation hosted by the University of Hawaii, Language will have a section dedicated to revitalization soon, and a new journal Living Languages will be the first international, multilingual journal entirely dedicate to the topic.

³ I will use the term “language transmission” as a general term to describe the goal of language revitalization efforts, and I will only use “language instruction” or “language teaching” when discussing ways in which the endangered language is acquired in a formal educational setting. Ideally any language can be passed on to future generations in multiple contexts that are not limited to schools or any kind of formal instruction. As seen throughout the paper, it is important that the

in the next sections are based on a framework that describes revitalization initiatives using a language planning frame, as explained in section 3.

Before we consider the role of linguists in section 4, we need to remember that language revitalization is done by and for a language community. There are different types of communities involved with different characteristics (FARFAN and OLKO, 2021), however, extensive evidence has shown that the degree of success of revitalization efforts depends heavily on the involvement, availability and perseverance of local practitioners from the communities (HINTON and HALE, 2001; TSUNODA, 2005; GRENOBLE and WHALEY, 2006). All activities require the direct leadership by community members, and the linguist, whether from the community or not, will have to understand the practices and goals put forth by the local leadership (CZAYKOWSKA-HIGGINS, 2009; DOBRIN, 2008; DWYER, 2006, 2010; RICE, 2011, 2010, 2006). The nature of the work might be difficult to deal with. Differently from a traditional academic project designed and performed by linguists, where we can establish a research plan and control (to a certain extent) its outcomes, we are not the protagonists of revitalization efforts and it is not our role to establish the goals and the steps that should be taken. Revitalization work requires an incredible commitment of the part of the community members, as well as the availability of human and financial resources, and linguists have to accept that they will face situations where the necessary conditions for such work do not exist⁴.

This brings us to an important caveat about this paper. As the title suggests, it was written primarily focusing on interactions between linguists and indigenous communities in Brazil. Although the paper is written in English, it does not focus on the North American context and several of its considerations are not meant to be suggestions to linguists working in the US or Canada, though some colleagues working in other Latin American countries may find familiar scenarios to the ones described for Brazil. For historical and cultural reasons, the kind of relationships and collaborations established between linguists and indigenous communities in Latin America are very different from the ones existing in North America, and it is a mistake to assume that similar dynamics take place. Another relevant caveat is that this paper is an attempt by a linguist to establish a conversation with other linguists. The perspectives presented here are not representative of the point of view of local communities and should be taken with a grain of salt for what they are and who they represent.

This paper is divided into six sections. After this introduction, there are two sections that briefly present some basic information for those who are not familiar with previous literature on language revitalization. Section 1 presents some basic terminology in the field, and section 2 brings a brief summary of existing language revitalization programs, activities, efforts and initiatives. The goal is not to describe in detail the different ways in which communities have been trying to maintain their languages, but rather to give the reader an idea of the different scenarios that exist. Section 3 presents

linguistic work done can support different types of transmission strategies and is not limited by the local school systems.

⁴ The existence of the necessary conditions for revitalization work to take place is a very complex topic. Several authors listed in the bibliography have discussed it from different angles. For those interested in reading about it in Portuguese, Amaral (2020a) describes in further detail some of the steps involved in language planning and revitalization initiatives.

one perspective on how to use language planning to describe revitalization efforts in order to advance the academic debate and the exchange of ideas. Based on the epistemological assumptions discussed in section 3, section 4 explores some ways in which linguists can directly support community projects to maintain their languages. Finally, section 6 brings some concluding remarks.

1. Some basic terminology

Before we explore a way to academically organize the area of language revitalization, let's define the term. There have been many terms used when describing actions to revert language loss, from "revitalization" to "maintenance", "reclamation", "sustainability", and even "awakening" in cases of languages that were no longer spoken. Although there are certain situations where these distinctions are necessary to describe the community efforts in relation to their history, cultural characteristics and even the degree of language loss, academically it is important to be able to refer to the whole set of initiatives that support the use and transmission of endangered languages. In this paper, I will use "language revitalization" as a catch-all term.

Another important key concept to be defined is the one of "speech community." If we observe the revitalization efforts that are taking place around the world (PEREZ BAEZ *et al.*, 2019), we will notice a multitude of scenarios where endangered language transmission is taking place. Some traditional notions of speech community used in sociolinguistics (LABOV, 2001; HUDSON, 1996) do not apply in many of these scenarios for different reasons. First, in revitalization, we frequently need to refer not only to the current speakers of a language but also to the potential speakers, i.e., those who will learn the language. Second, as Hinton *et al.* (2018b) remind us, the notion of speech community established in a specific geographical location cannot describe revitalization scenarios where a group of people in a diaspora (or even interacting online) is trying to maintain and pass on their language to future generations. Independently of the number of people or their location, it is crucial to recognize that the transmission of an endangered, ancestral language usually happens in a context where cultural, communal practices have to be taken into account, and the recognition of a "community of speakers" (in some cases potential speakers) will be central to the revitalization effort.

A third important notion that is central to revitalization is the one of "language vitality," in other words, when we consider a language to be endangered and how we classify the degrees of endangerment for each language. There are several methodologies that have been presented throughout the years to measure the degree of endangerment of a given language (cf. eg., FISHMAN, 1991; TSUNODA, 2005). It is beyond the scope of this paper to discuss the details of these methodologies. One recommendation for people unfamiliar with them is to start with the UNESCO (2003) report that lists a set of criteria to evaluate language loss and endangerment. A robust analysis of the current situation of the language is always an excellent point of departure for any revitalization initiative.

A fourth topic to keep in mind is the impact of external and internal factors that affect language vitality in a given group. In the second chapter of their book, Grenoble and Whaley (2006) present a list

of those variables that directly affect language use, transmission and revitalization. This is another topic that goes beyond the scope of this paper, but anyone interested in revitalization should learn more about those variables since they present a series of elements that could directly influence the decisions made for revitalization projects in different contexts⁵.

Last but not least, in their comprehensive survey of revitalization efforts around the world, Pérez Báez et al. (2019) show that there is a variety of potential goals to be achieved depending on the specific scenarios where the actions take place. We must abandon the “all or nothing” metrics in which success can only be measured by a full scale intergeneration transmission with the language regaining all its previous uses. As Grenoble et al. (2021) remind us, there are many benefits to revitalization work that go beyond the preservation of a given language, and several of them can be achieved with initiatives that simply initiate reclamation processes or provide further support for community activities that are linguistically motivated.

2. Language revitalization efforts

In order to better understand the general activities involved in revitalization efforts, it is important for linguists to learn about previous and existing initiatives by communities in different parts of the world. Differently from the topic in section 3, where more needs to be done for us to academically understand and discuss language revitalization, the literature showcasing efforts to reclaim and/or maintain endangered languages has grown significantly. In their *Global Survey of Revitalization Efforts*, Pérez Báez et al. (2019) show the diversity of revitalization initiatives around the world, and ever since Hinton and Hale (2001), other compilations bringing various revitalization efforts have illustrated this diversity. It is beyond the scope of this article to discuss all of them in detail. So in this section, I just mention some well-known examples and encourage the readers to educate themselves about these and other initiatives.

The choice of revitalization approach is due, for the most part, on the specific situation of each language. In order for a language to be endangered, there has most certainly been a break in the intergeneration transmission. One of the most well-known attempts to reverse this situation is the so called *language nest*, where young children spend part of their days in an environment where the endangered language is the only one spoken. Some of the most well-known examples are the Maori (KING, 2001), the Hawaiian (WARNER, 2001), and the Mohawk (JACOBS, 1998) language nests. More recently, in an ongoing collaboration with some Maori activists, the Kaingang (in Brazil) have started their own language nest (NASCIMENTO et al., 2017). There is a growing literature on language nests as the model is being adopted and adapted by different communities around the world.

There are other initiatives that have been implemented by local communities in an attempt to revert language loss. Some work directly with families to support language use in the home by

⁵ It is worth reading Leonard (2021), who describes the interactions between local power relations, the community and other stakeholders. One does not have to be an expert in all those topics to work with revitalization, but it is good practice to be well informed.

multi-generational groups of people (e.g., PETERS and PETERS, 2013; O'REGAN, 2018), while others are creating community spaces for adults to use the language they are learning (ZAHIR, 2018). Several interesting examples combine specific cultural practices with language use, such as theater (BAKER, 2018) and dance (HARRIS, 1977). Revitalization efforts that are based on existing practices have shown great potential to get people involved and excited about the activities proposed. There are many more examples that could be listed to illustrate the potential of a community-based, culturally motivated approach.

The use of formal education in school settings for language transmission is another very popular strategy chosen by different groups. As Hornberger and De Korne (2018) remind us, this choice has its limitations and does not necessarily provide a straightforward path to revitalization. There are many obstacles in implementing educational programs that can effectively reverse language loss, and usually deploying a program at a school is not enough to create the necessary conditions to do so (HINTON and MEEK, 2018). However, many communities identify the formal education strategy as something worth trying, and linguists are frequently asked to support those efforts. This is particularly true in Latin America, where many stakeholders consider that governmental policies and institutional participation should play a central role in language preservation (CASTAÑEDA, 2013; ZUÑIGA *et al.*, 2000). The two most common types of language programs are either based on bilingual education, where the instruction time is supposed to be divided by the dominant and the endangered languages, and second language instruction, where, as the name suggests, the endangered language is taught as a second language to non-speakers.

In situations when there are almost no speakers left and the conditions for community-based transmission efforts or formal educational programs do not exist, the *master-apprentice* model can help create a new generation of speakers by pairing-up learners with older speakers (Hinton, 2001b). Some of the limitations of the model are addressed in newer iterations of the program, such as the one described by Hinton *et al.* (2018a), where the master-apprentice approach was used to foster future adult language instructors that could later pass on the language to children in other types of educational programs.

Another situation where linguists can provide crucial support is in language reclamation scenarios, where the language is no longer spoken by the community, but there is previous documentation that can support the process. Amery (2000) describes some of the basic properties of available documentation materials for reclamation initiatives. Creating a community of speakers where there are none left is not an easy task, and the coordination of necessary actions to make it happen requires a good deal of language planning and human resources. Grenoble and Whaley (2006) emphasize the importance of having realistic expectations and an understanding that the whole process requires much more than good language transmission strategies, since the sociolinguistic environment to support language use needs to be built from scratch. Amery (2016, 2017) present some details of the Kaurna reclamation process, their goals, expectations and the current uses of the language. In Brazil, the Pataxó case is one of the more advanced examples of language reclamation where the language had almost entirely

been forgotten by the communities (BOMFIM, 2017).

As previously mentioned, this list briefly presents a fraction of the existing diversity in revitalization efforts around the world. Hopefully it is comprehensive enough for the reader to realize that there are many ways in which linguistic work can be used to support such efforts. If we, linguists, want to explore the full potential of our contributions, we need learn about the diversity of scenarios where revitalization work can take place, and the multiple approaches different communities have been using to preserve their languages.

3. An academic view of language revitalization

The western academic tradition is built on certain epistemological premisses that require specific ways in which we divide and organize information. This is obviously not the only way human knowledge can be organized and transmitted. However, we, academically trained linguists, can have a hard time understanding alternative ways of knowledge structuring and dissemination⁶.

Language maintenance, reclamation or revitalization can be very unique to its environment. This section is an attempt to use a western epistemological approach to understand common properties of language revitalization efforts through a language planning perspective. Again, this is not an attempt to force this framework onto local practitioners. The ultimate goal is hopefully achieved in section 4, which presents pointers to help linguists think about ways in which they could support such efforts.

If one explores the international literature in the field known as *language planning and policy* (LPP), it is not hard to see that a lot of what is said will have little relevance to the work that needs to be done with endangered languages at the community level. However, several authors who work in the field have highlighted the relevance of language planning for revitalization efforts, with a special emphasis on those efforts guided by community-based approaches (HORNBERGER, 1996; HINTON, 2001a). Hornberger (2006) reiterates the relevance for the connection of planning and policy, while Penfield (2021) and Hinton (2001a) describe important steps in planning revitalization initiatives. However relevant all those perspectives are, in this paper we will explore the approach used by McCarty (2013, 2018), where she highlights the three essential types of language planning activities: (i)*status planning*, (ii)*corpus planning* and (iii)*acquisition planning*. She also reminds us that “LLP processes are not discrete or autonomous but are interconnected and co-occurring within broader, social, political, and economic systems” (p. 23). This observation is going to be important in section 4.

A language to be classified as endangered has lost at least some of its ground in relation to a dominant language, usually for political, economic or historic reasons. Some of the traditional

⁶ Once I was with a colleague in an assembly at an indigenous community in the Brazilian Amazon. After hearing a couple of hours of long speeches, my colleague expressed her frustration with the dynamics and how little she had understood of what was going on. I confessed to her that I was also at lost, but called her attention to the reaction of the local participants. We were clearly the only two people in the assembly that could not understand what was being proposed, although everybody was speaking Portuguese, our native language

uses for the language may not exist anymore or the language might have been displaced in certain communicative contexts. The *status planning* will deal with issues related to the current and potential uses of the language⁷. It basically requires that we ask when and where a language will be used, and for which objectives. If the language cannot reclaim some spaces or create new ones where it needs to be used, it will be hard to come up with real incentives for people to learn it. Recreating opportunities for the language to be used usually requires a combination of factors that may deal with its prestige among different groups of speakers, the incentives for potential speakers to use it and even the availability of physical spaces. It may also require people to creatively use new medias and/or expand the uses of the language to official documents, to certain places (workspace, schools, courts etc.) or to certain services (for medical or financial assistance for example). Moreover, if we take the considerations presented by Baldauf (2010) in relation to macro and micro language planning at the local level, we see that the success of experiences with endangered languages are highly dependable on the principles for community-based language planning, such as the ones presented by Lewis and Simmons (2016) and Hornberger (1996), which focus on grass-roots, bottom-up actions motivated by perceived needs and in sync with the available human, financial and physical resources.

If the *status planning* focuses on where and under which conditions language revitalization can take place, *corpus planning* deals with what will be revitalized, in other words, the language forms that will be used, including vocabulary, pronunciation, morphosyntactic forms, sociolinguistic norms, orthography, etc. To better understand it, let's imagine an unrealistic, science fiction scenario. Though the same scale of documentation would never occurs with an endangered language in real life, let's imagine a catastrophic future where the English language is either no longer spoken or it is spoken by a very small number of people. If you were responsible for organizing a corpus to a revitalization project of English, which materials would you include and how would you organize them if your goal was to facilitate language transmission? What orthography and which language samples would you use? How would words be pronounced? Where would your lexicon come from and which varieties of the language would it contemplate? How did the language evolve and which structures would you prioritize, i.e., would you go back to a more Shakespearean style or would you prefer Eminem's syntax? These are just some of the questions you would have to answer to plan a corpus for the English revitalization in this hypothetical scenario. Similar questions should be asked by documentation projects whose goals include revitalization efforts. Language documentation is frequently listed as one of the preconditions for the revitalization of languages with a dwindling population of speakers (AUSTIN and SALLABANK, 2018). However, it very important to remember that language documentation and corpus planning are two distinct activities that can support one another, but that can also be done in a way that they are completely blind to each other's needs. Finally, the third crucial type of language planning activities is *acquisition planning*, which addresses issues related to how language

⁷ The UNESCO criteria 4 and 5 for evaluating the degree of endangerment of a language deal directly with issues that pertain to its status.

transmission can take place in a scenario of language loss. There are several questions that need to be answered in acquisition planning, such as: (i) Who will acquire the language? Children? L2 adult speakers? One, two or groups of apprentices? (ii) What are the strategies used to pass on the language? Through language instruction? Through immersion? (iii) Where will transmission activities take place? Formal language programs in schools? Community language nests? Family homes? (iv) What is the structure of the activities and what resources are necessary? These are just some of the many questions that need to be addressed in acquisition planning. The scope of the questions depend on the type of program that is chosen for each scenario. In section 2, we saw some of the initiatives that exist in revitalization, which should give the reader an idea of the diversity of the issues that need to be addressed by acquisition planning. One common misconception is to think about language revitalization solely as acquisition planning, i.e., the belief that one is only supporting revitalization efforts if one is preparing pedagogical materials for language teaching or helping develop programs for language transmission. As we will see in section 4, there are several things that linguists can do that directly support language revitalization and are not directly within the area of acquisition planning.

4. The potential roles of linguists

If we look at the variety of revitalization efforts through the language planning lenses, we can start exploring ways in which linguists can support such efforts. It has to be said that this will require that we consider new dimensions to our own work. When we engage in a research project with an endangered language, we usually establish procedures and evaluative criteria to achieve certain academic goals, such as document traditional uses of the language, describe language forms or provide formal analysis to linguistic structures. Data elicitation during fieldwork is never an easy task, and the conditions found in the field do require that the researcher manages complex procedures and prioritize certain aspects of the work.

All suggestions presented in this section are based on the premise that in our decisionmaking process, we will include goals, procedures and evaluations that also take into consideration the revitalization efforts proposed by the community. Moreover, it will require an effort on our part to find strategies to combine the academic and the revitalization goals in a way that they do not compete with, but rather complement one another. This is not a new proposal in any way, Grenoble (2009) had already called for “a reassessment of the goals and methods of linguistic research on endangered languages” (p. 61) as a way to create more collaborative research agendas. The suggestions presented here do not constitute an extensive list and there are certainly more ways in which linguists could actively participate in revitalization efforts.

4.1. Corpus planning

During an informal conversation with a linguist friend, where we were discussing the support linguists could provide to language revitalization initiatives, he told me that he strongly believed that

linguists could only support corpus planning efforts, and that both acquisition and status planning activities were beyond the scope of a linguist's work and capability. Although I strongly disagree with such assessment, I do agree that corpus planning is the most straightforward area where linguists can have a positive impact.

There are basically two ways in which linguists can help with corpus planning. The first one is to actively consider the needs of the revitalization initiatives during documentation and language description work. As seen in section 4, corpus planning actions are responsible for establishing the lexicon and language forms that will be used in language transmission, as well as organizing materials that document the uses of the language for revitalization purposes. The potential synergy with linguistic research is obvious, but not automatic. Austin and Sallabank (2018) summarize some of the tensions that might happen between documentation projects and the expectations of local language activists interested in revitalizing their languages:

In the view of many documentary linguists, materials for reference and revitalization are ideally based on a corpus from language documentation. However, much material in LD corpora and outputs may be unsuitable for revitalization, for several reasons. First, it frequently contains genres or topics such as sacred materials, discussions of death or sexual relationships, as well as gossip, that are inappropriate for language learners, especially children. Second, the outputs of LD tend to consist of linguistic analyses published in academic journals, or descriptive grammars written in a major, typically Western, language, using terminology that is obscure to non-linguists. They tend to focus on grammatical or phonological features rather than on conversational gambits, communicative competence, or notions and functions.” (p. 210)

Several authors emphasize other problems with documentation projects that do not incorporate revitalization needs into their goals. Dorian (2009) mentions that the attempt by linguists to document “purer” forms of the language leads to creation of corpora that are disconnected from the language use of younger generations. Cope (2014) reminds us that very few corpora bring language samples of learner-directed speech or even samples from younger generations that could be more appealing to language learners. Sugita (2007) and Amery (2009) present some interesting ways to make corpora more useful to revitalization, such as including language samples from daily interactions, with different registers and for different communicative functions. They also emphasize the importance of documenting intergenerational interactions. Nathan and Fang (2009) suggest that some useful metadata could be incorporated to facilitate the development of pedagogical materials later on, such as information about the type of social interaction that is taking place, and the topics discussed, especially if the topics are commonly used in language instruction. Mosel (2012) emphasizes the benefits of having documentation projects consider the needs of language instructors and the development of pedagogical materials.

Regarding language description and analysis, a similar phenomenon happens. Linguistic studies often use a narrow and in depth focus to describe language forms that are considered unique to

a language. These descriptions tend to be filled with theory specific terms and references to other works in the field. Even more robust works, such as doctoral dissertations that describe multiple properties of the endangered language, tend to heavily emphasize the language forms deemed more interesting for theoretical discussions. From an academic perspective this approach is obviously desirable, however from a practitioner's point of view this may lead to the creation of documents that are rarely useful. One of the root causes for this disconnect is the research methodology preferred by many linguists when doing fieldwork. The informant-researcher dynamics is clearly not suitable any more in many contexts where local communities are well organized and have their own list of priorities. Amaral (2018) describes a possible alternative to the work dynamics between linguists and local language activists that can help both sides find common ground to advance their individual goals. By focusing on the creation of materials for perceived needs by the community, it is possible to advance one's theoretical work by using elicitation techniques that can provide both more research data and the necessary corpus for language instruction. However, it is necessary for the linguist to have a clear idea of what kind of data can be more easily incorporated into pedagogical materials. In general, contextualized examples of everyday language use and language descriptions that focus on regular and commonly used language forms tend to be more helpful, but the specific characteristics of the data that is necessary will also depend on the kind of materials that need to be created and the audiences for such materials. Amaral (2020b) presents a framework that can be used by linguists when trying to decide the properties of the pedagogical materials necessary for different language revitalization scenarios.

That leads us to the second way in which linguists can support corpus planning. It is in fact a very simple one since it only requires that linguists do not overreach or interfere with community decisions while trying to impose a more "well-informed" point of view. One of the most famous cases in Brazil is described by Bomfim (2017), where the Pataxó community decided to exclude all linguists from the Patxohã reclamation efforts because their "help" was creating a lot of problems to language activists. The Pataxó situation is unique but it nicely illustrates how linguistic zeal for the "appropriate" language forms can be a huge deterrent for younger generations of language learners that have a herculean task of redesigning the language corpus that will be used in a language reclamation project. Even in less extreme cases, linguists have to be careful not to over emphasize their own interests for certain language forms in the materials they are helping create. They need to take a step back and remember that the phonological, morphological or syntactic properties of the language that they study are just a tiny fraction of what needs to be learned in order for a language to be used by a community, and that there are several learning theories out there that can help you find the right balance between explicit focus on language descriptions and the other elements that need to be considered to facilitate language learning (see AMARAL, 2020a,b).

4.2. Acquisition planning

If one takes a limited view of the linguistic work as exclusively focused on documenting and describing the endangered languages, the work that needs to be done in acquisition planning for

language revitalization is surely a little further detached from it. However, when linguists are aware of the tools and techniques that can be used to facilitate language transmission, they can significantly increase the impact of their work on endangered language preservation.

There are at least two ways in which a linguist can participate in acquisition planning. The more basic one is by helping develop materials that can be directly used in language transmission. The nature and characteristics of linguistic materials that are needed for each scenario are based on the kind of revitalization effort undertaken by the community. There is no general formula that can be used, but if linguists are attuned to the needs of the language activists and/or teachers, it is easier to establish a more collaborative dynamics that can produce the necessary documents. The kind of approach proposed here is based on the needs of the revitalization efforts, which should be established before the material is designed and created. Some experiences in Brazil (and in other parts of the world) have shown to be less successful when people try to find or justify a potential application for language materials that were created beforehand. Each material prepared for language documentation or description is always based on a set of requirements that take into consideration their audiences and future uses. This is obviously true for the corpora, dictionaries and grammars that have been produced as part of academic research. The problem to adapt the existing materials for revitalization work is that their intended audiences and uses were normally established with the needs of other linguists and academics in mind. In some cases, simpler materials with targeted uses for language transmission can be more helpful than more complex ones that are based on established linguistic requirements. For example, for transmission activities that combine the acquisition of lexical items with specific cultural practices, such as cooking, fishing or singing, a list of 50 target words with translations and several examples can be more useful than a formal dictionary with 3000 entries⁸. Similarly, when designing activities to teach people the linguistic elements necessary to perform certain tasks, such as weaving a basket or preparing a traditional drink, language teachers can profit more from language materials that are organized by language uses than language forms. These useful materials usually bring lots of examples in the language, including longer written texts and audio samples, and present morphosyntactic forms by focusing on regular patterns and with few technical terms.

The criteria presented by Amaral (2020b) to evaluate pedagogical materials for language revitalization efforts can also be used as a guideline for us to think about the information that linguists should consider when supporting language transmission. The listed criteria include: the *context of use*, the *pedagogical goals*, a *learner/user model*, *learning theories*, *instructional approaches*, and a *theory of language*. The more informed linguists are about learning theories and instructional approaches, for example, the easier it is to create materials in a helpful, straightforward way. These two topics are at the core of the decision making process for material design and knowing just a little bit about them goes a long way in terms of thinking about how to structure such materials and how to present linguistic

⁸ By no means I am saying that a dictionary with 3000 entries is useless. It is a very useful tool that can even be used to create the list of 50 words for the language transmission activity. However, for that specific activity, and many others, the information is not organized and presented in the most helpful way.

information to a non-specialized audience⁹.

It is totally understandable if some linguists believe that these topics are completely out of their area of expertise and they do not feel comfortable (or even motivated) to work with them¹⁰. However, it is important to acknowledge it, and establish the right partnerships to compensate for it. In any case, to achieve the best results in terms of the quality of the material, it is highly recommended to establish a collaboration with multiple partners that could contribute with their expertise, from community leaders, to indigenous language teachers, applied linguists, educators and anthropologists¹¹.

The second way linguists can have a positive impact on acquisition planning is by providing direct support for activities, actions and programs that deal with language transmission. This will require further expertise in language instruction or in language program development at the community level, but it also allows for a more direct collaboration with community members and it opens up the possibility of numerous types of activities. There seems to be a growing interest in Brazil for this kind of collaboration, and many linguists have shown their support for workshops, courses and conferences where language revitalization efforts are at the forefront. The Brazilian Linguistic Association (ABRALIN) is currently co-sponsoring a bi-annual conference called *Viva Lingua Viva* that will happen for the second time in 2021. There is certainly a growing number of indigenous communities interested in the topic all over the country as well.

The considerations and methodologies proposed here presuppose that there is a revitalization effort going on at the community level. In cases where specific actions have not been established, it is much harder to guess the kind of language document or pedagogical material that could be helpful, and linguists might want to initiate a discussion with community members about status planning.

4.3. Status planning

Status planning is the area of language planning where linguists might really need to get out of their comfort zones if they want to support revitalization efforts. Despite that, there is a growing number of scholars in Brazil whose work is having a direct impact on it. For once, there are notably more collaborative projects between external linguists and local language activists to support revitalization efforts throughout the country. By engaging more directly in status planning, linguists can significantly improve these collaborations. In existing projects, one can easily find the use of sociolinguistic questionnaires to evaluate language transmission and shift. We also see lots of initiatives to help

⁹ I would highly recommend that linguists do not base their decisions solely on their previous experiences as language learners and/or anecdotal evidence about what it is to teach or learn a language, especially if it happened entirely in a formal school setting. There are many problems with certain instructional practices still in use today and replicating them in a completely different cultural environment can be very problematic.

¹⁰ Perhaps this is what my colleague, whom I mentioned earlier, was referring to when he said that linguists can only help with corpus planning.

¹¹ Amaral *et al.* (2017) describe how language teachers, linguists, anthropologists and applied linguists worked together to design early literacy materials for the Sanoma (Yanomami) language.

create pedagogical materials or to repurpose existing documentation products for revitalization goals. We even see several workshops and continuing education courses for language teachers, with some more focused on formal linguistic training and some on teacher education or school administration. What seems to be missing in most cases is a more detailed discussion about the core aspects of status planning to answer questions like: (i) Where and when is the language going to be used? (ii) What is it going to be used for? What communicative functions will it regain? (iii) Who is going to be using the language in these “reclaimed” linguistic spaces?

One of the most complicated aspects of language revitalization is to reverse language shift in non-educational spaces. Although many initiatives begin with designing educational programs to transmit the language to new speakers, only the most successful ones manage to make the language regain some of its ground in public spaces or inside households. For most initiatives in Brazil some crucial elements of status planning are still not under people’s radar, but linguists could play a significant role in incorporating this discussion into the existing efforts.

Another area of status planning where linguists should not minimize the potential of their impact is related to influencing the change in language attitudes both inside and outside the indigenous communities. In Brazil, we still find a lot of resistance to promote the dissemination of indigenous languages from both people inside the communities and the non-indigenous populations surrounding them. The problems are diverse and very complicated to discuss in detail here. But in an oversimplified perspective we could highlight some of the issues we see in Brazil that prevent the transmission and maintenance of endangered languages. The first one is a series of complex negative attitudes towards the languages from within the communities. It is not uncommon to find indigenous parents and even teachers that have a very negative view of bilingualism, especially the one involving the indigenous language. Negative attitudes towards the language itself are also common¹². If those negative views can still be found within the communities, it is not hard to imagine what surrounding, non-indigenous ones think about the endangered languages and the people who speak them. Linguists have a very important role in educating the population of one of the largest monolingual countries in the world about the advantages of multilingualism, especially in cases involving minoritized, indigenous languages.

The other very complicated issue related to status planning is the notion of language ownership and the political role it can play as a deterrent to language transmission, sometimes within a single community or within neighboring communities. There are usually historical, social and political reasons for such scenarios, which can be marked by serious disputes. What is always forgotten in such cases is the fact that the greater the number of (younger) speakers, the easier it is for a language to survive. Although linguists cannot do much to resolve historical conflicts, they could help disseminate certain notions that support language vitality through their work. For example, instead of exclusively

¹² Some parents in one indigenous community I worked did not believe it was possible to write a pedagogical grammar in their language, because according to them, indigenous languages did not have a grammar (whatever that meant to them), only Portuguese had one that could be represented in a book and consequently was worth teaching at school. They were obviously surprised when a pedagogical grammar book for their language was written by school teachers and other language activists.

documenting and valuing the language spoken by a certain subgroup of the population (usually elderly speakers in more isolated areas where bilingualism is not the norm), it would help if linguists through their actions could spread the message that language varieties are the norm and are important, and that the language of younger generations and bilinguals are equally valuable and deserve to be studied and documented.

This is just a small subset of ideas where linguists can support status planning. Whether they want it or not, linguists do play a role in status planning by their interactions with the language community. It is important that they learn more about status planning to better understand the consequences of their academic choices and to contribute to a more conducive environment for language preservation and revitalization.

Conclusion

Recent experiences in Brazil have shown that despite the fact that language revitalization does not exist as an academic field yet, linguists are well positioned to have a significant impact on initiatives to preserve what is left of the multilingual nature of our society. No other academic community has shown the same degree of interest on language preservation specifically. This paper uses some common notions used in language planning with a specific focus on language revitalization to suggest areas where linguists could be more effective should they decide to directly engage with such initiatives. Much more needs to be done for us to advance the studies and projects in language revitalization in Brazil, but with the International Decade of the Indigenous Languages (2022-2032), there will be many opportunities to foster this debate and to implement actions that will bring together the work done at the university and the needs of language activists who are eager to guarantee the future of their languages.

References

AMARAL, Luiz. Describing Wapichana Asymmetric Negation. In: Bart HOLLEBRANDSE *et al.* (eds.). *Thoughts on Mind and Grammar: A festschrift in honor of Tom Roeper*, Amherst-MA: University of Massachusetts, 2018, v. 41, pp. 1-14.

AMARAL, Luiz. Estratégias para a revitalização de línguas ameaçadas e a realidade brasileira. *Cadernos de Linguística*, v. 1, n. 3, pp. 1-44, 2020a.

AMARAL, Luiz. *A framework for designing pedagogical materials in indigenous languages: Examples from Brazil and Mexico*. Tellus 43, 2020b, pp.145-66.

AMARAL, Luiz *et al.* Diálogos entre a linguística, a educação e a antropologia na produção de materiais de alfabetização na língua sanõma. *Revista Linguística*, v. 13, n. 1, pp. 104-25, 2017.

AMERY, Rob. *Warrabarna Kaurna! Reclaiming an Australian language*. Lisse: Swets and Zeitlinger, 2000.

AMERY, Rob. Phoenix or relic? Documentation of languages with revitalization in mind. *Language Documentation and Conservation* v. 3, n. 2, pp. 138-48, 2009.

AMERY, Rob. Warraparna Kurna: *Reclaiming an Australian language*. Adelaide: University of Adelaide Press, 2016.

AMERY, Rob. Kurna Reclamation and Re-introduction. *Linguística*, v. 13, n. 1, pp. 262-80, 2017.

AUSTIN, Peter; SALLABANK, Julia. Language Documentation and Language Revitalization: Some Methodological Considerations. In: HINTON, Leanne; HUSS, Leena Marjatta; ROCHE, Gerald (eds.). *The Routledge handbook of language revitalization*, New York and London: Routledge, chap. 20, 2018, pp. 207-15.

BAKER, C. M. Kaliko. Hawaiian medium theatre and the language revitalization movement. In: HINTON, Leanne; HUSS, Leena Marjatta; ROCHE, Gerald (eds.). *The Routledge handbook of language revitalization*, New York and London: Routledge, chap. 22, 2018, pp. 227-35.

BALDAUF, Richard. Rearticulating the Case for Micro Language Planning in a Language Ecology Context. *Current Issues in Language Planning*, v. 7, n. 2, pp.147-70, 2010.

BOMFIM, Anari Braz. Patxohã: A retomada da língua do povo Pataxó. *Linguística*, v. 13, n. 1, pp. 303-27, 2017.

CASTAÑEDA, Elisa Ramirez. La educación indígena en México. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2013.

COPE, Lida. *Applied linguists needed: Cross-disciplinary networking in endangered language contexts*. Abingdon: Routledge, 2014.

CZAYKOWSKA-HIGGINS, Ewa. Research models, community arrangement, and linguistic fieldwork: Reflections on working within Canadian indigenous communities. *Language Documentation and Conservation*, v. 3, n. 1, pp. 15-50, 2009.

DOBRIN, Lise. From linguistic elicitation to eliciting the linguist: Lessons in community empowerment from Melanesia. *Language*, v. 84, n. 2, pp. 300-24, 2008.

DORIAN, Nancy C. Age and speaker skills in receding languages: How far do community evaluations and linguists' evaluations agree? *International Journal of the Sociology of Language*, v. 200, pp. 11-25, 2009.

DWYER, Arienne M. Ethics and practicalities of cooperative fieldwork and analysis. In: GIPPERT, Jost; HIMMELMANN, Nikolaus P.; MOSEL, Ulrike (eds.). *Essentials of language documentation*, Berlin: Mouton de Gruyter, 2006, pp. 33-66.

DWYER, Arienne M. Models of successful collaboration. In: GRENOBLE, Lenore; FURBEE, N. Louanna (eds.). *Language Documentation Practice and Values*, Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Co., 2010, pp. 193-212.

FARFÁN, José Antonio Flores; OLKO, Justyna. Types of Communities and Speakers in Language Revitalization. In: OLKO, Justina; SALLABANK, Julia; (eds.). *Revitalizing Endangered Languages: A Practical Guide*, Cambridge: Cambridge University Press, 2021, pp. 85-103.

- FISHMAN, Joshua A. *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1991.
- GRENOBLE, Lenore. Linguistic cages and the limits of linguistics. In: REYHNER, Jon; LOCKARD, Louise (eds.), *Indigenous Language Revitalization: Encouragement, Guidance and Lessons Learned*, Flagstaff, AZ: Northern Arizona University, 2009, pp. 61-70.
- GRENOBLE, Lenore et al. Why revitalize? In: OLKO, Justyna; SALLABANK, Julia (eds.). *Revitalizing Endangered Languages: A Practical Guide*, Cambridge: Cambridge University Press, chap. 1, 2021, pp. 7-32.
- GRENOBLE, Lenore; WHALEY, Lindsay. *Saving Languages: An introduction to language revitalization*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2006.
- HARRIS, Stephen. *Milingimbi Aboriginal learning contexts*. Ph.D. thesis, University of New Mexico, Albuquerque, NM, 1977.
- HINTON, Leanne. Language Planning. In: HINTON, Leanne; HALE, Ken (eds.). *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, Leiden: BRILL, chap. 5, 2001a, pp. 51-73.
- HINTON, Leanne. The Master-Apprentice Language Learning Program. In: HINTON, Leanne; HALE, Ken (eds.). *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, Leiden: BRILL, chap. 17, 2001b, pp. 217-23.
- HINTON, Leanne et al. The Master-Apprentice Language Learning Program. In: HINTON, Leanne; HUSS, Leena Marjatta; ROCHE, Gerald. (eds.). *The Routledge handbook of language revitalization*, New York and London: Routledge, chap. 12, 2018a, pp. 127-36.
- HINTON, Leanne; HALE, Ken. *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. Leiden: BRILL, 2001.
- HINTON, Leanne; HUSS, Leena Marjatta; ROCHE, Gerald (eds.). *The Routledge handbook of language revitalization*. New York: NY: Routledge, 2018b.
- HINTON, Leanne; MEEK, Barbara A. Language Revitalization in Indigenous North America. In: HINTON, Leanne; HUSS, Leena Marjatta; ROCHE, Gerald (eds.). *The Routledge handbook of language revitalization*, New York and London: Routledge, chap. 36, 2018, pp. 375-83.
- HORNBERGER, Nancy (ed.). *Indigenous literacies in the Americas: language planning from the bottom up*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1996.
- HORNBERGER, Nancy. Frameworks and models in language planning and policy. In: RICENTO, Thomas (ed.). *An Introduction to Language Policy: Theory and Methods*, Malden, MA: Blackwell Publishing, chap. 2, 2006, pp. 24-41.
- HORNBERGER, Nancy; DE KORNE, Haley. Is revitalization through education possible? In: HINTON, Leanne; HUSS, Leena Marjatta; ROCHE, Gerald (eds.). *The Routledge handbook of language revitalization*, New York and London: Routledge, chap. 9, 2018, pp. 94-104.
- HUDSON, Richard. *Sociolinguistics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, second edn, 1996.

JACOBS, Annette. A chronology of Mohawk language instruction at Kahnaw`a:ke. In: GRENOBLE, Lenore; WHALEY, Lindsay (eds.). *Endangered Languages: Current issues and future prospects*, Cambridge: UK: Cambridge University Press, 1998, pp. 117-23.

KING, Jeanette. Te Kohanga Reo: Maori language revitalization. In: HINTON, Leanne; HALE, Ken (eds.). *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, San Diego, CA: Academic Press, 2001, pp. 119-28.

LABOV, William. *Principles of Linguistic Change: Social Factors*. Cambridge, UK: Blackwell Publishing, 2001.

LEONARD, Wesley. Local power relationships, community dynamics and stakeholders. In: OLKO, Justyna; SALLABANK, Julia (eds.). *Revitalizing Endangered Languages: A Practical Guide*, Cambridge: Cambridge University Press, chap. 10, 2021, pp. 156-64.

LEWIS, Paul; SIMMONS, Gary. *Sustaining language use: Perspectives on community-based language development*. Dallas, TX: SIL International, 2016.

MCCARTY, Teresa. *Language Planning and Policy in Native America: history, theory, praxis*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2013.

MCCARTY, Teresa. Community-based language planning: Perspectives from indigenous language revitalization. In: HINTON, Leanne; HUSS, Leena Marjatta; ROCHE, Gerald (eds.). *The Routledge handbook of language revitalization*, New York and London: Routledge, chap. 3, 2018, pp. 22-35.

MOSEL, Ulrike. Creating educational materials in language documentation projects: Creating innovative resources for linguistic research. In: Frank SEIFART *et al.* (eds.), *Potentials of language documentation: Methods, analyses, and utilization*, Honolulu: University of Hawaii Press, v. 3 of *Language Documentation and Conservation*, 2012, pp. 111-17.

NASCIMENTO, Márcia Gojten; MAIA, Marcus; WHAN, Chang. Kahngág Vi Jagfe - Ninho de língua e cultura Kaingang na Terra Indígena Nonoai (RS) - Uma proposta de diálogo intercultural com o povo Māori da Nova Zelândia. *Linguística*, v. 13, n. 1, pp. 367-83, 2017.

NATHAN, David; FANG, Meili. Language documentation and pedagogy for endangered languages: A mutual revitalisation. In: Peter AUSTIN (ed.), *Language documentation and description*, London, UK: SOAS, v. 6, pp. 132-60, 2009.

NIEDZIELSKI, Henry. The Hawaiian Model for the Revitalization of Native Minority Cultures and Languages. In: FASE, Willem; JASPAERT, Koen; KROON, Sjaak (eds.). *Maintenance and Loss of Minority Languages*, John Benjamins Publishing Company, Studies in Bilingualism, 1992, pp. 369-84.

OLKO, Justyna; SALLABANK, Julia. (eds.). *Revitalizing Endangered Languages: A Practical Guide*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

O'REGAN, Hana Merenea. Kotahi Mano Kaika, Kotahi Mano Wawata - A thousand homes, a thousand dreams. In: HINTON, Leanne; HUSS, Leena Marjatta; ROCHE, Gerald (eds.). *The Routledge handbook of language revitalization*, New York and London: Routledge, chap. 10, 2018, pp. 107-14.

PAULSTON, Christina Bratt. Linguistic Minorities and Language Policies: Four case studies. In: FASE, Willem; JASPAERT, Koen; KROON, Sjaak (eds.). *Maintenance and Loss of Minority Languages*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, Studies in Bilingualism, 1992, pp. 54-79.

PENFIELD, Susan. Planning a language revitalization project. In: OLKO, Justyna; SALLABANK, Julia (eds.). *Revitalizing Endangered Languages: A Practical Guide*, Cambridge: Cambridge University Press, chap. 4, 2021, pp. 62-79.

PÉREZ BÁEZ, Gabriela; VOGEL, Rachel; PATOLO, Uia. Global Survey of Revitalization Efforts: A mixed methods approach to understanding language revitalization practices. *Language Documentation and Conservation* v. 13, pp. 446-513, 2019.

PETERS, Margaret; PETERS, Theodore. Our Kanienkéha language. In: HINTON, Leanne (ed.). *Bringing our languages home: Language revitalization for families*, Berkeley, CA: Heyday Books, 2013, pp. 61-79.

RICE, Keren. Ethical issues in linguistic fieldwork: An overview. *Journal of Academic Ethics*, v. 4, pp. 123-55, 2006.

RICE, Keren. The linguists responsibilities to the community of speakers: Practice and values. In: GRENOBLE, Lenore; FURBEE, N. Louanna (eds.). *Language Documentation: Practice and Values*, Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Co., 2010, pp. 25-36.

RICE, Keren. Documentary linguistics and community relations. *Language Documentation and Conservation*, v. 5, pp. 187-207, 2011.

SPEAS, Margaret. Someone else's language. In: REYHNER, Jon; LOCKARD, Louise (eds.). *Indigenous Language Revitalization: Encouragement, Guidance and Lessons Learned*, Flagstaff, AZ: Northern Arizona University, 2009, pp. 23-36.

SUGITA, Yuko. Language revitalization or language fossilization? Some suggestions for language documentation from the viewpoint of interactional linguistics. In: AUSTIN, Peter; BOND, Oliver; NATHAN, David (eds.). *Proceedings of first conference on language documentation and linguistic theory*, London, UK: SOAS, 2007, pp. 243-50.

TSUNODA, Tasaku. *Language Endangerment and Language Revitalization*, v. 148 of *Trends in Linguistics*. Berlin - New York: Mouton de Gruyter, 2005.

WARNER, Sam. The movement to revitalize the Hawaiian language and culture. In: Leanne; HINTON, HALE, Ken (eds.). *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, San Diego, CA: Academic Press, 2001, pp. 133-44.

ZAHIR, Zalmi. Language nesting in the home. In: HINTON, Leanne; HUSS, Leena Marjatta; ROCHE, Gerald (eds.). *The Routledge handbook of language revitalization*, New York and London: Routledge, chap. 15, 2018, pp. 156-65.

ZÚÑIGA, Madeleine; Liliana S'ANCHEZ; and Daniela ZACHARÍAS. *Demanda y Necesidad de Educación Bilingüe*. Lima – Peru: PLANCAD-GTZ, 2000.

“A LINGUÍSTICA QUE APRENDI, A LINGUÍSTICA QUE ENSINEI, A LINGUÍSTICA QUE LEVARIA PARA A ESCOLA”: UM DIÁLOGO COM RODOLFO ILARI

“THE LINGUISTICS THAT I LEARNED, THE LINGUISTICS THAT I TAUGHT, THE LINGUISTICS THAT I WOULD TAKE TO SCHOOL”: A DIALOGUE WITH RODOLFO ILARI

Sandra Quarezemin¹

Rodolfo Ilari²

RESUMO

Este trabalho trata da relação entre a linguística e o ensino, focando nos aspectos gramaticais da língua portuguesa, na formação do aluno de Letras e na atuação do professor de gramática da rede básica de ensino. O artigo está desenvolvido em torno de um diálogo com o Professor Rodolfo Ilari, dividido em três partes: (i) a visão do ‘Ilari aluno’ sobre língua e o ensino de gramática; (ii) a visão do ‘Ilari professor universitário’ sobre língua e o ensino de gramática; (iii) linguística e o ensino segundo Ilari. Nesta última parte, o entrevistado se dirige aos professores da rede básica de ensino, e relata o uso da linguística que ele faria se tivesse a oportunidade de atuar como professor de português na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística. Gramática. Ensino. Educação básica.

ABSTRACT

This work deals with the relationship between linguistics and teaching, focusing on the grammatical aspects of the Portuguese language, on the formation of the student of Letters and on the performance of the grammar teacher of the basic education network. The article is developed around a dialogue with Professor Rodolfo Ilari, it is divided into three parts: (i) the ‘Ilari student’'s view on language and the teaching of grammar; (ii) the ‘Ilari university professor’'s view on language and the teaching of grammar; (iii) linguistics and teaching according to Ilari. In this last part, the interviewee addresses the teachers of the basic education network, and reports on the use of linguistics that he would do if he had the opportunity to act as a teacher of Portuguese at school.

KEYWORDS: Linguistics. Grammar. Teaching. Basic education.

Introdução

Muito se tem falado a respeito da relação entre a linguística e a escola, especificamente sobre o ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa. Acompanhamos um crescente aumento nesta área

¹ Professora Associada do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas e do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, coordenadora do Laboratório Linguística na Escola – LALESC, sandra@cce.ufsc.br, <http://orcid.org/0000-0002-8570-5389>.

² Professor Emérito da Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professor colaborador do Departamento de Linguística, no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), ilari@iel.unicamp.br, <https://orcid.org/0000-0002-9474-8655>.

de pesquisa, professores universitários, alunos de graduação (PIBIC/PIBID) e de pós-graduação em linguística interessados em um ensino profícuo de gramática, que desmistifique os ruídos causados pelo ensino tradicional.

Este tópico de pesquisa não é novo, já na década de 1970 linguistas tratavam desse assunto. No livro *A linguística e o ensino de língua portuguesa*, Ilari (1985) defende as vantagens de um ensino de língua materna que não esteja voltado para o texto ou para a aprendizagem de uma metalinguagem crua. Como bem aponta Geraldí, no prefácio do livro *Introdução à semântica: brincando com a gramática*, a presença de Ilari

[...] nas discussões sobre ensino importava tanto pelos temas a tratamentos adequados com que fecundava o debate, quanto por sua assinatura de pesquisador reconhecido mostrando que o tema de ensino não era uma questão menor ou apenas o espaço de diletantes ou políticos militantes. (ILARI, 2004, p. 10)

Geraldí toca num ponto importante quando menciona que o tema de ensino não deve ser visto como uma ‘questão menor’, ainda que muitos linguistas não reconheçam tal fato. Também não deve ser tratado apenas com um viés político. É preciso apresentar um caminho alternativo para o ensino de gramática nas escolas, que não esteja pautado “na correção de erros ou em questões muito pontuais, que se resolvem facilmente, com explicações gerais, simplistas, simplificadoras e pouco fundamentadas”. (ANTUNES, 2007, p. 15).

Na década de 80, Carlos Franchi, no texto “Criatividade e Gramática”, já defendia a natureza criativa da língua e de suas regras gramaticais, concebendo, então, diferentes gramáticas dos falantes. O livro *Mas o que é mesmo gramática?* (2006) nos mostra que muitas das ideias sobre ensino partiram dos textos de Franchi, que aponta como é possível trabalhar com a gramática partindo da sistematização da intuição tanto dos falantes quanto da tradição gramatical.

Em 1985, Mário Perini já defendia uma renovação no ensino de gramática no seu livro *Para uma nova gramática do português*. Dez anos depois, Perini aprofunda a discussão de que a gramática deve ser entendida como qualquer outra disciplina científica que se ocupa da estrutura e funcionamento das línguas. Assim como Ilari e Perini, Ataliba de Castilho também contribuiu muito com os avanços nos estudos sobre ensino de gramática. Castilho (2010) aponta que o desinteresse pelo estudo de gramática está relacionado ao fato de as gramáticas tradicionais apresentarem uma série de inconsistências teóricas.

Um ponto em comum nos trabalhos voltados ao ensino de gramática de autoria de Franchi, de Ilari, de Perini e de Castilho é a defesa de um olhar científico sobre as línguas, que valorize a língua do aluno, que coloque o aluno em ponto de destaque (não apenas de mero espectador), que conceba o português como uma língua viva, que não esteja imbuído de prescrições e indicações normativas. Todos os autores privilegiam a língua falada como objeto de estudo a ser levado para as aulas de gramática, defendem um ensino mais criativo, motivador e completo, que possa levar os professores e os alunos “a ‘descobrir’ ou ‘reencontrar’ aspectos da linguagem que nosso ensino esqueceu por muito tempo” (ILARI, 2004, p. 12).

Possenti (1996) já defendia que o ensino de língua materna somente alcançará eficácia quando o professor tiver uma concepção clara do que é uma língua. Segundo o autor, seria “mais produtivo para a escola aceitar que os homens aprendem certos tipos de coisas – em especial, línguas – sem treinamento” (POSSENTI, 1996, p. 24). Tal afirmação remete ao fato de que, infelizmente, no Brasil, muitos professores não compactuam desta concepção de língua. Neste caso, o ensino de gramática torna-se mecânico e destituído de uma reflexão sobre o funcionamento da língua como ela é, não como deve ser.

A tríade *gramática, ensino e escola* vem ganhando destaque e um espaço cada vez maior na área da linguística teórica contemporânea. Muitos artigos sobre este assunto têm sido publicados; dissertações e teses sendo defendidas neste campo de conhecimento; livros que discutem este tópico em diferentes perspectivas, como Lobato (2010), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Pilati (2017), Avelar (2017), Medeiros Jr. (2020); além de materiais que reúnem trabalhos que tratam de diferentes estratégias para o ensino da gramática do português brasileiro, como os livros recentemente organizados por Pires de Oliveira e Quarezemin (2020) e por Müller e Paraguassu-Martins (2021).

Este artigo foi elaborado a partir de uma conversa realizada com o professor Rodolfo Ilari durante a gravação de um *podcast*, realizada em junho de 2020. O texto está dividido em três partes: a primeira está focada no contato com a língua que Ilari teve enquanto aluno (ginásio, colégio e universidade), também como professor de português na escola (ainda graduando); na segunda parte, Ilari apresenta um conjunto de iniciativas voltadas para o ensino que realizou enquanto professor universitário; a terceira parte relata o que ficou da vivência de Ilari como professor universitário que possa ser dito a quem vive o dia a dia do ensino. Com tamanha expertise no assunto, Ilari nos conta que uso faria em uma classe de quinta série, da linguística que aprendeu e ensinou durante meio século. O artigo se encerra com uma breve seção sobre a utilidade da linguística nas escolas.

Antes de passarmos à próxima seção, cabe fazer uma breve apresentação de Rodolfo Ilari, ainda que Ilari dispense apresentações pelo fato de ser conhecido nacionalmente e internacionalmente na área da semântica formal. Rodolfo Ilari é professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas. Ele fez parte do grupo que fundou o Departamento de Linguística da UNICAMP, no qual trabalhou até 2007. O professor Ilari formou com excelência muitos mestres e doutores que atuam na Teoria e Análise Linguística, com ênfase na semântica formal. Ao longo de anos de pesquisa, Ilari desenvolveu estudos sobre linguística românica, semântica, pragmática, aspecto verbal, e ensino de língua materna. São inúmeras as suas publicações, com destaque para os livros destinados ao ensino de linguística na graduação.

1. ‘Ilari aluno’ e o contato com a língua

Ao longo dos anos, Ilari tratou em diferentes momentos de temas ligados à relação entre linguística e ensino. O autor nos conta que ao olhar retrospectivamente para essas “excursões”, acredita que hoje elas tenham a ver tanto com as atividades de pesquisa, que desenvolveu por quase 50 anos na universidade, quanto com as experiências pessoais ligadas ao uso da língua, às quais deu na época pouca

importância. Segundo Ilari (2020), algumas dessas experiências voltam periodicamente à memória, o que o faz pensar que foram mais importantes do que foi capaz de perceber no primeiro momento.

A conversa inicia com as lembranças das aulas de latim do ginásio, principalmente os exercícios de tradução. Nessas traduções, Ilari e seus colegas chegavam frequentemente a impasses causados pela sobra ou pela falta de palavras no texto a ser traduzido, “numa situação parecida com a do *busílis* daquele rei Felipe de Espanha”, palavras de Ilari. Retrospectivamente, o autor percebe que essas situações denunciavam a incompreensão da frase a traduzir, e revelavam a incapacidade do grupo de captar sua estrutura. Segundo Ilari (2020), talvez tenha vindo daí, para alguns deles, a consciência da estrutura frasal, e é possível que isso o tenha endereçado no rumo da linguística.

A segunda experiência que Ilari julga importante registrar foi o ensino de português que recebeu no colegial de Jundiaí, onde foi aluno de Carlos Franchi. Ilari relata com carinho alguns momentos desconcertantes, como a aula de redação em que o Franchi pediu aos alunos que usassem a expressão “uma nesga de terra sáfara”, ou a pergunta lançada por Franchi à classe “quem escreveu Dom Casmurro de Machado de Assis?”, mas sobretudo, ressalta com ênfase Ilari, a impressionante experiência de terem sido solicitados a “corrigir” trechos de Vieira, Eça de Queiroz ou Euclides da Cunha, que Franchi havia precedentemente “estragado”. O desconcertante para Ilari vem do fato de que tudo isso foi realizado em uma época em que a prática corrente consistia em ler a gramática de Silveira Bueno, então titular de Filologia Portuguesa na USP, e gramático da moda.

Ilari entrou na USP em 1963, Rodolfo comenta que a universidade poderia ter feito dele um professor universitário de literatura italiana, mas o habilitou, mais modestamente, para dar aulas de francês no primeiro grau. Foi nesta época que Ilari teve o primeiro contato com a assim chamada “linguística contrastiva”, que comparava as fonéticas do português e do francês, com o objetivo bem definido de ensinar a pronúncia correta de sons inexistentes em português (o exemplo clássico fornecido por ele é *Je suis* vs. *J'essuie*). Segundo Ilari, era comum que os alunos na faculdade de letras, a partir do terceiro ano, se empregassem como professores de português na escola pública. Ocorre que estes alunos levavam às vezes para a aula (referindo-se neste ponto à escola da Rua Maria Antônia) problemas que revelavam em sua plenitude o desconhecimento que muitos professores têm por aquele outro mundo, o universo do aluno da rede básica de ensino. Como exemplo de um dos impasses, Ilari menciona o tratamento que o professor secundário deveria dar à gíria, sendo que o tamanho desse impasse ficou patente quando ele estava no terceiro ano e uma professora bem intencionada, mas infelizmente mal informada tentou explicar numa aula de filologia portuguesa o sentido do intensificador *pacas*.

Ilari relaciona esse episódio à sensação de pânico que teve quando ministrou a sua primeira aula de português, na altura do seu quarto ano de faculdade, para uma classe de quinta série³. Ele passou vinte minutos antes de entrar na classe pensando no trabalho de filologia sobre o manuscrito medieval da *Vida de São Bernardo* em que sua equipe tinha ganho nota máxima e repetindo a ele mesmo

³ Neste momento, Ilari enfatiza que jamais esquecerá da escola onde deu sua primeira aula, localizada numa região de São Paulo, que seria depois incorporada à cidade e fortemente reurbanizada graças à chegada do metrô.

que esse trabalho não o ajudava em nada para ser um bom professor de crianças. Certo momento, uma colega que já tinha entrado com pedido de aposentadoria percebeu o desespero de Ilari e deu um conselho que ele destaca como precioso, oportuno e inesquecível: “Para começar, vá à lousa e escreva o cabeçalho”.

Ilari foi contratado como professor da escola estadual Villalva Jr. Nesta época, ele tentava propor aos alunos de um primeiro colegial noturno exercícios não convencionais. Ilari menciona que um desses exercícios consistia em montar textos a partir de trechos de 3-4 linhas que deveriam ser escolhidos respeitando aquilo que os livros de linguística chamam ‘coesão’. De acordo com ele, essas experiências foram um fracasso, e nisso devem ter entrado vários fatores:

- 1) não era um exercício de análise;
- 2) Na realidade não parecia um exercício: talvez fosse fácil demais, e faltassem “pegadinhas”;
- 3) Talvez os alunos não sentissem vontade de comentar o que parecia óbvio;
- 4) Ou talvez o verdadeiro problema fosse o cansaço físico daqueles alunos: eram todos jovens operários que tinham enfrentado um dia de trabalho fora do bairro e chegavam à escola mortos de cansaço. (ILARI, 2020)

Antes de se tornar professor universitário, Ilari ainda escreveu junto com o professor Alfredo Bosi, que se tornaria mais tarde emérito da Universidade de São Paulo e membro da Academia Brasileira de Letras, os capítulos de gramática de um livro destinado às séries do antigo ginásio. Nos seus pontos de gramática, Ilari tratava da estrutura da frase como um quebra-cabeça cuja peça-chave era o verbo, e propunha exercícios “estranhos”, por exemplo, o de comparar frases com as palavras *sem* e *cem*. De forma saudosa, Ilari menciona que aprendeu muito com as outras partes desse livro, que falava de Brasil, mas esse livro acabou sendo o único de uma série prevista para quatro volumes que não foi para a frente. A série se chamava “A palavra e a vida”, e em sua capa de um azul intenso voava uma pipa vermelha, ou amarela, cuja linha se quebrou, nas palavras de Ilari.

2. ‘Ilari professor universitário’ e o contato com a língua

Anteriores a 1970, ano em que foi contratado pela Universidade de Campinas, as experiências descritas marcaram profundamente Ilari. Explica-se assim que, embora Ilari tenha centrado suas atividades acadêmicas na Universidade em uma área da linguística teórica (a semântica), sempre se preocupou em pensar como a linguística poderia contribuir com o trabalho dos professores de ginásio e colégio. Fato que por sua vez o levava, ciclicamente, a embarcar em iniciativas ligadas ao ensino de língua materna.

Ainda no início dos anos 1970, Ilari colaborou com os serviços pedagógicos da Secretaria da Educação de São Paulo revisando (na prática, reescrevendo) a primeira edição dos *Guias Curriculares para o Ensino de Português*, que, segundo Ilari, ficou conhecida em São Paulo como “a verdona”. Anos mais tarde, ele escreveria um ou dois capítulos para os Subsídios à Proposta Curricular para o ensino de língua portuguesa, os “verdinhos”.

Entre essas duas participações, Ilari traduziu para uso dos professores brasileiros e portugueses a edição francesa do livro de Genouvrier et Peytard, *Linguistique et enseignement du français*. Os direitos dessa tradução tinham sido comprados pela editora Almedina, de Coimbra-Portugal, e Ilari tinha sido recomendado como tradutor pelo mais velho dos autores franceses. Como não fazia sentido editar em português, num país de língua portuguesa, um manual destinado a orientar professores de francês língua materna, o texto original precisou passar por uma profunda adaptação, e acabou sendo publicado como *Linguística e ensino do português*. Ilari nos conta que foi um grande *tour de force*, mas as pessoas que sobreviveram dizem até hoje que o resultado foi bom.

Outra contribuição de Ilari, já na posição de professor universitário, foi ter participado, como banca, de alguns concursos de ingresso de professores secundários. Em um deles, Ilari relata que precisou arbitrar uma situação que se apresentou com frequência: a mesma prova de redação recebia a nota máxima de um dos corretores, e a nota mínima de um outro. Descobriu assim que, diante de uma redação diferenciada, a dificuldade não consiste em propor uma terceira avaliação (bastaria fazer a média das duas notas, e sendo ele então o presidente da comissão de correção, sua opinião prevaleceria), mas sim em entender o que teria levado dois colegas competentes e experientes, que agiam em absoluta boa fé, a chegarem a conclusões diametralmente opostas. De acordo com Ilari, é provável que a explicação resida, nesses casos, em concepções diferentes sobre como se deve redigir.

Como membro de banca de correção, e às vezes como elaborador de questões, Ilari também participou do vestibular Unicamp, em uma época em que a redação era a prova mais esperada e mais temida. Segundo Ilari, sempre foram levantados argumentos de custos e de tempo contra a prova de redação dos vestibulares, tendo a redação perdido importância nos últimos tempos.

Pessoalmente vejo nisso uma perda, não só para a formação dos futuros universitários, mas também para as próprias universidades. Nos anos áureos da redação, as universidades que respondiam pela elaboração de vestibulares tiveram que desenvolver uma competência de correção que não pode ser alcançada por outros caminhos. Essa competência se perde quando a própria redação é encarada como secundária, e quando a capacidade de ler, interpretar e expressar os próprios pontos de vista é posta em segundo plano. (ILARI, 2020)

Ilari também atuou em diferentes comissões do MEC, em uma delas participou de avaliações de materiais didáticos em que os livros a serem examinados eram dicionários. Entre as recordações de Ilari da época destas comissões está a felicidade de ter sempre convivido com colegas bem intencionados e eficientes, ao lado de alguns sonhadores que, segundo ele, era preciso puxar para a realidade. Infelizmente, as mudanças de governo impediram qualquer continuidade no trabalho, o que pode ser classificado como uma grande perda para a educação⁴.

Ao refletir em 2020 sobre o que Ilari considera um segundo grupo de iniciativas voltadas ao ensino, ele percebe que sua participação se deveu não só à sua disponibilidade em participar, mas

⁴ Sobre este assunto, Ilari lembra do fato de que ainda hoje pode pertencer a uma dessas comissões, a do Enem, que foi indicada no governo de Fernando Henrique Cardoso. De lá para cá, nunca mais foi convocada, mas também nunca chegou a ser extinta.

também aos contatos e convites que aparecem a quem tem a sorte de trabalhar numa universidade de prestígio. Ilari enfatiza que uma boa universidade não oferece a seus docentes apenas a oportunidade de atuar através de grupos de trabalho e comissões, mas também permite conviver com colegas que têm ideias e debater hipóteses que merecem ser discutidas e comentadas. Nas palavras de Ilari:

é a chance de cultivar interesses menos ocasionais e de pensar as práticas correntes (inclusive as do ensino) com base em propostas mais ricas. Acho importante citar aqui os nomes de pelo menos dois linguistas importantes, com os quais tive uma convivência próxima e com os quais aprendi muito sobre ensino: o Wanderley Geraldi e o Sírio Possenti, mas a lista poderia (e deveria) continuar. (ILARI, 2020)

A partir deste ponto, nosso diálogo se encaminhou para uma reflexão sobre o que ficou da vivência de Ilari como professor universitário que possa ser transmitido a quem vive o dia a dia do ensino. Em outras palavras, com que ideias mais maduras Ilari voltaria hoje (se fosse possível) para uma aula de gramática na educação básica, ou ainda, que uso ele faria em uma classe de quinta série, da linguística que aprendeu e ensinou durante meio século.

3. Linguística e o Ensino segundo Ilari

Antes de mais nada, de acordo com Ilari, é preciso reconhecer o papel crítico que a linguística exerceu a propósito das muitas afirmações erradas ou apenas meio certas que a gramática tradicional repete por inércia. Um bom exemplo é a definição de sujeito: o gramático tradicional sempre se viu obrigado a escolher entre três definições de sujeito: “o termo com o qual o verbo concorda”, “o ser que faz a ação”, “o assunto de que se fala”. Depois de escolher uma delas o gramático tradicional dá a entender que as outras duas são equivalentes, mas isso não é verdade.

A linguística deixou claro desde o final do século XIX que na frase “A lei da gravidade foi descoberta por Newton graças à queda de uma maçã” o assunto de que fala a sentença é expresso pelo mesmo termo que determina a concordância verbal (“a lei da gravidade”), mas o agente (Newton) é outro. Uma sentença como “No século XVII, foi descoberta por Newton a lei da gravidade”, poderia perfeitamente ter por assunto o século XVII, enquanto Newton continuaria sendo o autor da descoberta, e “a lei da gravidade” continuaria sendo a expressão que determina a forma singular do verbo.

Ilari observa que quando o professor de 5^a. série, repetindo o que fazem os livros didáticos, usa como equivalentes as três definições, é previsível que seus alunos fiquem desconcertados. Na realidade, depois de muitos exercícios e de muita nota baixa, eles terão que aprender a chamar de sujeito o termo com o qual o verbo concorda. Ilari ressalta que um exercício que ocupava o tempo das aulas de português na sua fase de formação era a análise sintática. Embora isso tenha mudado, mas o autor receia que não tenha mudado muito, no sentido de que se continua a analisar sintaticamente sentenças como se a análise fosse um exercício com fim em si. Mas o exercício de destringer a sintaxe de um período faz sentido sobretudo quando nos ajuda entender o sentido.

Como ilustração disso, Ilari recorda que em um vestibular da Unicamp foi solicitado aos candidatos que explicassem a frase “O ex-prefeito da cidade X terá de explicar-se à justiça pelo roubo de alguns milhões em carne e osso”. Esta sentença admite evidentemente duas interpretações diferentes, ambas desabonadoras pelo prefeito em questão, que teria embolsado ilegalmente alguns milhões. Pela primeira interpretação, o prefeito desviou um tanto de carne e osso, pela segunda, faz-se a previsão de que ele comparecerá perante a justiça pessoalmente. A ambiguidade tem a ver com o duplo sentido da expressão *em carne e osso*, mas também com o papel sintático que essa expressão desempenha no período: complemento nominal de *desvio* ou adjunto adverbial de *comparecer*.

Segundo Ilari, a distinção entre adjunto e complemento era a cereja do bolo das aulas de português nos seus tempos de colegial. Ilari lembra que “discutia-se encarniçadamente se o que vinha depois do *de* era um adjunto ou um complemento, mas ninguém se lembrava de perguntar “adjunto (ou complemento) do quê?” (ILARI, 2020). Perceba que esta pergunta é fundamental se quisermos usar a análise sintática para explicar a significação de um período gramatical mais complicado. Olhando linguisticamente para os fatos, podemos perguntar: nossa descrição é completa? Para onde nos leva?

Outro uso da linguística considerado muito salutar por Ilari consiste em perguntar se uma determinada prática pedagógica vai ao cerne dos fatos, ou é linguisticamente equivocada. Neste momento, Ilari menciona a prática da redação e, sobretudo, o modo como as redações eram (e possivelmente ainda são) corrigidas pela maioria dos professores. O professor lança mão de uma caneta vermelha e assinala na folha entregue pelo aluno, um após o outro, todos os erros de ortografia, concordância e regência. Ora, uma redação é antes de mais nada um exercício de natureza textual, e num texto, diferentemente de uma sentença ou período gramatical, há muitas coisas a observar que não são pertinentes naqueles níveis inferiores.

De acordo com Ilari, parece então mais eficaz trabalhar a concordância, a regência e a colocação no nível da sentença e do período gramatical, usando a redação para controlar o uso de características textuais como a coerência (lógica, cronológica), a coesão (temática, textual) ou a disposição das partes dentro de um plano. Erros propriamente textuais comuns em redações de crianças e adolescentes são o uso de anafóricos (como ele, ela) cujos antecedentes no texto não ficam claramente identificados, o controle imperfeito dos planos temporais, a indicação inexata das sequências de fatos, a incapacidade de separar assuntos que precisam de tratamento distinto, entre outros.

Os professores de linguística têm a tarefa nem sempre fácil de mostrar a seus alunos que a língua é uma realidade complexa, que vai muito além do que qualquer gramática pode mostrar. Ilari aponta que a língua varia com o tempo (ele sugere que leiamos algumas cartas do tempo do império, ou os anúncios que os comerciantes mandavam aos jornais das cidades costeiras no final do século XIX para verificar a variação presente), se desdobra numa infinidade de modalidades de fala e escrita (sugere comparar os escritos que rolam na internet, com os documentos oficiais ou a prosa dos jornais para identificação das diferentes modalidades). A língua veicula afirmações que se pretendem verdadeiras nos textos da ciência e do jornalismo sério, mas também dá asas à fantasia, e muito mais. Referido a essa riqueza, infelizmente, o ensino do português língua materna revela-se frequentemente

pobre e preso ao literal. Porém, Ilaria enfatiza que é na metáfora que reside o poder “constitutivo” da linguagem de que falava Carlos Franchi⁵.

Propositalmente, Ilari deixa para o fim da nossa conversa a observação que considera mais importante: “além de nos dar uma descrição mais fidedigna da língua encarada como sistema, a linguística tem muito a dizer sobre as situações em que a língua intervém” (ILARI, 2020). Infelizmente, em muitas dessas situações a língua tem sido um instrumento de preconceito. O professor de português tem condições privilegiadas para conhecer os mecanismos pelos quais a língua se torna um instrumento de preconceito, e para reagir contra isso. O problema dos termos de gíria, a qual Ilari já fez alusão, que apareciam cada vez mais numerosos na fala e nas redações dos alunos de primeiro e segundo grau é apenas um dos tantos casos de convivência de variedades diferentes de uma língua num mesmo espaço.

Infelizmente, segundo Ilari, os professores universitários da década de 1960 olhavam para a gíria como um erro ou um vício a ser extirpado, associando-a à delinquência e marginalidade. O estudo de como duas línguas convivem no mesmo espaço é um mundo bem mais interessante; e experiência dos pesquisadores mostra que as pessoas assimilam mais facilmente a segunda variedade de língua se a primeira, a que elas falam, for respeitada.

Por esta via, a linguística se opõe ao preconceito, porque reconhece que as diferentes variedades são adequadas em diferentes situações. Não se trata, como já se disse, de autorizar o vale-tudo, mas sim de reconhecer que, também em matéria de níveis linguísticos, a pluralidade pode ser um fator de riqueza. (ILARI, 2020)

Cabe destacar aqui que os linguistas não concebem a língua como um sistema sem ‘regras’, indo de encontro ao ‘vale-tudo’ mencionado por tantos jornalistas de plantão. Como apontado por Ilari neste artigo, os linguistas não consideram apenas uma única variedade da língua, que é aquela assumida pelos gramáticos tradicionais, mas sim diferentes variedades da língua. O professor de gramática que assume esta postura frente ao ensino de língua portuguesa na escola tem mais chances de despertar nos alunos o interesse pela investigação da sua própria língua.

4. Afinal, a Linguística é útil?

Muitos linguistas, com destaque para o Professor Ataliba de Castilho, já chamaram a atenção para o fato de que dois aspectos estão entre as maiores deficiências dos livros didáticos e do ensino de língua materna no Brasil: (i) a omissão no tratamento da oralidade e (ii) seu tratamento equivocado, apresentando, muitas vezes, a dicotomia “língua escrita como linguagem formal” e “língua falada como informal”. A pesquisa científica na área da linguística possibilita ao professor de língua apresentar fatos concretamente observados com todo o rigor possível. Também permite a valorização dos alunos, tomando a sua própria língua como ponto de partida para as reflexões gramaticais.

⁵ Ilari (2020) diz com carinho: “o mesmo Franchi que foi meu professor de colégio, e que acabou sendo meu colega no Departamento de Linguística da Unicamp e que nos legou escritos fundamentais”.

Ilari responde à pergunta desta seção de forma enfática:

Minha resposta é sim, mas é importante entender que a linguística, como tudo, tem que ser usada “cum grano salis”, isto é, com juízo. Isso significa, entre outras coisas, lembrar que a linguística é uma ciência descritiva, não um capítulo da didática, portanto não é sua função fornecer pronto ao professor um manual de ensino: ensinar a língua materna é ensinar a usar um instrumento, e a descrição de um instrumento não nos dá imediatamente uma prática, mas é claro que a descrição sugere aplicações possíveis (vale aqui a ideia de *affordability*). (ILARI, 2020)

É preciso reforçar o ponto levantado por Ilari sobre o papel da linguística, especificamente da linguística formal, na formação do professor de língua materna. “Diferentemente de um curso de pedagogia, com todo o respeito à área, a didática não é o foco da linguística, que é uma ciência descritiva”, como bem apontado por Ilari no trecho acima. O aluno de um curso de Letras que recebe uma formação linguística adequada tem em suas mãos instrumentos necessários para operar com a gramática da língua, sem precisar recorrer ao método tradicional.

Outro aspecto que convém ser destacado é que defender a importância da linguística no ensino não corresponde a dar uma aula de sintaxe ou de morfologia nos mesmos moldes em que isso é feito dentro da universidade. Segundo autor (2017), a linguística é uma ciência que, se bem empregada, pode despertar no aluno a curiosidade pela sua própria língua, além de fornecer subsídios ao professor de gramática sobre o funcionamento da língua portuguesa. Os professores precisam ser capazes de trabalhar o conhecimento explícito da língua de forma que seus alunos possam utilizá-lo em contextos diversificados, tornando-os usuários mais conscientes da sua própria língua.

Nestes termos, a linguística que defendemos como essencial e que deve estar nas aulas de língua portuguesa possibilita

ao aluno e ao professor o desenvolvimento do pensamento gramatical, da consciência linguística, que é bem diferente da mera reprodução de regras e esquemas previamente estabelecidos pela convenção da língua portuguesa, as quais limitam o aluno à memorização de conceitos e de uma metalinguagem que por si só não é muito esclarecedora. (QUAREZEMIN, 2017, p. 71)

Um dos nossos objetivos dos linguistas preocupados com o ensino de gramática é combater a transmissão de conteúdos prontos em prol da construção por parte dos alunos de diferentes gramáticas (cf. PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016). Assumindo esta postura, o papel do professor se altera, uma vez que “deixa de ser a única fonte autorizada de informações, motivações e sanções” (POSSENTI, 1996, p. 95). A defesa de um ensino no qual o aluno é o participante ativo da construção de aprendizagem (cf. VICENTE; PILATI, 2012) não corresponde a extinguir o ensino da língua escrita, da norma culta empregada pelos usuários da língua com um grau alto de instruções. O ponto em questão é que este ensino deve partir de uma boa base linguística, por meio de um tratamento científico da língua (cf. PERINI, 2010), que dê valor e prioridade ao português brasileiro, à língua

dos alunos. Esta é a nosso ver uma grande contribuição da linguística para as aulas de gramática na rede básica de ensino.

Referências

ANTUNES, Irlandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

AVELAR, Juanito. O. *Saberes gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar*. São Paulo: Parábola, 2017.

CASTILHO, Ataliba T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo "Gramática"?*. POSSENTI, S. (org). São Paulo: Parábola, 2006.

GRAMÁTICA, Escola e Formação de Professor. Entrevistado: Rodolfo Ilari. Entrevistadora: Sandra Quarezemin. [S.l.]: Destarte UFSC, 01 jun. 2020. Disponível em: <https://destarte.paginas.ufsc.br/sandra-quarezemin-mario-perini-ataliba-de-castilho-sirio-possenti-e-rodolfo-ilari-gramatica-escola-e-formacao-de-professor/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Martin Fontes, 1985.

ILARI, Rodolfo. *Introdução à semântica – brincando com a gramática*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LOBATO, Lúcia. *Linguística e ensino de Línguas*. PILATI, E. et al. (orgs.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

MEDEIROS JUNIOR, Paulo. *Gramática sim, e daí? Reflexões acerca do ensino de gramática nos anos da educação básica*. Curitiba: CRV, 2020.

MÜLLER, Ana Lúcia; PARAGUASSU-MARTINS, Nize (orgs.). *Ensino de Gramática: Reflexões sobre a Semântica do Português Brasileiro*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. Disponível em: <http://semanticaensino.fflch.usp.br/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

PERINI, Mário A. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1985.

PERINI, Mário A. *Princípios de Linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PERINI, Mário A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

PILATI, Eloisa. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas: 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: Dados Eletrônicos, 2020. Disponível em: <https://neg.cce.ufsc.br/livros/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

QUAREZEMIN, Sandra. ensinar linguística na escola: um confronto com a realidade. Working Papers em Linguística. 18, n. 2, pp. 69-92, Florianópolis, ago./dez., 2017.

VICENTE, Helena Guerra; PILATI, Eloisa. Teoria gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos parâmetros curriculares nacionais. *VERBUM Cadernos de Pós-graduação*. n. 2, 2012. pp. 4-14. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/12793/9279>. Acesso em: 10 fev. 2021.

A VEZ DA “METALINGUAGEM”: POR UMA ANÁLISE SINTÁTICA “CRÍTICA” NA EDUCAÇÃO BÁSICA¹

TIME FOR ‘METALINGUISTICS’: IN FAVOUR OF A “CRITICAL” SYNTACTIC ANALYSIS IN BASIC EDUCATION

Aquiles Tescari Neto²

RESUMO

Ao discutir o lugar das *atividades metalinguísticas* na educação básica, o presente artigo tem por objetivo principal apresentar uma abordagem “crítica” de análise sintática a ser desenvolvida na Educação Básica, a “Análise Sintática Crítica”. O adjetivo “crítica” dado à abordagem deve ser entendido sobretudo pelo seu comprometimento em criar condições para que os alunos da educação básica realmente se vejam como produtores e autores da análise sintática. Como ingrediente metodológico para a análise sintática (a ser desenvolvida no segundo ciclo do ensino fundamental e no ensino médio), sugere-se que o professor valorize, junto aos alunos, as tarefas de *juízos de gramaticalidade* – expediente metodológico típico da investigação gerativista. Para o caso específico da classificação sintática dos constituintes, tal expediente levará em conta ocorrências em que coocorrem o constituinte cuja função sintática se deseja classificar com um outro constituinte supostamente de mesma classificação (sintática). O artigo recorre, no plano metodológico, a duas manchetes ambíguas de jornal para oferecer um passo a passo sobre como professor e alunos podem proceder na análise sintática “crítica”. Busca-se argumentar em favor da análise metalinguística e de sua importância na construção da argumentação.

PALAVRAS-CHAVE: Atividades Metalinguísticas. Análise Sintática Crítica. Ensino de Gramática.

ABSTRACT

By discussing the place of metalinguistic activities in Basic Education, the main goal of this paper is to present a “critical” approach to the syntactic analysis to be developed in Basic Education, the “Critical Syntactic Analysis”. The adjective “critic” given to the approach must be understood above all by its commitment in creating conditions so that the students of basic education really see themselves as producers and authors of the syntactic analysis. As a methodological ingredient for the syntactic analysis (to be developed in middle and high school), it is suggested that teachers elicitate *grammaticality judgments* among students – a methodological tool which is typical in the generative enterprise. For the specific case of grammatical roles/

¹ Este trabalho circulou no primeiro semestre de 2020 e no segundo semestre do mesmo ano em três disciplinas do curso de graduação em Letras que ofereci na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Circulou também, em 2020, no grupo do Pibid de Língua Portuguesa, do IEL/Unicamp, onde foi discutido com os pibidianos. Agradeço, então, aos estudantes da Unicamp que apresentaram contra-argumentos e sugestões que fizeram o artigo ganhar muito em qualidade. Agradeço também aos estudantes secundaristas, bolsistas de Iniciação Científica Junior (Pibic-EM/Unicamp; CNPq) do projeto por mim coordenado, intitulado “A ambiguidade estrutural em manchetes de jornal: conhecimento gramatical e produção textual” (Camilly Vitoria dos Santos, Gabriella Menezes Villela e Renan Cesar Fernandes de Oliveira), que não só colaboraram com a coleta das manchetes discutidas na seção 1 como também de toda a problematização da classificação dos constituintes em funções sintáticas lá discutida. Um agradecimento especial vai aos meus orientandos do *LaCaSa*, pelas contribuições a uma versão preliminar deste texto, e à professora Ana Alecrim (Colégio Uirapuru, de Sorocaba, SP) pela leitura entusiasmada, críticas e contribuições valiosíssimas a uma primeira versão do artigo. Por fim, mas não menos importante, agradeço os dois pareceristas (pelas questões colocadas) e os editores deste importante dossiê (pelo valioso empreendimento conjunto).

² *LaCaSa* – Laboratório de Cartografia Sintática: Pesquisa e Ensino (<https://clic.im/LaCaSaUnicamp>). Departamento de Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/Unicamp), tescari@unicamp.br, <https://orcid.org/0000-0002-8157-3921>.

syntactic functions, the task should take into account tokens combining the constituent whose grammatical role one wants to determine with another constituent allegedly having the same role/function. By using two ambiguous headlines from Brazilian newspapers, it is offered a methodological guide – theoretically oriented, though — on how to proceed with a “critical” syntactic analysis. It seeks to argue in favor of the metalinguistic analysis and its importance in the construction of argumentation.

KEYWORDS: Metalinguistic activities. Critical syntactic analysis. Grammar teaching.

Introdução

Foi em famoso texto, até hoje bastante citado – publicado pela *Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas* da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e republicado postumamente em 2006 – , que Franchi (1988/2006)^{3,4} problematizou a importância de o ensino de língua materna na educação básica vislumbrar a reflexão *metalinguística* tão somente depois de os estudantes terem sido gradualmente envolvidos em atividades *epilinguísticas*, as quais pressupõem um trabalho anterior com as atividades *linguísticas*.⁵ O teor e a complexidade das reflexões lá desenvolvidas sobre a *criatividade* no uso da *linguagem* – esta última entendida por Franchi como “atividade constitutiva” (FRANCHI, 2002) – , iluminou inclusive as discussões dos Parâmetros Curriculares Nacionais que acolheram (BRASIL, 1998, 2000), anos mais tarde, as reflexões desse autor, reflexões essas que não tardaram a integrar o glossário básico do estudante de Licenciatura em Letras e do professor de língua portuguesa.

Por atividades *linguísticas*, entende-se o uso efetivo da linguagem nas mais distintas situações. Uma vez que tais atividades refletem usos efetivos, é lícito associá-las à *performance* ou *desempenho* – a “língua-E”, de Chomsky (1986/1994). Nesse sentido, o usuário de língua natural, de posse das regras de sua gramática internalizada (a *língua-I* ou *competência*, de CHOMSKY), regras essas adquiridas na primeira infância, as coloca em uso. Conforme pontua Franchi, a atividade linguística “(...) é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem. Ela já se dá, obviamente, nas circunstâncias cotidianas da comunicação no âmbito da família e da comunidade de nossos alunos.” (2006, p. 95).

As atividades *epilinguísticas* são as que “(...) opera[m] sobre a própria linguagem, compara[ndo] as expressões, transforma[ndo]-as, experimenta[ndo] novos modos de construção canônicos ou não.” (2006, p. 96). Se pensarmos no binômio *competência* e *performance* (ou desempenho), aludidos no parágrafo anterior, será correto dimensionar as atividades epilinguísticas no “cruzamento” desses dois eixos: as escolhas – de estrutura, de itens lexicais etc. – feitas pelo falante (e então falamos em

³ De acordo com o Google Scholar (<https://tinyurl.com/Franchi1988>), o artigo contava com 358 citações na segunda-feira, 25 de outubro de 2021.

⁴ Farei as referências devidas ao texto de Franchi valendo-me da versão publicada pela *Parábola* em 2006, organizada por Sirio Possenti.

⁵ Como acertadamente pontua Franchi, as atividades linguísticas obviamente estão contempladas inclusive em ambientes não pedagógicos. Cada expressão linguística elaborada – já na própria organização do pensamento (inclusive na privacidade de um solilóquio) – é uma atualização de uma atividade linguística, *criativa* por definição.

competência) são operadas à medida em que o texto é produzido (e falamos, então, em *performance* ou *desempenho*). Nesse sentido, se pensarmos, com a *Análise da Conversação*, no planejamento do texto oral, as atividades epilinguísticas se dão *online*, uma vez que o “planejamento” do texto é realizado no momento de sua própria construção (FÁVERO *et al.*, 1999; HILGERT, 2002).⁶ Bastante acertadamente, Franchi (2006) sugere que as atividades epilinguísticas precedam, na glotodidática, as atividades metalinguísticas.

Por fim – e é sobre isso que tratarei neste artigo –, as atividades *metalinguísticas* dizem respeito às reflexões sobre a língua(gem) e sua estrutura, nos mais diversos níveis de análise: “(...) são aquelas em que se usa a língua para analisar a própria língua, construindo então o que se chama de metalinguagem, isto é, um conjunto de elementos linguísticos próprios e apropriados para se falar sobre a língua” (TRAVAGLIA, 1996, p. 34). Os linguistas estamos envolvidos em atividades metalinguísticas o tempo todo; afinal, valemo-nos da linguagem para discuti-la. No campo da didática linguística, será objetivo de um programa pedagógico compromissado uma *explicitação*, aos alunos, do conhecimento “internalizado” tácito – no sentido de Chomsky (1986) – que (esses alunos) têm sobre as regras de seu próprio sistema linguístico (TESCARI NETO, 2017). As atividades metalinguísticas deverão, portanto, sem dúvida alguma, ocupar o espaço da sala de aula de língua portuguesa. E é objetivo primeiro deste artigo propor uma reflexão sobre o lugar dessas atividades na aula de língua portuguesa, introduzindo, contudo, um *olhar crítico* para a análise sintática desenvolvida na Educação Básica, abordagem que passarei aqui a chamar – seguindo uma tradição em Humanidades iniciada com a escola de Frankfurt e com forte presença, desde o fim dos anos 70 e início da década de 80, nos estudos linguísticos – de “análise sintática crítica”, pelas razões expostas na subseção 1.1. Especificamente, o trabalho discutirá o lugar da reflexão metalinguística a partir de um conjunto de atividades voltadas à classificação de constituintes em funções sintáticas, atividades essas que necessariamente, muito embora se voltem, *a priori*, a questões puramente gramaticais, tenham relevância para a vida, atitude típica da práxis da Linguística dita “crítica” (FOWLER, 2004[1996]; RAJAGOPALAN, 2003, 2007). Para a exemplificação das atividades propostas, tomo, no plano metodológico, como ponto de partida para a análise sintática, duas manchetes ambíguas do jornal Folha de S. Paulo (doravante *FSP*).

O trabalho conta com quatro seções, organizadas da seguinte forma: a seção 1 tece considerações epistemológicas e metodológicas gerais; especificamente, a subseção 1.1 discute o sentido do termo “crítica” empregado no nome da abordagem aqui proposta; a subseção 1.2 introduz, no plano metodológico, ferramentais típicos da Gramática Gerativa: os *juízos de gramaticalidade* – que, creio, possam e devam ser explorados nas aulas de análise sintática (cf. a esse respeito, p.ex., TESCARI NETO; GARCIA MARTINS (2020)), dada a *potencial independência que garantem aos estudantes* –; a subseção 1.3 apresenta um instrumento diagnóstico bastante simples, mas muito

⁶ A esse respeito, Travaglia (1996, p. 34) lembra que as atividades epilinguísticas “(...) suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo (ou do tema ou do assunto), para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados, ou de aspectos da interação.” Seriam bons exemplos de atividades epilinguísticas os processos de reformulação textual característicos tanto dos textos orais como dos textos escritos.

interessante, que poderá ser usado para determinar – por exclusão – a função sintática de determinado constituinte frásico, o que *novamente garantirá a independência e o senso crítico do estudante*. A seção 2 ilustra alguns exemplos de análise sintática “crítica” propriamente dita, através de um exercício de classificação das funções sintáticas de constituintes envolvidos na ambiguidade de duas manchetes de jornal, tendo em vista a metodologia avançada na seção anterior. A seção 3 conclui o trabalho.

1. Considerações epistemológicas e metodológicas sobre a natureza das atividades metalinguísticas na “Análise Sintática Crítica”

Ao discutir o lugar do “método” em uma teoria científica, o físico, teólogo e filósofo belga Gérard Fourez faz, a propósito da “verificação de leis científicas”, a seguinte afirmação: “(...) dado um número finito de observações empíricas, existe um número infinito de teorias correspondentes a elas.” (FOUREZ, 1995, p. 65). Por essa citação, fica claro que, para Fourez, as teorias científicas são “subdeterminadas”, no sentido em que a construção das proposições teóricas está numa dependência estrita da abordagem teórica dentro da qual essas proposições são elaboradas. A observação, portanto, *constrói* um objeto teórico, não sendo uma atividade puramente passiva/descritiva. É, antes de mais nada, “uma certa organização da visão” (FOUREZ, 1995, p. 40), que *responde também a interesses teóricos*. Nos estudos linguísticos, a reflexão sobre o lugar da “observação” permitiu inclusive que à Linguística fosse galardoado o estatuto de “ciência-piloto” das Humanidades, com a máxima de que “o ponto de vista cria o objeto” (SAUSSURE, 1977, p. 15).

Não obstante esse caráter eminentemente teórico da *observação* – enquanto atividade organizada e atravessada não apenas pela história, pela cultura e pela língua (FOUREZ, 1995), como também pela própria teoria que serviu como marco epistemológico para a atividade observacional –, alguns “territórios” são reivindicados por mais de uma teoria, conforme já apontado por Borges Neto (2004). Trata-se, no espírito do autor, de “zonas” em disputa por “lotes” do (que quer que seja o) “real”, do “objeto observacional”,⁷ reclamadas, portanto, por mais de uma teoria.

Essas “zonas” em disputa, reivindicadas por paradigmas concorrentes ou alternativos nos estudos linguísticos, ilustram muito bem a pluralidade de discursos que caracteriza o fazer das Humanidades (que constituem, no dizer de Japiassu (1994, p. 70), “um conjunto esfacelado de discursos”), a pluralidade de estudos na Linguística Contemporânea (com o reconhecimento, com Saussure, pelas outras ciências, de seu estatuto “científico”) e dos estudos gramaticais, em particular.

E na aula de língua portuguesa? Que perspectiva teórica assumir – tendo em vista todo esse pluralismo teórico característico dos estudos da linguagem? Conforme argumenta Pilati (2018), o espaço da sala de aula deve vislumbrar uma perspectiva multifacetada sobre a língua, o que significa,

⁷Borges Neto (2004) faz uma distinção entre *objeto observacional*, o objeto em si, de existência *a priori* (aparentemente) independente da teoria, e *objeto teórico*, resultante já de uma primeira instância de teorização. Vou aqui assumir esse mesmo ponto de partida. Convém, entretanto, lançar algum questionamento sobre tal distinção a qual, uma vez assumida uma interpretação forte da máxima saussuriana – “o ponto de vista cria o objeto” (SAUSSURE, 1977, p. 15) –, não daria margem à referida distinção: mesmo o *objeto observacional* já seria uma primeira instância de teorização. Não haveria escapatória da teoria, que, numa relação dialética, constitui e é constituída pelo próprio objeto de investigação.

na prática, um trabalho com diferentes perspectivas sobre a língua(gem), fazendo-se, portanto, necessária uma atitude, pelo professor, a congregar “(...) aspectos da dimensão estrutural, psíquica e biológica das línguas naturais, além dos conhecimentos relacionados à dimensão textual e social, que também são de suma importância para a formação de cidadãos conscientes e com visão crítica da sociedade.” (PILATI, 2018, p. 373).

No plano, então, da formação de novos docentes e da formação continuada, cabe às faculdades e institutos de Letras e Linguística – partindo das abordagens teóricas que caracterizam as linhas de pesquisa de seus programas de pós-graduação e direcionam as investigações de seus pesquisadores e docentes – oferecerem, aos estudantes em formação e aos professores em formação continuada, alternativas *teórico-metodológicas* para abordarem o “objeto língua(gem)” na educação básica. As escolhas referentes aos caminhos a trilhar em sala de aula obviamente constituem parte do ofício do professor que, qual pesquisador de sua própria prática (BORTONI-RICARDO, 2008), selecionará as abordagens (haja vista o caráter “multifacetado” do objeto *língua(gem)* em sala de aula (PILATI, 2018)) e, conseqüentemente, as metodologias mais adequadas a determinados conteúdos ou “objetos de estudo” do programa. Sendo assim, embora, por exemplo, vertentes da Linguística Textual sejam escolhas adequadas para orientar *metodologicamente* o trabalho de leitura e produção textual em sala de aula – veja-se, a esse respeito, p.ex., dentre tantos outros, as interessantes aplicações oferecidas em Marcuschi (2000, 2008), Antunes (2002), Azeredo (2007; 2014) e Werneck Santos *et al.* (2013)) –, talvez não sejam as abordagens mais recomendadas para um estudo por exemplo das classes de palavras ou funções sintáticas. Haverá *teorias gramaticais* – no plural, em vista do que se mencionou acima – que poderão orientar, com seus métodos, as escolhas feitas pelo professor em suas tarefas no ensino de gramática.

Não negando, jamais, o caráter plural e multifacetado da linguagem humana (BORGES NETO, 2004), especialmente se abordada em ambiente escolar (PILATI, 2018), este artigo recorre à *démarche* própria de *uma* teoria gramatical, a Gramática Gerativa de Noam Chomsky (1986[1994]), ao propor caminhos essencialmente *metodológicos* para as atividades *metalinguísticas* (no sentido de Franchi (2006), conforme mencionado na *Introdução*). O artigo revisitará um problema antigo – nomeadamente a classificação dos constituintes em funções sintáticas (presente desde sempre no *currículo* de português e ratificado como “objeto de conhecimento” na BNCC (BRASIL, 2017)) – com vistas a justificar o lugar (porque, argumentarei, tem de haver um lugar!) da análise metalinguística nas aulas de língua portuguesa, a partir de um viés “crítico”, no entanto. Esse lugar será discutido com base em considerações metodológicas provindas da Gramática Gerativa que, contrariamente ao que estudiosos de teorias ditas “críticas” (em Humanidades) poderiam argumentar, pode também – se levada ao contexto escolar – ser também pensada e utilizada para questões “práticas”.

1.1. Por uma análise sintática “crítica”

As abordagens “críticas” nos estudos linguísticos em certa medida seguem a tradição das Ciências Sociais – iniciada pela “Escola de Frankfurt” nos anos 30 do século passado – onde o termo

“crítica” “(...) é frequentemente usado para indicar para indicar uma postura reflexiva e examinadora em relação aos fenômenos da vida.” (MEY, 2001, p. 315). Aspecto importante e comum às abordagens críticas é seu agnosticismo relativamente a “fatos nus” e puros, principalmente no que diz respeito a fatos abordados pelas Ciências Humanas.

Os primeiros trabalhos em Linguística a reivindicarem para suas abordagens o epíteto “crítica” foram, segundo Fowler (2004), Mey (2001) e Rajagopalan (2003, 2007), trabalhos feitos por Roger Fowler, Jacob L. Mey, Norman Fairclough e outros. Na linha da “Escola de Frankfurt”, a Linguística Crítica quer, com seus trabalhos, trazer contribuições concretas para a vida dos usuários de língua natural bem como contribuições “(...) para a melhoria das condições de vida dos menos privilegiados da sociedade (...)” (RAJAGOPALAN, 2007, p. 15), sendo uma teoria com fortes conotações sociais. Em seu livro de 2003, Rajagopalan define a “Linguística Crítica” nestes termos:

Quando me refiro a uma linguística crítica, quero, antes de mais nada, me referir a uma linguística voltada para questões práticas. Não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral. Como dizia Horkheimer, a teoria crítica se distingue da teoria em seu sentido tradicional ao partir de uma importante premissa que é de ordem existencial: que as coisas podem ser diferentes da maneira em que se encontram. Ou melhor, é possível mudar as coisas, ao invés de nos contentar em simplesmente descrevê-las e fazer teorias engenhosas a respeito delas. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 12)

Fica bastante claro, por essa citação, o compromisso social do linguista “crítico”, o que aproxima seu trabalho do dos estudiosos das ciências sociais aplicadas: o linguista crítico quer que, com seu trabalho, sejam criadas condições de promoção social. Não bastam apenas as descrições e explanações. Elas devem fazer sentido. E fazer sentido significa, para uma teoria que se queira “crítica”, promover a emancipação dos sujeitos.

Essa vocação, digamos, “emancipatória”, de promoção ao “empoderamento” dos sujeitos, fica também evidente na citação de um dos primeiros estudiosos a proporem uma abordagem crítica no campo dos estudos da linguagem, o linguista britânico Roger Fowler:

A linguística crítica insiste que todas as representações são mediadas, moldadas por sistemas de valores que estão impregnados no meio (neste caso, a linguagem) usado para a representação; a linguística crítica desafia o senso comum, mostrando que algo poderia ter sido representado de outra forma, com um significado muito diferente. Não se trata, na verdade, de uma simples questão de ‘distorção’ ou ‘tendência’: não existe necessariamente nenhuma realidade verdadeira que pode ser revelada pela prática crítica, existem apenas representações relativamente variadas. (FOWLER, 2004, p. 219)

Essa citação de Fowler também deixa evidente que todo empreendimento crítico em Linguística tenderá a relativizar as asserções acerca do objeto de investigação, qualquer que seja ele: “(...) algo poderia ter sido representado de outra forma”; “(...) não existe necessariamente nenhuma realidade

verdadeira (...)”. A teoria crítica tem, portanto, uma postura em certa medida *relativista* – o que não significa, naturalmente, jamais uma adesão a um *vale-tudo* – quanto ao objeto de observação, na medida em que “[...] o ponto de vista do observador, e seu interesse pela observação, tem de ser sempre levado em consideração” (MEY, 2001, p. 315), afinal de contas, “(...) a atividade de teorizar, de construir teorias, não é uma atividade ideologicamente isenta ou neutra (...)” (RAJAGOPALAN, 2007, p. 16).

Na esteira dos trabalhos em Linguística Crítica, a *Análise Sintática Crítica* – abordagem que aqui se propõe como *metodologia para a análise sintática a ser empreendida no segundo ciclo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio* – tem por objetivo *criar condições para um efetivo empoderamento dos sujeitos (nesse caso, os alunos), a partir de uma tomada de atitude, da parte dos professores e formadores, que coloque os estudantes na posição de sintaticistas*.⁸ Os ingredientes metodológicos para o favorecimento dessa *emancipação* dos estudantes são: (i) uma explicitação – através da análise linguística – do conhecimento implícito (no sentido de Chomsky (1986)) que os estudantes têm sobre a gramática de sua língua e, sobretudo, (ii) uma atitude de vanguarda ao colocar o aluno como *o sujeito também da atividade metalinguística*,⁹ naturalmente dessa vez com um viés mais “crítico”.¹⁰

A questão importante trazida pela “Análise Sintática Crítica” é a seguinte: por que os estudantes (da Educação Básica) não podem, eles mesmos, *ser agentes* da análise sintática? Por que os estudantes, qual agentes da análise sintática, não podem, por exemplo, ao classificarem os constituintes consoante suas funções sintáticas – *atividade metalinguística* –, problematizarem as categorias cunhadas (por exemplo, pela Gramática Tradicional) e acolhidas pelos/nos livros didáticos e apostilas? Por que os estudantes não podem, apercebendo-se das limitações dos esquemas classificatórios tradicionais, criarem eles mesmos termos mais adequados (no exercício da análise sintática)? Noutras palavras,

⁸ Vários estudiosos de teorias gramaticais mencionam a importância de os estudantes assumirem um papel mais ativo na “análise linguística”, valendo destacar, Castilho (2000) e, dentre as propostas mais recentes, Pires de Oliveira e Quarezemin (2016). Nesse sentido, a análise sintática crítica se soma a todas essas outras propostas voltadas ao ensino de língua materna.

⁹ Por “[tornar o aluno] sujeito da atividade metalinguística” entendemos, aqui, a tentativa, pelos professores e educadores, de criar condições efetivas para que os alunos – com base na descrição teórica recebida (do professor, dos livros didáticos disponíveis ou das apostilas, ou mesmo de pesquisa junto a manuais e gramáticas) – sejam, de fato, “agentes”, não se limitando apenas a rotularem “taxonomicamente” as categorias, mas também de questionarem os seus limites, inadequações, imprecisões e até mesmo sugerirem novas classificações. Nesse sentido, a proposta guarda semelhança com a de Castilho (2000), muito embora a da Análise Sintática Crítica recorra, pelas razões mencionadas mais adiante, às classificações e nomenclaturas dos livros didáticos – que, em certa medida, acompanham as da NGB (pelas razões “práticas” mencionadas logo mais).

¹⁰ Há várias boas propostas, entre nós, sobre o ensino de gramática com as quais a abordagem aqui sugerida dialoga – sobretudo em seu aspecto mais “crítico” –: os pioneiros trabalhos de Geraldi (1984) e Mendonça (2006) – a propósito da *análise linguística* –, os trabalhos de Ilari e Possenti (1985), Possenti (1996), Travaglia (1996), Ilari (s.d.), o já citado Franchi (2006) – que trazem elementos da Linguística Geral para o ensino de gramática –, Kato (1986, 2005, 2013), Perini (1995), Basso e Pires de Oliveira (2012), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Tescari Neto (2017, 2018), Pilati (2017), Tescari Neto e Perigrino (2018), Perigrino (2020a,b,c), Medeiros (2020), Tescari Neto e Souza de Paula (2021), dentre outros – que apresentam propostas gerativistas para o ensino de gramática –, Castilho (1990, 2000), Neves (1990, 2004), Furtado da Cunha e Tavares (2016), Pezatti e Câmara (2014) – que trazem contribuições das Gramáticas Funcionais ao ensino de língua – dentre tantas outras.

por que a análise sintática não pode ser crítica e, por isso mesmo, criativa e empoderadora?

Com isso não quero jamais dizer que os esquemas da tradição gramatical – acolhidos pelos livros didáticos de língua portuguesa utilizados na educação básica – devam ser substituídos. Não quero jamais sugerir que a terminologia de classificação sintática recomendada pela NGB e acolhida, em certa medida, pelos gramáticos e autores de livros didáticos e de apostilas dê lugar a esquemas taxonômicos da Gramática Gerativa ou das Gramáticas Funcionais, ou que os professores passem a desenhar diagramas arbóreos – muito embora pessoalmente acredite que esse tipo de formalização possa talvez até se revelar um exercício interessante –. Muito mais importante do que as atividades puramente taxonômicas de classificação é a problematização, conforme veremos na próxima seção, das classificações disponíveis (na já tão criticada tradição gramatical). O que a Análise Sintática Crítica põe em pauta, no viés prático, é a *necessidade de problematização – pelos alunos – das categorias e nomenclaturas presentes na NGB e acolhida pelos livros didáticos*.¹¹

Nesse sentido, não se sugere, portanto, um abandono dos esquemas classificatórios da tradição gramatical, acolhidos pelos manuais e livros didáticos. Uma vez que a maioria dos manuais e livros didáticos tendem a acolher os esquemas da NGB, a Análise Sintática Crítica não abre mão desses esquemas, pelo fato de, apesar de se mostrarem em certa medida insuficientes e limitados,¹² (i) estarem longe de, na prática, serem “obsoletos” (CINQUE, 2018) e (ii) serem de domínio comum. Vejamos, uma a uma, dessas duas asserções.

Sobre o ponto (i), Cinque (2018), em capítulo publicado em livro em homenagem a P. Balboni, ao mencionar possíveis contribuições da Linguística Teórica ao ensino de gramática é categórico ao sugerir que as categorias utilizadas pela gramática escolar – pelo menos no contexto italiano (mas, conjecturo, a mesmíssima observação valha no contexto dos manuais e livros didáticos brasileiros) – não são obsoletas. Vale aqui a citação na íntegra:

As definições e categorias da gramática tradicional estão longe de estar desatualizadas. Categorias como “substantivo”, “verbo”, “adjetivo”, “sujeito” ou classificações de frase como “adjetiva, causal, concessiva” e assim por diante, ainda são úteis se utilizadas tão somente como denominações de objetos, neste caso linguísticos, dos quais o estudioso pode se servir para refletir sobre a complexidade e a natureza sistemática da gramática da própria língua ou de uma língua estrangeira. Note-se bem: eles não são análises ou explicações desses “objetos”; portanto, neste sentido, as categorias da gramática tradicional muitas vezes são incompletas e devem ser integradas a outras ferramentas. No entanto, podem ser úteis

¹¹ A NGB (1958) consiste tão somente de um texto muito breve de portaria, assinado pelo então Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, e a recomendação de que fosse adotada “(...) no ensino programático da Língua Portuguesa e nas atividades que visem à verificação do aprendizado, nos estabelecimentos de ensino.” (NGB, Art. 1º). Segue-se à assinatura do ministro a “Nomenclatura Gramatical Brasileira” propriamente dita, que conta tão somente com uma série bastante concisa de termos a serem adotados, sem sequer serem oferecidos exemplos de ocorrências da língua a ilustrarem as “categorias” propostas. Disso decorre, naturalmente, uma série de problemas de classificação (cf. BALDINI, 1999) sentidos até hoje por estudantes e professores.

¹² Ver a esse respeito a resenha que faz Baldini (1999) de uma série de trabalhos críticos de gramáticos e comentaristas à NGB logo que foi publicada.

para uma primeira reflexão sobre a linguagem. O ensino de categorias gramaticais por si só não pode fazer com que as pessoas entendam mais sobre o funcionamento da língua, por exemplo, sobre as relações que existem entre frases, entre a frase e seu significado, ou entre a frase e o contexto em que ela pode ser usada. Se quisermos dar espaço a uma reflexão mais aprofundada, devemos complementar as categorias da gramática tradicional com outros tipos de noções e saberes que as pesquisas mais recentes em línguas nos permitem oferecer. (...) (CINQUE, 2018 – tradução livre)

A asserção – vinda de um dos estudiosos de teoria gramatical (sintaxe gerativa e tipologia linguística) mais importantes – não deve ser, de modo algum, desconsiderada: a análise linguística no contexto escolar deve ser *completada* com outras ferramentas, segundo a citação. Nesse sentido, do ponto de vista descritivo, não estarão de todo ultrapassadas as classificações tradicionais.

Em relação ao ponto (ii), NGB, pela sua própria institucionalização, é ainda – não obstante todas as críticas justas que lhe devemos fazer – de domínio coletivo: qualquer manual ou livro didático acaba por acolher a NGB, qualquer curso de licenciatura em Letras pelos rincões desse Brasilão afora acaba por, em um curso básico de gramática, recorrer, em certa medida, à terminologia da gramática tradicional (ainda que para criticá-la). Revela-se, portanto, uma nomenclatura comum. E por que não partir dessa nomenclatura – já adotada (e, em certa medida, revisitada) nos livros do PNLD – justamente para se proceder a um exame “crítico” dos próprios esquemas classificatórios?^{13,14}

Não se quer, portanto, com isso dizer que a Análise Sintática Crítica faça qualquer apologia à gramática tradicional e à metalinguagem por ela utilizada. Se o fizesse não seria jamais “crítica”. O que a Análise Sintática Crítica propõe, contudo, é que o “sintaticista crítico”, i.e., o professor e o estudante de Letras (no contexto das faculdades e institutos de letras) bem como o professor e o estudante da educação básica (no contexto da escola), recorram aos esquemas classificatórios da Gramática Tradicional – que, no caso do Brasil, tendem a ser praticamente os mesmos da NGB – (tão somente) como ponto de partida à classificação dos constituintes em funções na análise sintática (crítica), *naturalmente com um outro olhar, um olhar crítico, olhar esse que se revela num questionamento*

¹³ Os professores que nos procuram no curso de extensão “Sintaxe e a formação do professor de português”, que oferecemos – eu e meus orientandos – pela EXTECAMP [<https://tinyurl.com/sintaxeProfessores>], continuamente mencionam a distância que se tem entre as teorias propostas nas universidades e a práxis da sala de aula. Grande parte deles inclusive dizem que a formação que receberam no curso de Letras é uma formação que se limita à gramática tradicional, independentemente de se terem graduado numa instituição pública ou privada. Obviamente que há aí diferenças entre os programas de curso de nossas universidades. Sabemos, todavia, que grande parte dos *curricula* ainda contemplam uma formação em Gramática Tradicional: basta olhar as ementas e programas de curso de *Gramática e (Morfos)sintaxe* e os projetos pedagógicos informados nas páginas dos cursos de Letras das nossas universidades que nos aperceberemos da presença da NGB e da tradição gramatical na formação dos futuros professores. A grande contribuição das teorias linguísticas – sim, no plural, porque não há apenas uma única teoria – se dá, a meu ver, pela capacidade de os estudiosos trazerem, para a formação do aluno de Letras e para a formação continuada, elementos *metodológicos* dessas teorias. Nesse sentido, muito mais do que substituir a nomenclatura da NGB e as velhas questões tradicionalmente abordadas nos programas através dos “objetos de conhecimento” – acolhidos inclusive pela BNCC –, o linguista interessado em oferecer contribuições ao ensino de língua materna deve pensar nas contribuições *metodológicas* de sua teoria.

¹⁴ Tescari Neto e Souza de Paula (2021) argumentam que considerável número de projetos políticos pedagógicos de cursos de licenciatura em Letras de universidades públicas brasileiras informam o oferecimento de disciplinas obrigatórias de análise sintática à luz da Gramática Normativa.

dos esquemas de classificações disponíveis e nos limites desses esquemas de classificação. Muito embora se faça aqui (pelas razões apontadas na próxima seção), uma opção clara pela metodologia da Gramática Gerativa – baseada sobretudo em julgamentos de gramaticalidade –, a Análise Sintática Crítica, por não perder seu tempo com “guerrilhas teóricas” desnecessárias, acaba por ser compatível com qualquer teoria gramatical, retendo das teorias linguísticas tão somente *elementos metodológicos* que facilitem a análise sintática. O que a Análise Sintática Crítica quer, portanto, é levar para o espaço da sala de aula aquilo que de melhor as teorias gramaticais oferecem – em matéria de metodologia – e que pode ser aproveitado pelo professor e pelo aluno no exercício crítico da análise sintática.

A opção metodológica que aqui se faz pela *démarche* da Gramática Gerativa deixará claro que uma abordagem teórica cartesiana (como a teoria de CHOMSKY) não deve, contudo, ser vista como estando nos antípodas de uma teoria “crítica”. Os críticos não de concordar que, na aula de gramática, não há melhor instrumento metodológico *empoderador* do que *a própria intuição do usuário de língua natural*. Nesse sentido, a abordagem crítica aqui apresentada se reveste, sim, de um formalismo metodológico, mas de um método que recorre à intuição do próprio falante, nesse caso o estudante, acerca da gramática de sua língua.¹⁵ Isso sugere que uma proposta pode ser sim “crítica”, não obstante as nuances formais da metodologia adotada.

1.2. Da relevância dos julgamentos de gramaticalidade na análise sintática “crítica”

A análise sintática crítica, conforme mencionado na seção anterior, recorre à intuição dos estudantes, seguindo a práxis do formalismo da teoria chomskyana. São expedientes metodológicos

¹⁵ Alguém poderia objetar contra o uso da intuição do falante nativo, qual instrumento metodológico em sala de aula, argumentando que a intuição só teria validade nas aulas de português se o professor considerasse o aluno um “falante-ouvinte ideal” e tão somente se a análise se voltasse a fatos unicamente estruturais. Como argumento à primeira objeção, poder-se-ia dizer que não é óbvia tanto menos simples, a aplicação dos julgamentos de gramaticalidade em sala de aula. A falácia de uma tal suposição residiria no fato de grande parte das descobertas sobre a Gramática Universal, em teoria gerativa, ter sido construída a partir de dados obtidos junto a falantes (digamos) “leigos” em pesquisas de campo. Os gerativistas estamos acostumados, em nossa formação, a contar com cursos sobre “trabalho de campo”. Esses cursos, no entanto, são oferecidos tendo em vista casos muito mais complexos: o da recolha de dados junto a informantes muitas vezes não-escolarizados e falantes, no caso especial do Brasil, de uma de nossas línguas autóctones. Para o trabalho em sala de aula, basta obviamente muitíssimo menos do que isso. Cabe ao professor “treinar” os estudantes para as tarefas de julgamentos, um treino que não exige muito. Os professores de cursos de Letras e Linguística estamos acostumados, em nossos cursos de introdução à linguística geral, a acompanhar o rápido progresso de nossos calouros na diferenciação dos conceitos de *gramaticalidade*, *correção* e até mesmo *adequação linguística* (no sentido de Duarte e Serra (2015)). Relativamente à segunda condição – a de que a análise se limitasse a fatos exclusivamente estruturais –, não é novidade nenhuma, para nós gerativistas – pelo menos desde Chomsky (1957) –, que o conceito de “gramaticalidade” está claramente dissociado da noção de “dotado de sentido”. O fato mesmo de o professor induzir os alunos a utilizarem a intuição linguística para aferirem a gramaticalidade de ocorrências que levam em conta fatos estritamente estruturais não exclui, de maneira nenhuma, a possibilidade de o mesmo professor apelar a outros expedientes metodológicos para tratar de questões outras, relacionadas, p.ex., aos efeitos de sentido gerados e às negociações – no ato da comunicação – dos sentidos gerados. Já dissemos acima, ao mencionarmos o pluralismo teórico típico das Humanidades (JAPIASSU, 1978) e da Linguística (BORGES NETO, 2004), que o tratamento dado ao “objeto” “língua” nas aulas de português deve ser, como argumentado em PILATI (2018), multifacetado por excelência. Para questões, portanto, *estruturais*, o expediente da intuição é, sem dúvida, um riquíssimo ferramental (cf. as pesquisas citadas em Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) a esse respeito). A proposta aqui avançada, portanto, não deve, portanto, jamais ser tomada como sendo a única a ser usada nas aulas de gramática.

clássicos, em Gramática Gerativa, os *juízos de gramaticalidade*, instrumentais através dos quais, com base na *intuição do falante nativo*, se julgam ocorrências da língua como bem-formadas (ou *gramaticais*) ou malformadas (ou *agramaticais*).

A epistemologia da Linguística reconhece que os julgamentos de gramaticalidade é que conferiram à Gramática Gerativa a importância que tem nos estudos linguísticos contemporâneos (PIRES DE OLIVEIRA, 2010). Os julgamentos de gramaticalidade, na concepção gerativista, são vistos como “experimentos”. Nas palavras de Chomsky,

Na prática actual, a linguística como disciplina caracteriza-se por dar atenção a certos tipos de evidência que são, de momento, informativos e aos quais se tem acesso facilmente – trata-se, em grande parte, dos juízos dos falantes nativos. Cada um desses juízos é de facto o resultado de uma experiência que, embora de desenho experimental pobre, é rica na evidência que fornece. Na prática, tendemos a operar com base na assunção – ou na aspiração – de que esses juízos dos informantes nos fornecem evidência directa quanto à estrutura da língua-I. (...) (CHOMSKY, 1994, p. 54)

Chomsky considera, então, que os *juízos* (ou *juízos*) *de gramaticalidade* são, de fato, “experimentos” que permitem ao analista ter acesso às ocorrências que a gramática internalizada do informante – que pode inclusive ser ele mesmo – pode ou não gerar.¹⁶ Esse expediente metodológico possibilita ao analista, de posse do dado agramatical, um acesso ao que não é permitido pelo *sistema* – como também apontado em Pires de Oliveira (2010) –. É possível, então, não só vislumbrar o que a “máquina” *gera* como também aquilo que ela *não gera*, podendo, portanto, facilmente se chegar ao funcionamento geral da “máquina”.

Vou ilustrar esse expediente, valendo-me de ocorrências envolvendo orações relativas (as subordinadas adjetivas da Gramática Tradicional) em português.

- (1) O livro de que gostei foi premiado no Jabuti¹⁷
- (2) O livro que gostei foi premiado no Jabuti

¹⁶ Noutra oportunidade, foi-me colocada a seguinte objeção: algumas das estruturas trazidas na análise linguística em sala de aula – independentemente do *corpus* de onde provenham – podem não ser comuns na *língua-I* do aluno (por estarmos aqui falando em “gramática da competência”). Para Chomsky (1986), o aluno tem um conhecimento (tácito) sobre a gramática que adquiriu quando criança. Todavia, as estruturas não-comuns à gramática internalizada deste aluno não poderia, então, ser motivo, jamais, para a exclusão de tais estruturas na aula de língua portuguesa. Um professor que assuma um ponto de vista “crítico” — i.e., um ponto de vista que se volte a questões “práticas” — poderá se basear em expedientes de comparação entre as estruturas por ele apresentadas com as típicas da variedade do aluno, um outro expediente, aliás, bastante típico em Gramática Gerativa em estudos sobretudo voltados à “microvariação paramétrica”.

¹⁷ O fato de ocorrências como (1) serem alheias à gramática internalizada de muitos dos alunos brasileiros não deve ser motivo para a exclusão de atividades, em análise gramatical, que se debruçam sobre esse tipo de estrutura (sob a justificativa de que (1) não corresponde à variedade dos alunos). Uma linguística compromissada deve recorrer aos expedientes metodológicos mencionados ao longo do artigo e também da nota anterior justamente para “empoderar” os alunos inclusive no reconhecimento de sua própria identidade – que se materializa nas estruturas típicas de sua língua-I (ou “variedade”) – e das diferenças típicas dos sistemas linguísticos. Ignorar a apresentação de (1) teria o mesmo peso, na prática, que ignorar a importância do ensino de estruturas de uma língua estrangeira.

- (3) O livro que gostei dele foi premiado no Jabuti
- (4) *O livro gostei foi premiado no Jabuti

Repare que, independentemente de caprichos estilísticos, apenas uma única ocorrência em (1-4) é indubitavelmente malformada: (4). Nenhum falante do português do Brasil sequer conseguiria gerar essa frase. Veja que não está em jogo *aqui se a frase é ou não atestada*, mas *se pode ou não vir a ser atestada*. (4) sequer é uma possibilidade para o português do Brasil. Todas as outras frases (1-3) são, no entanto, bem formadas em pelo menos *alguma variedade do português*. São, em certa medida, gramaticais, ainda que se possa dizer, a propósito de (1) – no caso específico do PB –, que seja resultado de escolarização e aprendizagem via escrita. No melhor dos mundos possível, portanto, em se tratando de Brasil, (2-3) são indubitavelmente sentenças gramaticais (ou bem formadas); (1), por envolver “caprichos estilísticos” geralmente aprendidos na escola faz parte – se fizer – de nossa gramática periférica. Essas três ocorrências ilustram, respectivamente, as estratégias *padrão*, *cortadora* e *copiadora* de relativização (TARALLO, 1983). O conceito de *gramaticalidade* nada tem a ver, portanto, com o de *correção*: enquanto esse último está preocupado com o que a norma gramatical (i.e., a norma prescrita pelos gramáticos) abona como “bom uso”, o primeiro é puramente descritivo e é um critério para medir o que pode ser ou não gerado pelo conhecimento do falante nativo. São, portanto, gramaticais, p.ex., as ocorrências de *Nó(i)(s) vai/foi/fez/comeu/estudou* em uma variedade não-*standard* do português do Brasil. É agramatical, no entanto, em qualquer variedade do português, uma ocorrência como **menino o*, uma vez que em nenhuma variedade dessa língua o artigo segue o nome.

Conforme sugerirei na seção 3, este será um dos ferramentais teóricos que o professor poderá utilizar na análise sintática crítica.¹⁸ O outro ingrediente metodológico é discutido na próxima seção. Trata-se de um “critério” bastante evocado por muitas teorias gramaticais.

1.3. Um exemplo de metodologia a adotar numa aula de “análise sintática crítica”: os “testes de coocorrência com itens supostamente pertencentes à mesma classe”

Há, em teoria gramatical geral, um critério bastante utilizado para determinar se um constituinte ou grupo de palavras pertence a uma determinada categoria ou classe. Trata-se do expediente que Tescari Neto (2021) chama de “teste de coocorrência com itens supostamente pertencentes à mesma classe”. Esse expediente metodológico é explicitamente utilizado em Jackendoff (1972, p. 87) para distinguir diferentes classes de advérbios. Segundo Jackendoff, advérbios de mesma classe não podem aparecer na mesma sentença, assim como adjetivos de mesma classe também não podem coocorrer (p.ex., dois adjetivos de cor não podem aparecer juntos (**o livro amarelo verde*); nem dois adjetivos

¹⁸ Os trabalhos dos gerativistas citados na nota 10 sugerem, todos eles, o uso, em sala de aula, desse expediente metodológico de julgamento de gramaticalidade. Não deve, pois, causar nenhum espanto que aqui se sugira o mesmíssimo expediente.

de nacionalidade (*o estudante chinês brasileiro).¹⁹ Tescari Neto argumenta que esse critério tem sido utilizado em larga escala por diferentes teorias linguísticas para o reconhecimento não só das classes semânticas de advérbios como também, e de maneira muito mais abrangente, para o reconhecimento de qualquer categoria gramatical, desde que se cuide para que os elementos em coocorrência sejam estruturalmente idênticos.

Para, então, determinar, na análise sintática escolar, a função sintática de um constituinte ou grupo de palavras a respeito do qual possam eventualmente pairar dúvidas em relação à sua classificação, basta colocá-lo para coocorrer, na mesma frase, com um constituinte (supostamente) de mesma função sintática. Se o resultado for gramatical, a função do constituinte em questão é diferente da do constituinte colocado na frase. Se o resultado for aagramaticalidade, o constituinte colocado na frase tem a mesma função do constituinte que se pretende classificar. Assim, ao exemplo (5a), a seguir, acrescentamos, em (5b), um outro objeto direto. Repare que (5b) é agramatical: dois constituintes de mesma função sintática não podem coocorrer na mesma frase (a não ser que estejam coordenados, o que não é o caso em (5b)).

- (5) a. O presidente falou *asneiras* de novo
 b. *O presidente falou *asneiras tolices* de novo²⁰

O critério vale também para adjuntos adverbiais. Veja que (5a') – contendo um adjunto de tempo, *ontem*, é possível –; se à mesma frase acrescentarmos um outro adjunto de tempo (*anteontem*), a frase passa a ser agramatical (5a'').

- (5) a'. O presidente falou *ontem* *asneiras* de novo
 a''. *O presidente falou *ontem* *asneiras anteontem* de novo

¹⁹ Ocorrências do tipo *sino-americano*, *sino-brasileiro*, *luso-brasileiro*, etc. de maneira alguma serviriam como contra-argumento a esse expediente metodológico, já por tais ocorrências contarem, na sintaxe das línguas, como um único adjetivo de proveniência/gentílico. É comum, na pedagogia linguística, inclusive nos depararmos com críticas à tentativa de a ortografia oficial fracassar ao recuperar o que se tem na representação mental dos usuários de língua natural (sobretudo na falta de correspondência estrita entre grafema e fonema). Pelo menos no caso particular desses exemplos envolvendo adjetivos pátrios “combinados” – e aqui não falamos de fonema, naturalmente –, o acordo ortográfico de 1990 satisfatoriamente tentou incorporar a intuição dos usuários ao recorrer ao hífen, que dá a ideia de termos, neste caso, um único “constituinte” que, numa derivação sintática, entraria no especificador da projeção cujo traço é [proveniência], na hierarquia do nome. Análise possivelmente similar terão as ocorrências envolvendo combinações de cores, como, p.ex., *verde-amarelo* e *verde e amarelo*: temos aí tão somente uma categoria, morfofonologicamente realizada por elementos coordenados.

²⁰ (5b) pode ser considerada eventualmente gramatical com marcação prosódica específica para, p.ex., destacar *tolices* como elemento parentético (uma sorte de aposto de *asneiras*), ou mesmo para indicar que *tolices* seria uma retificação, expediente explorado, p.ex., pela Análise da Conversação. O fato mesmo de essas ocorrências terem de ser proferidas com entoação não-plana ilustra estarmos diante, aqui, de uma outra estrutura, que não serve como par mínimo no contexto de (5). Tal fato não deve jamais desencorajar o educador da possibilidade de ele recorrer à metodologia do julgamento de gramaticalidade, valendo-se desse interessante expediente de coocorrência.

Tal expediente – o da (im)possibilidade de coocorrência de itens pertencentes à mesma classe numa mesma frase –, que metodologicamente recorre a julgamentos de gramaticalidade, será utilizado na próxima seção, quando discutirei o lugar da metalinguagem na análise sintática crítica, em aulas de português.²¹

2. Ingredientes metodológicos para atividades metalinguísticas na educação básica: um exercício em “análise sintática crítica”²²

Primeiramente, fazem-se necessárias algumas considerações *metodológicas mais gerais acerca do contexto de “aproveitamento”*, em sala de aula, *dos ingredientes* sugeridos nesta seção. Deixo de antemão claro que não se trata necessariamente de uma “sequência didática” a ser desenvolvida pelo professor em uma determinada unidade do curso. Tampouco o que aqui se sugere substituirá o que já vem sendo feito nas escolas públicas e privadas. A seção tão somente sugere uma *metodologia complementar* à usada em aulas de português, que poderá ser desenvolvida em conjunto com o que já é trabalhado no segundo ciclo do ensino fundamental e no ensino médio nas aulas sobre “funções sintáticas”.

²¹ Rajagopalan (2003, p. 17-18) coloca uma questão de fato muito interessante a abordagens que tratam a língua como um fenômeno natural. “Uma questão é argumentar, como fazem o próprio Chomsky e tantos outros, que a língua é e deve ser abordada como um objeto do mundo natural. E outra questão, completamente diferente e independente da primeira, é perguntar se haveria ou não qualquer ligação entre as categorias que postulamos em nossa tentativa de teorizar a linguagem e a postura político-ideológica que assumimos em outras ocasiões a respeito de outros assuntos. Isso porque a premissa de que a língua seja um objeto natural não é suficiente para concluir que os conceitos e categorias que postulamos em nosso esforço de compreendê-la também sejam objetos naturais.” As questões trazidas pela análise sintática crítica, em relação à metalinguística, acertam justamente esse ponto: as categorias e nomenclaturas da NGB (e da tradição gramatical), das teorias linguísticas (sejam elas formalistas, funcionalistas, etc.) são *construtos teóricos*. Por mais que instrumentos metodológicos precisos – como o teste da coocorrência apresentado acima (e acolhido por diversas vertentes desde as tipológicas às formais e funcionais) – permitam detectar a pertença de um elemento a uma determinada categoria ou classe, os rótulos dados são resultado de um projeto humano, que responde a questões teóricas, políticas, institucionais. Nesse sentido, não há instrumento mais empoderador do que facultar aos estudantes a possibilidade de questionarem os limites das classificações disponíveis. Este deve ser o objetivo de uma atividade metalinguística que deve ter o seu lugar garantido na aula de português, já por se revelar como verdadeira atividade “crítica”.

²² Um dos pareceristas anônimos pontuou: “A finalidade [do presente trabalho] é a de oferecer ao leitor “um passo a passo sobre como professor e alunos podem proceder na análise sintática ‘crítica’”, mas os dados comprometem a argumentação do(a) autor(a), uma vez que um dos sentidos apresentados remete a uma leitura forçada da situação descrita. Não estaria o(a) autor(a) incorrendo na mesma falha da gramática tradicional quando traz definições imprecisas, a partir das quais os alunos não conseguem enxergar uma lógica de análise?” Respondem, em parte, o comentário do parecerista, as notas 24 a 27, na sequência. Obviamente que não se sugere que o professor procure tão somente leituras “forçadas”. Quis-se, aqui, ilustrar a análise crítica com tais exemplos em virtude da possibilidade que tais ocorrências potencialmente oferecem ao abrirem um leque de distintos caminhos e alternativas de análise (para uma mesma ocorrência). Abre-se, com isso, a possibilidade potencial de uma contribuição maior pelos alunos. No espaço escolar, entretanto, o professor pode e deve explorar ocorrências de gêneros variados (para além, claro, da introspecção do aluno, que torna explícita sua “criatividade”, no sentido de Chomsky). Por mais “excluídas” que sejam, por questões contextuais, algumas das leituras “forçadas” dos exemplos discutidos na presente seção, tais leituras são possíveis nalgum mundo imaginável (veja-se, em especial, a nota 29) por razões estruturais. Não há motivos para ignorá-las, uma vez que permitem o exercício de análise sintática crítica e por isso mesmo criativa que se quer aqui propor. Quanto ao paralelo com a gramática tradicional, tal paralelo parece se romper à medida que não se está oferecendo definições e rotulações aqui. O ponto é outro, a saber, a necessidade de uma análise, no espaço escolar, análise essa que permita um exercício de criatividade pelo aluno. Se as categorias da tradição gramatical permitem uma primeira descrição pelo professor e pelos alunos, não há por que considerá-las (tão) obsoletas, conforme apontado na subseção 1.1.

É claro que o professor poderá escolher *quando desenvolver o conteúdo* discutido nesta seção. Mas o *como desenvolver* fica inteiramente por sua conta. Por se tratarem de *ingredientes metodológicos* – que necessariamente valorizarão as atividades *metalinguísticas* (primeiramente por congregarem, em alguns momentos do trabalho, *leitura e produção textual* e também por valorizarem o espírito crítico dos alunos) –, a proposta feita poderá, em termos de dinâmica das aulas, tanto “entrar” ao final de uma unidade didática sobre a classificação dos constituintes em funções sintáticas como também na resolução mesma dos exercícios de classificação e reconhecimento de funções sintáticas propostos no livro didático ou apostila. O importante é que o professor entenda *que não há nenhuma “futuração” sendo aqui proposta*. O conteúdo programático em nada será afetado. O programa poderá fluir sem ser mudado em lugar nenhum. O passo a passo a ser sugerido na sequência – que recorre, *de maneira combinada*, aos ingredientes metodológicos sugeridos na seção 1 – pode ser implementado tanto dentro de um projeto maior (p. ex., de investigação científica – no contra-turno de uma escola integral) como também no desenvolvimento da práxis cotidiana da análise sintática, p.ex., na atividade de resolução dos exercícios de funções sintáticas que figuram na apostila ou livro. O importante é o comprometimento social da análise – que se quer crítica – na formação de sujeitos críticos, que questionem as categorias e esquemas propostos na/pela Sociedade. Isso pode começar a ser feito já na análise sintática escolar.²³

Apresentarei, na sequência, duas manchetes ambíguas do jornal *FSP*. Recorrerei, de maneira combinada, aos dois expedientes metodológicos, discutidos na seção 1: julgamentos de gramaticalidade (1.2.) envolvendo frases em que coocorrem dois elementos de uma mesma função sintática (1.3). Obviamente que a análise proposta não se baseará tão somente nisso: questões relacionadas à escolha do rótulo (função sintática) em si também serão levadas a cabo. A problematização de atividades epilinguísticas também será objeto de discussão, uma vez que toda análise gramatical comprometida,

²³ Um dos pareceristas anônimos pontuou o seguinte: “A dita análise ‘crítica’ (...) pressupõe o conhecimento metalinguístico das classificações tradicionais de análise sintática e, assim, só pode ser aplicada depois que os estudantes dominem distinções estruturais (como complemento x adjuntos) e conheçam categorias taxonômicas (como adjunto adnominal ou complemento verbal ou nominal). Dessa forma, a proposta se configura como um método interessante de ‘práticas’ de análise sintática. Entretanto o texto não explicita de que maneira estudantes iriam ‘evocar’ termos para proceder às suas análises, tampouco cita que tipo de relação estrutural (como complementos de elementos elípticos) um discente pode inferir sem estudos sintagmáticos prévios.” De fato, como discutido neste texto, não são ignoradas as categorias da análise tradicional. Antes, elas constituem o ponto de partida da análise (subseção 1.1.). Quanto aos termos evocados pelos estudantes para o procedimento de análise, é importante frisar aqui o compromisso de uma didática linguística relativamente à metodologia de teorias linguísticas. A contribuição de teorias linguísticas se dá, aqui, como já dito, no plano metodológico: aproveitam-se metodologias de análise para, com as devidas adaptações didáticas (TESCARI NETO, 2017), verificar a pertinência ou não de instrumentais de análise que sirvam à análise escolar. Tais metodologias podem incluir, por exemplo, uma explicitação de contextos sintáticos onde podem emergir categorias silentes (no espírito de KAYNE, 2005). Não há nenhum futurismo aqui: gramáticos há que analisam estruturas como (i), abaixo, como que envolvendo uma palavra-*N* (“pronome indefinido” para os gramáticos) e o relativo *que*, como “desmembrado” em (ii):

(i) Não há *quem* dele se apiede (ROCHA LIMA, 1986, p. 243)

(ii) Não há *ninguém que* dele se apiede (ROCHA LIMA, 1986, p. 243)

Nesse sentido, os gramáticos desdobram a palavra *quem* em um objeto direto e uma oração subordinada adjetiva, fazendo aflorar um nome não pronunciado, no caso “ninguém” (= “pessoa”). Não há mágica nenhuma no caso de (ii); há tão somente explicitação de um conhecimento internalizado. O fato mesmo de gramáticos aplicarem tais expedientes deixa evidente não haver futurismo algum nessas técnicas.

na educação básica, deverá problematizar a importância das escolhas estilísticas feitas na perspectiva, p.ex., do *continuum* dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2000).

Começemos por ilustrar a dinâmica tendo em vista a ocorrência ambígua em (6):

(6) Ambulância atropela criança de patinete na avenida Rebouças, em SP (FSP, 05/10/2019)

A ambiguidade de (6) está relacionada ao constituinte *de patinete*, que pode tanto se associar a *criança* – na leitura pretendida pelo jornal – como a *ambulância*. A interpretação pretendida fica clara na versão do *Agora São Paulo*, também do grupo *Folha*, que preferiu a passiva em (6') à estrutura em (6), por essa última eliminar a ambiguidade:

(6') Criança de patinete é atropelada por ambulância na Rebouças (Agora (FSP), 15/10/19)

A interpretação jocosa – embora trágica (em vista da reportagem) –, porém possível (por força da ordem dos constituintes em (6)), é dada em (6''):

(6'') Ambulância de patinete atropela criança na Rebouças

Cada um dos sentidos ambíguos está associado ao constituinte a que *de patinete* se associa na sentença original em (6). Como já dito, *de patinete* pode estar associado a *ambulância* (6'') ou a *criança* (6'), no sentido de este constituinte poder – se desconsiderarmos o contexto de produção da manchete de jornal e nosso conhecimento pragmático – formar um outro constituinte seja com *ambulância* seja com *criança*.²⁴ Para além da problematização do duplo sentido em (6) e as estratégias sintáticas para a sua “desambiguação” – para o que se recomenda o leitor a Tescari Neto (2017) –, o professor é convidado a discutir, com os alunos: (i) o constituinte a que, em cada leitura, se associa a expressão *de patinete*, na sentença original (6), e (ii) as funções sintáticas deste constituinte na sentença original. Para esse caso de (6), (i) é tarefa relativamente fácil e os alunos não terão dificuldade alguma para identificar o constituinte a que *de patinete* se associa em cada leitura, mesmo na leitura “jocosa”; as paráfrases em (6) e (6') auxiliarão os alunos a procederem com a correta identificação do constituinte modificado. Em relação à função sintática do constituinte diretamente envolvido na ambiguidade (ii), é bem provável que professor e alunos tendam a classificar as duas instâncias de *de patinete* como

²⁴ Fui questionado várias vezes, ao ter apresentado este exemplo, no que diz respeito à plausibilidade contextual da ambiguidade de tais ocorrências. Há quem argumente que nosso conhecimento de mundo de imediato descarta a possibilidade de a ambulância usar patinete. Há quem argumente que o contexto social e cultural da produção mesma da manchete deslegitima de imediato essa interpretação “jocosa” pelos alunos. Estou insistindo aqui que tais exemplos possam ser, sim, usados até mesmo porque uma pedagogia crítica – e, por isso mesmo ligada a questões práticas, como é o caso da “análise sintática crítica” – tem de preparar o aluno também para as situações da vida. Há gêneros textuais em que ambiguidades de nenhuma sorte são bem vindas. Um exemplo de tais gêneros são os editais de concurso. Um edital potencialmente ambíguo pode gerar a necessidade de retificações ou até mesmo o cancelamento do certame. Por mais absurda que seja a interpretação jocosa – já mesmo pelo acionamento do conhecimento enciclopédico e pragmático do aluno –, o exemplo pode ser trazido e problematizado pelo professor *já pelo fato de a ambiguidade estrutural permanecer na manchete a despeito inclusive de considerações pragmáticas*. Que dirá dos outros gêneros de texto!

adjuntos adnominais. Vamo-nos deter, na sequência, nessa hipótese de classificação.²⁵

A classificação sintática de *de patinete* – em cada uma das duas leituras possíveis de (6) – está longe de ser trivial. É de esperar que, em vista das classificações possíveis dos “termos da oração” em funções sintáticas – tal qual praticada pela escola –, alunos e até mesmo professores tendam a classificar *de patinete* como adjunto adnominal de *criança* (pela leitura em (6’)) e ou mesmo como adjunto adnominal de *ambulância* (na leitura em (6’)). Isso se justifica pela tendência de a análise sintática tradicional/escolar vislumbrar a classificação dos constituintes tendo sempre em vista os elementos *expressos* na própria estrutura.²⁶

É importante, contudo, não descartar análises que tratem, p.ex., *de patinete* como “complemento nominal” em ambos os casos. *Desde que justificadas com argumentos plausíveis*, essas análises são não só possíveis como até mesmo mais desejáveis. Faz parte da “observação” teórica – no sentido esboçado no início da seção 1 – a consideração de propostas concorrentes. O aluno poderá, nesses casos, *argumentar* que *de patinete* é complemento da “expressão não pronunciada” *em posse: criança ‘em posse’ de patinete; ambulância ‘em posse’ de patinete*. Essa seria, aliás, até mesmo uma análise mais plausível e o aluno teria necessariamente de propor o elemento “não expresso” – ou “não pronunciado”, subentendido, elíptico – que, em tese, deveria entrar na estrutura original, *sem modificações morfossintáticas para além de sua própria inserção*. Vejam-se, a esse propósito, as paráfrases em (6’a) e (6’’a), a seguir, em que os constituintes não expressos/não pronunciados figuram em versais, notação a ser adotada para identificar os constituintes não expressos de agora em diante:

(6’a) Criança EM POSSE de patinete é atropelada por ambulância na Rebouças

(6’’a) Ambulância EM POSSE de patinete atropela criança na Rebouças²⁷

²⁵ É importante lembrar que a classificação, em funções sintáticas, do constituinte envolvido na ambiguidade deve se dar sempre em relação à manchete original. Assim, para o caso particular de (6), não se dará em relação às paráfrases (6’, 6’), mas em relação à sentença original em (6).

²⁶ Poder-se-ia objetar – a exemplo do que me questionaram numa outra oportunidade – que a classificação de *de patinete* como adjunto adnominal de *ambulância* seria impossível, em vista do fato de adjuntos restringirem a referência do nome que modificam. Substituindo, por exemplo, então, *ambulância* por *Pedro*, em (6) – cf. *Pedro atropelou a criança de patinete* –, nos levaria a um problema conceitual de classificação: *Pedro*, qual nome próprio, não poderia ter a sua referência restringida. Tal observação parece tão somente ratificar o que, na sequência, sugerirei como possibilidade de análise: *de ambulância* é complemento de um constituinte silente.

²⁷ É plausível que os alunos proponham outras paráfrases, como (i) e (ii), às leituras em (6’) e (6’), respectivamente – e é bem desejável que o façam:

(i) Criança CORRENDO de patinete é atropelada por ambulância na Rebouças

(ii) Ambulância CORRENDO de patinete atropela criança na Rebouças

Na medida em que o constituinte “não pronunciado” – no caso o verbo no gerúndio, *correndo* – entra sem alterações morfossintáticas à estrutura original (cf. (i,ii)), paráfrases como essas devem ser aceitas. Aliás, uma análise crítica levará em conta argumentos. Nesse sentido, em vista de (i, ii), *de patinete* seria classificado, nessas duas ocorrências, como *adjunto adverbial de meio*, porquanto *de patinete* é o meio ou instrumento utilizado. Repare que a discussão sobre a “arquitetura” mesma das paráfrases (6’a, 6’’a; i, ii) e a adequação estilística de cada uma delas em diferentes gêneros textuais, por se tratar de uma atividade *epilinguística* – no espírito do sugerido em Franchi (2006) –, deverá ser trazida à luz pelo professor.

Em vista do expediente metodológico discutido na subseção 1.2 – o teste de coocorrência entre elementos de mesma categoria ou classe –, talvez a classificação mais adequada fosse mesmo a de *complemento nominal*, conforme a argumentação feita a propósito de (i’) e (ii’) a seguir:

(i’) Criança CORRENDO EM POSSE de patinete é atropelada ...

Tanto em (6'a) como em (6''a), *de patinete* seria um complemento nominal (da expressão não pronunciada *em posse*). Outras classificações poderão aparecer (cf. nota 27) e o professor, em vez de considerá-las “erradas”, de antemão, deverá observar a análise proposta pelo aluno e, mais do que isso, *o percurso argumentativo que levou ao resultado proposto*. Repare que a mera classificação “taxonômica” dos constituintes em funções sintáticas nem tem lá tanta importância para a Análise Sintática Crítica. *O objetivo da atividade é propor um exercício de argumentação*. E toda argumentação é, na verdade, uma atividade criativa pelos alunos. Nesse sentido, a taxonomia proposta no livro didático (que segue, em tese, a NGB) é apenas o ponto de partida da análise sintática. O ideal é que o professor motive os alunos a perceberem que há todo um trabalho por fazer; na verdade, todo um trabalho para *eles – os alunos – fazerem*. Sendo mais ou menos consensual que a Linguística seja uma área das Humanidades, a análise sintática não poderá fugir à regra: *há um trabalho humano envolvido inclusive na análise sintática*. Aperceber-se dessa riqueza é objetivo de toda atividade *metalinguística*: alunos são, antes, *agentes nas classificações*, não meros “robôs” classificadores a preencherem lacunas e a darem nomes a categorias previamente existentes. Cabe a eles a problematização e o exercício crítico dos esquemas tradicionais.

Se seguirmos os expedientes teóricos discutidos em 1.1 e 1.2 de maneira combinada – i.e., recorrendo a julgamentos de gramaticalidade de frases envolvendo duas expressões (supostamente) pertencentes à mesma função sintática –, ficaria fácil argumentar em favor da análise segundo a qual *de patinete* seria um complemento nominal (de *de ambulância* e/ou de *de criança*). Basta colocá-lo para coocorrer com outro complemento nominal (do nome não-pronunciado EM POSSE) – nas leituras referentes a (6') (cf. (6'b)) e (6'') (cf. (6''b)) – que o resultado será agramatical:

(6') b. *Criança (EM POSSE) de patinete de bike²⁸ é atropelada por ambulância na Rebouças

(6'') b. *Ambulância (EM POSSE) de patinete de quatro rodas atropela criança na Rebouças

O critério utilizado – o teste de coocorrência –, aferido pelo julgamento de gramaticalidade das sentenças em questão, permitirá ao aluno argumentar em favor da função sintática por ele sugerida; nesse caso, a de complemento nominal (do nome silente POSSE).

Análise bastante similar poderia ter o exemplo a seguir:

(7) Incêndio atinge sítio arqueológico com pinturas rupestres de 11 mil anos no Pará (FSP, 06/10/2019)

(ii') Ambulância CORRENDO EM POSSE *de patinete* atropela ...

Por (i') e (i''), *EM POSSE de patinete* seria adjunto adverbial de *CORRENDO*; na verdade, um adjunto de modo (“correndo como/de que jeito?”). Desse modo, parece mais correta uma análise que classifique *de patinete* como complemento nominal, como proposto no texto. Ressalte-se, contudo, que (i') e (i'') de modo algum inviabilizam uma análise como a sugerida com base em (i) e (ii). Em análise sintática crítica há análises plausíveis e análises implausíveis. Jamais análises “certas” ou “erradas”.

²⁸ É importante lembrar que, na análise proposta, é vital cuidar para não considerar *de bike* (em (6'b)) e *de quatro rodas* (em (6''b)) como constituintes em *de patinete*.

O constituinte diretamente envolvido na ambiguidade, em (7), é a expressão *com pinturas rupestres de 11 mil anos*, que potencialmente pode modificar a expressão *sítio arqueológico* – na interpretação pretendida pelo jornal, facilitada pela apassivação em (7') – ou o verbo *atingir* – cuja leitura é evidenciada pela paráfrase em (7''):

(7') Sítio arqueológico com pinturas rupestres de 11 mil anos é atingido por incêndio no Pará

(7'') Com pinturas rupestres de 11 mil anos, incêndio atinge sítio arqueológico no Pará

É bem provável que *com pinturas rupestres de 11 mil anos* seja classificado, em (7), como adjunto adnominal de *sítio arqueológico* (cf. a leitura evidenciada pela paráfrase em (7')) ou como adjunto adverbial de instrumento, associado ao verbo *atingir* (na leitura evidenciada em (7'')).²⁹ É importante, contudo, não descartar análises em que o constituinte *com pinturas rupestres de 11 mil anos*, na leitura em (7'), seja um complemento nominal de um particípio não pronunciado, como o constituinte em versais em (7'a):

(7'a) Sítio arqueológico ADORNADO com pinturas de 11 mil anos é atingido...

A discussão sobre a classificação sintática mais pertinente, em (7), para *com pinturas rupestres de 11 mil anos* é o ponto mais importante numa análise (meta)lingüística. Repare que a problematização aqui feita tem, como corolário, o fato de que não há uma análise sintática *correta*. Poderíamos, no máximo, falar em análise “*mais correta*” tendo em vista os argumentos apresentados e os nossos projetos. Como numa análise jurídica, os argumentos serão considerados e “medidos”, de modo a ser proferido, ao final, “um veredito”; em nosso caso, uma “classificação sintática” – produto de toda uma atividade argumentativa. Deve ser este o propósito da análise *metalingüística*. É inclusive desejável que essa atividade *metalingüística* concomitantemente envolva uma atividade *epilingüística* sobre a adequação da manchete original (7) ou mesmo de suas paráfrases (7') e (7'') no gênero textual em que (7) originalmente apareceu. Concorde o leitor que (7') e (7'') são boas paráfrases a figurarem numa manchete de jornal. As paráfrases perdem, contudo, a ambiguidade que pode ser interessante – se artisticamente arquitetada pelo jornalista – como “chamariz” à notícia. É até desejável que o bom jornalista crie manchetes ambíguas inteligentes, justamente para chamar a atenção do(s) leitor(es) para a reportagem integral.³⁰ A reflexão sobre a forma mais interessante a figurar num texto (se (7)

²⁹ Por mais perturbadora que seja, por questões pragmáticas e contextuais, a interpretação em (7''), tal interpretação, contudo, é possível em virtude da disposição estrutural dos constituintes frásicos. Sendo assim, essa interpretação não deve jamais ser descartada: estruturalmente falando, e ignorando questões sócio-pragmáticas, tal interpretação é possível *na algum mundo*.

³⁰ Um bom exemplo de manchete inteligentemente ambígua – a envolver um engenhoso trabalho, da parte do jornalista, com a linguagem – que, no entanto, não se trata de uma ambiguidade sintática, mas lexical, é a apresentada em (i), abaixo, em que *jogar enfiado* significa “jogar como atacante à espera da bola na zona do gol”:

(i) Bahia quer contratar Pinto para jogar enfiado (R7, 18/01/2014)

ou uma de suas paráfrases) poderá inclusive ser levada a cabo se o professor estiver interessado em problematizar as formas linguísticas mais adequadas a gêneros textuais específicos. Manchetes de jornal têm uma função social bem definida: a ambiguidade – se artisticamente arquitetada – é bem-vinda nesse tipo de gênero. Já o gênero “dissertação do ENEM” parece não apreciar muito ambiguidades dessa sorte. Na verdade, os gêneros textuais a que Azeredo (2007) chamou de textos “caminho de mão única” – aqueles em relação aos quais socialmente se espera uma única leitura: bulas de remédio, convenções de condomínio, edital de concurso, etc. – são gêneros em que a ambiguidade é um ruído à comunicação, não sendo, portanto, bem-vinda. Nesses gêneros, as paráfrases seriam preferidas e a estrutura original (7), preterida. Repare que a atividade aqui sugerida está em plena comunhão com as orientações oficiais (PCNs e BNCC), porquanto associa a análise linguística (nesse caso, a atividade metalinguística) à leitura e à produção (em diversos gêneros), de maneira natural.

Por fim, os expedientes discutidos em 1.1 e 1.2, aqui combinados, poderiam ajudar os estudantes a entenderem que *com pinturas rupestres de 11 mil anos* é um complemento de um nome não pronunciado, uma vez que não pode coocorrer com um constituinte de mesma natureza, nomeadamente *com flores para todos os lados* em (7’b):

(7’b) *Incêndio atinge sítio arqueológico ADORNADO com pinturas rupestres com flores para todos os lados^{31,32}

Nessa altura do campeonato, concordará o leitor que *não se propõe nada novo aqui*. O que está em jogo é um velho problema, *a análise sintática dos constituintes* – prática tradicional comum do curriculum de língua portuguesa, que permanece nos objetos de conhecimento da BNCC –, *que se pode valer de elementos metodológicos de teorias gramaticais consolidadas*. Não se propõe aqui que os construtos teóricos do gerativismo (suas nomenclaturas, mecanismos teóricos de explanação e esquemas de representação) sejam obrigatoriamente usados na aula de português. Antes, *o que se propõe é tão somente a utilização de uma metodologia gerativista de análise, pautada em julgamentos de gramaticalidade*. Vali-me aqui de um expediente técnico comum não só ao gerativismo (mas também utilizado por essa escola – ver, a esse respeito, Jackendoff (1972: 87s), Cinque (1999: 11), Tescari Neto (2021)) como também a outras escolas teóricas: o “teste da coocorrência com itens supostamente pertencentes à mesma classe”. Tal atividade não é um exercício de análise (*meta*) linguística isolado: antes, pode e deve ser construído em conjunto com a leitura e a produção textuais. As paráfrases uma vez propostas – à medida em que se classificam os constituintes em funções sintáticas – deverão ser acompanhadas de reflexões sobre os (con)textos onde melhor figurarão: em

³¹ *Com flores para todos os lados* não é constituinte de *pinturas rupestres*.

³² Se a análise escolar preferir uma saída mais tradicional, que classifica *com pinturas rupestres* como adjunto adnominal de *sítio*, a análise continua a valer e, nesse caso, esse constituinte não poderá coocorrer com outro adjunto adnominal de mesma natureza:

(i) *Incêndio atinge sítio arqueológico com pinturas rupestres de 11 mil anos com flores para todos os lados

quais gêneros a forma correspondente àquela paráfrase é mais feliz? A análise metalinguística é, portanto, importante instrumento empoderador: (i) permite introduzir o estudante às estratégias de argumentação – o que lhe permitirá o exercício da cidadania –, (ii) proporciona, ao estudante, um primeiro questionamento sobre as categorias taxonômicas/esquemas de classificações cunhados na/pela sociedade – o que lhe permitirá questionar os propósitos que guia(ra)m as classificações propostas –, e, por fim, (iii) torna o estudante protagonista da análise sintática, uma vez que lhe permite não só criar/cunhar categorias como também avaliar a adequação e abrangência das categorias disponíveis.

A proposta de uma análise sintática crítica aqui apresentada – longe de, em si, constituir todo um programa a substituir as práticas costumeiras – tem por objetivo tão somente colaborar com o professor de língua portuguesa em suas atividades corriqueiras. Dar sentido à análise sintática, empoderando alunos e professor, deverá ser o mote de toda análise sintática crítica.

3. À guisa de conclusão

Como vimos no início da seção 1, a observação, para os epistemólogos, é uma organização da visão (FOUREZ, 1995), e, como tal, leva em conta objetivos teóricos e projetos preliminares. Assim também deve ser a análise sintática. Ainda que se possam considerar diferentes abordagens teóricas como ponto de partida, é possível – em vista da máxima saussuriana segundo a qual “o ponto de vista cria o objeto” (SAUSSURE, 1977, p. 15) – optar por uma linha de análise que fundamentará e direcionará as escolhas uma vez feitas.

Na análise dos constituintes em funções sintáticas, pode-se partir, na Análise Sintática Crítica, de uma metodologia que combina o ferramental gerativista prototípico – os julgamentos de gramaticalidade – com um expediente metodológico que permite determinar a função sintática de determinado grupo de palavras: o teste da coocorrência. A impossibilidade de coocorrência certamente indicará que se trata de constituintes com uma mesma função sintática, o que auxiliará professor e alunos na aula de análise sintática. Uma abordagem crítica, todavia, não para por aí. Demanda um compromisso para com a vida (no caso dos estudantes).

Muito mais importante do que classificar, no entanto, os constituintes em funções sintáticas (pré-)determinadas em gramáticas e livros didáticos é a atividade de problematizar as categorias/classificações disponíveis, questionando seus limites e sua abrangência. Muito mais do que rotular determinado grupo de palavras em consonância com esquemas classificatórios pré-determinados é propor classificações mais adequadas. Esse deve ser o objetivo da atividade metalinguística: empoderar os alunos, preparando-os a um exercício pleno da cidadania, ao sugerir que tomem parte do interessante papel de analistas, coparticipantes, portanto, de tarefas na sociedade. E por que não começar logo pela análise sintática?

Referências

- ANTUNES, I. Língua, gêneros textuais e ensino: condições teóricas e implicações pedagógicas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, 2002, pp. 65-76.
- AZEREDO, J.C. *Ensino de português*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- AZEREDO, J.C. A Linguística, o texto e o ensino da língua: notas para continuar o debate. *Idioma*, Rio de Janeiro, n. 26, 2014, pp. 15-21.
- BALDINI, L. *A nomenclatura gramatical brasileira interpretada, definida, comentada e exemplificada*. Dissertação (Mestrado em Linguística), Unicamp, 1999.
- BASSO, R.; OLIVEIRA, R.P. Feynman, a linguística e a curiosidade revisitado. *Matraga*, v. 19, n. 30, 2012, pp. 13-40.
- BORGES NETO, J. *Ensaio de filosofia da linguística*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação. *Parâmetros curriculares nacionais do Ensino médio: partes I e II*. Brasília: SEB/MEC, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- CAMERON, D. *et alii*. Ethics, Advocacy and Empowerment: Issues of Method in Researching. *Language & Communication*, vol. 13(2), 1993, pp. 81-94.
- CASTILHO, A. Português falado e ensino da gramática. *Letras de Hoje*, v. 25, n. 1, 1990, pp. 103-36.
- CASTILHO, A. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2000.
- CHOMSKY, N. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton, 1957.
- CHOMSKY, N. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger, 1986.
- CHOMSKY, N. *O conhecimento da língua. Sua natureza, origem e uso*. Trad. de Anabela Gonçalves e Ana Teresa Alves. Lisboa: Caminho, 1994.
- CINQUE, G. *Adverbs and Functional Heads: a Cross-linguistic perspective*. NY: OUP, 1999.
- CHOMSKY, N. A cosa può servire l'insegnamento della grammatica. In: SANTIPOLO, M.; MAZZOTTA, P. (org.) *L'educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative*. Festschrift para Paolo Balboni. Torino: UTET, 2018, pp. 105-10.

DUARTE, M.E.L.; SERRA, C.R. Gramática(s), ensino de português e “adequação linguística”. *Matraga*, 22(36), 2015, pp. 31-55.

FÁVERO, L. L. *et al.* *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FOUREZ, G. *A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências*. São Paulo: Editora da UNESP, 1995.

FOWLER, R. Sobre a Linguística Crítica. Tradução de Débora C. Figueiredo e Delcimeris S. de Oliveira. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. esp, 2004[1996], pp. 207-22.

FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1988, p. 39.

FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. *Revista do GEL*, n. esp., 2002, pp. 37-74.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: POSSENTI, S. (org.) *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola, 2006, pp. 34-101.

FURTADO DA CUNHA, M.A.; TAVARES, M.A. (org.) *Funcionalismo e ensino de gramática*. 1. ed. Natal: EdUFRN, 2016.

GERALDI, J.W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J.W. *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1994, pp. 49-70.

ILARI, R.; POSSENTI, S. Português e ensino de gramática. *Projeto Ipê – Língua Portuguesa II*. São Paulo: SEE/CENP. São Paulo (Estado), 1985.

HILGERT, J.G. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: PRETI, D. (org.). *Análise de textos orais*. 4. ed. São Paulo: FFLCH/USP, 1993, pp. 103-27.

JACKENDOFF, R. *Semantic Interpretation in Generative Grammar*. Massachusetts: MIT Press, 1972.

JAPIASSU, H. *Introdução às Ciências Humanas*. São Paulo: Letras & Letras, 1994.

KATO, M.A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. SP: Ática, 1986.

KATO, M.A. A Gramática do Letrado: Questões para a Teoria Gramatical. In: MARQUES, M. A. *et al.* (org.) *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM, 2005, pp. 131-45.

KATO, M.A. A gramática nuclear e a língua-i do brasileiro. In: MARTINS, M.A. (org.). *Gramática e ensino*. Natal: EDUFRN, 2013.

KAYNE, R.S. *Movement and Silence*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. SP: Cortez, 2000.

MARCUSCHI, L.A. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. SP: Parábola, 2008.

- MEDEIROS, P. *Gramática sim, e daí?* Reflexões acerca do ensino de gramática nos anos iniciais da educação básica. Curitiba: CRV, 2020.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.) *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola, 2006, pp. 199-226.
- MEY, J. L. *Pragmatics: an Introduction*. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2001.
- NEVES, M.H. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.
- NEVES, M.H. *Que gramática estudar na escola?* Norma e uso na Língua Portuguesa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- NOMENCLATURA GRAMATICAL BRASILEIRA. Rio de Janeiro: Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, CADES, 1958.
- PERIGRINO, M. *Os advérbios no ensino de língua portuguesa: livros didáticos, metodologia gerativa e teoria da gramática*. Dissertação (Mestrado em Linguística), Unicamp, 2020a.
- PERIGRINO, M. O tratamento dos advérbios em livros didáticos brasileiros. In: VICENTI, R.B.; DEFENDI, C.L. (org.) *Estudos de linguagem em perspectiva: caminhos da interculturalidade*. Pernambuco: UFRPE, 2020b, pp. 4946-53.
- PERIGRINO, M. Gramática gerativa em sala de aula: (re)pensando o ensino da classe dos advérbios. In: GOMES, A.P.Q.; TESCARI NETO, A. (org.) *A interface sintaxe-semântica: adjetivos e advérbios numa perspectiva formal*. Campinas: Pontes Editores, pp. 179-202, 2020c.
- PERINI, M. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1995.
- PEZATTI, E.G.; CÂMARA, A.L. Da descrição ao ensino da oração adjetiva: a perspectiva dos livros didáticos. *Linguística*, Madrid, v. 30, 2014, pp. 141-70.
- PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas: Pontes. 2017.
- PILATI, E. Teorias linguísticas e educação básica: proposta congregadora. In: MEDEIROS, A. B.; NEVINS, A. *O apelo das árvores: estudos em homenagem a Miriam Lemle*. Campinas: Pontes, 2018, pp. 347-75.
- PIRES DE OLIVEIRA, R. A linguística sem Chomsky e o método negativo. *ReVEL*, v. 8, n. 14, 2010, pp. 1-19.
- PIRES DE OLIVEIRA, R.; QUAREZEMIN, S. *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.
- RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica. *Línguas & Letras, Cascavel*, v. 8, n. 14, pp. 13-20, 2007.
- ROCHA LIMA, C.H. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1977.

TARALLO, F. *Relativization Strategies in Brazilian Portuguese*. PhD Diss., UPenn, 1983.

TESCARI NETO, A. Constituição sintática, ambiguidade estrutural e aula de português: o lugar da teoria gramatical no ensino e na formação do professor. *Working Papers in Linguistics*, v. 18, n. 2, 2017, pp. 129-52.

TESCARI NETO, A. Análise linguística na educação básica com ambiguidade. In: NASCIMENTO, L.; SOUZA, T.C. (org.). *Gramática(s) e discurso(s): ensaios críticos*. 1. ed. CAMPINAS: Mercado de Letras, 2018, pp. 173-206.

TESCARI NETO, A. *Sintaxe Gerativa: introdução à Cartografia Sintática*. A sair pela Editora da Unicamp, 2021.

TESCARI NETO, A.; PERIGRINO, M. O verbo e o substantivo em livros didáticos: contribuições da gramática gerativa às aulas de português. *Revista da Abralín*, v. 17, 2018, pp. 152-91.

TESCARI NETO, A.; SOUZA DE PAULA, W.M. O lugar das normas gramaticais e das práticas de análise gramatical no ensino básico e na formação dos professores de língua portuguesa no Brasil. *Revista Internacional Em Língua Portuguesa*, v. 40, 2021, pp. 93-117. Disponível em: <https://doi.org/10.31492.2184-2043.RILP2021.40/pp.93-117>. Acesso em: 25 out. 2021.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação - Uma proposta para o ensino de gramática*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

WERNECK SANTOS, L. W. *et al. Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2013.

AUTONOMIA, CONSCIÊNCIA E COMPLEXIDADE NA LÍNGUA EM USO: UMA ABORDAGEM COGNITIVA

AUTONOMY, CONSCIOUSNESS AND COMPLEXITY IN THE LANGUAGE IN USE: A COGNITIVE APPROACH

Maria Célia Lima-Hernandes¹

Renata Barbosa Vicente²

RESUMO

Neste artigo, abordaremos a transição entre corpo-linguagem (corporeidade) por meio da análise de construções gramaticais da língua como um processo revestido de uma complexidade gradiente. Para tanto, focalizaremos o princípio da iconicidade, manifestada nos processos de progressiva complexidade. Explicaremos a importância de nichos cognitivos criados a partir de experiências socioculturais (em graus distintos de consciência sobre o uso) de onde emergem graus de complexidade para, então, focalizarmos o contexto de aquisição do Português do Brasil (PB) como Língua Adicional (LA) e suas implicações para a fluência linguística. Consideraremos, nessa etapa de estudo, dois chineses (um homem e uma mulher), habitantes da cidade de São Paulo, os quais foram entrevistados por Bi (2013) para sua dissertação de Mestrado. Essas duas amostras são similares em termos de período de migração para São Paulo e de língua materna (LM), que é o chinês. A fim de contribuir com os estudos linguísticos, é objetivo deste artigo analisar os usos das construções infinitivas recolhidas nessas entrevistas para, depois, comparar o resultado com a gradiente de complexidade observada nas amostras de dois falantes idosos (um homem e uma mulher) que têm o PB como LM. Os padrões funcionais verificados permitiram-nos validar a hipótese inicial de que a restrição de acesso a contextos interativos reduziria a fluência gramatical nas LAs, configurando, assim, um paralelo icônico relevante. Adicionalmente, evidenciamos que essa gradiente na complexidade de uso das construções infinitivas pode funcionar como um critério eficiente nas avaliações de fluência no PB como LA, já que revela uma adesão gradativa e constante nas situações de fala. **PALAVRAS-CHAVE:** Iconicidade. Autonomia. Complexidade. Construções não finitas.

ABSTRACT

Here, we will approach the transition between body-language (embodied language) through the analysis of grammatical constructions of the language as a process constituted of a gradient complexity. To do this, we will focus the iconicity principle, manifested in processes of progressive complexity. We will explain the importance of cognitive niches created from sociocultural experiences (in different degrees of awareness of use) from which degrees of complexity emerge, so that we can focus on the context of acquiring Brazilian Portuguese (PB) as an Additional Language (LA) and its implications for linguistic fluency. We will consider, in this stage of study, two Chinese (a man and a woman), inhabitants of the city of São Paulo, who were interviewed by Bi (2013) for their Master's dissertation. These two samples are similar in terms of the period of migration to São Paulo and the first language (LM), which is Chinese. In order to contribute to linguistic studies, this article aims to analyze the uses of the infinitive constructions collected in these interviews and, afterwards, and to compare the result with the gradient complexity observed in the samples of two elderly

¹ Professora Titular da Universidade de São Paulo (USP), Grupo de Pesquisa Linguagem e Cognição (LinC), Pesquisadora CNPq, mceliah@usp.br, <https://orcid.org/0000-0003-2009-3606>.

² Professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Estudos da Linguagem (PROGEL), Grupo de Pesquisa Letramento, Alfabetização, Tecnologia digital e Cognição (LATEC), renatab.vicente@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2028-9449>.

speakers (a man and a woman) who have the BP as LM. The functional patterns verified allowed us to validate the initial hypothesis that restricting access to interactive contexts would reduce grammatical fluency in LAs, thus configuring a relevant iconic parallel. Additionally, we show that this gradient complexity in the use of infinitive constructions can be a good criterion for assessing fluency in PB as LA.

KEYWORDS: Iconicity. Autonomy. Complexity. Non-finitive constructions.

Contextualização

Lera Boroditsky, neurocientista da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, numa dada ocasião, iniciou sua palestra afirmando que “a linguagem é uma das capacidades mágicas que os seres humanos possuem”, e nós tomamos a liberdade de adicionar, sem reparo algum da parte de uma orientação linguística ou didático-pedagógica que nos conforma, que a língua é uma das capacidades mais complexas que os seres humanos desenvolvem ao longo de sua vida. A mágica está na transição de linguagem para língua (gramática³). Concordamos com Boroditsky: sem linguagem não haveria língua. Isso permite dizer que a linguagem (atuação do corpo) é primitiva à língua. O fato de usarmos nosso corpo para comunicarmos algo a alguém é justamente o caminho misterioso e mágico da criação das línguas no mundo. É sobre esse maravilhoso objeto de investigação que os linguistas do mundo todo têm se debruçado para dele depreenderem o que somos e como construímos e alteramos esse artefato cultural tão precioso.

Neste artigo, abordaremos a transição entre corpo-linguagem (corporeidade) e língua (gramática) (cf. DAWSON, 2014), um processo tão complexo que pediria uma reflexão já desde os anos iniciais de estudo na formação linguística. Para tanto, focalizaremos um princípio que favorece essa passagem, de modos nem sempre tão óbvios como gostaríamos que fosse. Trata-se da iconicidade manifestada no processo de gramaticalização (complexificação) de construções. Segundo esse princípio, toda construção é motivada, icônica e não-arbitrária (GIVÓN, 2009) e sua manifestação se dá pelo paralelo icônico com quantidade de informação (subprincípio da quantidade ou complexidade), com integração de conceitos ou itens encadeados (subprincípio de integração) e com tempo de duração do processamento da informação tendo em vista sua gradiente complexidade (subprincípio de complexidade cognitiva). Nem sempre, contudo, a manifestação desses subprincípios é transparente ao analista, devido às camadas históricas necessárias para a evolução da construção. É justamente devido à gradiência verificada nos usos que se torna possível mobilizar o princípio de iconicidade para tratar de fluência gramatical mesmo em contexto que dependa do contato com uma diversidade de inputs. Essa diversidade é natural para o falante nativo, que empreende um ciclo de formação inicial já na fase tenra de sua vida e vai gradativamente incorporando construções via interações cada vez mais complexas. Perguntamo-nos se esse mesmo processo se aplica a falantes do PB como LA, em cujas experiências de acoplamento construcional verifica-se a ausência de formação escolar.

³ Definimos gramática como o sustentáculo das línguas, composto de um revestimento inicial de caráter pragmático-semântico e de um empacotamento sintático-morfológico, cujo output é materializado em termos fonéticos e prosódicos.

Numa ocasião anterior, Lima-Hernandes (2006) definiu exaustivamente o princípio de iconicidade, retomando-o em alguns episódios posteriores em que exercitava a análise de fenômenos gramaticais da língua portuguesa do Brasil (LIMA-HERNANDES, 2009; VICENTE, 2014). A rede de estudiosos que nos fizeram refletir sobre o signo e sua configuração é vasta em extensão e difusa em termos teóricos. Um dos mais ilustres pensadores dessa questão na Linguística foi o austríaco Ferdinand de Saussure (BARBOSA; LOPOMO; LIMA-HERNANDES, 2016), que teve seu nome indissociavelmente ligado à prima escola estruturalista, mãe das duas escolas mais influentes da Linguística no final do século XX: a Sociolinguística e o Gerativismo. Hoje, numa visão mais ampla dos pressupostos teóricos, essas escolas podem ser integradas, respectivamente, ao Funcionalismo e ao Formalismo, ambas apoiadas em contribuições dos avanços das Ciências Cognitivas.

Muita água, assim, rolou dessa fonte, e suas gotas respingaram no que já havia sido produzido, levando os pesquisadores a repensarem encaminhamentos metodológicos e mesmo a revisitarem algumas ideias fundantes da Linguística ocidental tradicional⁴, especialmente seus rótulos tão meticulosamente lapidadores de objetos⁵. O resultado foi o fortalecimento de uma maioria das proposições que davam sustentação ao próprio fazer científico e, conseqüentemente, à identificação de métodos inovadores. Cremos que o marco dessa atual revisão centre-se nas contribuições dos estudos sociocognitivos derivados dos estudos sobre gramaticalização, os quais romperam a fronteira entre cada um dos subsistemas linguísticos (fonologia, morfologia, sintaxe), incluindo aí a Pragmática, uma espécie de vizinha estrangeira, cujos meandros foram pouco conhecidos durante muito tempo. Num balanço atual, podemos dizer que estamos no início do avanço de uma consciência interdisciplinar dos estudos Linguísticos, por isso propomos analisar as construções não-finitas produzidos por falantes de LM e de LA, de modo a estabelecer a relação entre linguagem e língua, numa abordagem que destaque a corporeidade e a cognição.

1. O mecanismo que rompe o hiato corporeidade > gramática

A semente que propicia o desenvolvimento do indivíduo concentra uma herança filogenética pouco discutida durante toda a formação universitária no campo de Letras e de Linguística. Esse período de maturação individual torna um sistema com funcionamento em baixo nível de atenção e, conseqüentemente, em baixo nível de consciência num exercício autônomo, atento e consciente no mundo da linguagem. Alguns fatores propulsores desse desenvolvimento constituem força ímpar para que saltos de aprendizagem e de conscientização impactem a mente. Por outro lado, a autonomia na condução da vida e a lapidação identitária constituem-se fatores primordiais para a inserção do

⁴ Distinguimos aqui Charles Sanders Peirce (1839-1914) – a partir de conceitos da Lógica, da Matemática e da Filosofia, abriu um espaço de reflexão na Semiótica – e Ferdinand de Saussure (1857-1913) – que impulsionou a criação da Linguística como ciência autônoma –, que foram contemporâneos que na discussão do signo e de sua configuração.

⁵ É o caso de L1, L2 e LM, que, em decorrência das dinâmicas de populações e mesmo do melhor exame das regiões com histórico de colonização, ganharam maior elasticidade e, em algumas abordagens, até mesmo um rótulo melhor adaptado ao contexto, tais como as línguas de herança (LH), línguas de raiz (LR) línguas de acolhimento (LAc) e as línguas adicionais (LA).

indivíduo consciente no mundo, razão pela qual pedem uma discussão mais aprofundada de modo a que se estabeleça a correlação entre linguagem e consciência. Em medida similar, tais experiências requerem ações voltadas para atender a objetivos formativos em instituições envolvidas na instrução de professores e de pesquisadores do campo da Linguagem.

Dado o enquadramento sociocultural que emoldura a ação em políticas públicas voltadas para o campo da linguagem e dadas as mudanças obrigatórias para uma sociedade mais consciente, torna-se imperativo responder à seguinte questão neste momento: como atua o princípio de iconicidade nos usos interativos em contextos específicos de LM e LA? Selecionamos como exemplo a etapa da vida humana em que todos os acoplamentos socioculturais já se estabilizaram: a fase idosa. No contexto brasileiro, providenciaremos a explanação baseada na dúvida sobre a medida exata do tempo em que o avanço da idade reduz algumas possibilidades agentivas. Para tanto, a fim de contemplar os estudos sobre iconicidade, organizamos o texto em seções que priorizam, respectivamente, a cooperação, a consciência e a autonomia. Isso permitirá a análise de alguns dados oriundos de entrevistas realizadas por membros do Grupo de Pesquisa Linguagem e Cognição (LinC-USP) nos quais consubstanciaremos a complexificação das construções não-finitas e em que medida os dois grupos se aproximam nos usos em termos gramaticais.

2. Cooperação como fator de autonomia

Somos seres cooperativos por natureza (TOMASELLO, 2003, 2009), e é justamente a cooperação a responsável pelo desenvolvimento sociocultural e conseqüente evolução de intercompreensão por meio de elementos linguísticos. Um ser que não se dispõe a cooperar reserva-se à margem da continuidade ou de progressos linguísticos fundados na dinâmica sociocultural, não contribuindo nem usufruindo dos benefícios do auxílio mútuo. Todas as instâncias da sociedade projetam-se como espaços propícios à interação e à cooperação entre coespecíficos. É o que ocorre com a família, com as escolas e também com as universidades, que fazem transitar para os mais jovens conhecimentos do passado, até que eles próprios possam ocupar esse papel de cooperadores, agregando conhecimentos, manipulando contextos e reconstituindo saberes. Também é assim nas empresas, que criam uma hierarquia baseada na progressão das habilidades requeridas; nas associações, que aproximam os que não se encontrariam de outra forma se não houvesse aquele espaço; e mesmo em simples reuniões de amigos, que juntam espaços e temas de conversas que se desenvolveram em outros planos paralelos. Nessa perspectiva, todas as instituições estão a serviço dessa lógica, desde que haja o interesse do indivíduo.

Todo indivíduo, por sua vez, integra cada espaço de atenção conjunta para experienciar, exercitar, aprender e ensinar. Desde os momentos de gestação do bebê, uma cadeia de cooperação se estabelece entre humanos. Nos momentos de amamentação, por exemplo, mãe e bebê fitam-se continuamente, um aprendendo com o outro a ler intenções mútuas. Esses momentos traduzem-se em exercícios de focalização de atenção (depois, no tempo ideal, metaforizados em focalização na linguagem), os quais mobilizam sentimentos e emoções voltados para a troca de ações (e interações) imprescindíveis para a sustentação da relação desse bebê com as personagens das redes de relações que construirá.

Os momentos significativos, como outros relevantes na formação individual, codificam-se na mente e revelam-se continuamente disponíveis nas reações deflagradas em variadas experiências cotidianas. Em cada um desses momentos, sinapses fundamentais ocorrem e se fortaleçam na replicação de similares caminhos pela vida afora: os caminhos da intimidade que começam a ser percorridos estarão sempre permeados – em contexto idealizado – pela sensação de conforto e de saciedade. Essas ações e atitudes serão iterativas e se tornarão hábitos de perscrutação do outro para lhe depreender a intenção.

Lacunas, vãos, hiatos, vácuos, a despeito desse conforto e saciedade, permanecerão num devir, com hipótese de contínuo preenchimento. Essa insaciedade precisará existir para que o indivíduo seja impelido ao movimento que demanda o existir. E esse sempre incerto e inexato preenchimento de lacunas, na espécie humana, tem resposta eficaz na conexão via focalização de atenção, o que explica a atuação icônica na cooperação humana. O olhar, o movimento corporal, o toque, a sonoridade e o paladar – sensações mistas e cinestésicas – produzem a sensação de prazer, que, em tese, está na base do que de mais relevante temos para seguir adiante como seres capazes e confiantes: o sabor da felicidade, a felicidade de compreender e ser compreendido, a felicidade de poder interagir eficientemente, alcançando os objetivos pragmático-discursivos. O simples monitoramento do processamento interativo já implica uma gradação de consciência.

3. Consciência e desenvolvimento humano

Até o início deste século, praticamente nenhum linguista se atreveu a tratar de “consciência”, a menos que estivesse num contexto de discussão ética, de interação com psicólogos ou mesmo em grupos interdisciplinares de que participam psiquiatras. A verdade é que, desde o final do século passado, esse tema já tem alcançado proporções de aplicação em vários campos nos EUA, graças às descobertas de António Damásio, que aplicou técnicas de ressonância magnética funcional para demonstrar a diferença entre emoção e sentimento por meio de respostas a experimentos humanos. Foi revolucionário, sim, principalmente porque, a partir de então, pudemos falar cientificamente sobre emoções e sentimentos também no campo da Linguística⁶. O físico Said Rabbani, professor do Instituto de Física da Universidade de São Paulo, costuma dizer que é chegado o tempo em que estudar a avaliação/valorização atribuída por humanos não dependerá exclusivamente de perguntas e respostas. Basta, ainda segundo ele, usarmos de ressonância magnética funcional para verificarmos as tendências e relações desenhadas em termos de ativação/desativação dos processos sinápticos. Estando num país em que a “Alta Ciência” ainda desconhece que linguistas fazem Ciência, consideramos pouco provável ainda hoje que tenhamos acesso a equipamentos tão modernos para as descrições que fazemos. Seguimos o caminho do exame e descrição pormenorizada de efeitos do discurso. Vejamos estes relatos e a forma como são elaborados:

⁶ A área que já fazia isso há muito tempo como técnica de ensino e aprendizagem era a Educação, é bom que se lembre, mas o afeto entrava como forma de reforçar aprendizagem específica sob a égide da Psicologia Escolar.

Tentei compor esta biografia **como se já estivesse morto**, no outro mundo, e **de lá me tivesse vindo a ideia de fazer um apanhado geral do que teria sido minha vida**. Isto não foi difícil, porque a vida já está em vias de me dizer adeus [Ele faleceu pouco tempo depois de redigir o ensaio autobiográfico]. Ao redigir estas linhas, devo dizer que não tive a menor preocupação quanto ao estilo. (DARWIN, Charles. Esboço Autobiográfico, *A Origem das Espécies*, Tomo III, 2018[1876]. Destaque nosso)

Por mais que, para nós, ocidentais, a concepção da pessoa como um universo cognitivo e motivacional delimitado, único e mais ou menos integrado, um centro dinâmico de percepção, emoção, juízos e ações, organizado em uma unidade distinta e localizado em uma situação de contraste com relação a outras unidades semelhantes, e com seu ambiente social e natural específico, nos pareça correta, no contexto geral das culturas do mundo ela é uma ideia bastante peculiar. Em vez de tentar encaixar a experiência das outras culturas dentro da moldura desta nossa concepção, que é o que a tão elogiada “empatia” acaba fazendo, **para entender as concepções alheias é necessário que deixemos de lado nossa concepção e busquemos ver as experiências de outros com relação à sua própria concepção do “eu”**. (GEERTZ, 2000 *apud* LIMA-HERNANDES, 2015, p. 18. Destaque nosso)

Em cada um desses autores (vide trechos destacados), surpreendemos um sujeito escrevente afastado de seu centro dêitico, preocupado em recompor uma perspectiva que não a sua (pelo menos não a do tempo *realis*), reverberando essa ‘viagem’ para o momento em que escreve. Essa capacidade de abstração decorre da presença da teoria da mente (a capacidade que o indivíduo tem de se projetar para o lugar de outros coespecíficos); mais do que isso, ela decorre da presença de uma consciência de si numa dinâmica que foge à agentividade protagonista. O escrevente é coadjuvante das próprias ideias que serão lidas num tempo futuro e remoto por indivíduos em níveis distintos de consciência, a que nomearemos *self* (para nos compatibilizarmos com a proposta do neurocientista Damásio), considerando-o como autor. O que podemos extrair disso é que um indivíduo num exercício altamente refinado de reflexão autobiográfica é aquele que tem a capacidade de distanciar-se de si e alcançar o outro ao mesmo tempo em que imprime sua marca autoral. Vemos, aqui, um paralelo icônico entre uma ação mais complexa gramaticalmente construída por um indivíduo em uma condição mais complexa de consciência autobiográfica.

Mais recentemente, especialmente devido aos desenvolvimentos teóricos providenciados por Damásio (2011[2009]), áreas diversas em objetos de interesse passaram a repensar conceitos e aplicações. Esse foi o caso das Neurociências. Este é o caso da Linguística Cognitiva, que não é uníssona em pressupostos, mas que visa ao mesmo objeto e foco de atenção. De acordo com as descobertas de Damásio, o cérebro constrói a consciência gerando um processo do *self* em uma mente em estado de vigília processualmente representada em três estágios: o *protoself*, o *self central* e *self autobiográfico*. Não são estágios autônomos, nem independentes em sua evolução e desenvolvimento; há uma relação de maturação esperada para o próximo estágio, em cuja base está implicado o anterior,

tal como *scaffoldings* (DAWSON, 2014; GIBBONS, 2015)⁷, mas a cada nova experiência vivenciada projeta-se um indivíduo em seu *protossself*.

No momento em que o indivíduo encontra-se num estágio inceptivo de desenvolvimento cognitivo, insere-se no estágio do *protossself*, que representa o próprio organismo (ou a parte biofísica, se é que podemos fazer essa separação) e consiste em uma reunião de imagens que descreve aspectos relativamente estáveis do corpo e gera sentimentos espontâneos do corpo vivo. Já, na fase em que o indivíduo é capaz de relacionar, de interpretar um objeto a ser conhecido, Damásio o classifica no estágio do *self central*. Depende, naturalmente, do estágio anterior ter ocorrido, pois ele é base para o seguinte. Isso significa dizer que todos os seres humanos teriam passado por aquele estágio, exceto os bebês acéfalos ou com transtornos outros que impediriam a constituição do organismo funcional. Quando um *self autobiográfico* entra em campo, a mente já é capaz de relacionar múltiplos objetos, tais como uma experiência vivida ou um futuro antevisto, promovendo a interação com o *protossself* de modo a produzir pulsos de *self central* em profusão. Logo, do ponto de vista evolucionário, numa abordagem neurocientífica e numa metodologia de neuroimagem, já é possível reconhecer que, no estágio do *protossself*, os processos de *self* orientam e organizam a mente em função das necessidades físicas e biológicas do indivíduo, dando condição para a sua sobrevivência. Nessa fase, provavelmente não há a consciência, no sentido mais estrito, ou seja, o ser humano ainda não adquiriu o conhecimento que lhe permitiria vivenciar ou compreender aspectos ou a boa parte do mundo interior.

À medida que o ser vive suas experiências no mundo em que está inserido, começa a gerar nessa mesma mente uma dinâmica de subjetividade, que o torna um ser consciente. Nessa fase, as informações adquiridas culturalmente começam a ser usadas para obter e acumular novos conhecimentos sobre o indivíduo. É quando se alcança um nível de processamento mais complexo: o *self central*. A partir desse novo degrau de evolução (e também de desenvolvimento), passará a ganhar *expertise* na replicação de processos necessários para solucionar problemas. Poderá, inclusive, transferir um modo exitoso para outra cena dramática que demanda alguma resposta. Dando continuidade ao processo evolutivo, já no terceiro estágio, o indivíduo passa a raciocinar sobre o seu conhecimento e sobre a forma como ele próprio reage em determinados contextos. Nessa fase, o indivíduo vivencia, experimenta e/ou compreende aspectos ou uma boa parte de seu mundo interior.

⁷ “Critically, our ability to alter the environment does not mean that we are decoupled from it. Humans actively manipulate and create their world, but dynamically respond to it too. This means that cognitive scaffolding is not without constraints. Artifacts, equipment, or technologies that provide scaffolding exist at the interface between a person and the world. Successful scaffolding will reflect this embedding, and be successful because it is appropriate to the possible actions available to the person that takes advantage of it. It would seem, then, that an examination of the nature of artifacts that are pervasive in human societies should reveal a great deal about human cognition”. (DAWSON, 2014, p. 64). Tradução sugerida: De maneira crítica, nossa capacidade de alterar o meio ambiente não significa que estejamos separados dele. Os humanos manipulam e criam ativamente seu mundo, mas também respondem dinamicamente a ele. Isso significa que o andaime cognitivo não é isento de restrições. Artefatos, equipamentos ou tecnologias que fornecem andaimes existem na interface entre uma pessoa e o mundo. O andaime bem-sucedido refletirá essa incorporação, e será bem-sucedido porque é apropriado para as possíveis ações disponíveis para a pessoa que tira vantagem dele. Parece, então, que um exame da natureza dos artefatos que são difundidos nas sociedades humanas deveria revelar muito sobre a cognição humana.

A passagem de um estágio para outro não se representa por uma gradação experienciada compulsoriamente. Na verdade, deve haver o empenho do indivíduo autônomo na busca por si mesmo em cada ação, na busca por uma reflexão mais aprofundada sobre seu papel nos vários mundos que habita (*realis* e *irrealis*). É dessa busca que a subjetividade se desnuda e se expõe mais nitidamente. Na ciência das Humanidades, o passo previsto é a descoberta da consciência como chave para o avanço da espécie. A sensibilidade (percepções) e o entendimento (organização de conteúdos impactados pelas percepções) transformam-se em conhecimentos e conceitos, com um guia inato para todos da espécie: a organização e reorganização de espaço-tempo experienciados e, em cada um desses fragmentos, a expansão do conhecimento sobre si. Seria, assim, a organização espaço-temporal uma forma de driblar a entropia sistêmica e de produzir a adaptação e a sobrevivência (anotropia), consequentemente a consciência da felicidade.

4. Condições de felicidade e gradação da complexidade

Interrogando-se sobre o papel cognitivo da linguagem e sobre o estatuto das palavras e das sentenças quanto a serem meros veículos de ideias, Clark (2006), alinhado aos pressupostos das Ciências Cognitivas, inova em sua discussão. Propõe que concebamos linguagem como um *locus* em que *nichos cognitivos*⁸ são desenvolvidos de modo a impactar continuamente as habilidades linguísticas.

Essa proposta permite pensar a construção da subjetividade e da consciência sobre essa intersubjetividade como elementos correlacionados e interdependentes a partir de nichos cognitivos. Uma boa ilustração dessa interação entre nichos pode ser vislumbrada pela relação de continuidade presente nas concepções de sujeito (uma pessoa individuada, humana e animada, capaz de agenciar ações) e de sujeito sintático (uma categoria composta a partir de um feixe de traços semântico-sintáticos⁹ derivados das intenções de representar e referenciar graus de agenciamento e/ou controle de ações, eventos e estados). Poderíamos nos perguntar, em primeira instância, a causa de se discutir o sujeito na escolarização de crianças/adolescentes e na formação de professores e de linguistas? Clark responderia que o conceito de indivíduo num mundo pouco concreto em essência dependeria de todo o sentimento e emoção vivenciados, conjugados à própria intenção de referenciá-los ou representá-los intencionalmente em termos de graus de codificação discursivo-pragmática. Essas formas gradientes de codificação subjugam-se a repertórios acoplados e disponíveis para futuras interpretações.

Se tudo o que se sente, se emprega, ou se pensa pode ser comentado, logo ser codificado em linguagem, então toda intenção é passível de representação. Algumas poderosas habilidades, segundo Clark, podem tornar o sujeito algo mais complexo num exercício contínuo:

⁸ Por nicho cognitivo o autor entende: “I mean an animal-built physical structure that transforms one or more problem spaces in ways that (when successful) aid thinking and reasoning about some target domain or domains.” (CLARK, 2006, p. 370). Tradução sugerida: Refiro-me a uma estrutura física construída por animais a qual transforma um ou mais espaços de problemas de maneiras que (quando bem-sucedidas) ajudam a pensar e raciocinar sobre algum domínio ou domínios alvos.

⁹ O sujeito é analisado pelos linguistas funcionalistas com base em alguns traços, dentre os quais estão humano, animado, tópico, individuado, definido etc.

- a) avaliar o próprio desempenho na solução de problemas (*self-evaluation*);
- b) identificar pontos frágeis no próprio desempenho (*self-criticism*);
- c) tentar sistematicamente para treinar as próprias habilidades e repará-las (*self-improvement*);
- d) avaliar a solidez e a qualidade dos próprios argumentos (*self-reflection*); e
- e) pensar sobre as condições sob as quais se pensa melhor e tentar reconstituí-las (nível meta-meta).

Se realizamos essas ações – e sabemos que o fazemos vez ou outra –, necessariamente teremos palavras e expressões – preferimos construções – que façam referência a essas ações de modo satisfatório. A despeito da hipercomplexidade da ação contida na alínea (e), precisamos, sim, de encaixar os termos e palavras já bem conhecidos num contexto tal e de tal modo que o sentido-meta se faça vinculado ao contexto de uso por uma razão muito simples: a língua e a linguagem – para que não restem dúvidas sobre a abrangência – processam-se vinculadas a contextos reais de uso.

A dinâmica, não podendo ser isolada do contexto (ABRAÇADO; DIAS; LIMA-HERNANDES, 2017), reveste-se deste como *locus* de ações, nada original, porque todo contexto de ação é “uma herança cultural cumulativa” (LIMA-HERNANDES; CASSEB-GALVÃO, 2013, p. 63) que segue se adaptando ao modo imposto pelo próprio agente:

a linguagem reflete um conjunto complexo de atividades comunicativas, sociais e cognitivas, integradas com o resto da psicologia humana, isto é, sua estrutura é consequente de processos gerais do pensamento que os indivíduos elaboram ao criarem significados em situações de interação com outros indivíduos. (LIMA-HERNANDES; CASSEB-GALVÃO, 2013, p. 67)

Dito de outro modo, se sentenças contêm o sentido primário para que o pensamento seja capaz de se tornar o objeto da atenção, são as construções que podem ser objetos de atenção e de reflexão porque são frutos de dinâmicas socioculturalmente empreendidas (GIVÓN, 2005, 2009; BYBEE, 2010; TRAUOGOTT; DASHER, 2005; MARTELOTTA, 2008; LIMA-HERNANDES, 2010; VICENTE, 2014; RIBEIRO, 2014; DEFENDI, 2013). A língua constitui-se, dessa forma, como um supernicho cognitivo que permite a construção de novos nichos cognitivos a serviço das metas pragmático-discursivas, codificadas morfossintaticamente em suas potencialidades semânticas, revestidas, por fim, de prosodemas e de fones. Sendo assim, tudo está intrinsecamente ligado tendo em vista as metas comunicativas. Essa falta de autonomia entre os subsistemas, no entanto, garante manifestações cada vez mais forjadas na complexidade do uso por indivíduos ao longo de sua vida. Tratemos, então, desse aparente paradoxo, o da autonomia individual em face da potencialidade pragmático-discursiva.

5. O contexto de restrição da autonomia

Um trabalho em especial nos despertou para a autonomia no mundo da linguagem. Trata-se de Penha (2018), que, num formato experimental, focaliza a autonomia de idosos institucionalizados. Seria possível que indivíduos totalmente autônomos em seus movimentos físicos e em seus movimentos de linguagem sofressem algum tipo de restrição somente por serem institucionalizados? Ou ao reverso: ser privado de interações espontâneas com a sociedade mais ampla afetaria o processamento dos *inputs* mais diversificados? Esse autor apresentou aos idosos registros audiovisuais em que pessoas de grande projeção na mídia televisiva combinavam gestos e fala na codificação de uma informação específica. Tanto os idosos com *Alzheimer* quanto os idosos típicos (sem qualquer diagnóstico de demência ou de *Alzheimer*) foram convidados a participar da tarefa de identificação desses gestos a fim de checar a memória sociopragmática. Os resultados evidenciaram que os dois grupos de idosos reagiam de forma diferente e que o experimento poderia ser ferramenta útil de discernimento no campo da linguagem, nos momentos de fechamento de diagnóstico: os idosos típicos conseguiam entender os dois planos de linguagem (corporeidade e cadeia sintática), usando-os concomitantemente para a compreensão da intenção; já, os idosos com *Alzheimer* sequer conseguiam prestar atenção ao gesto e a essa combinação, revelando a fragilidade do sistema atencional, um componente de suma importância para a apreensão da pragmática em contextos interativos. Alguns idosos típicos há mais tempo institucionalizados, no entanto, revelavam comportamento similar aos do outro grupo, provavelmente pelo distanciamento de uso dessas estratégias no ambiente restrito¹⁰. Outro dado relevante é a anomia, presente nos dois grupos em graus distintos. Esse estudo revelou algo para além da doença implicada ou mesmo da faixa etária selecionada. Levou-nos a pensar sobre o efeito de ambientes restritivos sobre o desempenho na linguagem. Essas conclusões ratificam o que o psiquiatra Del Nero (1997) afirmara anos atrás: a restrição em termos de corpo/mente pode denunciar mentes sitiadas por outras doenças e transtornos.

Com uma vasta experiência didático-pedagógica no campo da Sintaxe, notamos que essa restrição pode ser lida em termos de aquisição de LA. A imersão numa outra língua- cultura revela uma gradação de autonomia individual que pode ser flagrada em contextos de gradativa inserção social, especialmente se houver uma situação de imersão, em cujos momentos inceptivos será inevitável não se encontrar apartado de contextos mais amplos de espontaneidade na interação. Para explanar esse tema da importância de nichos cognitivos criados a partir de experiências socioculturais (em graus distintos de consciência sobre o uso), evidenciar a complexidade envolvida e focalizar o contexto de aquisição de LA, utilizamos amostras de entrevistas com chineses na cidade de São Paulo, coletadas por Bi (2013) para sua dissertação de mestrado. Nesse conjunto de dados, os chineses precisam manter o foco no que produzem porque estão atuando na língua portuguesa em baixo índice de *inputs* diversificados, logo utilizando como base sua língua chinesa (com alto índice

¹⁰ Consideramos *ambiente restrito* aquele que acolhe idosos e lhes restringe o livre acesso a ambientes externos, franqueando visitas, em maior parte, a familiares.

de *inputs* diversificados). Nesse contexto específico, focalizaremos as interlínguas. Para demonstrar a correlação entre o repertório comunicativo e a complexidade de codificação sintático- semântica, selecionamos o uso dos verbos em sua forma nominal de infinitivo e suas diversas funções de uso. A justificativa para essa escolha deve-se ao fato de que o infinitivo percorre e desenha sua história na gramática da língua portuguesa como uma forma que vai acoplando gradativa complexidade de uso no decorrer da evolução linguística e, em sincronia, esse espectro funcional pode ser surpreendido, em maior grau, na fala e na escrita de falantes nativos.

Uma vez que lidar com LAs pressupõe tomar como base de comparação a fluência nativa, seria possível verificar em que medida essas funções são mobilizadas no discurso de chineses, moradores de São Paulo, conversando em língua portuguesa do Brasil (PB) com outra chinesa já fluente nessa língua. Depreenderemos, dessa amostra, os padrões de uso com base nas frequências *token* e *type* porque essa correlação permitirá depreender o espectro de usos e funções.

Consideramos para o estudo dois chineses (um homem e uma mulher) com período similar de migração para São Paulo e ambos com língua materna chinesa. A partir dos usos verbais, distinguidos em padrões funcionais e quantificados em termos de uso, passaremos ao cotejo com duas outras entrevistas feitas com paulistanos cultos (um homem e uma mulher) e publicadas no acervo livre organizado por Lima-Hernandes e Vicente (2012). A ideia é extrair os padrões de uso de LM, aplicar os conceitos e critérios discutidos por Clark e explanar as diferenças de usos num quadro de interlíngua (em contexto de imersão em PB como LA) justamente porque alimentamos a hipótese de que o paralelo entre a complexidade de uso e a construção empregada revelaria uma representação icônica a partir dos usos.

6. Usos em dois enquadramentos distintos: LM e LA

6.1. Usos do PB em LM

Ambos os falantes que concederam as entrevistas e de que extraímos os dados desta etapa da pesquisa são paulistanos cultos de 90 anos, aposentados como pesquisadores de uma universidade pública de São Paulo. Extraímos todas as formas verbais que foram usadas no infinitivo, organizamo-las em padrões, que, depois, foram quantificados. Para tornar mais claro sobre o que tratávamos, ilustramos cada padrão com excertos das entrevistas de ambos. Nem sempre, os dois entrevistados usaram o mesmo padrão, razão por que, em alguns casos, apresentamos apenas um exemplo.

Nas tabelas, a seguir apresentadas, serão expostas instâncias em que um falante culto paulitano do PB embute o infinitivo, sob conformações distintas, a fim de codificar suas intenções (plano pragmático-discursivo). Temos consciência de que nem todos estão presentes na tabela, mas já temos aí uma amostra do espectro selecionado por dois entrevistados com similar perfil. Na coluna 1, priorizamos informações relativas aos tipos de construções que se materializam envolvendo o uso do infinitivo; na 2, apresentamos uma sumária descrição das padronizações que identificamos; na 3, expomos a quantidade desses padrões nas entrevistas; e, na última, incluímos as ilustrações com seus trechos.

Tabela 1: Grupo I: Construções Perifrásticas - Mapeamento das construções perifrásticas verbais (V1 + V2)

Construção	Padrões funcionais V1+V2	Token	Exemplos
Locucional	a) ir + inf. intenção > tempo futuro	31	vamos fazer uma revista em que não é nós (Paulistano, 90 anos) eu vou dizer que meu filho tá muito doente ... (Paulistana, 90 anos)
	b) chegar a + inf. empenho, esforço	5	cheguei a ter convite da universidade da Califórnia (Paulistano, 90 anos)
	c) procurar + inf. empenho, esforço	1	procurei então dar uma uhn:: formação para leitores brasileiros no estrangeiro. (Paulistano, 90 anos)
	d) vir + inf. Intenção	1	“ah eu vim ver aqui doutora B. pra ver se eu descolo um dinheiro ... (Paulistana, 90 anos)
	e) conseguir + inf. empenho, esforço	1	assim eu consegui fazer o tal relatório e entreguei ao Itamaraty (Paulistano, 90 anos)
	f) poder + inf. empenho, esforço	13	bom a gente não pode avaliar mais o valor do dinheiro né? (Paulistano, 90 anos) eu posso ficar lendo aí quando eu sair eu já sei (Paulistana, 90 anos)
	g) querer + inf. volição > futuro	7	nós queremos modernizar constantemente (Paulistano, 90 anos) eu não quis falar nada mas fiquei TÃO assustada... (Paulistana, 90 anos)
	h) dever + inf. necessidade>obrigação incerteza	4	... a gente deve ... saber (Paulistana, 90 anos) já existia uma máquina que deve ser o protótipo do do xérox né (Paulistano, 90 anos)
	i) começar + a + inf. fase inceptiva	1	os médicos também começaram a chegar ... ficar lá pra ver a projeção... (Paulistana, 90 anos)
	j) voltar + a + inf. Iteração	1	mas volto a dizer pra vocês eu gosto da minha profissão ... (Paulistana, 90 anos)
	k) ter que + inf. necessidade>obrigação	8	e a gente tem que também que se inteirar disso. (Paulistana, 90 anos)
	l) inf. + particípio perfectividade	1	só ... pelo fato de você ter feito aqui na coisa” (Paulistana, 90 anos) Locução temporal: Ter + V. Particípio passado
	m) inf. + inf. tomada atitude inesperada	1	... num é você chegar dizer ... “ah ela vai morrer” e tira o corpo fora (Paulistana, 90 anos)
Subtotal	13	75	

Fonte: elaboração das autoras

Na tabela 1, priorizamos a construção perifrástica V1+V2, em que V2 contribui com a semântica central da ação e V1 funciona como um verbo quase-auxiliar em que sua semântica original é opacizada em favor da função mais gramatical de carregar marcas de tempo, modo, pessoa, agregada ao aspecto ou Aktionsart relativo à ação central. Todas as funções identificadas codificam a perspectiva atinente ao falante. Somente a (l) evidencia a tônica voltada para a ação em si, demarcando-lhe o tempo e a conclusão da ação. Completa esse conjunto a tabela 2, que inclui dois exemplos de verbo suporte em que a construção decorre da junção de um verbo leve seguido de um sintagma nominal. Juntos, constroem o sentido da ação, nem sempre parafraseável de modo perfeito por outro verbo (ter condição).

Tabela 2: Mapeamento das construções perifrásticas verbais: verbos suporte (V1+ SN)

n) Verbo suporte (verbo leve + N)	2	Verbo suporte é você ter condição de esTUDos (Paulistana, 90 anos) porque isso é dar um DOCUMENTO ... (Paulistana, 90 anos)
---	---	---

Fonte: elaboração das autoras

No exemplo (n), “dar um documento” é uma expressão corrente que equivale a “documentar”, “autorizar”, muito usual no português popular como “passar o cheque”, ambos equivalentes a tornar oficial algo que não deveria ser.

Um segundo conjunto de padrões nasce num nível mais complexo, o das orações subordinadas. Cada uma dessas construções codifica intenções discursivo-argumentativas:

Tabela3: Grupo II: Construções com Combinação de Orações - Mapeamento das construções discursivo-argumentativas – Orações subordinadas

oração substantiva Reduzida	a) Subjetiva Avaliação	9	num é capaz nem de contar o dinheiro dela” (Paulistana, 90 anos) éh::... bastante dizer que ele tinha cinco por cento de toda a produção de petróleo do mundo... com a ditadura... (Paulistano, 90 anos)
	b) Objetiva direta opinião/decisão	3	“cê num nega ser do Paraná” (Paulistana, 90 anos) mais uma vez mas sempre/ éh:: rejeitei a aceitar... (Paulistano, 90 anos)
	c) Objetiva indireta Relato	1	havia um problema... — esqueci de trazer lenço to com problema de ... ah (Paulistano, 90 anos)
	d) Completiva nominal Relato	8	e eu era obrigado a dizer não porque não era um tipo de favor (Paulistano, 90 anos) eu tenho a liberdade de falar com você ... sobre esse problema ... (Paulistana, 90 anos)
oração adverbial reduzida	e) Final plano/intento	10	“professora ... eu tô pronta pra refazer o meu doutorado” (Paulistana, 90 anos) tive recebido até convite para ir para a Universidade de Coimbra (Paulistano, 90 anos)
	f) Modo relato pormenorizado	1	nós ficávamos o primeiro semestre inteiro quase sem entender uma palavra que ele pronunciava né (Paulistano, 90 anos)

oração adverbial reduzida	g) Tempo delimitação da sensação relatada	1	eu fico assim boba de ver (Paulistana, 90 anos)
Construção reduzida Aditiva (inovadora)	h) além de + inf. sinalizar informação mais óbvia compartilhada depois da mais importante	1	eu dava aula junto com ela ... além de fazer o MEU trabalho (Paulistana, 90 anos)
Subtotal	8	34	

Fonte: elaboração das autoras

Durante um relato pessoal sobre a trajetória de vida profissional, era esperado que os entrevistados lançassem mão de construções discursivo-argumentativas que se prestassem a construir um quadro de sua identidade conjugado ao quadro textual demandado. Para essa conexão discursiva, selecionaram construções típicas de relatos pessoais (a, c, d), em que se encaixaram as opiniões e os marcadores de decisões tomadas (b), além dos planos e dos intentos (e). Ao fazerem isso, colocaram a serviço dessas construções algumas estratégias mais refinadas, como a pormenorização da informação (f), a delimitação de sensação vivenciada (g), a hierarquização de informações segundo seu julgamento de importância (h).

Um terceiro conjunto de padrões atua no plano da organização do discurso em si, da hierarquia das informações, especialmente mobilizadas em decorrência do monitoramento do entrevistador. Logo, algumas construções sinalizam a intenção de revestir de maior clareza e objetividade o que diz.

Tabela 4: Grupo III. Construções discursivo-conversacionais – LM - Mapeamento das construções discursivo- conversacionais

Marcador Discursivo	a) quer dizer retificador	2	esses pesquisadores desenvolveram um trabalho muito grande né/(quer dizer) ao lado da publicação da revista né (Paulistano, 90 anos)
	b) quer dizer ratificador/ iterativo	3	nós fizemos na/ na no instituto quer dizer trouxemos para a universidade de são paulo (Paulistano, 90 anos) – ratificadora
	c) quer dizer conclusivo	3	é uma geração ... muito ... apegada a um conceito de domínio colonial ainda ... quer dizer tratava o Brasil como tratava as colônias portuguesas na África ... (Paulistano, 90 anos) conclusivo
	d) deixa eu ver digressivo	2	por exemplo é o número QUarenta e dois não é... deixa eu ver quem já era diretor nessa época... era a M. quem era a diretora (eu já tinha me demitido) (Paulistano, 90 anos)
Subtotal	4	10	

Fonte: elaboração das autoras

Assim, posto que dedicados ao esforço do entrevistado em fazer o interlocutor compreender elementos contidos em seu relato (a, b, c), alguns marcadores conversacionais são empregados. No entanto, em dois casos, o emprego é feito para sinalizar uma pausa no curso do discurso dialógico e, ao mesmo tempo, o início de uma digressão (d).

Um último conjunto de padrões com infinitivo é composto por aqueles em que a forma verbal já não desempenha, de fato, função verbal. Apenas sua forma se manteve inerte, enquanto a função já está enredada em uma construção de função nominal sem os atributos gramaticais de origem.

Tabela 5: Grupo IV. Construções lexicalizadas - Mapeamento das construções derivadas do processo de lexicalização

Uso lexicalizado	a) dinamicidade do tempo verbo > nome	1	... depois desapareceram com o decorrer do tempo né (Paulistano, 90 anos)
	b) desconexão de ideias adv+prep+verbo > verbo	1	isso não tem nada de ver com a população... (Paulistano, 90 anos)
	c) aproximação de ideias Nome + prep + verbo dicendi	1	ainda hoje sustenta todo o trabalho de intercâmbio cultural ... de Portugal com o mundo inteiro — com o mundo inteiro modo de dizer (Paulistano, 90 anos)
Subtotal	3	3	

Fonte: elaboração das autoras

Trata-se de construções de uso pouco frequentes, mas que revelam uma imantação de um item autônomo sintático-semânticamente para dentro de um conjunto de termos, que, em bloco, se tornam uma construção unívoca com manutenção e persistência de alguns traços originais. Nessa nova condição, passa a agregar um sentido específico dentro da construção. Todos os casos identificados são resultados de um processo de lexicalização que produz semântica diversa, cuja sinonímia agora passa a constituir-se assim: “andamento” (a), “corresponder” (b) e, numa função mais complexa por agir no plano discursivo, “se você aceitar que eu diga assim” (c).

Concluído o mapeamento das construções que incorporam infinitivo no PB culto, tomamos como objeto de análise a amostra do PB falado por chineses em situação de imersão em São Paulo.

6.2. Usos do PB em LA

Posteriormente à identificação das ocorrências de infinitivo nas duas entrevistas com chineses, extraídos da amostra de Bi (2013), verificamos que alguns dados deveriam ser descartados justamente porque o infinitivo representava um uso “impróprio” ao sistema da LA. Isso implica dizer que os falantes apresentam domínio e fluência dessa língua com restrição de alguns contextos, em que uma interlíngua mais distante do PB é evidenciada. Estes dados foram descartados desta análise:

- (1) ... e também ela pensou mais em mim, porque ela **não quis eu participar** no vestibular da China, (chinesa)
- (2) ... toda vez quando tiver festa, comemoração de alguma coisa, **ela sempre ir** ter como tradutora assim. (chinesa)

- (3) ... a galeria **ficar em Paulista** não precisa preocupa, isso é bom, e comércio ilegal que dinheiro vem rápido (chinesa)
- (4) ... também tem **ver** com os amigos... (chinês)
- (5) ... ela prefere **fazer lavar roupa**, organizar algumas coisas. (chinesa)
- (6) ... e daí a minha não quis, **quis eu estudar** no terceiro ano lá (chinesa)

Restaram, ainda, 116 ocorrências do infinitivo, as quais serão descritas em termos de padrões de uso para que possamos retomar a hipótese inicial de que ambientes restritos podem tornar a linguagem do indivíduo igualmente restrita. Passemos, assim, a expor o resultado da análise desses dados, guardando um paralelo organizativo com o que fizemos na seção anterior, quando analisávamos o PB culto paulistano. A ausência dos padrões (c) e (d) revelam que falantes do PB como LA não utilizam esse tipo de construção.

Tabela 6: Grupo I: Construções Perifrásticas - Mapeamento das construções perifrásticas V1+V2 no PB como LA.

Construção	Padrões funcionais V1+V2	Token	Exemplos
Locucional	a) ir + inf. intenção > futuro	26	mas no máximo, na minha faculdade não vai ter mais de 3 ou 4 chineses, assim. (chinês) Eu tou aqui faz, vai fazer cinco anos (chinesa)
	b) acabar + de + inf.	1	Acho que sim, para quem acabou de chegar no Brasil, imagina uma pessoa sozinha no Brasil, (chinesa)
	e) conseguir + inf. empenho, esforço	2	Mas agora eu consegui diminuir um pouco. (chinesa)
	f) poder + inf. empenho, permissão	5	o que eu posso fazer é dormir, e naquela época, (chinês) eles não sabem falar português, que é que ele podia fazer, não podia fazer nada, só entrar na sociedade chinesa assim, o único lugar é 25 de março. (chinesa, moradora de SP)
	g) querer + inf. volição	5	Sim, quando você chega uma idade, você quer liberar dos pais. (chinês)
	h) dever + inf. Incerteza	1	deve ter um desenvolvimento melhor, e ela pensou em mim. (chinesa)
	i) começar + (a) + inf. fase inceptiva	11	E aí, eu comecei a conhecer monte de pessoas, assim. (chinês) e comecei a pensar , comecei a ficar com saudades do meu pai já. (chinesa)
	j) ter que + inf. necessidade>obrigação	10	E no sábado, ela tem que ir sempre a supermercado, comprar comida e tal, é cansativo. (chinesa) Você tem que ter uma coração de Jesus, uma coisa assim. (chinês)
Subtotal	8 types	61	

Fonte: elaboração das autoras

A construção de verbo-suporte foi empregada, porém utilizando como verbo o vicário, mais usual em PB para a maioria das construções:

Tabela 7: Mapeamento das construções perifrásticas verbais: verbos suporte (V1+ SN) - PB como LA

k) Verbo suporte (verbo vicário + N)	1	na verdade, fazer amizade não é difícil. (chinês, morador de SP)
---	---	--

Fonte: elaboração das autoras

Quanto às combinações de orações empregadas para construir o relato solicitado, ambos os entrevistados recorrem altamente a modos de expor seus planos e metas (e), combinados a construções altamente subjetivas de avaliação (a, d). Expõem também opiniões e decisões (b), diluindo trechos de relato (c) em pormenores (f, g, h).

Tabela 8: Grupo II: Construções com Combinação de Orações - Mapeamento das construções discursivo-argumentativas - Orações subordinadas - PB como LA

oração substantiva Reduzida	a) Subjetiva Avaliação	10	Mas acho que é importante perder vergonha, (chinesa) acho que estudar mesmo é mais fácil do que se relacionar com os brasileiros. (chinês, morador de SP)
	b) Objetiva direta opinião/decisão	7	Daí ela veio aqui e resolveu ficar (chinesa) se você não sabe falar chinês, o salário mais baixo ainda (chinês)
	c) Objetiva indireta Relato	5	Eu gosto de aprender língua (chinesa)
	d) Predicativa Avaliativa	1	O importante é abrir boca para começar a falar. (chinesa)
oração adverbial reduzida	e) Final plano/intento	20	Depende do estado, no início, eu acho que 100% todo o mundo para a igreja no início é para conhecer alguém . (chinês) Ela veio primeiro com os amigos delas assim, para viajar e também (chinesa)
	f) Modo relato pormenorizado	2	Imagina que você vive com pessoas sem falar português (chinês)
	g) Tempo delimitação do movimento	4	Assim, antes de ir para outro países estrangeiro (chinês) Antes, antes de vir aqui , não sabia nada português (chinesa)
Construção (inovadora)	h) dar para + inf. Esforço	4	deu para aprender muita coisa, (chinesa) Sinceramente, aqui o que eu ganho não dá para sublinhar as minhas contas. (chinês)
Subtotal	8 types	53	

Fonte: elaboração das autoras

Além da concentração de usos nas construções de finalidade (e) e de avaliação (a, d), as demais combinações de orações são diluídas em torno de respostas pontuais sobre o que se pede na entrevista, sem criar um fundo narrativo muito denso e sem alongar com aditivas o momento relatado. Há, ainda, uma construção inovadora – mesmo que bastante frequente na oralidade – indiciando que os falantes acessam o português em suas relações face a face, o que os coloca numa situação de parca escolha construcional que lhes sirva de instrumento para formalidades porventura requeridas. De todo modo, com esse tipo de uso, integra-se na primeira oração um revestimento sintático de difícil acesso à normatividade, já que apresenta um aspecto de oração principal, mas ocupa uma posição sequencial típica de transferência de um objeto entre dois indivíduos: Fulano dá algo para Sicrano.

A construção perifrástica com o verbo leve “dar”, seguido de um verbo de ação (h), produz um empacotamento sintático atípico que conduz o ouvinte à interpretação de que houve um certo esforço implicado na realização da ação. Em outras palavras, o primeiro verbo dá suporte a que o segundo verbo (ação com esforço) seja ligado por uma preposição de finalidade (para), permitindo desenhar um percurso mais longo entre a posição do sujeito e a ação codificada. A construção como um todo torna-se pesada, refletindo, por iconicidade, o peso/esforço implicado na própria ação. Trata-se de uma construção inovadora no PB que guarda alta frequência e produtividade na língua falada, e por isso ocupa o espaço de um conjunto de outras construções vinculadas ao português culto que demandam itens específicos (intenção) e também mais complexos em sua construção, tais como a construção avaliativa, classificada como um período subordinado subjetivo: é possível + verbo de ação.

Conclusão

Extrai-se das análises apresentadas uma série de evidências de que o PB como LA pode seguramente usar como parâmetro de fluência em língua falada os padrões funcionais presentes no PB como LM. Invariavelmente, os exames consideram a língua escrita como um *locus* de expressões modelares de fluência. Nas instâncias de avaliação de língua falada, considera-se a comunicação com formulações *pari passu* às perguntas das entrevistas. No entanto, será preciso repensar essa dinâmica considerando a gradiência de complexidade envolvida também na língua falada, uma vez que há situações em que um falar coloquial é requerido, mas há outras em que elementos de um falar controlado precisam ser recrutados.

Feita a análise dos usos em LM, evidenciamos que as construções discursivo-argumentativas revelaram marcas discursivas típicas de relatos pessoais (a, c, d), em que se encaixaram as opiniões e os marcadores de decisões tomadas (b), além dos planos e dos intentos (e). Ao fazerem isso, colocaram a serviço dessas construções algumas estratégias mais refinadas, como a pormenorização da informação (f), a delimitação de sensação vivenciada (g) e a hierarquização de informações segundo seu julgamento de importância (h). No cotejo com a LA, notamos que faltam habilidades para recrutar estratégias discursivas mais elaboradas, ainda que os falantes consigam responder às questões e se colocar como agentes de algumas ações, reportando suas impressões em experiências cotidianas.

Nos momentos iniciais de nossas discussões, tecemos um fundo teórico baseado em autores da Cognição, por considerarmos que esse aporte teórico não nos faria cair em reducionismos gramaticais. Assim, visitamos Dawson, que discutiu profundamente a relação entre corporeidade e gradiência de complexidade nos conduzindo a pensar sobre autonomia, orientadas por pressupostos de Tomasello, e sobre consciência, na perspectiva dinâmica apresentada por Damásio.

Clark propôs que, para além de ter consciência de atos próprios, o ser humano, imerso no mundo da linguagem, também deve se servir de outras instâncias enunciativas, codificadas via morfossintaxe e orientadas pela sociopragmática. São exercícios menos restritos dessa consciência no mundo da linguagem segundo o autor: (i) avaliar o próprio desempenho na solução de problemas (*self-evaluation*), sinalizando, no encadeamento conversacional, que a autoavaliação pode ser feita na instância do que digo ou da maneira como codifico o que digo e usar marcadores diferentes para cada situação; (ii) identificar pontos frágeis no próprio desempenho, encaminhando o restabelecimento do uso adequado por meio de novas formas linguísticas, tais como as estratégias de retificação (*self criticism*); (iii) repetir sistematicamente ações para treinar as próprias habilidades e repará-las (*self-improvement*), podendo em cada tentativa ir alcançando novas estratégias mais complexas de autoaperfeiçoamento; (iv) avaliar a solidez e a qualidade dos próprios argumentos (*self-reflection*), apresentando concernência e gerência sobre o próprio modo de dizer e de argumentar, sinalizando isso ao seu interlocutor com marcas próprias; e (v) pensar sobre as condições sob as quais se pensa melhor e tentar reconstituí-las num nível que se possa afastar do uso e falar sobre ele (*nível meta-meta*). Visitemos uma síntese da análise precedente:

Tabela 9: Resumo dos padrões de uso do PB como LM

Padrões de uso	Types	Tokens
Grupo I – V1 + V2		
LM Quase-auxiliares (aspecto e aktionsart): chegar, procurar, vir, conseguir, começar a, voltar a	6	10
LM Auxiliares modais (poder, dever, querer, ter que)	4	32
LM Auxiliares de tempo (ir, ter + v)	2	32
LM Locução inovadora - verbo serial	1	1
LM Verbo suporte	1	2
LM Subtotal	14	77
Grupo II – Orações		
LM Reduzidas substantivas	4	21
LM Reduzidas adverbiais	3	12
LM Inovadora aditiva	1	1
LM Subtotal	8	34
Grupo III – Marcadores discursivo-conversacionais		
LM Quer dizer – retificador	1	2
LM Quer dizer – ratificador	1	3
LM Quer dizer – conclusivo	1	3
LM Deixa eu ver – digressivo	1	2
LM Subtotal	4	10

Grupo IV – Construções Lexicalizadas		
LM marcador de dinamicidade do tempo	1	1
LM marcador de desconexão de ideias	1	1
LM marcador de aproximação de ideias	1	1
LM Subtotal	3	3
Total geral	29	124

Fonte: elaboração das autoras

Analisando esse quadro distributivo das decisões discursivas dos falantes usando LM, é possível averiguar que há uma complexidade enorme numa simples conversa cotidiana ou em entrevistas de caráter memorial. Vemos que, ao mesmo tempo em que o indivíduo ingressa num contexto em que deve respeitar as regras de uma conversa face a face, ao mesmo tempo em que deve respeitar as regras de uma entrevista específica, cada um dos paulistanos vai mobilizando novas formas de marcar sua intenção, ao mesmo passo em que também vai inovando ao trazer para o contexto de uso elementos que sinalizem até mesmo seu evitamento ao responder, suas rejeições ao que deve dizer, suas incertezas sobre o produto de sua resposta. Enquanto mergulha no jogo da entrevista, as situações face a face e as demandas impostas pelas perguntas parecem guardar a relevância da interação fazendo com que algumas expressões mutem-se tanto no sentido de serem emudecidas em alguma acepção quanto no sentido de serem alteradas para atender às demandas contextuais. Dessa forma, o léxico vai juntando-se a outro item vizinho e consubstanciando não somente respiros de sua história mas ainda a projeção de intenções pragmáticas.

Esses movimentos ultracomplexos não são tão claros no estágio de aquisição do PB como LA como vimos com os dados analisados no infinitivo.

Tabela 10: Resumo dos padrões de uso do PB como LA

Padrões de uso	Types	Tokens
Grupo I – V1 + V2		
LA Quase-auxiliares (aspecto e aktionsart): acabar de, conseguir, começar a	3	14
LA Auxiliares modais (poder, dever, querer, ter que)	4	21
LA Auxiliares de tempo (ir)	1	26
LA verbo suporte – fazer + N	1	1
LA Subtotal	9	62
Grupo II – Orações		
LA Reduzidas substantivas	4	23
LA Reduzidas adverbiais	3	26
LA Inovadora dar para	1	4
LA Subtotal	8	53
Total Geral	17	115

Fonte: elaboração das autoras

No Grupo I, um sequenciamento locucional de caráter verbal se apresenta como uma construção básica que deve ser mobilizada por qualquer falante de LM e LA. Mesmo assim, verificamos que na LM há um uso mais produtivo (mais tipos construcionais) e também mais frequente (no total, maior índice de uso). Enquanto chineses em LA mobilizam 8 tipos construcionais em seus relatos, paulistanos em LM mobilizam quase o dobro de construções (14 tipos). No grupo II, os falantes de LA e os de LM se diferenciam pela frequência de uso, embora empregassem uma quantidade de tipos muito similares.

A diferença significativa foi evidenciada pela produção dos grupos III e IV exclusivamente feita pelos falantes de LM. Como supúnhamos, inicialmente, o ambiente restrito impactara mais drasticamente os níveis mais abstratos de formulações discursivo- conversacionais, que organizam e hierarquizam o discurso assim como dos que sinalizam ao interlocutor intenções de sintonia discursiva. De posse desses *scaffoldings* mais complexos, qualquer falante reúne condições para: (i) avaliar o próprio desempenho durante o processo de resolução de problemas; (ii) identificar as inconsistências no próprio uso linguístico; (iii) incorporar novas habilidades linguísticas; (iv) avaliar a qualidade dos próprios argumentos; e (v) a partir de *inputs*, recolher novas estratégias para discutir o próprio uso. Logo, à medida que cresce o desempenho do falante, maior será sua habilidade de uso na língua, o que reflete a atuação do princípio de iconicidade.

Referências

- ABRAÇADO, Jussara; DIAS, Nilza Barrozo; LIMA-HERNANDES, Maria Célia. Construções subjetivas. In: BAGNO, Marcos; CASSEB-GALVÃO, Vânia; REZENDE, Tânia Ferreira (orgs.). *Dinâmicas funcionais da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2017, pp. 163-90.
- BI, Meng Yin. *Imigração chinesa em São Paulo e seu português falado: interlíngua e marcadores discursivos*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.
- BYBEE, Joan. *Language, usage and cognition*. New York: Cambridge University Press, 2010.
- CLARK, Andy. Language, embodiment, and the cognitive niche. *Trends in Cognitive Sciences*, USA, v. 10, n. 8, 2006.
- DAMÁSIO, António R. *E o cérebro criou o homem*. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2011 [2009].
- DARWIN, Charles. Esboço autobiográfico. In: *A origem das Espécies por meio da seleção natural* ou A preservação das raças favorecidas na luta pela vida. Tradução de André Campos Mesquita. São Paulo: Escala, 2018 [2. ed. 1876].
- DAWSON, Michael. Embedded and situated cognition. In: SHAPIRO, Lawrence. *The Routledge handbook of embodied cognition*. Oxon: Routledge, 2014, pp. 59-67.
- DEFENDI, Cristina Lopomo. “*Portanto, conclui-se que*”: processos de conclusão em textos argumentativos. Tese de doutoramento. São Paulo: FFLCH/USP, 2013.

- DEL NERO, Henrique Schützer. *Sítio da Mente - Pensamento, Emoção e Vontade no Cérebro Humano*. São Paulo: Collegium Cognition, 1997.
- GIBBONS, Pauline. *Scaffolding language, Scaffolding learning: Teaching English language learners*. Portsmouth: Heinemann, 2015.
- GIVÓN, Talmy. *Context as Other Minds - The Pragmatics of Sociality, Cognition and Communication*. Philadelphia: Benjamins Publishing Co., 2005.
- GIVÓN, Talmy. *The genesis of syntactic complexity*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2009.
- LIMA-HERNANDES, Maria Célia. O princípio da iconicidade e sua atuação no português do Brasil. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 8, pp. 83-96, 2006.
- LIMA-HERNANDES, Maria Célia. *Two principles, one path: relationship between unidirectionality and iconicity in linguistic processing*. In: Ataliba Teixeira de Castilho. (org.). *História do português paulista*. 1ed. Campinas: Unicamp/Publicações IEL, 2009, v. 1, pp. 479-94.
- LIMA-HERNANDES, Maria Célia. (org.). *Gramaticalização em Perspectiva: Cognição, Textualidade e Ensino*. São Paulo: Paulistana, 2010.
- LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CASSEB-GALVÃO, Vânia. “Mettáforas” para Martelotta. In: CEZARIO, Maria Maura; CUNHA, M. Angelica Furtado da (orgs.). *Linguística Centrada no Uso: uma homenagem a Mário Martelotta*. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2013, pp. 59-80.
- LIMA-HERNANDES, Maria Célia; VICENTE, Renata Barbosa (orgs.). *A Língua Portuguesa falada em São Paulo: amostra da variedade culta do século XXI*. São Paulo: FFLCH/USP, 2012. Disponível em: http://linc.fflch.usp.br/sites/linc.fflch.usp.br/files/inlinefiles/corpus_PHPP_ficalizado_0.pdf Acesso em: 09 mar. 2021.
- LIMA-HERNANDES, Maria Célia. *Nova mente, outro contexto*. In: OLIVEIRA, Mariangela R. De; ROSÁRIO, Ivo da C. (orgs.). *Linguística Centrada no Uso – teoria e método*. Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, 2015, pp. 13-21.
- LIMA-HERNANDES, Maria Célia. O espaço da intersubjetividade e a ordenação sintática: para uma abordagem cognitivo-funcional. *Metalinguagens*, v. 1, pp. 66-78, 2014.
- MARTELOTTA, Mário Eduardo T. *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.
- PENHA, Tomás Reis Barreto. *Intenção linguística e corporeidade na interação: por um método para a pesquisa sobre o Alzheimer*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2018.
- RIBEIRO, Marcello. *“Tudo que existe, desde maravilhas a catástrofes, é resultado de algum trabalho, uma vez que ele não se limita apenas ao homem, mas, sim, a todo o universo”*: o papel da correlação inovadora, um exercício cognitivo? Tese de doutoramento. São Paulo: FFLCH-USP, 2014.
- TOMASELLO, Michael. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- TOMASELLO, Michael. *Why We Cooperate*. Massachusetts: MIT Press, 2009.

TRAUGOTT, Elizabeth Closs; DASHER, Richard B. *Regularity in semantic change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

VICENTE, Renata Barbosa. *Iniciar é abstrato? É o lugar, é o tempo, é o espaço do caos cognitivo*. Tese de doutoramento. São Paulo: FFLCH-USP, 2014.

VICENTE, Renata Barbosa; DEFENDI, Cristina Lopomo; LIMA-HERNANDES, Maria Célia. Divergências e contribuições saussureanas à Linguística Funcionalista. *Prolíngua* (João Pessoa), v. 11, pp. 24-35, 2016.

CONTRIBUIÇÕES DA SEMÂNTICA FORMAL PARA A INVESTIGAÇÃO DE SINTAGMAS NOMINAIS DO PORTUGUÊS EM SALA DE AULA

CONTRIBUTIONS OF FORMAL SEMANTICS TO THE INVESTIGATION OF NOMINAL PHRASES OF PORTUGUESE IN TEACHING CONTEXT

Luciana Sanchez-Mendes¹

RESUMO

Este artigo apresenta algumas contribuições da Semântica Formal para a investigação de sintagmas nominais em português em sala de aula na esteira de estudos dessa área voltados ao ensino, como, por exemplo, os trabalhos reunidos em Müller e Paraguassu Martins (2021). O texto apresenta uma proposta baseada na competência linguística interpretativa (cf. CHIERCHIA, 2003) que tem como metodologia o emprego do raciocínio científico (cf. HONDA; O'NEIL, 1993; BASSO; PIRES DE OLIVEIRA, 2012; PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016) aplicado por meio de uma atividade interpretativa e pré-lingüística com uma língua inventada. Essa atividade tem o objetivo de motivar a formulação da hipótese de que itens que se comportam como substantivos denotam conjuntos nas línguas naturais e que a forma dita singular é interpretada, na realidade como neutra para número. A partir dessa premissa, o texto elenca alguns comportamentos gramaticais dos sintagmas nominais do português brasileiro que podem ser analisados em sala de aula a partir dessa formulação, como usos argumentais de nomes nus, as funções semânticas e discursivas de determinantes e quantificadores e as variedades de concordância em sintagmas pluralizados.

PALAVRAS-CHAVE: Semântica. Ensino. Quantificação. Plural. Concordância.

ABSTRACT

This article presents some contributions from Formal Semantics to the investigation of noun phrases in Portuguese in teaching context following the research in this area, such as the works gathered in Müller and Paraguassu Martins (2021). The text presents a proposal based on the interpretive linguistic competence (cf. CHIERCHIA, 2003) that uses scientific reasoning as methodology (cf. HONDA; O'NEIL, 1993; BASSO; PIRES DE OLIVEIRA, 2012; PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN; 2016) through an interpretive and pre-linguistic activity with an invented language. This activity aims to motivate the formulation of the specific hypothesis that items that behave as nouns denote sets in natural languages and that the singular form is interpreted as number neutral. Based on this premise, the text lists some grammatical behaviors of noun phrases in Brazilian Portuguese that can be analyzed in teaching context departing from this assumption, such as the use of bare nouns in argument position, the semantic and discursive functions of determinants and quantifiers and the variation on noun agreement in pluralized phrases.

KEYWORDS: Semantics. Teaching. Quantification. Plural. Agreement.

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar uma proposta para a investigação de características gramaticais de sintagmas nominais em português brasileiro em sala de aula com base em contribuições da Semântica Formal. A Semântica Formal é uma área de investigação filiada à Linguística Gerativa

¹ Professora da Universidade Federal Fluminense onde é coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Teórica e Experimental (GEPEX), sanchez_mendes@id.uff.br, <https://orcid.org/0000-0002-5459-6968>.

que tem como objetivo a investigação científica do significado de fenômenos linguísticos por meio de uma metalinguagem formal, com ferramentas da lógica e da matemática.²

A proposta aqui apresentada baseia-se em conceitos fundamentais já empregados por outros autores linguistas que se dedicaram à reflexão sobre o ensino. O mais básico deles é abordar os fenômenos linguísticos sob uma perspectiva descritiva e explicativa e não normativa. Nessa esteira, muitos trabalhos já foram desenvolvidos no Brasil, como, por exemplo, Franchi (1987), Neves (1990) e Possenti (1996), apenas para enumerar alguns marcos de publicação.

Mais especificamente, este artigo defende uma proposta fundamentada nas propriedades da competência linguística, tal qual compreendida pela Linguística Gerativa, que enfoca sua pesquisa na investigação da natureza do conhecimento linguístico. Desde os trabalhos pioneiros de Franchi (1987) e Lobato (2015[2003]), muitos gerativistas brasileiros têm se voltado para a reflexão das contribuições de uma análise enfocada na competência linguística para o ensino de língua portuguesa, como Foltran (2013), Kenedy (2013), Ferrari Neto (2015), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Pilati (2017), entre muitos outros. Um panorama dos estudos em linguística formal para o ensino de língua portuguesa, bem como outras referências, pode ser conferido em Barbosa (2019).³

Portanto, a proposta a ser defendida neste texto se concentra em atividades que exploram a intuição linguística e se afasta de concepções baseadas no uso e na interação linguística tal qual sintetizada, por exemplo, em Neves (2002). Como se verá, no entanto, é natural que se parta da observação de dados empíricos para que se chegue a generalizações de um determinado fenômeno presente no conhecimento linguístico. Mas as hipóteses que embasam a teoria adotada neste texto estão sustentadas no fenômeno e não nos dados observáveis empiricamente (cf. discussão sobre dados empíricos e Teoria Gerativa em RODRIGUES, 2019). Isso quer dizer que aqui interessa o fenômeno subjacente a todos os dados possíveis nessa estrutura, inclusive aqueles que ainda não foram produzidos, e não apenas descrever um conjunto de dados de uso encontrados nos *corpora* da língua.

Ademais, a proposta apresentada neste artigo emprega o raciocínio científico como metodologia básica para a construção e reprodução do conhecimento de natureza linguística tal qual preconizado, por exemplo por Honda e O'neil (1993), Basso e Pires de Oliveira (2012) e Pires de Oliveira e Quarezemin (2016). Assim, a atividade proposta neste texto se baseia em estratégias para estabelecer padrões por meio de raciocínio científico (hipóteses, ilustrações, contraexemplos, reformulações).

Assim, com base nas premissas de uma proposta que tem um ponto de vista descritivista e não normativista e que explora as propriedades da competência linguística por meio de uma metodologia científica, este artigo tem o objetivo de apresentar uma atividade para a reflexão interpretativa de sintagmas nominais em português brasileiro. Para isso, o artigo está dividido da seguinte forma:

² Uma referência mais explícita entre a Semântica Formal e a Linguística Gerativa pode ser conferida em Chierchia (2003).

³ Uma proposta que tenha como base um sistema compreendido a partir de uma capacidade humana tem sido negligenciada em documentos normativos do ensino no Brasil, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para uma discussão dessa concepção em confronto com os documentos, ver Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Pilati (2017) e Tomasi (2021).

a seção 1 descreve os fundamentos de uma proposta interpretativa baseada em uma etapa que se utiliza de palavras inventadas; a seção 2 apresenta, em detalhes, os materiais e as etapas da proposta pré-lingüística propriamente dita; a seção 3 discute o emprego dos conjuntos para a discussão dos sintagmas nominais argumentais como nominais nus ou como sintagmas com determinantes e com quantificadores; a seção 4, por sua vez, apresenta uma reflexão sobre a assunção de que a forma dita singular é neutra pra número nos dados de variação com concordância nominal; a última sessão apresenta, por fim, as considerações finais.

1. Uma proposta interpretativa para o ensino de Língua Portuguesa

A concepção apresentada neste artigo tem como base as noções apresentadas anteriormente, mas incorpora novos elementos que podem contribuir para a reflexão sobre o ensino de aspectos gramaticais da Língua Portuguesa. O primeiro diz respeito ao objeto de investigação, que é ampliado para uma competência não apenas gerativa de sentenças, mas também interpretativa. E o segundo refere-se ao método que emprega a metodologia científica clássica numa língua inventada. Cada um dos pontos será explicado em detalhes a seguir.

O primeiro elemento diz respeito ao objeto, à investigação descritiva e explicativa da competência linguística. Partindo da concepção de que, além da competência sintática, o conhecimento linguístico também envolve uma competência semântica, que reúne as informações de natureza interpretativa, conforme apresentado, por exemplo, no manual de Chierchia (2003), a proposta apresentada neste texto é de natureza essencialmente interpretativa.

Os estudiosos em Semântica Formal no Brasil recentemente têm explorado as contribuições que as investigações semânticas podem proporcionar para o ensino de português, como Martins-Paraguassu e Borges (2018) e os artigos recentemente reunidos no volume de Müller e Paraguassu Martins (2021). O trabalho apresentado neste artigo segue a esteira dessas pesquisas. O que há de novo, como se verá, é a exploração da competência interpretativa por meio de uma atividade pré-lingüística.

A segunda adição às propostas gerativistas existentes diz respeito ao método e foi criado exclusivamente para a atividade descrita neste artigo. A proposta segue o método de Honda e O'neil (1993), Basso e Pires de Oliveira (2012) e Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) no sentido de construção de gramáticas a partir da construção de hipóteses científicas, mas o que há de diferente aqui é a apresentação, como objeto inicial para análise intuitiva, não dos dados do português, mas de fragmentos de uma língua inventada.

A proposta sugere que oferecer uma atividade que estimule o distanciamento de sua própria língua pode auxiliar a promover um maior engajamento dos estudantes na atividade. Trabalhar inicialmente com uma língua inventada pode auxiliar a contornar uma dificuldade comum que os falantes de uma língua podem ter ao refletir sobre a sua própria variedade, o que ficou designado na sociolinguística como *insegurança linguística* (LABOV, 1966). Em seu trabalho pioneiro, Labov (1966) mostrou que os falantes têm consciência sobre as consequências de adoção de uma variedade

considerada menos prestigiada que pode provocar uma alteração em sua produção linguística a fim de evitar estigmatização.

Essa sensação de insegurança linguística involuntária pode ganhar outra dimensão quando é confrontada com a perspectiva normativista presente tanto no ambiente escolar quanto fora dele, especialmente no Brasil. Nesse contexto, a insegurança pode ser agravada por um sentimento de frustração dos alunos que cresceram imersos numa sociedade que perpetua a ideia de que não sabemos português e de que escrevemos muito mal a língua, concepção herdada da fixação de parâmetros normativos do português europeu no século XIX (cf. discussão em FARACO, 2015).

Assim, a percepção de um falante de que sua variedade não coincide com o padrão de correção desencadeia a insegurança linguística que pode levar a análises desapontadas e enviesadas nas atividades de construção de uma gramática baseadas em dados de sua própria língua. Na tentativa de contornar esse desafio, este artigo apresenta uma proposta de construção de um fragmento de gramática por meio do raciocínio científico (hipóteses, ilustrações, contraexemplos, reformulações), mas com base em dados iniciais de uma língua inventada.

A proposta apresentada é de que a língua inventada seja levada pelo professor como um enigma a ser decifrado. Este artigo não vai explorar uma atividade também interessante sugerida em Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) de construção, com os alunos, de uma língua inventada, mas consideramos que a partir de uma atividade como essa, possa ser mais fácil trabalhar com os alunos nessa elaboração.

Além disso, a atividade com língua inventada enfoca, num primeiro momento, o emprego de ferramentas apenas interpretativas numa atividade pré-linguística. Dessa forma, antes de se fazer reflexões sobre usos de termos numa sentença tais como seleção e categorização das palavras, ordenamentos dos termos e processos morfossintáticos como concordância, o exercício propõe uma etapa de exame e decifração de um pequeno enigma lógico. Essa primeira etapa é importante porque alguns testes de gramaticalidade e adequação, que são tão corriqueiros para os linguistas, não são naturais para os alunos do ensino básico ou mesmo médio.

É evidente que a língua inventada apresentada não pode ser complexa demais ou ela poderia promover ainda mais desengajamento por parte dos estudantes. Nessa primeira etapa, sugere-se apenas a apresentação de novas palavras atribuídas a novos seres. Ou seja, nada mais do que um conjunto de itens lexicais novos para nomear indivíduos desconhecidos que estão sendo apresentados pela primeira vez.⁴ É nesse ponto que reside o estratagema criado: a língua que está sendo investigada é ainda a língua portuguesa já que ela respeita a sua organização gramatical.

A língua inventada pode ser considerada um artefato – nos termos de Pires de Oliveira e Quarezemin (2020) – que emprega inicialmente ferramentas lógicas de interpretação um pouco destacadas dos usos do português. A ideia é usar este artefato como um elemento laboratorial para a construção de uma descrição gramatical que torne explícito um conhecimento interpretativo implícito

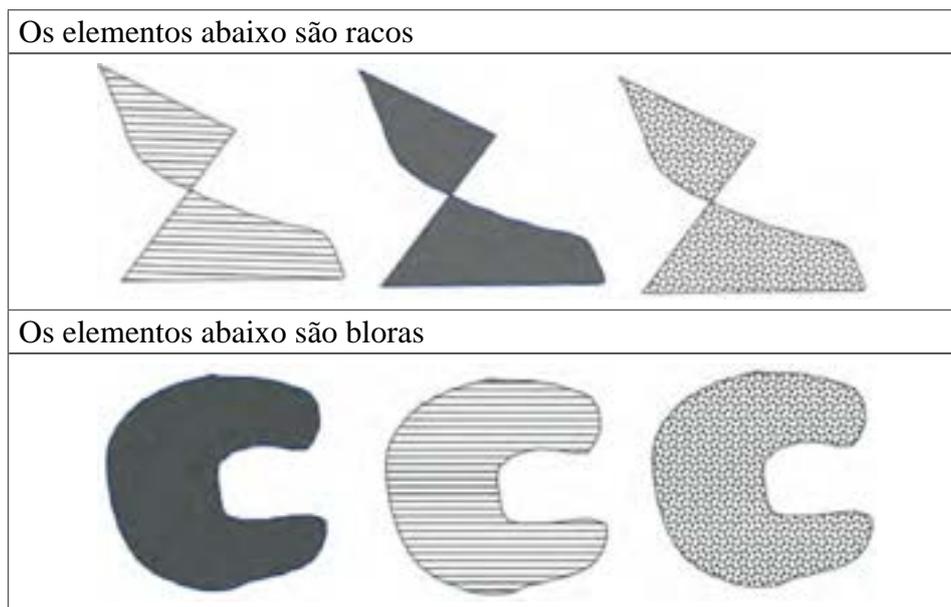
⁴ Conforme destacado por um(a) parecerista anônimo(a), em etapas futuras, será interessante investigar desdobramentos da atividade com palavras inventadas para a reflexão da morfologia de plural, por exemplo.

que será útil para a descrição de diversas propriedades gramaticais dos sintagmas nominais em português, essas sim trabalhadas com os dados da língua dos estudantes.

2. Atividade pré-lingüística

Esta seção apresenta um exemplo de atividade pré-lingüística interpretativa para se iniciar a reflexão sobre o significado dos substantivos. A partir da apresentação de três exemplares de cada um dos dois seres inventados, propõe-se questionar o que é *raco* e o que é *blora* nesse novo mundo que se está explorando.

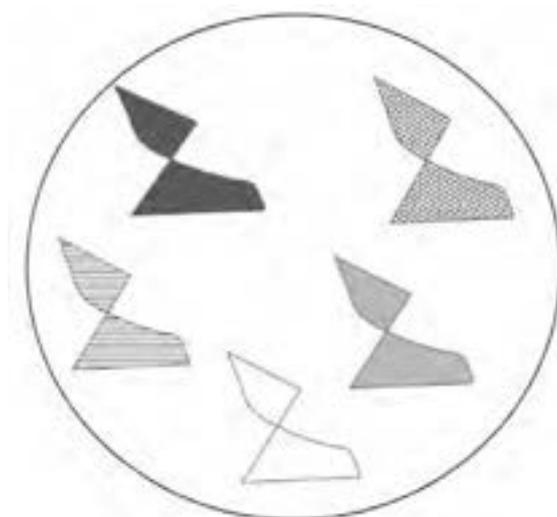
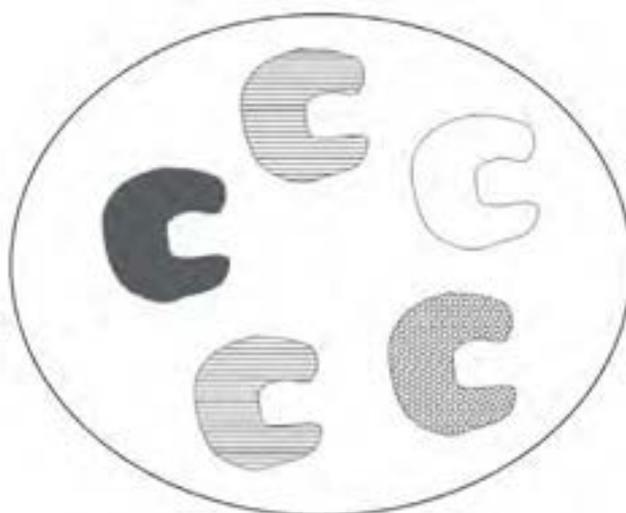
Quadro 1: Apresentação dos elementos inventados



Fonte: elaboração da autora

A ideia, neste ponto, é mostrar que, nas línguas naturais, o significado de termos substantivos está associado a conjuntos de elementos que têm alguma propriedade em comum. No caso apresentado, parte-se de uma intuição geral de que os formatos dos elementos estão associados a substantivos (cf. WIERZBICKA, 1988, pp. 477-8). Assim, *racos* são elementos que parecem uma ampulheta torta e *bloras* são elementos que parecem uma minhoca grossa. Os preenchimentos dos desenhos podem ser explorados num desenvolvimento dessa atividade para a reflexão sobre adjetivos e modificação de forma geral (como em SANCHEZ-MENDES, 2021).

Dessa forma, com essa atividade, espera-se motivar a concepção de que substantivos comuns denotam conjuntos. Ou seja, a partir de perguntas do tipo “o que é ser um raco?” e “o que é ser um blora” pretende-se abstrair as propriedades gerais comuns que qualificam cada conjunto. Essa caracterização pode ser sistematizada da seguinte forma:

Figura 1: Conjunto de racos**Fonte:** elaboração própria**Figura 2:** Conjuntos de bloras**Fonte:** elaboração da autora

A partir desse ponto, é possível seguir à etapa de reflexão desses fenômenos em língua portuguesa. Com a preparação estimulada na fase dos elementos inventados, é possível apresentar de forma mais fácil a relação entre um substantivo como *criança* e um conjunto que ele denota com elementos que apresentam as propriedades comuns a todas as crianças.

Figura 3: Conjuntos de crianças

Fonte: imagens gratuitas do Pixabay com edição da autora

Consideramos que o passo pré-linguístico auxilia na tarefa de se fazer essa associação entre substantivos comuns diminuindo as chances de associação de termos como *criança* a um indivíduo particular. Os alunos que já passaram por aulas de morfologia que acentuaram a diferença entre *criança* e *crianças* podem ter um viés de interpretação de que a palavra *criança* esteja sempre associada ao singular, o que não tem sustentação empírica na nossa língua. É possível encontrar a forma não marcada para número (o dito *singular*) em sentenças genéricas como (1a) ou mesmo em sentenças episódicas que não necessariamente fazem afirmações de um indivíduo singular, como em (1b), em que a afirmação é neutra quanto ao número de crianças.

- (1) a. Criança adora chocolate.
b. Eu vi criança brincando no play depois do horário permitido.

Há uma extensa bibliografia sobre os usos dos sintagmas nominais sem determinante em posição argumental (chamados de *nomes nus* ou *nominais nus*) em português brasileiro. O objetivo deste artigo não é o de se aprofundar no debate a respeito da denotação detalhada desses nomes, mas apenas propor trazer para a reflexão sobre o ensino de gramática um fato que os semanticistas já conhecem há bastante tempo: os nomes nus singulares não são semanticamente singulares, mas são neutros para número (cf. SCHMITT; MUNN, 1999; MÜLLER, 2000, 2001, 2002a, 2002b, 2002c; DOBROVIE-SORIN; PIRES DE OLIVEIRA, 2008; PARAGUASSU; MÜLLER, 2007; PIRES DE OLIVEIRA; SILVA; BRESSANE, 2010; PIRES DE OLIVEIRA; ROTHSTEIN, 2011, entre outros).

Recentemente, foram publicadas algumas análises de incorporação desse fato em propostas para o ensino, como Martins-Paraguassu e Borges (2018) e Müller, Paraguassu Martins e Borges (2021) para o ensino da crase e Quadros-Gomes (2021) para uma reflexão sobre a semântica de plural

de quantidades. Este artigo soma-se a esses trabalhos discutindo mais vantagens de se partir de uma reflexão de que os substantivos comuns do português não são singulares, mas estão associados a conjuntos, para a reflexão de outros temas gramaticais associados aos sintagmas nominais.

3. Os conjuntos e os sintagmas nominais argumentais

Esta seção apresenta alguns desdobramentos para a reflexão do comportamento gramatical de sintagmas nominais em português a partir do entendimento de que substantivos comuns sem marcação de número denotam conjuntos e não seres singulares. Consideramos que, a partir deste ponto, o estudante pode estar mais preparado para fazer testes de substituição para avaliação da adequação das sentenças. De toda forma, consideramos que as etapas de reflexão mais propriamente linguística devam ser realizadas com a máxima supervisão – diferentemente do enigma dos seres inventados que pode ser tratado de forma mais intuitiva. Conforme apontado, há testes, como os de gramaticalidade, que são muito familiares aos linguistas, mas estão longe de serem triviais para um estudante do ensino básico ou médio.

A primeira vantagem de se partir da concepção de conjuntos apresentada na última seção está na distribuição de substantivos próprios e substantivos comuns em posição argumental. O material tradicional, quando apresenta essa distinção, frequentemente enfoca apenas a diferença na convenção ortográfica entre iniciais minúsculas ou maiúsculas ignorando o contraste no comportamento gramatical desses termos. Nomes próprios estão semanticamente relacionados a indivíduos singulares, enquanto nomes comuns estão associados a conjuntos, conforme motivado anteriormente. Assim, um nome comum precisa vir acompanhado de um determinante singular para que seja quantificado e esteja associado a um indivíduo singular. Os exemplos abaixo ilustram essas propriedades. As sentenças mostram que predicados episódicos como *entrou* selecionam como argumento um indivíduo singular em particular. Daí a adequação de (2a) e (2b) que apresentam um nome próprio e um sintagma quantificado por um determinante e a inadequação de (2c), em que o substantivo não pode figurar sem determinante. Já predicados genéricos, que predicam de toda a classe, podem ser utilizados com o nome comum sem determinante na posição argumental, como mostra o exemplo repetido em (2d).

- (2) a. João entrou.
 b. A criança entrou.
 c. * Criança entrou.
 d. Criança adora chocolate. (= 1a)

A apresentação dessa reflexão contribui para um tratamento crítico das funções sintáticas atribuídas aos determinantes, usualmente classificados como meros adjuntos adnominais. Conforme mostrado na comparação entre (2b) e (2c), o emprego do determinante é fundamental e não dispensável nesse tipo de sentença. Por isso, os determinantes são tratados, na linguística, como itens funcionais, que, em algumas propostas, representam o núcleo de todos os sintagmas argumentais, mesmo daqueles

em que não há um determinante pronunciado.⁵ A proposta para o ensino, claro, não precisa explorar tantos detalhes de propostas projetionistas, mas consideramos importante uma reflexão mais madura do papel desempenhado pelos determinantes que pode ser útil, inclusive, para as aulas de produção e interpretação de textos.

As sentenças em (3), por exemplo, ilustram a diferença entre artigos definidos e indefinidos, que têm propriedades discursivas bastante distintas.

- (3) a. O menino é engraçado.
b. Um menino é engraçado.

Na linguística textual, Koch (2014), por exemplo, apresenta as características dos artigos definidos e indefinidos como elementos coesivos. O artigo indefinido é descrito semanticamente, de forma geral, como um introdutor de indivíduos no discurso. Daí a análise como catafórico, uma vez que remete a uma informação que vai ser desenvolvida posteriormente. O artigo definido, por sua vez, é analisado como anafórico, que retoma informações já apresentadas no texto. Há ainda outras propriedades relacionadas a pressuposições desencadeadas pelos definidos que podem ser exploradas na reflexão a respeito dessa distinção.⁶

Adicionalmente à reflexão do emprego de determinantes e expressão de (in)definitude, pode-se utilizar a proposta de que substantivos comuns não marcados para número denotam conjuntos para o tratamento adequados dos quantificadores. Aqui, mais uma vez, encontramos itens funcionais essenciais para a expressão lógica e semântica das línguas naturais que são tratados como meros adjuntos pelo material tradicional de ensino de português, o que não nos diz muita coisa sobre *um*, *todos* e *nenhum* para além da sua relação sintática com o substantivo.

- (4) a. Um menino é engraçado.
b. Todo menino é engraçado.
c. Nenhum menino é engraçado.

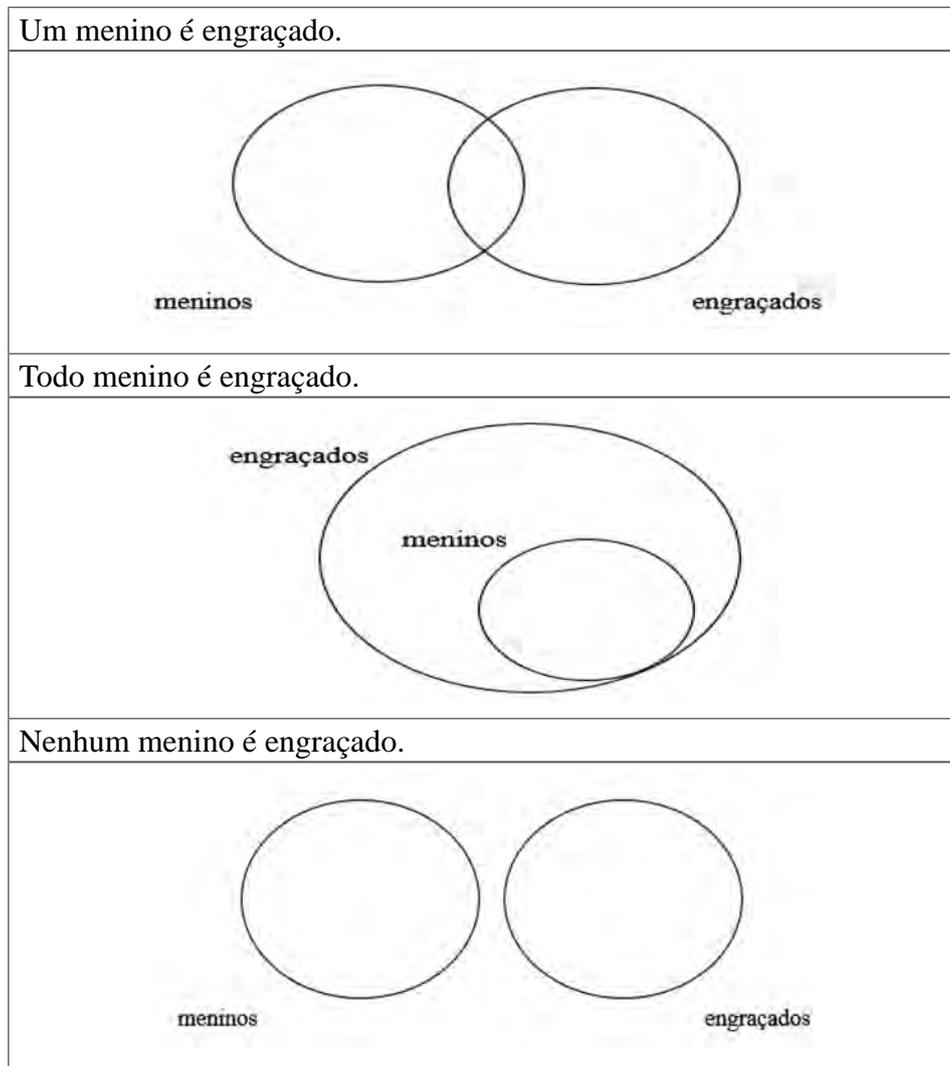
O que os exemplos em (4) têm em comum é a presença de elementos quantificacionais cuja operação vai além de seu domínio sintático na posição de sujeito. Embora *um menino* forme um sintagma nominal que figura na posição argumental do predicado *é engraçado*, a operação semântica de *um* não se encontra restrita ao conjunto denotado por *menino*, mas expressa uma relação entre dois conjuntos, o denotado por *menino* e o denotado pelo predicado *é engraçado*. A relação no caso do indefinido, que expressa uma quantificação existencial, é de interseção entre os dois conjuntos.

⁵ Uma das propostas clássicas do sintagma de determinante (DP) universal é a de Barwise e Cooper (1981).

⁶ Este artigo não vai se aprofundar nas propostas semânticas acerca da (in)definitude. Para propostas em semântica formal, ver Heim (1982). Um detalhamento do significado dos sintagmas definidos em português pode ser consultado em De Conto (2020) e uma reflexão semântica mais aprofundada de atividades com indefinidos pode ser conferida em Borges e Paraguassu Martins (2021).

Isso vale também para os quantificadores *todo* e *nenhum*. Embora estejam dentro de um sintagma nominal, eles operam sobre a relação entre o conjunto denotado pelo substantivo que acompanham e o conjunto denotado pelo predicado *é engraçado*. O *todo* expressa que o conjunto de *meninos* é um subconjunto do conjunto dos engraçados e o *nenhum*, ao contrário, expressa que a intersecção entre esses conjuntos é vazia. As representações abaixo ilustram as relações dos três quantificadores.

Quadro 2: Interpretação de quantificadores



Fonte: elaboração da autora

Partindo da reflexão de Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) de que a gramática humana é um sistema dedutivo, consideramos que os quantificadores podem ser usados em atividades de lógica que envolvem raciocínios desse tipo. O silogismo abaixo é apenas um exemplo. Se as premissas expressas em (5a) e (5b) forem verdadeiras, necessariamente a conclusão em (5c) também será. Esse é uma ilustração de raciocínio dedutivo.

- (5) a. Todo menino é engraçado.
 b. João é um menino.
 c. João é engraçado.

As relações de significado expressas em (5) decorrem de uma estrutura lógica universal (apresenta em 6) que será sempre respeitada, independentemente do tipo de conjunto.

- (6) Se todo A é um B e x é um A, então x também é um B.

Uma vez descrito o comportamento semântico dos substantivos que denotam conjuntos nos sintagmas nominais com artigos e quantificadores e sua relação com o nome próprio, a próxima seção apresenta uma reflexão de um tema que, embora seja de natureza morfossintática, também pode ser tratado com algumas considerações sobre a semântica dos substantivos feitas neste artigo.

4. A concordância nominal

Esta seção apresenta uma última reflexão que pode ser feita a partir da denotação de substantivos não marcados para número que pode ser útil para o ensino. Para tratar dos dados de concordância, vamos partir primeiro da comparação das duas sentenças abaixo.

- (7) a. Eu vi crianças no play.
 b. Eu vi criança no play.

Essas sentenças oferecem um contraponto aos dados apresentados em (2) e repetidos abaixo. Vimos, anteriormente, uma restrição de emprego do substantivo sem marcas de número e sem determinante na posição de sujeito de um predicado episódico como *entrou*. Mas em (7), vemos que, na posição de objeto de um predicado deste tipo, essa restrição não ocorre.

- (8) a. * Criança entrou. (=2c)
 b. Criança é engraçado. (=2d)

Esses exemplos mostram que há uma complexidade nos usos dos nominais nus em português brasileiro e, por isso, há bastante literatura sobre o assunto (cf. SCHMITT; MUNN, 1999; MÜLLER, 2000, 2001, 2002a, 2002b, 2002c; DOBROVIE-SORIN; PIRES DE OLIVEIRA, 2008; PARAGUASSU; MÜLLER, 2007; PIRES DE OLIVEIRA; SILVA; BRESSANE, 2010; PIRES DE OLIVEIRA; ROTHSTEIN, 2011, entre outros). Como o objetivo deste artigo não é aprofundar o tema com os diferentes tratamentos existentes, mas chamar a atenção para alguns fatos gramaticais dos sintagmas nominais, vamos nos contentar com o reconhecimento de que há uma assimetria nos

usos de substantivos sem marcas de número e sem determinante na posição de sujeito e de objeto.⁷

Uma vez admitida essa assimetria, pode-se refletir sobre uma outra característica importante apresentada em (7): o substantivo tanto na forma não marcada para número (o dito singular) quanto no plural pode fazer referência a elementos plurais. Ou seja, num contexto em que o enunciador viu mais de uma criança no play do prédio, tanto (7a) quanto (7b) podem ser empregadas. Estes são, então, mais dados que ilustram o fenômeno geral que estamos desenvolvendo de que o substantivo na sua forma não marcada é neutro para número e não singular. E essa admissão pode ser útil, a nosso ver, também para uma reflexão sobre a concordância nominal.

Sabe-se que, em sintagmas plurais com determinante, algumas variedades do português brasileiro admitem a forma em (9b). Há muitos trabalhos na área da sociolinguística que se dedicaram sobre esse tema da concordância nominal (cf. por exemplo, SCHERRE, 1978, 1988; SCHERRE; NARO, 1997, 1998; BRANDÃO; VIEIRA, 2012; OUSHIRO, 2015, entre outros).⁸ Todos esses estudos mostram, embora com enfoques diferentes, que nas variedades em que há opção de marcação de plural em apenas um dos itens de sintagmas nominais com um determinante e sem outros adjuntos, como em (9), a opção será sempre por marcar o determinante (9b) e não o nome (9c).

- (9) a. Eu vi as crianças.
 b. Eu vi as criança.
 c. * Eu vi a crianças.

Consideramos que a distribuição ilustrada acima apresenta um fenômeno da variação em português que não pode ser deixada de lado quando se fala em ensino. Alertar sobre a existência da variação linguística é uma atividade obrigatória não só para acolhimento das variedades populares como para o ensino da norma culta (ver discussão, por exemplo, em FARACO, 2015). Para uma discussão sociolinguística do fenômeno específico da concordância nominal e sua relação com a escola ver, por exemplo, Simões e Soares (2015).

Para além da discussão variacionista comumente realizada com esses dados, é possível adicionar algumas propriedades estruturais e semânticas que auxiliam na compreensão dessa distribuição. Do ponto de vista estrutural, os dados do português mostram que, quando a opção é por marcar apenas um dos elementos do sintagma, o plural se aplica ao item funcional, gramatical (o determinante) e não ao item lexical (o substantivo).⁹

⁷ Pires de Oliveira e Quarezemin (2016, p. 158 e segs) propõem uma atividade que discute o singular nu do português como um nome de espécie (cf. PIRES DE OLIVEIRA; ROTHSTEIN, 2011). Como o objetivo deste artigo não é apresentar uma proposta apenas para os usos dos nomes nus argumentais, mas apresentar uma reflexão geral sobre os sintagmas nominais com base em conjuntos, não vamos apresentar os detalhes da proposta baseada em espécies. Recomendamos que os leitores interessados sobretudo nas leituras genéricas das sentenças com esse tipo de nome consultem a atividade sugerida pelas autoras.

⁸ Um panorama das publicações sobre o assunto pode ser conferido em Mendes e Oushiro (2015).

⁹ Há muitas outras restrições e preferências quando o sintagma apresenta mais de um item antes do substantivo (conforme

A seção anterior mostrou algumas propriedades dos artigos em português que podem auxiliar uma descrição adequada do seu comportamento. Como vimos, em muitos casos, eles são indispensáveis na sentença não apenas por uma questão de gramaticalidade, mas porque realizam operação semânticas fundamentais que mapeiam as funções discursivas dos sintagmas em que ocorrem.

Assim, partir da importância dos artigos e mostrar que faz sentido que as informações gramaticais estejam concentradas nesse item, em vez de no item lexical, pode auxiliar no tratamento dos dados em (9) mesmo se o professor não quiser se aprofundar em uma abordagem projetionista que admitiria, com base nos argumentos mostrados, que, diferentemente do que afirmam os materiais tradicionais, o núcleo do sintagma é o determinante e não o substantivo. Assim, concentrar as informações gramaticais no item funcional que nucleia o sintagma seria a forma mais específica de tratamento desses dados de um ponto de vista estrutural.¹⁰

Do ponto de vista semântico, toda a reflexão motivada neste artigo de que os substantivos em sua forma não marcada com plural não expressam necessariamente singular, mas são neutros para número, pode auxiliar na discussão do contraste ilustrado em (9). Assim, contrariando os manuais tradicionais de morfologia (cf., por exemplo, CÂMARA JR. 1970), pode-se assumir que o morfema zero \emptyset que compete com a forma marcada de plural *-s* designa, no substantivo, neutro pra número e não singular. Assim a forma (10a) não expressaria falta de concordância já que o plural está contemplado na forma neutra. Os determinantes, por sua vez, não apresentam a mesma propriedade dos substantivos e, esses sim, expressam singular em sua forma com morfema zero. Daí a incongruência de (10b), em que há a tentativa de emprego de uma forma singular e uma forma plural dentro do mesmo sintagma.

- | | | | |
|---------|--------|----------------|------------------------|
| (10) a. | Eu vi | a-s | criança- \emptyset . |
| | | DEF.FEM-PL | criança-NEUT |
| b. | *Eu vi | a- \emptyset | criança-s. |
| | | DEF.FEM-SG | criança-PL |

Há muitos outros casos de variedades na expressão de número nos sintagmas nominais que não estão contempladas por essa pequena proposta. O objetivo desta seção foi apenas o de levar para um assunto tão relevante acerca da variação linguística algumas reflexões sintáticas e semânticas. Assim, consideramos que partir da concepção de que, estruturalmente, o plural tende a se aplicar ao item funcional e semanticamente o item *criança* não é singular pode auxiliar a darmos mais alguns passos para a compreensão desse fenômeno.

pode-se verificar nos trabalhos de sociolinguística mencionados, que averiguam muitos tipos de sintagmas nominais). Este artigo se concentra apenas em discutir sintagmas com a forma determinante + nome.

¹⁰ É importante sublinhar que o termo estrutural está sendo empregado aqui com referência à propriedade sintática e não, necessariamente, à corrente estruturalista.

Considerações finais

Este artigo mostrou algumas contribuições de uma reflexão semântica para o ensino de sintagmas nominais em português. Mais especificamente, foi empregada uma abordagem formalista que parte do pressuposto de que a competência linguística envolve também um componente interpretativo.

É evidente que bastante coisa precisou ser simplificada. Dizer explicitamente que substantivos comuns em português sempre denotam conjuntos, ou seja, são predicativos, não é uma assunção incontroversa. Como se disse, há uma vasta literatura que discorre sobre os detalhes da semântica dos nomes nus em posição argumental que tenta dar conta dos fenômenos do português.

Entretanto, o fato de que o substantivo não marcado para número plural é neutro e não singular é conhecido já há alguns anos, embora continue sendo ignorado tanto em manuais tradicionais de ensino de gramática como em propostas descritivas e explicativas que não levam em conta fatores semânticos, mas apenas propriedades morfossintáticas. Espera-se ter oferecido com este artigo algumas razões para que se absorva uma reflexão mais madura acerca das propriedades gramaticais dos sintagmas nominais que leve em conta as propriedades do significado.

Referências

- BARBOSA, J. Contribuições da Linguística Formal para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil: um breve panorama. In: PILATI, E.; NAVES, R.; SALLES, H. (orgs.) *Novos olhares para a gramática na sala de aula: questões para estudantes, professores e pesquisadores*. Campinas, SP: Pontes, 2019. pp. 11-47.
- BARWISE, J.; COOPER, R. Generalized quantifiers and natural language. *Linguistics and Philosophy* v. 4, n. 2, pp. 159-219, 1981.
- BORGES, R. S.; PARAGUASSU MARTINS, N. A quantificação nominal e o ensino dos pronomes indefinidos. MÜLLER, A.; PARAGUASSU MARTINS, N. (orgs.) *Ensino de gramática: reflexões sobre a semântica do português brasileiro*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. pp. 58-76.
- BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. Concordância nominal e verbal: contribuições para o debate sobre o estatuto da variação em três variedades urbanas do português. *Alfa* v. 56, n. 3, pp. 1035-64, 2012.
- CÂMARA, JR., J. M. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- CARDOSO, C. R.; COBUCCI, P. Concordância de número no português brasileiro. In.: BORTONI-RICARDO et.al. (org.) *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola, 2014. pp. 71-107.
- CHIERCHIA, G. *Semântica*. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.
- DE CONTO, L. O príncipe do Brasil: o problema das descrições definidas ilustrado. *MUITAS VOZES*, v. 9, pp. 1-13, 2020.
- DOBROVIE-SORIN, C.; PIRES DE OLIVEIRA, R. Reference to kinds in Brazilian Portuguese: Bare singulars vs. definite singulars. In: Grønn, A. (ed.): *Proceedings of SuB12*. Oslo: ILOS, 2008, pp. 107-21.
- FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C.A. (orgs.) *Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. pp. 19-30.

- FERRARI NETO, J. A Gramática Gerativa e o Ensino de Língua Portuguesa. *Prolíngua*, v. 10, pp. 37-52, 2015.
- FOLTRAN, M. J. Ensino de sintaxe: atando as pontas. In: MARTINS, M. A. (org.) *Gramática e ensino*. Natal: EDUFERN, 2013. pp. 163-84.
- FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, São Paulo, n. 9, pp. 5-45, 1987.
- HEIM, I. *The Semantics of Definite and Indefinite Noun Phrases*. UMass, Ph. D. dissertation. 1982.
- KENEDY, E. Possíveis contribuições da linguística gerativa à formação do professor de língua portuguesa. *Revista de Letras (UFC)*, n. 32. pp. 72-9, 2013.
- LABOV, W. *The social stratification of English in New York City*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics, 1966.
- MARTINS-PARAGUASSU, N.; BORGES, R. S. Observações semânticas sobre o estudo da crase no português brasileiro. *Letras em Revista*, v. 8, pp. 361-81, 2018.
- MENDES, R. B.; OUSHIRO, L. Variable Number Agreement in Brazilian Portuguese: An Overview. *Language and Linguistics Compass*, 9/9, pp. 358-68, 2015.
- MÜLLER, A. Sentenças Genericamente Quantificadas e Expressões de Referência a Espécies no Português do Brasil. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 39, pp. 141-58, 2000.
- MÜLLER, A. A Expressão da Genericidade no Português do Brasil. *Revista Letras*, v. 55, pp. 153-65, 2001.
- MÜLLER, A. The Semantics of Generic Quantification in Brazilian Portuguese. *PROBUS*, v. 14, n. 14, pp. 279-98, 2002a.
- MÜLLER, A. Genericity and the Denotation of Common Nouns in Brazilian Portuguese. *DELTA*, v. 18, n. 2, pp. 287-308, 2002b.
- MÜLLER, A. Nomes Nus e o Parâmetro Nominal no Português Brasileiro. *Revista Letras*, v. 58, pp. 331-44, 2002c.
- MÜLLER, A.; PARAGUASSU MARTINS, N. (orgs.) *Ensino de gramática: reflexões sobre a semântica do português brasileiro*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.
- NEVES, M. H. M. *A Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.
- NEVES, M. H. M. A gramática escolar no contexto do uso linguístico. *Revista Estudos Linguísticos*, v. 10, n. 2, pp. 233-53, 2002.
- PARAGUASSU, N.; MÜLLER, A. A distinção contável-massivo e a expressão de número no sistema nominal. *DELTA*, v. 23, pp. 65-83, 2007.
- PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- PIRES DE OLIVEIRA, R.; SILVA, J. C. da; BRESSANE, M. R. S. O singular nu denota espécie: uma investigação empírica. *DELTA*, v. 26, n. 1, pp. 115-39, 2010.

- PIRES DE OLIVEIRA, R.; ROTHSTEIN, S. Two sorts of bare nouns in Brazilian Portuguese. *Revista da ABRALIN*, v. 10, n. 3, pp. 231-66, 2011.
- PIRES DE OLIVEIRA, R.; QUAREZEMIN, S. *Gramáticas na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- PIRES DE OLIVEIRA, R.; QUAREZEMIN, S. *Artefatos de gramática: ideias para aula de língua*. Florianópolis: DLLV/CCE/UFSC, 2020.
- POSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- QUADROS-GOMES, A. Singular, plural e outras grandezas. In: MÜLLER, A.; PARAGUASSU MARTINS, N (orgs.). *Ensino de gramática: reflexões sobre a semântica do português brasileiro*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. pp. 41-66.
- RODRIGUES, C. Ciência e Gramática Gerativa & ciência da Gramática Gerativa. In: OTHERO, G.A.; KENEDY, E. (orgs) *Chomsky: a reinvenção da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019, pp. 11-26.
- SANCHEZ-MENDES, L. A semântica dos modificadores e o ensino de orações subordinadas adjetivas. In: MÜLLER, A.; PARAGUASSU MARTINS, N. *Ensino de gramática: reflexões sobre a semântica do português brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2021. pp. 141-63.
- SCHERRE, M. M. P. *A regra de concordância de número no sintagma nominal em português*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ. 1978.
- SCHERRE, M. M. P. *Reanálise da concordância nominal em português*. 1988. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ. 1988.
- SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. A concordância de número no português do Brasil – um caso típico de variação inerente. In: HORA, D. (org.). *Diversidade linguística no Brasil*. João Pessoa: Idéia. 1997, pp. 93-114.
- SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. Sobre a concordância de número no português falado do Brasil. In: RUFFINO, G. (org.) *Dialettologia, geolinguística, sociolinguística*. (Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza) Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Università di Palermo. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 5, 1998. pp. 509- 23.
- SCHMITT, C. MUNN, A. Against the nominal mapping parameter: bare nouns in Brazilian Portuguese. *Proceedings of NELS* v. 29. 1999. pp. 339-3.
- SIMÕES, L. J.; SOARES, S. M. Concordância nominal na fala infantil: implicações para a escola. In: ZILLES, A.M.S.; FARACO, C.A. (orgs.) *Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. pp. 123-44.
- TOMASI, C. Produção de material didático em semântica: a BNCC e o livro didático. In: MÜLLER, A.; PARAGUASSU MARTINS, N (orgs.). *Ensino de gramática: reflexões sobre a semântica do português brasileiro*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. pp. 10-33.
- WIERZBICKA, A. *The semantics of grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1988.

POR UMA ABORDAGEM FILOSÓFICA DA REFLEXÃO LINGUÍSTICA NA REESCRITA E NA AUTORIA

TOWARDS A PHILOSOPHICAL APPROACH OF LINGUISTIC REASONING IN REWRITING AND AUTHORSHIP

Denise Miotto Mazocco¹

Teresa Cristina Wachowicz²

RESUMO

A reescrita e a autoria são dois dos principais temas da discussão atual em torno do ensino de língua. O objetivo deste trabalho consiste em resgatar teoricamente os conceitos subjacentes ao debate e defender o caráter naturalístico das atividades de linguagem que embasam a escrita do aluno. Com relação à reescrita, propomos que, antes de a abordarmos como uma proposta metodológica à sala de aula, há uma atividade de reflexão linguística, racional e inconsciente, o que Culioli (1995) nomeou como ‘atividade epilinguística’ que pode nortear a produção escrita escolar sob o pressuposto de uma gramática já presente no aluno. Igualmente, em uma concepção de autoria que a tome como parte constitutiva e natural de qualquer texto, como em Amossy (2016), propomos que o aluno se insere explicitamente como autor de seu texto quando tem autonomia e contexto para suas escolhas linguísticas e discursivas, muito mais do que quando adere a modelos textuais prévios. Nesse sentido, gramática e estilo, juntos, condicionam a criatividade nos processos comunicativos (FRANCHI, 2006), em que se incluem as redações escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Reescrita. Gramática. Autoria. Ensino de língua.

ABSTRACT

Rewriting and authorship are two of the main themes of the current discussion around language teaching. The aim of this work is to theoretically rescue the concepts underlying the debate and defend the naturalistic character of the language activities that underlie the student’s writing. With regard to rewriting, we propose that, before we approach it as a methodological proposal to the classroom, there is an activity of linguistic reflection, rational and unconscious, which Culioli (1995) named as ‘epilinguistic activity’ that can guide the written production under the assumption of a grammar already present in the student. Likewise, in a conception of authorship that takes it as a constitutive and natural part of any text, as in Amossy (2016), we propose that the student explicitly inserts himself as the author of his text when he has autonomy and context for his linguistic and discursive choices, much more than when sticking to previous textual models. In this sense, grammar and style, together, condition creativity in communicative processes (FRANCHI, 2006), which includes school essays.

KEYWORDS: Rewriting. Grammar. Authorship. Language teaching.

Introdução

A linguística brasileira tem trazido reflexões ao ensino de língua materna há muito tempo. Desde a década de 80, no fortalecimento não só das principais universidades inauguradas sob a rubrica de centros de excelência em pesquisa, mas também das universidades federais de larga história, tanto em

¹ Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Paraná (UFPR), denisemazocco@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2219-7927>.

² Professora do Departamento de Literatura e Linguística da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e do Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Linguísticos da UFPR, tecacw@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2917-4031>.

extensão quanto em pesquisa, surgem trabalhos que investigam e criticam movimentos da história da língua portuguesa no Brasil no século XX (CLARE, 2003). A principal discussão à época questionou o engessamento normativo das gramáticas tradicionais empregadas no ensino, a maioria atendendo à NGB de 1959, que tentou padronizar as referências e conceitos desses manuais. Além disso, a postura dos acadêmicos linguistas também se contrapunha à tecnicização do ensino de “comunicação e expressão”, o rótulo da disciplina imposta pela LDB de 1971, que transformou o português em um instrumento de ascensão profissional, valorosamente dando sustentação ao crescimento industrial defendido pelo grupo no poder.

Ora, a década de 80 foi marcada pelo fim da ditadura militar. Eram tempos de protesto, contraposições, transformações. A academia não podia fugir disso. Tampouco os linguistas com reflexão sobre a escola. Geraldi (1991), só para alçar um nome dentre vários, defende um ensino de língua materna ancorado em três grandes frentes: a leitura, a escrita e a análise linguística. Este último nome veio substituir o que tradicionalmente se chamava de “ensino de gramática”. A diferença ia além de mera terminologia. A proposta era tornar a análise gramatical uma ferramenta para os usos significativos das atividades de comunicação, o que a década de 90 chamou de “gêneros textuais/discursivos”.

Praticamente quarenta anos se passaram, e a percepção do que se tem feito em sala de aula continua a mesma: a gramática é um conteúdo a ser reconhecido e moldado às regras padrão, o que é piorado por uma orientação curricular de divisão entre ensino de gramática, ensino de produção de textos e ensino de literatura. Exercícios como “sublinhe os substantivos no texto” continuam categorizando práticas metodológicas dominantes (MENDONÇA, 2006, p. 207). Um dos movimentos que redimensionam a importância da gramática à uma prática investigativa, e não modelar, agora neste começo do século XXI, parte das propostas de um ensino de gramática científica (PILATI, 2017; PIRES de OLIVEIRA & QUAREZEMIN, 2016; VIEIRA & BRANDÃO, 2007, dentre outros).

Nossas perguntas, no entanto, voltadas a essa breve e inevitavelmente reduzida recuperação histórica, são várias: O professor de língua são três? Ou tem três olhares para o mesmo objeto: a língua? Como avaliar a fragmentação curricular e propor reanálises conceituais? Mais ainda (e aqui está a nossa pergunta central): onde está o aluno? Ele é três? Sua língua ganha quais espaços de trabalhos gramaticais e discursivos, dado que ele e sua língua são um só?

Neste trabalho, recortamos os temas da reescrita e da autoria – em textos de alunos da educação básica –, para defendermos a hipótese de que uma concepção filosófica de linguagem suficientemente complexa e real traz o trabalho com a língua como uma habilidade natural, racional e espontânea, que respondem a significações sociais potencialmente infinitas. A seção 1 ficará por conta da análise de atividades de reescrita, que evidenciam reflexões epilinguísticas instauradas cognitivamente no aluno, o que pode ser defendido por tradição na filosofia da linguagem em fases pós-saussureanas (CULIOLI, 1968, 1995, 2000). A gramática já está lá. Já a seção 2 abordará a noção de autoria, concebendo-a como parte naturalmente constitutiva de qualquer texto – aqui, sobretudo do aluno. Todo texto tem autoria. Nisso, toda argumentação pressupõe a imagem do autor (AMOSSY, 2016).

Na seção 3, analisaremos textos que evidenciam o problema de uma prática modelar de escrita, que tolhe autoria através de orientações para reescrita. Aqui, as opções metodológicas poderiam ser melhor direcionadas por conceitos em gramática e estilo mais produtivo, justos e que levam em conta o que o aluno já traz consigo. A última seção, da conclusão, lista implicações, tanto conceituais quanto políticas, à discussão em tela.

1. Reescrita

Uma das atividades mais indicadas para o ensino de produção de texto em nosso ambiente brasileiro é a reescrita. Inúmeros textos de base acadêmica, nomeadamente advindos de estudos em Linguística Textual, alocam a atividade de reescrita como sendo uma das etapas da produção escrita. Antunes (2003, pp. 54-6; 2005, p. 37), por exemplo, propõe três grandes momentos aqui: o planejamento, a escrita propriamente dita e a revisão, ou reescrita.

No detalhamento das *tarefas* de um aluno em sala de aula, ao se deparar com uma proposta de redação, Antunes (2003, p. 58) elenca alguns itens:

- “confirmar se os objetivos foram cumpridos”,
- “observar a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos, ou entre blocos superparagráficos”
- e “rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica, conforme prevê a gramática da estrutura da língua”.

Esses três comandos se propõem a responder ao que tradicionalmente costuma-se nomear como adequação ao contexto, organização textual e adaptação linguística, respectivamente, atendendo a um gênero, que, discursivamente, é um gênero escolar.

Na prática, o professor precisa fazer anotações no texto do aluno (ou pendurar os “bilhetes”, típicos de uma correção digital) que deem conta desses três níveis. Mas – dado o pouco tempo disponível para a anotação – acaba rabiscando observações muito pontuais (“palavra vaga”, “cuidado com a repetição”) junto aos locais nevrálgicos do texto, ou mesmo jogando uma observação ao final, que em nada ajuda na compreensão do problema por parte do aluno, como “melhorar a estrutura e a argumentação”. Depois de um primeiro olhar do aluno sobre seu texto anotado, o que acontece é que ele acaba apenas por “passar a limpo a redação”, como desabafam os professores.

Mas o ponto central da problemática da reescrita, bem mais do que *como* fazer o aluno reescrever, o que nos levaria ao eterno dilema da metodologia, é *o que* seria efetivamente uma atividade de reescrita, o que nos leva inevitável e felizmente a uma discussão filosófica sobre concepção de língua e linguagem.

Tanto as tarefas de uma prática de escrita, defendida por Antunes (2003, 2005), quanto as anotações frequentes dos professores na primeira versão, que objetivam a reescrita, concebem o aluno como se fosse um ente separado de sua língua; mais ainda, de sua reflexão sobre ela. Ora, dizer que o aluno deve “rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas de sintaxe e semântica, conforme prevê a gramática da estrutura da língua” pressupõe que ele não tem essa gramática. Se fosse a gramática normativa, da convencionalidade de escrita, com regras de ortografia, acentuação, por exemplo, até seria o caso de o aluno assimilar esses ditames pontuais. Mas a “gramática da estrutura da língua” não é uma convenção; é condição natural e existencial do ser humano. Em outras palavras, somos seres humanos porque temos linguagem, como preconiza qualquer antropólogo, sociólogo, historiador ou linguista; e se temos linguagem para vivermos em sociedade, temos uma estrutura gramatical – que é de todos.

Logo, uma primeira dissociação é importante para a reflexão sobre reescrita: opção metodológica é bem diferente de concepção do objeto. A primeira depende da segunda. Nesta seção do texto, vamos investigar o conceito para tentar vislumbrar o método.

Explorando mais a fundo os trabalhos que tratam do tema, vamos nos deparar com outras dissociações importantes, mas não tanto quanto a anterior. Em um primeiro lugar, há uma diferença entre a prática de *reescrita* e de *reelaboração*, ou reestruturação. Na primeira, mantém-se a estrutura e o propósito do texto. Ou seja, conservam-se as opções iniciais do gênero, ao passo que na segunda, há mudanças de amplitudes mais textuais e discursivas. Uma reelaboração de artigo de opinião pode, por exemplo, apagar e substituir argumentos para subentender, e não explicitar, tendências políticas de um texto do discurso jornalístico. Ao que nos interessa aqui, que é a reflexão linguística, ficaremos com a primeira terminologia: a *reescrita*.

Ainda no enfoque do trabalho do aluno, há propostas, aqui essencialmente metodológicas, que distinguem *reescrita individual* de *reescrita coletiva*. Isso aparece em boa parte dos livros didáticos de Língua Portuguesa da Educação Básica, bem como em orientações para o professor, mesmo de amplitude oficial, como a BNCC. No entanto, há reflexões críticas. Leite & Pereira (2012), por exemplo, questionam o trabalho coletivo por este carregar uma opção perigosa: a atividade modelar do texto. Em outras palavras, ao vislumbrar um texto reescrito no coletivo, junto aos colegas, mas muito sutilmente moldado de acordo com as opções do professor, o aluno acaba levando o modelo à reescrita de seu texto individual. O enfoque desta seção está na *reescrita individual*.

Uma terceira distinção é importante: *reescrita do aluno* é diferente de *revisão docente*. Gasparotto & Menegassi (2020), por exemplo, defendem um trabalho nas anotações do professor que leve em conta o aspecto “dialógico” da linguagem. Na prática, os autores defendem um modo de anotação que carregue a presença do aluno: algo que seja do nível da alteridade. Com um comentário do tipo “Léo, o que você quis dizer aqui com “opinião violenta”?”, o aluno se apropria mais subjetivamente de seu trabalho com o texto, ao lugar de ler alguma expressão do tipo “conceito vago”. Importante. Mas, nas análises presentes nesta seção, o recorte é a *reescrita do aluno*.

A intenção aqui é ampliar a conceituação de reescrita, sem reducionismos metodológicos, que ganham muito se forem contextualizados teoricamente. A primeira alternativa nesse sentido é buscar uma naturalização e universalização da reescrita. Ela está em todos os lugares da prática escrita: na substituição de um item lexical pesado (“viabilização” por “democratização”, por exemplo), na modalização das assertivas (“eu poderia sugerir que...” por “eu preciso apresentar minha proposta”), nas substituições de articulações textuais (“por fim” por “sobretudo”) e até em inversões, acréscimos de morfemas, palavras ou trechos de textos. Tudo isso dentro e fora do ambiente escolar: no jornalismo, na literatura, na vida burocrática. Enfim, a lista de fenômenos ilustrativos do que é reescrita, por assunção conceitual, não se esgota. Nesse sentido, Hayes (2004) propõe o termo genérico “revision” (que no inglês talvez tenha um significado mais abrangente do que no português): “A revisão significa fazer qualquer mudança em qualquer ponto do processo de escrita”³.

O movimento à amplitude conceitual pode nos levar a atividades linguísticas das mais variadas. Estariam as reflexões dos discursos orais monitorados pelos mesmos princípios? Ou a pergunta deveria ser inversa: a escrita também acompanha a condição natural da fala? Por que verificamos exercícios de reflexão linguística mesmo em crianças? Uma criança de 4 anos, por exemplo, utiliza-se de um pensamento intuitivo gramatical para posicionar-se assertivamente no discurso. Ao ouvir um comentário sobre seu pai, retruca em um ‘equivoco’ gramatical, mas em um perfeito ato de substituição: “Meu pai não é careca, é careco!” (FIGUEIRA, 2005).

Estamos defendendo, então, que, muito mais do que uma tarefa ou uma opção metodológica dentro da sala de aula, a reescrita, envolvendo a ‘re-fala’, é uma atividade *natural, racional, social, espontânea, inconsciente e universal* dos indivíduos – inclusive do aluno. Ou seja, é pressuposto da linguagem. Para defender isso, precisamos ir mais a fundo na teoria e chegar a uma concepção de língua e linguagem suficientemente abrangente.

Na sugestão de Franchi (2006), um texto destinado a professores de língua com recorte no ensino de gramática, antes de chegar a uma nomenclatura gramatical, metalinguística, o aluno deve ser levado a operar uma reflexão gramatical que ele já tem e já treinou antes de chegar à escola: uma atividade epilinguística. O aluno, então, não aprende a trabalhar com a língua, pois ele já faz isso; ele é, sim, provocado e estimulado pelo professor a refletir sobre a gramática em universos textuais mais variados e culturalmente prestigiados:

É aí que começa uma prática ou a intensificação de uma prática que começa na aquisição da linguagem, quando a criança se exercita na construção de objetos linguísticos mais complexos e faz hipóteses de trabalho relativas à estrutura de sua língua. Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. (FRANCHI, 2006, p. 97)

³ Tradução de um trecho de Fitzgerald (1987), apud Hayes (2004): “Revision means making any change at any point in the writing process” (p. 8).

A noção de *significação* é muito preciosa para Franchi. Ela não diz respeito aos significados referenciais ou formais, mas sim aos significados (que – sim – têm representação formal) que são modalizados num contexto – numa situação discursiva. É nesse gancho que talvez resida um projeto de associação entre ensino de gramática e de redação.

O termo “epilinguismo” nasce nos trabalhos de Culioli (1968, 1990, 2000), um linguista francês com quem Franchi manteve contato acadêmico em seu doutorado-exílio (SIMÃO, 2020). Aqui, adentramos na filosofia da linguagem. Boa parte dos textos de Culioli são de natureza epistemológica, em que ele reelabora o projeto saussureano para a linguística em uma tarefa que leve em conta tanto o aspecto social, interacional e discursivo, da linguagem, quanto o aspecto formal, representacional, das línguas naturais. Os dois aspectos da tarefa da Linguística não se excluem, pois o uso é investigado pela representação, e a representação é motivada pela observação das línguas naturais em diferentes contextos⁴:

A atividade de linguagem encontra-se em uma atividade de produção e de reconhecimento de *formas*, em outras palavras, essas formas não podem ser estudadas independentemente dos textos, e os textos não podem ser independentes das línguas⁵. (CULIOLI, 2000, p. 14)

Daí, entende-se melhor a noção de *significação* de Franchi, que ele localiza no trabalho do professor junto ao aluno e seu texto.

A contraparte interacional da proposta culioliana para a Linguística é largamente considerada por estudos de linha enunciativa (ROMERO, 2019; VOGUÉ *et al.*, 2011; FUCHS, 1984), que recuperam a ligação entre a teoria de Culioli e a teoria enunciativa de Benveniste. No entanto, as ideias de Culioli constituem uma ruptura com Benveniste, pois defendem explicitamente a construção de uma representação formal para o comportamento variado e ‘criativo’ das línguas naturais (CULIOLI, 1990, p. 4).

Se o objetivo da Linguística é duplo, a proposta é um método investigativo que sai da observação do comportamento real das línguas naturais para a generalização de suas operações universais – da empiria à representação. Essa metodologia depende então de uma ontologia. O objeto – a língua – precisa de uma concepção suficientemente interessante que possa contemplar a amplitude da tarefa de seu estudo. Ou vice-versa.

A atividade da linguagem envolve o funcionamento de três níveis. O nível 1 – **epilinguístico** – organiza mentalmente nossas experiências no mundo a partir das relações com os objetos, os grupos sociais, a cultura, os interdiscursos⁶. Essa organização já está estruturada e se manifesta,

⁴ O plural em línguas naturais é importante, pois a assunção de Culioli já se aloca no anúncio da virada empiricista do final do século XX, e não do estruturalismo dedutivo saussureano

⁵ Tradução nossa para: “L’activité de langage renvoie à une activité de production et de reconnaissance de formes, or, ces formes ne peuvent pas être étudiées indépendamment des textes, et les textes ne peuvent être indépendants des langues” (itálico do autor).

⁶ Interessante acrescentar aqui que *epi* é morfologicamente um prefixo, mas semanticamente uma preposição (locativa e/ou de trajetória): em cima, muito perto, depois, a seguir. Daí a ideia de movimento de um nível a outro da linguagem. Não é produtivo no PB, aparecendo mais nos jargões científicos: epiderme (camada externa da derme), epifenômeno (acessório, distinto), epicolesterol (relacionada ao colesterol), epigenética (fenômenos que atuam no DNA).

não bi-univocamente, no nível 2, que é o **linguístico** propriamente dito. No nível 2, operamos com representações linguísticas do nível 1, o que é sugerido pelo autor como uma representação mental, cognitiva (2000, p. 12). O nível 3, **metalinguístico**, vai generalizar o nível 2, pois tem a finalidade de falar sobre o que se fala (ou se escreve, p. 14). O autor defende que o epilinguístico não é investigável (o que a neurobiologia e a neurolinguística poderiam hoje adotar como tarefa), mas sim *representável* pelo nível linguístico. Daí a tarefa metodológica do linguista: chegar ao metalinguístico.

Fica claro, então, que Culioli tem pressupostos ousados: cognição, cultura, representação e formalização:

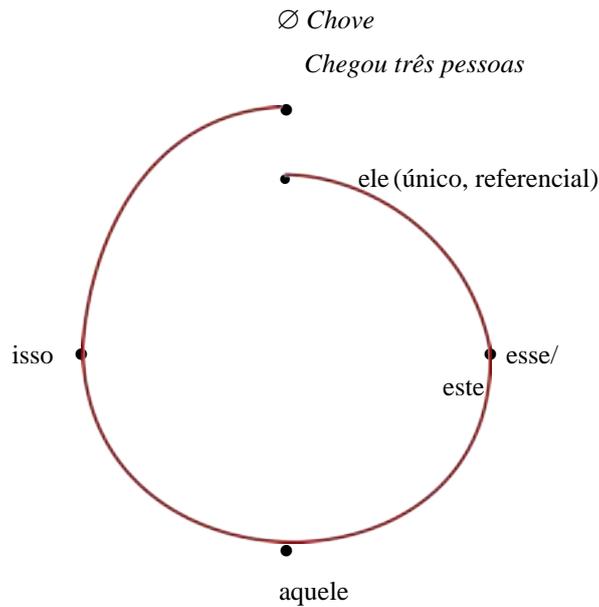
A linguagem é uma atividade que pressupõe, por ela mesma, uma atividade perpétua epilinguística (definida como “atividade metalingüística inconsciente”), e também como a relação entre um modelo (a competência, ou a apropriação e a matriz adquirida de um sistema de regras sobre suas unidades) e sua realização (a performance), de que temos o traço fonético ou gráfico, os textos. (CULIOLI, 1968, p. 108)

A tarefa do linguista reconfigura a ordem ontológica dos níveis da linguagem: ele observa o nível 2, concebendo-o como representação do nível 1, e constrói o nível 3, da metalinguagem.

Um exemplo é necessário – até para entrarmos nas atividades de reescrita. Os sintagmas determinantes pronominais *ele*, *esse aqui*, *esse*, *isso* e \emptyset (ou o *ele* expletivo de algumas línguas) compõem a *noção* abstrata de [masculino, singular]. Na teoria formal de categorias, que se apoia na lógica combinatória, essa noção é uma categoria, que instancia-se em diferentes sentenças, a depender das condições do contexto (quem fala, para quem, sob qual intenção, em qual interdiscurso, etc.): *Ele contou o segredo que não podia*, que pode reescrever-se em *Esse cara aqui que estou te mostrando contou o segredo que não podia* (se o contexto pragmático imediato envolver falante, ouvinte e o ele), ou em *Esse ministro contou o segredo que não podia*, ou em *Isso revela o segredo que não podia ser conhecido*, ou \emptyset *Sabe-se do segredo que não podíamos revelar...* Os falantes do português conhecem o lugar da noção [masculino, singular] sobre o qual eles podem operar orientados pelas condições discursivas⁷. E, se a proposta é universalizar teoricamente pela observação das línguas naturais, encontraremos a noção no francês (*il*, *ce-ci*, *ça*, ...), no inglês (*he*, *this one*, *it*,...) e potencialmente em todas as línguas. A passagem de uma forma para outra, dentro dessa noção, são funções que representam as operações mentais efetuadas pelo falante (ou escritor-aluno!).

Logo, na teoria, existem apenas categorias (‘noções’ é um termo intuitivo) e funções. E a realização entre as instâncias dessas categorias ilustra o que a tradição Culioli-Franchi chama de “indeterminação sintático-semântica”, pois há escolhas dos falantes sobre as possibilidades lexicais de uma categoria. Em um diagrama (as curvas representam as funções):

⁷ Culioli (2000) apresenta exemplos de noções em situações diversas, como a prática de tradução (p. 32-34) e a aquisição de língua materna por crianças (p. 35, 36).

Figura 1: A categoria abstrata [masculino, singular,...] e suas possíveis realizações.

Fonte: elaboração das autoras.

Voltemos à sala de aula.

Se estamos defendendo que a prática de reescrita, antes de ser uma tarefa modelar, é uma habilidade *natural, racional, social, espontânea, inconsciente e universal* do aluno. Ela revela o nível epilinguístico – o nível 1, de Culioli.

Um primeiro exemplo que trazemos aqui é a reescrita de uma aluna de aula particular em preparação para o ENEM. Selecionamos um trecho de sua conclusão, cujo tema era a digitalização das escolas:

Quadro 1: dados de reescrita de preparação para o ENEM

“... Diante disso, se faz necessária ações para acessibilidade digital a todos. Portanto, o ministério da Cidadania deverá disponibilizar espaços nas comunidades para fins tecnológicos, contendo diversos equipamentos eletrônicos, como computadores...”

(na reescrita) ⇒

“Diante disso, faz-se_{padrão} necessário a democratização_{morfologia, discurso} da acessibilidade aos meios digitais. Para isso_{semântica}, o Ministério da Educação com o Governo estadual, deverá realizar uma reestruturação no Programa de Educação e Inovação, em que incorpore laboratórios de informática_{sintaxe, semântica, texto/discurso} em todas as escolas estaduais do ensino fundamental e médio, com aporte de 60 computadores...”

Fonte: acervo das autoras.

Com exceção da primeira operação, que é da ordem da adequação do texto à norma padrão, as outras inúmeras operações fogem da busca por um padrão. Há escolhas lexicais, sintáticas, semânticas que revelam – agora sim – escolhas discursivas. De “ações para acessibilidade digital a todos”, a aluna opta por “democratização da acessibilidade aos meios digitais”. Para ilustrar o comportamento epilinguístico, a aluna carrega mentalmente a noção de *ação*. Na primeira versão, a noção vem instanciada em uma opção lexical (o substantivo “ações”; o plural é importante!); na segunda versão, reescrita, a noção vem instanciada em uma opção morfológica (o sufixo “-izar”). Foi um exercício epilinguístico, representado por opções linguísticas e categorizado por construção metalinguística.

As categorias metalinguísticas das opções de reescrita, que estão em subscrito, poderiam se multiplicar, a depender da análise. Nosso objetivo não é esgotá-las, mas tão somente ilustrar o caráter inconsciente, e naturalístico, da atividade epilinguística.

Outro exemplo importante a figurar em nossos argumentos são dados de processamento de escrita (OLIVE; CISLARU, 2015; BRUNNER; RIBEIRO, 2015). Trata-se de uma coleta de dados de textos sendo escritos online, em cujo software é possível inclusive contar o tempo de reflexão, ou da pausa, antes de alguma intervenção de reescrita pelo autor (KASIOROWSKI, 2018)⁸ (o que está entre colchetes são as expressões apagadas e substituídas pelas expressões seguintes):

Quadro 2: dados de processamento de escrita online.

- | | |
|-----|---|
| (1) | O calcanhar de Aquiles desta medida em seu aspecto imediatista e, aparentemente, [desesperado] precipitado _{semântica/discurso} por parte do governo federal [...] |
| (2) | [...] matérias que instruem o [profissional] futuro profissional _{sintaxe/semântica} sobre a melhor forma de transmitir informações. |
| (3) | [..] para profissionais que vão [ensinar os] lecionar _{sintaxe/semântica} no ensino médio. |
| (4) | Mas como [resolver] melhorar _{semântica} a educação de um país com 200 milhões de habitantes com uma Medida Provisória? |
| (5) | Acredito que [isso foi] essa Medida _{semântica/texto} foi muito mais uma jogada de marketing do governo [...] |
| (6) | Cada dia mais incertezas [afloram] pairam _{semântica/discurso} sobre as cabeças dos brasileiros. |
| (7) | [...] buscando assim evitar [uma] a grande evasão de alunos _{semântica/discurso} . |
| (8) | Embora eu acredite que esse projeto de mudança [possa ser] poderia ter sido _{semântica} [...] |
| (9) | Por mais vagarosa que tal adaptação seja, ela é precisa, mesmo que o assunto em questão [ainda seja muito contrariado] ainda seja contrariado por poucos _{sintaxe/semântica} . |

Fonte: Kasiorowski (2018).

⁸ Os participantes da pesquisa foram compostos por estudantes da UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná). A digitação dos textos foi gravada por meio de três softwares, a saber, Cam Studio, Apowersoft e Flash Back Express. O processo de produção textual, com todos os deslocamentos e alterações realizados no decorrer da elaboração, ficou salvo por meio da gravação da tela que resultou no armazenamento de vídeos.

O quadro 2 traz vários trechos de alunos diferentes. O tema era a Medida provisória de 2016 do Governo Federal, que previa a reforma do Ensino Médio, privilegiando a opção dos alunos, já nesta fase, por áreas que contemplassem seus interesses profissionais.

Para o que nos interessa, a operação de substituição do adjetivo (“desesperado” por “precipitado”), em (1), não tem nada de adequação à norma padrão, mas revela sim um controle da subjetividade do texto (BRUNER & RIBEIRO, 2015), o que ilustra a operação do nível 1 sobre o nível 2. Em outras palavras, o aluno carrega a *noção* de adjetivo, no epilinguístico, que instancia-se em um leque de opções lexicais do nível linguístico. A escolha é modulada por condição discursiva.

O controle sintático da ordem de adjetivo temporal (2), da transitividade (3), da explicitação do agente da passiva (9), bem como opções semântico-discursivas de verbo escalar ((4) e (6)), especificação nominal ((5) e (7)), operação sobre a modalidade (8) revelam o mesmo movimento, do epilinguístico ao linguístico (daí o significado de movimento em *epi-*).

Através das análises dos dados de reescrita de uma aluna em preparação para o ENEM (quadro 1) e de dados pontuais de processamento textual online (quadro 2), observamos que as operações de reescrita não envolvem o exercício de ‘fidelidade’ à gramática da língua, mas sim o resgate de uma reflexão linguística que já está disponível no(a)s aluno(a)s. A tarefa do professor configura-se aqui como uma prática do trabalho com essa gramática na direção de um mundo letrado. O aluno merece. E a metalinguagem só ajuda.

2. Autoria

Na defesa de habilidades naturais para a escrita, trazemos para a discussão a noção de *autoria*, que também está ligada à atividade de reescrita. Considerar o processo de elaboração da autoria como algo natural parece, no mínimo, inusitado, haja vista que algumas de suas definições fazem o caminho contrário.

Possenti (2013) recupera Foucault (1969 apud POSSENTI, 2013) ao considerar que a autoria está associada a uma obra. Ou seja, o autor não seria alguém que produz apenas um texto, mas sim uma obra com características próprias garantindo a existência e circulação de um determinado discurso na sociedade. Levando o conceito para o contexto das redações escolares, Possenti defende que o aluno não é autor, uma vez que não detém uma obra, apenas pode apresentar indícios de autoria – elementos apontados em Possenti (2002). No contexto escolar, a singularidade em textos produzidos por alunos seria uma subversão:

Para propor algum tipo de autoria de escreventes que não são autores (que não têm obra), minha opção foi valorizar os traços de estilo, ou seja, da manifestação de algum tipo de singularidade, que, eventualmente, pode subverter ou, pelo menos, tangenciar o domínio de tipo escolar do texto. (POSSENTI, 2002, p. 242)

Possenti prefere então falar em indícios de autoria. Em Possenti (2002), ele destaca dois: (i) a presença da voz a outros enunciadores e (ii) a manutenção da distância do próprio texto, isto é, o modo como se opera sobre o próprio texto. Entretanto, reforça que “alunos que escrevem textos com indícios de

autoria frequentemente os escrevem à margem das atividades escolares e estabelecem, com professores ou outras pessoas, mesmo na escola, algum tipo de vínculo extraoficial.” (POSSENTI, 2013, p. 243)

Diante disso, a impressão que temos é de um ensino de produção de textos passivo, em que esperaríamos algum aluno “despertar” algum traço que subverta as atividades escolares. E na extensão do argumento, aceitaríamos que só alguns alunos podem desenvolver-se como autores.

Seguindo o caminho contrário, buscamos uma definição que trate o autor como parte constitutiva do texto, não sendo, portanto, uma *construção*. Ao tratar de argumentação e discurso, Amossy (2016; 2018) recupera o conceito de ethos e o concebe sob um viés da pragmática e da sociologia. “A primeira permite-lhe trabalhar a materialidade do discurso e analisar a construção do ethos em termos de enunciação e de gênero de discurso. A segunda permite-lhe não somente destacar a dimensão social do ethos discursivo, mas também sua relação com posições institucionais exteriores.” (AMOSSY, 2016, p. 137). Fiorin (2015) também traz a definição de ethos, mas o condiciona à “totalidade de produção de um sujeito enunciativo (p. 71)”, o que aqui não nos ajuda a resolver a questão da sala de aula. Amossy, por sua vez, vai destacar a imagem de si que o locutor constrói natural e inconscientemente no discurso.

A elaboração dessa imagem pelo locutor apoia-se em elementos prévios ao discurso e elementos no nível do discurso, segundo Amossy (2018). O que a autora chama de ethos prévio “é elaborado com base no papel que o orador exerce no espaço social (suas funções institucionais, seu *status* e seu poder), mas também com base na representação coletiva ou no estereótipo que circula sobre sua pessoa.” (p. 90). A outra parte da elaboração da imagem se faz nas marcas linguísticas e na situação de enunciação.

Fazendo uma análise simples já podemos compreender a relação entre esses dois níveis na construção do ethos. O neurocientista Miguel Nicolelis assina uma coluna de opinião do jornal El País. Nicolelis tem um papel social/profissional que legitima seu discurso: neurocientista, membro do comitê científico criado pelos governadores do Nordeste para estudar a pandemia da covid-19. É também legitimado pelo local onde publica: o El País, jornal originalmente espanhol, é um jornal de grande circulação no Brasil e em outros países, porém não faz parte da mídia tradicional brasileira, o que diferencia sua linha editorial. A posição de Nicolelis, portanto, dá credibilidade e expectativa ao seu discurso sobre ciência. No artigo, *Fazendo ciência na sala de estar em plena pandemia e encontrando o improvável*⁹, o autor reconstrói a imagem do cientista, portanto de si mesmo também, como aquele que precisa de tempo de contemplação, de observação, para a formulação de hipóteses (1) e aquele que vive em um cotidiano próximo às demais pessoas, porém com algumas excentricidades (2):

(1) “Quando perguntando por um jovem físico como ele havia chegado à sua revolucionária teoria da relatividade, enquanto trabalhava como um anônimo revisor de patentes, num obscuro escritório do governo suíço, em Berna, o grande Albert Einstein, do alto da sua incomparável humildade e simplicidade, costumava dizer que tudo fora muito simples.

⁹ https://brasil.elpais.com/opinion/2020-09-22/fazendo-ciencia-na-sala-de-estar-em-plena-pandemia-e-encontrando-o-improvavel.html?event_log=oklogin&prod=REGCRARTBR&o=cerrbr&int=pw_reg_el-pais-brasil

Bastou um pouco de papel, **um lápis bem apontado**, alguns dias observando o relógio da estação de trem da cidade e um pouco de reflexão solitária, entre a execução de uma ou outra sonata de Mozart no seu violino favorito. Nas palavras do meu inesquecível orientador — e pai da neurociência brasileira —, professor César Timo-Iaria, na sua modéstia infinita, Einstein só tinha deixado de fora desta sua equação do limite humano da criatividade um dos ingredientes mais essenciais de toda descoberta científica transformadora: **a perda da noção do tempo.**

(2) “Ainda com a pulga atrás da orelha, resolvi simplesmente dar uma passada de olho numa pilha de Boletins Epidemiológicos do Ministério da Saúde — **o tipo de diversão que só um cientista consegue ter às 3 da manhã de uma sexta-feira paulistana.** Devidamente acompanhado por **Elton John interpretando Rocket Man**, eu **deitei no meu sofá** para revisar alguns gráficos, como forma de encontrar alguma forma de sono.”

Nicolelis assim desconstrói a imagem estereotipada do cientista (uma pessoa “maluca”, que fica o tempo todo dentro de um laboratório), e reconstrói incluindo no seu cotidiano: o lápis bem apontado, a perda da noção de tempo, a música, o sofá. Mas, deixa, claro, um ponto que pode distingui-los dos demais profissionais: se divertir ao passar o olho sobre boletins epidemiológicos às 3h da manhã. Nesse exemplo, vemos o que Amossy (2016, p. 137) destaca na elaboração do ethos: a construção discursiva, o imaginário social e autoridade institucional.

Mas e o nosso aluno? Se consideramos que a argumentação pressupõe o desenvolvimento do ethos do locutor/orador, no contexto da produção em sala de aula em que se demanda a elaboração de textos argumentativos, precisamos compreender como a construção do ethos é elaborada pelo aluno. Do ponto de vista do papel social todos os alunos têm uma imagem em comum: estudantes do Ensino Fundamental/Médio. Somam-se a isso as individualidades de cada aluno, e temos a formação do ethos prévio. Agora, vamos observar a construção discursiva, incluindo as marcas linguísticas, em dois textos diferentes.

O primeiro deles diz respeito a uma proposta de produção de texto sobre juventude e escolha da carreira profissional. O que nos chama mais atenção aqui é que o estudante, embora jovem, não escreve a partir deste ponto de vista. Ao contrário, se distancia do tema, ao usar descrições definidas como ‘os jovens brasileiros’, ‘os seus alunos’, ‘a juventude’. O desenvolvimento da argumentação também é feito a partir de um ethos observador externo ao tema, em outras palavras, aparentemente não seria alguém que estivesse vivenciando essa situação. Isso se observa em afirmações como “a juventude não apresenta interesse de fato em sua inserção no mercado de trabalho”; “A inclusão de disciplinas que direcionam o aluno para uma área de atuação específica, conseguiria instigar a curiosidade de jovens alunos, por exemplo.”

Figura 1: Texto 1: texto argumentativo sobre juventude e escolha da carreira profissional

Gerção Y Brasileiro

Os jovens brasileiros deparam-se atualmente com inúmeros desafios, sendo eles profissionais e sociais. Sabe-se, entretanto, que a juventude em sua maioria não apresenta interesse de fato em sua inserção no mercado de trabalho. Conseqüentemente, sua escolha profissional torna-se muito mais inadequada e obsoleta.

Alguns fatores de ensino no Brasil contemplam o ensino profissionalizante, responsável por direcionar em parte, o destino profissional do jovem estudante. Porém, para aqueles que não dispõem de tal ensino, contam com o apoio familiar na escolha de sua carreira. Majoritariamente, esse apoio não existe e o jovem encontra-se incapaz em escolher uma área de atuação. Nesse caso, a escola deveria assumir um importante papel direcionado para seus alunos.

Para que esse papel seja efetivado, alguns medidores podem ser tomados, como por exemplo, a mudança na didática dos profissionais da educação em escolas públicas e mudanças no ensino em escolas públicas de ensino fundamental. A inclusão de disciplinas que direcionam o aluno para uma área de atuação específica, conseguiria instigar a curiosidade de alguns alunos, por exemplo. O professor também pode assumir um papel importante na descoberta da identidade profissional do aluno.

Conclui-se então, que o jovem brasileiro não apresenta em alguns casos, uma base sólida que permita-lhe escolher uma carreira. Essa realidade, contudo, pode ser mudada através de medidores educacionais. A mudança no cenário educacional contribuiria para o desenvolvimento de uma sociedade mais culta e justa.

Fonte: acervo das autoras.

Qual a imagem de si que o aluno constrói nesse texto? Essa dúvida se mantém, uma vez que, embora esteja evidente que o aluno não aproveita o seu papel social, o seu ethos prévio, para a elaboração da argumentação, não aparecem outros elementos que reconstruam uma imagem autoral no texto. Há, ao contrário, marcas que tornam o texto impessoal: “sabe-se”, “conclui-se”.

Isso não acontece no texto abaixo. É também um texto argumentativo, agora sobre discurso de ódio na internet, e também foi produzido por um aluno do Ensino Médio. Aqui, o aluno constrói textualmente sua imagem de usuário da internet, das redes sociais, que observa outros usuários e se posiciona diante das vozes que circulam nesses ambientes.

Essa imagem é construída por marcas de primeira pessoa como, ‘tenho observado’, ‘me questiono’, ‘cheguei a ver’. Além do que, a argumentação deriva de observações e leituras do aluno – as frases atribuídas aos demais usuários e os dados mencionados, respectivamente.

Figura 2: Texto 2: Texto argumentativo sobre discurso de ódio na internet

O preconceito relatado em comentários na internet

Nos últimos tempos tenho observado um grande número de pessoas que de uma forma ou de outra acabam sendo preconceituosas nos comentários em postagens de redes sociais, como Facebook por exemplo. Sendo assim constantemente me questiono qual motivo poderia leva-las a tal prática, que além de muitas vezes fazem comentários homofóbicos, racistas machistas, etc, ainda têm a coragem de criar páginas e outras postagens que possuem um único objetivo: ofender e propagar o ódio sem motivos.

Algumas vezes cheguei a ver discussões em que pessoas após ofender, dizem "Ah, mas é só brincadeira...", "Eu não sou preconceituoso, até tenho amigos negros, gays, etc..." ou o famoso "É apenas minha opinião". Não, não é brincadeira, ou só a sua opinião ofende outra pessoa.

Pesquisas apontam que 60% dos comentários são de ódio. O anonimato e a falta de impunidade, muitas vezes contribuem para a prática de cyberbullying, que é crime. Uma pesquisa de 2011 com jovens de 10 a 14 anos, mostrou que 17% já foram vítimas de cyberbullying pelo menos uma vez. Desses, 13% foram insultados pelo celular e os 37% restantes por textos e imagens enviados por email ou via redes sociais. Portanto, a internet é sim um reflexo da sociedade atual, uma sociedade preconceituosa, suja, que não aceita as diferenças e mudanças.

Fonte: acervo das autoras.

A imagem de si construída pelo autor acrescenta, portanto, ao seu ethos prévio de aluno do Ensino Médio, o lugar de usuário da internet. Diante disso, podemos considerar que, em se tratando do objetivo maior da argumentação, o segundo texto é bem mais convincente. Quando o autor do primeiro texto se afasta de uma realidade que ele poderia observar de perto, deslegitima-se. Se o aluno fez isso por orientação do professor, podemos até dizer que a imagem de si que ele poderia ter construído no nível do discurso foi podada.

Não precisamos analisar toda uma possível obra do autor do segundo texto, para observar que ele desenvolve um texto com autonomia e autoria. A questão maior é como fazer com o que o ensino

de produção do texto possibilite esse desenvolvimento, sem podá-lo. Uma alternativa é possibilitar o desenvolvimento de uma consciência histórica do aluno e estimulá-lo a aproveitar seu papel social na elaboração dos textos, na construção da argumentação. Como consciência histórica, entendemos:

[...] a consciência histórica pode ser descrita como a atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência. (RÜSEN, 2011, p. 112)

No texto 2, o desenvolvimento da argumentação parte da interpretação do aluno de uma situação experienciada – o discurso de ódio que circula na internet – e isso está marcado textualmente. Já no primeiro texto, por mais que o aluno seja um jovem vivenciando o desafio da escolha da carreira, ele não traz para a argumentação a interpretação da própria experiência e projeção de sua vida futura. Há uma confusão muito grande no ensino de produção de texto: uma argumentação bem fundamentada seria o oposto de permitir ao aluno pensar por si. Aqui, queremos dizer o contrário: o aluno só construirá uma argumentação fundamentada se partir da relação de sua capacidade individual de refletir, de se posicionar sobre um tema – o que, para todos nós, é *natural*. O desafio das aulas de produção é ampliar as possibilidades de desenvolvimento da consciência histórica do aluno e permitir que ela apareça nos textos, colaborando na construção da argumentação.

Junto a isso, há o trabalho com a linguagem. E uma das formas é a reescrita, sob o ponto de vista que falamos na seção anterior: uma atividade *natural, racional, social, espontânea, inconsciente e universal*.

3. Reescrita e autoria

Bem, onde queremos chegar falando de reescrita e autoria? É por meio da língua que o autor constrói a imagem de si no texto. Diante disso, nosso ponto aqui é dizer que é um processo natural. Logo, o trabalho com a língua em sala de aula não pode ser modelar, ou seja, não pode ser em direção a um padrão que o aluno deve seguir. Isso inclui a reescrita.

Nesse ponto de vista, vamos analisar duas reescritas de texto que têm um ponto em comum: diante do comando do professor, os alunos cortaram boa parte do texto, ao invés de reformulá-lo; os trechos cortados traziam elementos que marcavam a autoria. Os textos fazem parte do projeto PIBID/UFPR, de 2017, intitulado “Argumentação em sala de aula”.

O texto 3, após a orientação para a reescrita, retirou dois parágrafos em que constavam os argumentos principais: a exemplificação de situações vividas em contextos familiares diversos, inclusive pelo próprio aluno. Na primeira versão o aluno buscou construir sua imagem: estudante do magistério e alguém inserido no contexto de reconstrução familiar; ou seja, ele determinou um ponto de vista que lhe dava legitimidade para argumentar. Na segunda versão, com o corte, essa imagem desaparece. E a pergunta que nos salta imediatamente é: por quê? Uma hipótese é que ele reconstrói sua autoria em função da voz do professor que orienta a reescrita. Consequentemente, perde autonomia de escrita, de escolha argumentativa e linguística.

Figura 3a: Texto 3: Texto argumentativo sobre desconstrução familiar.

(Re)construção familiar

Muitas vezes nos dias de hoje são filhas de pais separados ou de mesmo sexo, mas algumas coisas são piores do que outras, por exemplo, uma criança que cresceu com os 2 pais presentes vai sofrer muito mais do que a criança que cresceu com 1 ou 2 pais ^{ausentes} ~~absentes~~.

Como assim? Não precisamos de dados complexos, e ^{no} somente perguntar para as pessoas. As que conviviam com seus pais, vão dizer que sentem falta ou que guardam mágoas de "traidor do lar". Já as que não conviviam com um ou ambos, sentem falta da presença paterna ou materna apesar de não entender os motivos que deixaram ele ou ela ausente em suas vidas.

Para dizer isso foi criada por uma "mãe" e um psicólogo com valores da realidade (finais) "convivendo com laços de afecção e "entrevistas" para pessoas (escolhem) que "escolhem seus próximos filhos". ~~Isso~~ É atualmente mais com meu pai sem a presença materna.

Acredito que esta nova construção familiar é muito importante para o futuro.

Sua redação está muito boa. A ideia de "(re)construção" foi ótima, mas a sua argumentação ficou um pouco confusa. Fique principalmente o primeiro e segundo parágrafos e tente formular melhor a conclusão.

Fonte: acervo das autoras.

Figura 3b: Texto 3: Versão reescrita.

(Re) construção familiar

Muitos jovens nos dias atuais são filhos de pais separados e/ou de mães solteiras, isto pode ocasionar depressão nos jovens, pois quando se vê a mãe, o bullying está presente em todo dia a dia. Algumas coisas são mais importantes que outras e podemos (bater de) ser um agente verbal e físico.

Não precisamos de dados complexos para ~~de~~ constatar que uma criança que cresceu com os dois pais presentes irá sofrer muito mais do que uma criança que cresceu com 1 ou 2 pais ausentes, quando falamos de separação.

Fonte: acervo das autoras.

No segundo texto, acontece um movimento semelhante. Diante do comando para a reescrita, o aluno corta parágrafos da primeira versão que foram importantes para a elaboração da autoria. A imagem é do estudante de magistério capaz de se posicionar sobre o tema da desconstrução familiar, mas não só, o autor se encaminha na direção de uma proposta para resolver suas consequências. Na reescrita, no entanto, os últimos parágrafos que indicavam essa posição foram retirados.

Figura 4: Texto 4: Texto argumentativo sobre desconstrução familiar

Na aula passada assistimos o filme "Os melhores casos do mundo", que mostra uma família completamente destruída por problemas de relacionamento e separações.

Em base ao filme, eu acredito que as pessoas deveriam ter mais respeito aos outros por parte do preconceito e do bullying.

A sociedade ainda muito cheia de pessoas malvadas e preconceituosas, prontas pra discriminar, julgar, apertar de tal forma que a pessoa que está sofrendo a vida não quer mais ir a escola, ou a qualquer outro lugar onde seja ~~grata~~.

A desconstrução familiar provoca um impacto muito grande, junto desse impacto vem depressão, pensamentos de suicídio e vários outros problemas.

A desconstrução familiar não é só quando pais se separam, ~~mas~~ mas também quando acontece a separação dos filhos com os pais.

Depressão é muito triste, ela faz com que todo o encanto do mundo ou das coisas acabem e junto com ela vem vários outros problemas como ansiedade, bulimia, pensamentos de suicídio.

Para que tudo isso tenha um fim as pessoas devem ter mais respeito e atenção para tentar entender quando

alguma coisa não anda bem, não tentar esconder e só com a presença, procurar tratamento e tentar se ajudar.

O texto está bom, mas você pode juntar alguns parágrafos que contém as mesmas ideias e corrigir mais suas argumentações.

Fonte: acervo das autoras.

Figura 5: Texto 4: Versão reescrita.

Na aula passada, assistimos o filme as
melhores coisas do mundo, que mostra
uma família completamente destruída por
problemas de relacionamento e separação.
Com isso, um filme, eu acredito
que os alunos deveriam ter mais
respeito pelos outros por parte de
preconceito e de bullying.
É importante ainda - muito preconceitu-
oso, machista, violento para discriminar, julgar,
separar de tal forma que a pessoa que está
sofrendo a ação mas quer a mesma
na escola, em qualquer outro
lugar onde será discriminado.
A discriminação familiar provoca
um impacto muito grande,
sendo esse impacto sem depressão,
pensamentos de suicídio e outros
outros problemas.

Fonte: acervo das autoras.

O que vemos em comum, portanto, nas duas experiências de reescrita é que o aluno reconstrói a própria imagem em função da orientação feita pelo professor. Entretanto, como dissemos, defendemos, aqui, outra proposta: a reescrita não deve ser um caminho para a modelização, mas sim para autonomia. De que forma? Repensar a reescrita considerando uma atividade epilinguística, como tratamos acima.

Voltamos para o que propomos na primeira seção: o aluno já trabalha, reflete sobre a língua naturalmente; no contexto escolar, ele deveria ser provocado à reflexão sobre a gramática em âmbitos textuais diversos. Mas isso só é possível se o professor partir de outro conceito que está amarrado ao conceito de epilinguismo: a criatividade linguística. De novo o Franchi (2006): a gramática é condição de criatividade nos processos comunicativos. Ele explica:

E isso em dois sentidos: enquanto conjunto de processos e operações pelos quais o homem reflete e reproduz suas experiências no mundo e com os outros, podendo inclusive viajar, por meio deles, a universos inimagináveis possíveis; enquanto sistema aberto a uma multiplicidade de escolhas, que permite não somente ajustar as expressões aos propósitos e intenções significativas do locutor, mas ainda marcar, cada texto, com a marca de um estilo, não menos expressivo por ser estilo. (FRANCHI, 2006, p. 100)

Diante essa característica criativa, Franchi (2006) destaca que o falante tem a liberdade de selecionar e relacionar os elementos oferecidos pelas línguas naturais em função dos efeitos de sentido que pretende provocar. Isso deveria ser pressuposto no ensino de produção de texto. Em termos do trabalho com a língua, o que aconteceu nos exemplos de reescrita anteriores é que o aluno recebeu orientações vagas, ao invés de ser provocado a experimentar estruturas linguísticas; além disso, suas escolhas para elaborar a primeira versão foram colocadas em segundo plano.

No texto três, no bilhete do professor consta “argumentação confusa” e “tente formular melhor as ideias”. Isso passa pela elaboração linguística de períodos e articulação entre parágrafos – algo que poderia ser estimulado com exercícios que envolvem modalização do discurso, reconstrução de períodos e uso de elementos coesivos, por exemplo.

Do mesmo modo, no texto 4, as orientações são vagas: “juntar alguns parágrafos que contêm as mesmas ideias” e “aprofundar mais sua argumentação”. A primeira está no nível da progressão textual e a segunda no nível do conhecimento sobre o tema. Mas as alterações feitas na segunda versão não passam por esses elementos.

A atividade de reescrita pode ser transformada em um momento de provocação da atividade epilinguística em função do texto. Por ter a criatividade como condição, a língua oferece diferentes recursos expressivos ao falante, o qual:

[...] seleciona um ou outro segundo critérios de relevância que ele mesmo estabelece na medida em que interpreta, adequadamente ou não, as condições da produção de seu discurso: como devo parecer quando falo? Para quem eu falo? Com que propósito e intenções? O que eu posso pressupor e implicar?. etc. (FRANCHI, 2006, p. 50)

Ora, por que não aproveitar essa habilidade natural de seleção linguística em função da produção do discurso que o aluno apresenta já nas primeiras versões do texto?

Conclusão

A proposta de resgate e reconfiguração teórica que propusemos neste texto aos fenômenos de reescrita e autoria do aluno nos trazem várias implicações de ordens diferentes – pelo menos três. A primeira, de natureza conceitual, por defender uma concepção naturalística dos processos da escrita, nos imprime conseqüentemente uma concepção cognitivista da escrita (ALLAL *et al.*, 2004; OLSON, 1994). Certamente, isso é igual pressuposto das propostas de ensino de gramática científica, presentes atualmente nos estudos de linha aplicada em gramática gerativa ou formal (PILATI, 2017; PIRES de OLIVEIRA & QUAREZEMIN, 2016; VIEIRA & BRANDÃO, 2007, dentre outros). A segunda, de natureza metodológica, nos leva a propor práticas de sala de aula que trabalhem o que o aluno já tem (sua reflexão linguística, sua autoria), não tratando a língua como sendo uma conquista a ser almejada, mas como um lugar de reconhecimento de significações e conseqüentes reopções e transformações (HAYES, 2004). A terceira implicação talvez seja a mais importante para refletirmos sobre mudanças no ensino de língua materna; ela é de natureza política. Historicamente (FARACO, 2017; CLARE,

2003), o ensino de língua no Brasil é concebido como um lugar de ditames curriculares, desde as LDBs até o PCN da década de 90 e agora a BNCC, o que leva os professores a se perguntarem a cada onda curricular: “E agora, o que a gente *tem que fazer?*”. Ora, se estamos defendendo aqui que o aluno exhibe naturalmente habilidades linguísticas que se verificam em processos de produção escrita, em sua autonomia, também gostaríamos de propor que os professores assumissem sua autonomia, agora *política*, de tomar decisões de como tratar as práticas de sala de aula, que é, antes de tudo, lugar artesanal de ensino e aprendizagem. Um primeiro passo seria uma reflexão séria sobre concepção de língua que a aproxime do aluno.

Referências

ALLAL, Linda; CHANQUOY, Lucile; LARGY, Pierre. *Revision - cognitive and instructional process*. Kluwer Academic Publisher, 2004.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

AMOSSY, Ruth. O ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: AMOSSY, Ruth (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2016, pp. 119-44.

AMOSSY, Ruth. *Argumentação no Discurso*. São Paulo: Contexto, 2018.

BRUNER, Pascale; RIBEIRO, Michele Pordeus. Re-writting operations and their effects of meaning. In: CISLARU, G. (ed.) *Writing at the crossroads - the process-product interface*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2015. pp. 81-98.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. Ensino de língua portuguesa: uma visão histórica. *Idioma*, Rio de Janeiro, n. 23, pp. 7-24, 2003.

CULIOLI, Antoine. La formalization en linguistic. *Cahiers pour l'analyse*, n. 9, 1968, pp. 106-17.

CULIOLI, Antoine. *Cognition and representation in linguistic theory*. John Benjamins Publishing Company. 1995[1983, 1984].

CULIOLI, Antoine. *Pour une linguistique de l'énonciation – operations et représentations*. Tome 1. Paris: Éditions OPHRYS, 2000[1990].

FARACO, Carlos Alberto. Gramática e ensino. *Diadorim*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 19, pp. 11-26, 2017.

FIGUEIRA, Rosa Attié. A criança na língua. Erros de gênero como marcas de subjetivação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas/SP, v. 1, n. 47, pp. 29-47, 2005.

FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. In: POSSENTI, Sírio *et al.* (eds.). *Mas o que é mesmo “Gramática”?*, São Paulo: Parábola, 2006. pp. 34-101.

- FUCHS, Catherine. O sujeito na teoria enunciativa de A. Culioli: algumas referências. Trad. Letícia Robert. *Cadernos de estudos linguísticos*, Campinas/SP, n. 7, pp. 77-85, 1984.
- GASPAROTTO, Denise M.; MENEGASSI, Renilson J. Abordagens práticas de revisão textual dialógica no Ensino Médio. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas/SP, v. 2, n. 59, pp. 1432-54, maio/ago. 2020.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins fontes, 1991.
- HAYES, John. What triggers revision? In: ALLAL, Linda *et al.* *Revision: cognitive and instructional process*. Kluwer Academic Publishers: Dordrecht, 2004, pp. 8-20.
- KASIOROWSKI, Thalia. *Uso de corretor ortográfico em produções textuais informatizadas: uma análise processual comparativa*. 2018. 84f. Trabalho de Conclusão de Curso – Curso Superior de Licenciatura em Letras Português/Inglês, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
- LEITE, Evandro G.; PEREIRA, Regina C.M. A construção da autoria na reescrita de textos: efeitos da interação professor-aluno. *Revista Letras*, n. 85, Curitiba: Editora UFPR, pp. 11-27, 2012.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Carlos; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, pp. 199-226.
- PIRES de OLIVEIRA, Roberta; QUAREZEMIN, Sandra. *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- OLSON, David. *The world on paper*. Cambridge University Press, 1994.
- PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- POSSENTI, Sírio. Notas sobre a questão da autoria. *Revista Matraca*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 32, pp. 239-50, jan./jun. 2013.
- POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 1, n. 20, pp. 104-23, jan./jun. 2002.
- ROMERO, Márcia *et al.*(org.) *Manual de Linguística: Semântica, Pragmática e Enunciação*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2019.
- SIMÃO, Diogo. *Hipóteses sobre a teoria franchiana da linguagem*. 2020, 492f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - PPGLetras/UFPR, Curitiba, 2020.
- VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.
- VOGUÉ, Sarah; FRANCKEL, Jean-Jacques; PAILLARD, Denis. *Linguagem e enunciação: representação, referência e regulação*. Trad. Márcia Romero e Milenne Biasotto-Holmo. São Paulo: Contexto, 2011.

USO DE ARTIGOS DEFINIDOS EM REDAÇÕES ESCOLARES

USE OF DEFINITE ARTICLES IN SCHOOL WRITINGS

Hadinei Ribeiro Batista¹

RESUMO

A presente pesquisa tem como foco o emprego de expressões nominais definidas (SNs definidos) em produções textuais de aprendizes da educação básica. O objetivo principal é tecer uma investigação quantitativa e qualitativa de SNs preenchidos com artigos definidos plurais e singulares com função referencial regular, frouxa (ou fraca) e genérica. A hipótese é que, independentemente da marcação de plural, os discentes optam normalmente por SNs definidos que operam em nível de referencialidade que varia entre fraca e genérica. A discussão em tese vem ao encontro da necessidade de um ‘olhar’ mais cuidadoso para os parâmetros da língua mais recorrentes nas produções dos educandos referentes aos domínios discursivos capazes de revelar variação semântica dessas expressões, decorrentes de escolhas linguísticas atreladas a essas diferentes funções dos artigos definidos.

PALAVRAS-CHAVE: Definitude. Definidos fracos. Genericidade. *Corpus*. Produção textual.

ABSTRACT

The present research focuses on the use of definite nominal expressions (NP definite) in Brazilian portuguese in textual productions of students from basic education. The main goal is to carry out a quantitative and qualitative investigation of NPs filled with plural and singular definite articles with regular, loose or weak and generic referential function. The hypothesis is that, regardless of plural markup, students usually choose definite NPs that operate at a referential level ranging from weak to generic. The discussion in thesis addresses the need for a more careful look at the most recurrent language parameters in the students’ productions regarding the discursive domains capable of revealing variation on the consistence of the expressions as a result from linguistic choices in relation to different functions of the definite articles.

KEYWORDS: Definiteness. Weak definite. Genericity. *Corpus*. Textual production.

Introdução

Os manuais instrucionais do ensino de língua portuguesa normalmente não reservam atenção satisfatória aos artigos definidos, em especial às construções nominais em que aparecem. Os compêndios gramaticais apresentam um acordo tácito em afirmar que artigo definido ou indefinido:

É a palavra variável em gênero e número que precede um substantivo para determiná-lo de modo preciso (artigo definido) ou vago (artigo indefinido).²

Tal definição não abarca os mais diferentes domínios discursivos em que essas partículas ocorrem nem mesmo as variadas funções que são capazes de assumir a depender das construções de que fazem parte. O artigo definido, muito embora seja um item com função de ‘determinar de

¹ Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), hadinei.batista@uemg.br, <https://orcid.org/0000-0002-3157-6366>.

² Definição extraída de: <http://www.gramaticaonline.com.br/>. Acesso em: 28/09/17.

modo preciso' o nome que o sucede, faz parte de construções nominais cuja referencialidade pode ser compreendida de forma escalar, variando entre regular, fraca e genérica. O grau de definitude atribuído aos definidos pelos manuais e gramáticos não é o mesmo encontrado nos mais diversos textos, dentre eles as produções acadêmicas de aprendizes da educação básica.

Esta investigação toma como foco essa diferença escalar em redações escolares. O conhecimento de padrões altamente frequentes nos textos produzidos pelos discentes em fase de instrução, em especial os que os manuais não dedicam maior atenção, não pode estar à margem do processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Os definidos, por participarem de diferentes funções discursivas, desempenham papel importante nos diversos tipos e gêneros textuais em que ocorrem e, no caso das produções em análise, são indicadores de variação semântica em relação ao grau de referencialidade dos artigos.

1. (In) Definitude dos definidos

A diferença entre os definidos regulares, fracos e genéricos aparece de forma bastante madura em pesquisas acadêmicas. Sá; Saramago e Cunha Lima (2016, p. 104), em concordância com Russell (1905), atribuem à unicidade referencial a principal marca distintiva entre definidos regulares e fracos. Dentre os definidos fracos e genéricos, a literatura não apresenta um consenso (BEYSSADE, 2013; CARLSON, 2005, 2006, 2013; HEIM, 1982; POESIO, 1994; ROBERTS, 2003; SCHWARZ, 2012). Aguilar-Guevara e Zwartz (2011, 2013) afirmam que esses definidos são faces diferentes de um mesmo fenômeno.

Para melhor explicar a diferença escalar entre esses três tipos de definidos, Sá; Saramago e Cunha Lima (2016, pp. 111-2) utilizaram os seguintes exemplos:

- **Definido Regular:** critério da **unicidade**. Esse definido requer que uma expressão nominal 'X' tenha uma e somente uma entidade no mundo como seu referente.
 - (a) Em Jenin, a ocupação israelense cercou *o hospital*.
- **Definido fraco:** refere-se a indivíduos, mas não possui um referente único.
 - (b) Maria Silva, de 56 anos, foi parar *no hospital*.
- **Definido genérico:** possuem como referente tipo ou espécie.
 - (c) Na segunda metade do século XIX a morte passa a não acontecer mais em casa, ao alcance dos olhos da família, mas sim, *no hospital*.

Todos os enunciados apresentam expressões nominais com artigo definido no singular. Em (a), a expressão nominal 'o hospital' possui como referente um hospital particular, com determinação precisa de acordo com a definição das gramáticas. Em (b), a interpretação de 'no hospital' não apresenta a mesma precisão de (a). As autoras argumentam que, em (b), uma possível continuação do enunciado como *Maria foi parar no hospital. João também*, não garante a leitura de que o *Maria e*

João foram para o mesmo hospital. Replicado esse teste para o enunciado (a), o referente não muda caso a continuação fosse ‘... a ocupação Síria também’. Já o enunciado (c) remete a uma interpretação ainda mais vaga de ‘hospital’ do que (b), cuja aceção é genérica, referindo-se a qualquer unidade hospitalar. Note que inserir em (b) a informação de que o hospital para o qual *Maria* ou *João* foram estava sujo não pode ser licenciado em (c).

Desse modo, esses diferentes graus de definitude aqui discutidos constituem os critérios levados em conta para a interpretação dos dados desta pesquisa. Ressalta-se que o estudo de Sá; Saramago & Cunha Lima (2016) considera a função sintática dos constituintes nominais definidos, com forte distribuição de definidos regulares e fracos na posição de adjuntos e genéricos entre as posições de sujeito e objeto. Nesta investigação, a hipótese é a de que os genéricos sejam os mais frequentes e ocorram preferencialmente em posição de sujeito, confirmando a premissa de que as expressões nominais empregadas pelos estudantes tendem para um grau de referencialidade menos específico.

2. Amostra

Foram analisados 46 textos opinativos, que compõem a amostra de Batista (2018) sobre a temática do uso da tecnologia e das redes sociais³ em detrimento das interações face a face. A coleta foi realizada com a utilização da ferramenta virtual Sabere⁴ durante o primeiro semestre de 2017. Do total de textos, 21 foram produzidos por estudantes do sexo feminino e 25 do masculino. Os estudantes que realizaram a tarefa são oriundos de escola pública municipal da região metropolitana de Belo Horizonte e, à época, cursavam os anos finais do ensino fundamental.

3. Metodologia

Os dados foram gerados em ambiente digital e investigados com a utilização do concordanceador *antconc*⁵. Primeiramente, foi feito um rastreamento geral dos dados⁶ e levantadas todas as ocorrências

³ **Proposta motivacional do texto solicitado aos estudantes:**

USO DE TECNOLOGIA NOS TEMPOS ATUAIS

“A busca no Google pelo termo “celular para crianças” aumenta a cada ano. Não é de estranhar: somente no Brasil, 82% de brasileiros com idades entre 9 e 17 anos que usam a internet o fazem por meio de telefones celulares e, assim, os smartphones são alguns dos presentes mais pedidos por crianças e adolescentes no Brasil e no mundo. O principal motivo pelo qual os pais dão um celular de presente aos filhos, segundo o estudo na Espanha conduzido pelo Instituto Nacional de Segurança na Internet (INCIBE, na sigla em espanhol), é a própria tranquilidade dos pais. No entanto, como administrar o uso que os pequenos fazem dos dispositivos?” (https://brasil.elpais.com/brasil/2016/01/08/estilo/1452272466_281721.html) Produza um texto opinativo, discutindo as relações familiares e o uso excessivo de tecnologias digitais, como os celulares, nos dias atuais. Considere que seu texto será publicado em um jornal de circulação regional, no caderno de opiniões, voltado para o público adolescente.

⁴ Ferramenta virtual de interações e produção textual utilizada em experimentos com cybercorpora. (BATISTA & MOLLICA, 2014; BATISTA, 2018).

⁵ <http://www.laurenceanthony.net/software.html>.

⁶ A relação de todos os textos bem como das construções definidas encontram-se como anexo da pesquisa de tese: BATISTA, H. R. Linguagem, cognição e perfil social: um experimento com cybercorpora. UFRJ, 2018. Tese de doutorado.

de definidos ‘o’, ‘os’, ‘a’, ‘as’, inclusive em construções prepositivas com ‘de’ e ‘em’. O total de ocorrências foi computado levando-se em conta a função sintática do constituinte e o tipo de definitude. O mesmo procedimento foi feito para o fator sexo para fins de diagnosticar se se trata de um fenômeno geral ou que sofre impacto de componente social. Os constituintes em que os artigos precediam nomes próprios foram descartados, tendo em vista que o nome próprio possui grau de referencialidade específica.

4. Resultados

Os diagramas abaixo mostram o total de ocorrência de cada artigo definido bem como sua distribuição no conjunto de textos. A ferramenta utilizada foi o ‘concordance plot’ do Antconc, que permite rastrear todas as produções textuais, marcando, em forma de código de barras, cada ocorrência do artigo. A espessura da linha diz respeito ao grau de concentração dos artigos no conjunto das produções.

- (1) artigo definido ‘a’:



Fonte: elaborado pelo autor.

- (2) artigo definido ‘o’



Fonte: elaborado pelo autor.

- (3) artigo definido ‘as’



Fonte: elaborado pelo autor.

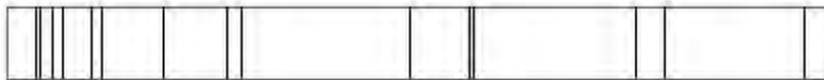
- (4) artigo definido ‘os’



Fonte: elaborado pelo autor.

(5) construções com 'nos'

HIT FILE: 1 FILE: definidos_fracos_texto_tecnologia.txt



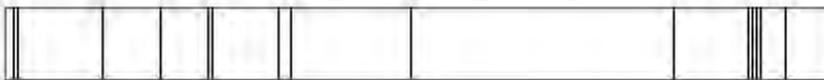
No. of Hits = 15

File Length (in chars) = 25563

Fonte: elaborado pelo autor.

(6) construções com 'nas'

HIT FILE: 1 FILE: definidos_fracos_texto_tecnologia.txt



No. of Hits = 17

File Length (in chars) = 25563

Fonte: elaborado pelo autor.

(7) construções com 'dos'

HIT FILE: 1 FILE: definidos_fracos_texto_tecnologia.txt



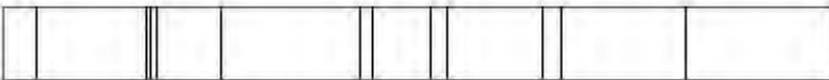
No. of Hits = 9

File Length (in chars) = 25563

Fonte: elaborado pelo autor.

(8) construções com 'das'

HIT FILE: 1 FILE: definidos_fracos_texto_tecnologia.txt



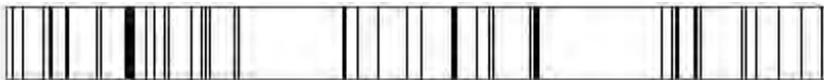
No. of Hits = 12

File Length (in chars) = 25563

Fonte: elaborado pelo autor.

(9) construção com 'no'

HIT FILE: 1 FILE: definidos_fracos_texto_tecnologia.txt



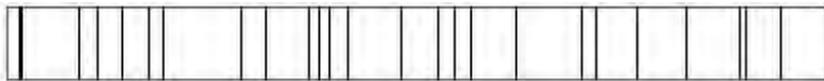
No. of Hits = 58

File Length (in chars) = 25563

Fonte: elaborado pelo autor.

(10) construção com 'na'

HIT FILE: 1 FILE: definidos_fracos_texto_tecnologia.txt



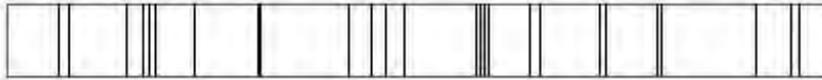
No. of Hits = 25

File Length (in chars) = 25563

Fonte: elaborado pelo autor.

(11) construções com ‘do’

HIT FILE: 1 FILE: definidos_fracos_texto_tecnologia.txt



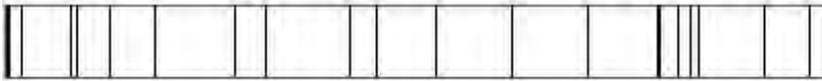
No. of Hits = 27

File Length (in chars) = 25563

Fonte: elaborado pelo autor.

(12) construções com ‘da’

HIT FILE: 1 FILE: definidos_fracos_texto_tecnologia.txt



No. of Hits = 22

File Length (in chars) = 25563

Fonte: elaborado pelo autor.

Os *plots* revelam uma grande variação no emprego dos definidos. O artigo feminino ‘a’ e sua forma plural ‘as’ ocorreram com maior frequência (102 ocorrências). Com exceção das formas ‘a’ e ‘as’, os demais definidos tiveram variação em sua distribuição nos textos, com nítidos intervalos entre as ocorrências. O artigo masculino ‘o’ e sua forma plural ‘os’ foram menos frequentes em relação aos pares femininos ‘a’ e ‘as’. Os artigos femininos ‘a’ e ‘as’, além de mais frequentes, ocorreram de forma mais espalhada ao longo de todas as produções, revelando que os estudantes, de modo geral, fizeram bastante uso dessas formas. As construções no plural ‘nos’, ‘nas’, ‘dos’, ‘das’ foram bem menos frequentes e com distribuição pouco uniforme. Já as formas no singular dessas construções foram mais frequentes e uniformes.

Muito embora as categorias de definidos aqui discutidas pareçam de fácil identificação, quando se volta o olhar para as ocorrências nas produções textuais, a tarefa não é assim tão transparente. Dentre as construções verificadas nos textos, destacam-se algumas para se ter uma dimensão das escolhas feitas neste estudo.

- **Definidos regulares:**

- (1) *O Whatsapp é um aplicativo bom, mas prejudica muitos relacionamentos, casamentos, namoros etc.*
- (2) *como o texto b, as pessoas irem em restaurantes e fiquem todos nos celulares.*
- (3) *As pessoas estão se preocupando mais com o celular do que com a sua própria vida (...) essa é a minha opinião.*

- **Definidos fracos:**

- (4) *Os tempos de hoje não são como antigamente.*
- (5) *A maior parte da população mundial passa tempo na frente de vários aparelhos.*
- (6) *A maioria das famílias de hoje em dia preferem conversar por redes sociais porque é mais prático.*

▪ **Definidos genéricos:**

- (7) No meu ponto de vista *as redes sociais* afastam as pessoas.
- (8) *As pessoas* conversa mais em celulares do que com as pessoas.
- (9) Logicamente *o celular* ajuda muito.
- (10) *Os filhos* não tem mais tempo para conversar com seus pais.
- (11) *Os filhos* ficam no celular o tempo todo.
- (12) *As pessoas* só ficam nas redes sociais.

Os definidos regulares, de modo geral, apareceram em maior parte como referência às imagens e textos motivadores da produção textual. No caso de ‘a minha opinião’, optou-se por definido regular dado que o referente é quem enuncia o texto. Essa construção desperta uma análise particular, tendo em vista que a referencialidade regular é marcada pelo possessivo *minha* e não pelo definido ‘a’, considerado um expletivo nesse contexto sintático de acordo com Castro (2016) e Lyons (1985, 1986, 1989). Em relação aos definidos fracos, as ocorrências com partitivos como ‘maior’ e ‘maioria’ foram alocados nessa categoria. Embora eles tenham ocorrido em construções que indicam uma certa genericidade, o sentido partitivo desses modificadores reduz a amplitude genérica do constituinte sem, no entanto, torná-lo individualmente identificável. Em (6), ‘os tempos de hoje’ podem ser recuperados anaforicamente por uma limitação mais ou menos precisa no tempo (última década), porém tal delimitação é frouxa quanto a dias e meses, forçando uma leitura de grau fraco. Já os genéricos foram os mais recorrentes. Os constituintes com a forma plural ‘as’ atingiram o pico de 102 ocorrências, distribuídas de maneira mais ou menos uniforme nos textos, com leve concentração no início. Pelo fato de a produção textual ter sido motivada pelo uso da tecnologia, construções como ‘as redes sociais’, ‘as pessoas’, ‘as famílias’, ‘as tecnologias’ foram altamente frequentes.

As figuras abaixo, extraídas do Antconc, da ferramenta N-Grams, mostram a frequência de ocorrência de ‘as’ e ‘a’ com os substantivos que acompanham.

Figura 1: Frequência de ‘as’ com os substantivos

Total No. of Cluster Types 61		Total No. of Cluster Tokens 142	
Rank	Freq	Range	Cluster
1	41	1	as pessoas
2	15	1	as redes
3	14	1	as redes sociais
4	5	1	as famílias
5	3	1	as pessoas de
6	3	1	as pessoas estão
7	3	1	as pessoas hoje
8	2	1	as pessoa
9	2	1	as pessoas e
10	2	1	as pessoas precisam
11	2	1	as pessoas só
12	1	1	as pessoas
13	1	1	as pessoas não
14	1	1	as famílias e
15	1	1	as famílias estão
16	1	1	as famílias ficam
17	1	1	as famílias não
18	1	1	as famílias so
19	1	1	as famílias

Fonte: elaborado pelo autor.

Figura 2: Frequência de ‘a’ com os substantivos

Total No. of Cluster Types 70			Total No. of Cluster Tokens 96
Rank	Freq	Range	Cluster
1	10	1	a internet
2	3	1	a familia
3	3	1	a rede
4	3	1	a rede social
5	3	1	a tecnologia
6	2	1	a graça
7	2	1	a ideia
8	2	1	a internet e
9	2	1	a maior
10	2	1	a maior parte
11	2	1	a maioria
12	2	1	a mesma
13	2	1	a minha
14	2	1	a mulher
15	1	1	a conversa
16	1	1	a conversa que
17	1	1	a convivencia
18	1	1	a convivencia entre
19	1	1	a convivência

Fonte: elaborado pelo autor.

Observe que as frequências mais altas foram com substantivos femininos da rede semântica do mundo digital: tecnologia, redes, redes sociais, internet etc. Outras construções mostram também saliente frequência com usuários potenciais das tecnologias: pessoas, famílias etc. Esses dados revelam que o tema proposto para a produção relaciona-se diretamente com as construções nominais que, pela rede semântica do mundo digital, favoreceu substantivos femininos, proliferando assim o emprego dos artigos definidos femininos ‘a’ e ‘as’.

A tabela 1 dá uma visão geral de todas as ocorrências dos definidos, considerando a categoria e posição sintática.

Tabela 1: Visão Geral dos Definidos: Categoria e Posição Sintática

Definidos		a	o	as	os	nos	nas	dos	das	no	na
Definido Regular	P. Sujeito	3	3								
	P. Objeto	2	1								
	P. Adjunto			2			3			7	5
Definido Fraco	P. Sujeito	4	1		2						
	P. Objeto	1	3								
	P. Adjunto		4		3	3			1		
Definido Genérico	P. Sujeito	40	11	57	14						
	P. Objeto	40	20	31	7	1		1	1		
	P. Adjunto	12	3	12	6	11	14	8	10	51	20
Total		102	46	102	32	15	17	9	12	58	25

Fonte: elaborado pelo autor.

De acordo com a tabela 1, o uso genérico dos definidos é altamente frequente, em especial nas posições de sujeito e objeto. Como adjunto, os definidos ocorreram também preferencialmente com função ampla de genericidade.

As tabelas 2 e 3 abaixo são um recorte dos dados em relação ao fator social sexo.

Tabela 2: Uso dos definidos por estudantes do sexo masculino

Definidos		a	o	as	os	nos	nas	dos	das	no	na
Definido Regular	P. Sujeito	2	1								
	P. Objeto	2									
	P. Adjunto						2			4	1
Definido Fraco	P. Sujeito	1	1								
	P. Objeto	1	1								
	P. Adjunto	1			3	3			1		
Definido Genérico	P. Sujeito	21	6	29	6						
	P. Objeto	17	9	13	1	1		1	1		
	P. Adjunto	7	2	5	4	4	4	4	9	32	13
Total		52	20	47	14	8	6	5	11	36	14

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 3: Uso dos definidos por estudantes do sexo feminino

Definidos		a	o	a	os	os	nas	dos	das	no	na
Definido Regular	P. Sujeito	1	2								
	P. Objeto		2								
	P. Adjunto			2			1			3	4
Definido Fraco	P. Sujeito	2			2						
	P. Objeto		2								
	P. Adjunto		3								
Definido Genérico	P. Sujeito	19	5	28	8						
	P. Objeto	23	11	18	6						
	P. Adjunto	5	1	7	2	7	10	4	1	19	7
Total		50	26	55	18	7	11	4	1	22	11

Fonte: elaborado pelo autor.

As tabelas confirmam que o uso de definido com leitura genérica é predominante nos dois grupos. Em relação ao singular ‘a’, houve ligeira predominância de uso na posição de objeto para o sexo feminino em comparação com o grupo masculino. Nos dois grupos, a frequência é notoriamente alta do definido plural ‘as’ com leitura genérica na posição de sujeito. Isso mostra que estamos diante de um fenômeno geral de emprego de unidades linguísticas amplamente genéricas. Os dados confirmam a hipótese inicial de que os estudantes tendem a empregar expressões definidas com grau de referencialidade genérico. Cabe aqui questionar em que medida essa escolha dos aprendizes por artigos definidos fracos ou genéricos diz respeito à pouca familiaridade com o tema da produção ou à falta de conhecimento mais consistente sobre as informações contidas nas construções nominais. As expressões nominais definidas regulares nas produções dos discentes foram empregadas, de modo geral, para fazer referência a elementos do contexto, o que revela haver uma correlação entre usos genéricos dos definidos e a temática abordada nas produções.

Conclusões

Não é novidade que o ensino de artigos definidos na educação básica encontra-se no limbo em relação a outros aspectos da linguagem. As definições dos compêndios gramaticais e manuais instrucionais são muito limitadas quanto às diferentes interpretações acarretadas pelas construções em que esses itens aparecem. As funções discursivas dos definidos na literatura acadêmica vão além de uma leitura regular, capaz de determinar com precisão o item que a partícula acompanha, haja vista a opacidade, em muitos casos, de individualizar e especificar um referente. As noções de definidos fracos e genéricos mostram-se de suma relevância no diagnóstico de graus de referencialidade das construções nominais definidas. Os dados mostram que os estudantes empregam, de forma generalizada, os definidos em constituintes com leitura mais geral, em especial nas posições de sujeito e objeto. A comparação dos usos por fator social (no caso sexo) não mostra nítida divergência, caracterizando um fenômeno comum, uniformemente espreado entre os adolescentes. Cabe argumentar em que medida esse fenômeno se constitui como reflexo de um sistema educacional partitivo, com poucos laços inter e transdisciplinares, em que a realização da tarefa de uma disciplina normalmente não dialoga com conhecimentos construídos em outras áreas do saber, uma vez que os dados elencados apontam uma relação entre expressão nominal definida com sentido genérico e a temática dos textos. Discutir e destinar uma maior atenção ao ensino dos definidos é de suma importância para a formação de um sujeito proficiente em sua língua, no nível da leitura e da escrita. No caso em discussão, levar o aprendiz a ter consciência da variação semântica quanto à referencialidade das expressões nominais encabeçadas por artigos definidos de modo a tomarem decisões mais assertivas nos textos que produzem. Por fim, a investigação aqui empreendida direciona novos estudos em que se possa aplicar a mesma análise a textos de esferas fora do ambiente escolar (artigo de opinião em jornal de grande circulação ou pronunciamento de chefe de estado em cúpula climática, por exemplo) para verificar em que gêneros textuais a genericidade e a referência fraca se mostram como constitutivas (e inclusive esperadas) com o fito de abranger e revisar a proposta de ensino vigente sobre os artigos definidos.

Referências

- AGUILAR-GUEVARA, Ana; ZWARTS, Joost. Weak definites and reference to kinds. In: LI, N. & LUTZ, D. (eds.), *Proceedings of SALT 20*. Cornell University, Ithaca, NY: CLC Publications, 2011, pp. 179-96.
- BATISTA, Hadinei Ribeiro. *Linguagem, cognição e perfil social: um experimento com cybercorpora*. Rio de Janeiro, UFRJ/Faculdade de Letras. Tese de Doutorado, 2018.
- BATISTA, Hadinei Ribeiro; MOLLICA, Maria Cecília (2014a). Public Virtual Rooms of Learning: an emerging technology resource. *Creative Education*. v.5, n. 8, maio 2014.
- BEYSSADE, Claire; OLIVEIRA, Roberta Pires de. Weak definites across languages: theoretical and experimental investigations. *Recherches linguistiques de Vincennes*, v. 42, 2013. <https://doi.org/10.4000/rlv.2150>.
- CARLSON, Greg. Generic Reference. In: BROWN, Keith. *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Amsterdam, Elsevier, 2006, pp. 14-8. <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00274-1>.
- CARLSON, Greg *et al.* Weak definite NPs. In: DAVIS, C.; DEAL, A. & Zabbal, Youri. (eds.), *Proceedings of NELS 36*. Amherst, MA: GLSA Publications, 2006, pp. 179-96
- CARLSON, Greg *et al.* Weak definites as a form of definiteness: Experimental investigations. In: BEYSSADE, Claire; OLIVEIRA, Roberta Pires de. *Weak definites across languages*. Recherches linguistiques de Vincennes, 2013.
- CASTRO, Ana. Possessivos e artigo definido expletivo em PE e PB. *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*, UFJF, v. 10, n. 1, pp. 1-18, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25231>. Acesso em: 20 out. 2021.
- HEIM, Irene. The semantics of definite and indefinite noun phrases. In: HANKAMER, J. *Outstanding dissertation in linguistics*. NY and London: Garland Publishing Inc., 1982.
- LYONS, Christopher. *A possessive parameter*. Sheffield Working Papers in Language and Linguistics, v. 2, pp. 98-104, 1995.
- LYONS, Christopher. *On the origin of the Old French strong-weak possessive distinction*. Transactions of the Philological Society, pp. 1-41, 1986.
- LYONS, Christopher. *Definiteness*. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 1999.
- POESIO, Massimo. Weak definites. In: HARVEY, M.; SANTELMANN, L. *Proceeding of the Forth Conference on Semantics and Linguistics Theory*. Cornell University, Ithaca, NY: CLC, 1994. pp. 282-9.
- ROBERTS, Craige. *Uniqueness in definite noun phrases*. Linguistic and philosophy 26. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003, pp. 287-350.
- SÁ, Thaís Máira Machado de; SARAMAGO, Maria Emília; CUNHA LIMA, Maria Luíza. A corpus data of weak definites in Brazilian Portuguese. *Revista da ABRALIN*, v. 15, n. 1, pp. 101-20, 2016.
- SCHWARS, Florian. *How weak and how definite are weak definites*. University of Pennsylvania. Revised draft, dez. 21, 2012.

ANÁLISE DA EFICÁCIA DE UMA PROPOSTA SOCIOLINGUÍSTICA NO ENSINO DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPETRO AUTISTA

*ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF A SOCIOLINGUISTIC PROPOSAL IN TEACHING PEOPLE WITH
AUTISTIC SPECTRUM DISORDER*

Aroldo Pereira da Rosa¹

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa é discutir sobre o ensino de gramática da língua portuguesa para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo o DSM V (2014, p. 50), o Transtorno do Espectro Autista é um distúrbio neurológico que afeta a interação social, a linguagem e o processamento sensorial, e pode ser classificado como leve, moderado ou severo. Enquanto profissionais da educação, percebemos a dificuldade que professores encontram para trabalhar o ensino de língua em uma sala de aula com pessoas TEA, visto que o pensamento inflexível e as dificuldades de linguagem tornam esse processo mais difícil. Utilizando as bases da sociolinguística educacional e da pedagogia da variação linguística, nos debruçamos sobre uma proposta em específico: o ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2017) – a fim de verificar a possibilidade ou não de aplicação dessa metodologia com pessoas TEA. As atividades serão preparadas levando em consideração suas dificuldades e habilidades.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista. Gramática. Variação Linguística. Sociolinguística.

ABSTRACT

The objective of this research is to discuss about the teaching of Portuguese language grammar for people with Autistic Spectrum Disorder (ASD). According to DSM V (2014, p. 50), Autistic Spectrum Disorder is a neurological disorder that affects social interaction, language and sensory processing, and can be classified as mild, moderate or severe. As education professionals, we realize the difficulty that teachers find in working with language teaching in a classroom with TEA people, since inflexible thinking and language difficulties make this process more difficult. Using the bases of educational sociolinguistics and the pedagogy of linguistic variation, we focused on a specific proposal: the teaching of grammar in three axes (VIEIRA, 2017) - in order to verify the possibility or not of applying this methodology with TEA people. Activities will be prepared taking into account your difficulties and abilities.

KEYWORDS: Autism Spectrum Disorder. Grammar. Linguistic Variation. Sociolinguistics.

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio no neurodesenvolvimento que atinge principalmente as áreas da comunicação, linguagem e interação social, sendo hoje presente em uma a cada cem crianças (BIASÃO, 2014). Entendendo a importância da linguagem para o desenvolvimento humano, bem como para sua vivência em sociedade, e sabendo que o ensino de língua nas escolas elege a variedade escrita como aquela que deve ser ensinada (CAMARA JR, 2015), resolvemos nos

¹ Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras, rosa.aroldo@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4867-0359>.

debruçar sobre propostas educacionais que tivessem como foco o desenvolvimento das capacidades e competências linguísticas desses indivíduos com transtorno do espectro autista, para tal, partimos dos pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional.

A Sociolinguística Educacional passou a ganhar espaço a partir dos anos de 1970, conforme Bortoni-Ricardo e Freitas (2009), ao não compreender mais a língua como produto homogêneo, deixando de lado a ideia de uma forma correta da língua, entendendo que a variação é um processo importante, visto que a língua em situações reais de uso sofrerá transformações.

Um artigo em específico que nos chamou a atenção, intitulado “Três eixos para o ensino de gramática” (VIEIRA, 2017) exatamente por propor um ensino que não seja “meramente instrumental do componente linguístico” (VIEIRA, 2017, p. 64) se preocupando com o “desenvolvimento da competência da leitura e produção de textos” (VIEIRA, 2017, p. 69). Considerando sua abordagem interessante, nos propomos, neste artigo, a analisar a sua eficácia no trabalho com pessoas TEA.

O presente artigo se dividirá em três sessões: a primeira se preocupará em dar os fundamentos teóricos necessários para que se compreenda as especificidades da pessoa TEA, pensando principalmente em suas dificuldades de linguagem. A segunda seção será reservada para apresentarmos um pouco sobre a Sociolinguística Educacional, seu papel e sua importância no âmbito educacional. Por fim, na terceira seção, nos preocuparemos em compreender a proposta do ensino de gramática baseado em três eixos e como ele pode ser efetivo no trabalho com pessoas TEA.

1. O transtorno do espectro autista

Antes de mais nada, convém definirmos alguns pressupostos, para uma maior compreensão do que será tratado neste artigo. Portanto, nesta seção, traremos a definição de autismo, as dificuldades de linguagem da pessoa TEA e, com isso, algumas definições de língua. Por último, focalizaremos alguns pontos pertinentes ao ensino de gramática para esses indivíduos.

1.1 Definição

O termo autismo foi usado pela primeira vez por Leo Kanner, médico da Universidade John Hopkins, em um de seus artigos, conforme Grandin e Panek (2016), porém, suas observações já estão ultrapassadas, ficando ao pesquisador o papel na história de primeiro ter identificado essas características.

Hoje sabemos que a causa do autismo é de origem genética, no entanto, fatores ambientais como, por exemplo, nascimento prematuro, medicamentos capazes de causar lesão ou desordem neurológica, falta de oxigenização neurológica (além de outras hipóteses que estão sendo investigadas) também podem influenciar no desenvolvimento do quadro (MONTEIRO, 2019).

Dados do IBGE mostram que, no Brasil, a cada cem crianças nascidas, uma possui autismo; nos Estados Unidos, a cada setenta e oito crianças nascidas, uma possui autismo; dados populacionais do Japão de 2017 mostram que a cada quarenta e oito nascidos, um possui autismo. É um número muito significativo e, por isso, de acordo com a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa

com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), precisamos pensar em estratégias sociais que permitam a interação efetiva dessas pessoas no mundo que as cerca, eliminando as barreiras que promovem a exclusão.

Devido a esse número crescente da população autista, os estudos referentes ao autismo também vêm crescendo e ganhando notoriedade. Os critérios para diagnóstico dos indivíduos TEA estão, atualmente, mais bem definidos, possibilitando diagnósticos precoces mais assertivos e abrangentes (GRANDIN; PANEK, 2016).

Até pouco tempo atrás, podíamos encontrar várias denominações para pessoas que possuíam um quadro similar de sintomas: autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo atípico, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, síndrome de Asperger, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação e transtorno desintegrativo da infância. A partir do **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** (DSM-5), de 2013, todos esses diagnósticos foram agrupados sobre uma única forma: Transtorno do Espectro Autista, que agora é classificado em graus: leve, moderado e severo.

Segundo o DSM 5, “transtorno” se refere a uma desordem neurológica; *espectro* abrange semelhantes características de um quadro autístico. Também é classificado como distúrbio de desenvolvimento infantil. As principais características autísticas pontuadas pelo DSM 5 são:

- dificuldades de interação social;
- dificuldades na comunicação;
- dificuldades de linguagem;
- dificuldades de modulação sensorial;
- inflexibilidade neurológica;
- estereotípias.

A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde – CID 11 (Organização Mundial da Saúde, 2019), também uniu as diferentes terminologias presentes em sua versão anterior. Na versão CID 10, as várias definições de autismo estavam englobadas dentro do grupo F84: Transtornos Globais do Desenvolvimento (Organização Mundial da Saúde, 1993).

Hoje, segundo a Organização Mundial da Saúde (2019), todos esses diagnósticos estão contidos dentro do grupo 6A02: Transtorno do Espectro Autista, que compreende dificuldades de interação social, dificuldades de linguagem e comunicação social, padrões de comportamentos rígidos, bem como interesses restritos e repetitivos.

O Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por um distúrbio do neurodesenvolvimento, ou seja, o cérebro da pessoa com autismo possui um funcionamento diferente de cérebros típicos. Não se trata de uma lesão, mas de um funcionamento oscilante. Biasão (2014), pontua que em exames de neuroimagem já foi detectado que pessoas com TEA possuem um crescimento anormal das regiões do córtex parietal (responsável pelas codificações dos estímulos externos) e do córtex pré-frontal (responsável pelo planejamento das ações conscientes). Além disso, pessoas com esse diagnóstico

possuem formação de microcolunas no cérebro, que tornam suas ações mais hiperexcitáveis neurologicamente. Enquanto um cérebro típico realiza uma ação por vez, um atípico realiza até duzentas ações de uma única vez, mas nem sempre com a qualidade receptiva necessária.

Podemos caracterizar que as maiores dificuldades da pessoa com autismo estão relacionadas às dificuldades sensoriais e às dificuldades de interação social e de comunicação. As dificuldades sensoriais dificultam a interação do sujeito com o meio em que vive, já que as informações sensoriais de audição, visão, olfato, paladar, bem como as informações sensoriais motoras (tato, propriocepção e vestibular) chegam de maneira hipersensível ou hipossensível. Todas as informações chegam ao nosso cérebro por meio dos sentidos. Se houver a alteração em todos os sentidos, com certeza isso restringirá os sujeitos de viverem integralmente as experiências sociais.

As dificuldades de interação social e de linguagem também estão ligadas ao fato de que, em cérebros de pessoas autistas, há um crescimento anormal da região pré-frontal, que refletem nas dificuldades de idealização e planejamentos de suas ações, impossibilitando que as construções dialógicas, que necessitam de organização e generalização das ideias, fiquem restritas.

Rogers e Dawson (2014), analisam que as dificuldades de interação social e linguagem/comunicação podem ser classificadas como o coração do autismo. Assim, é fundamental que pensemos em formas de possibilitar o desenvolvimento da interação social e da linguagem da maneira mais abrangente possível.

1.2 A linguagem da pessoa TEA

A língua “permite aos sujeitos compreender o mundo e nele agir, e desta maneira é a forma mais usual de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas” (DELFRATE; SANTANA; MASSI, 2009, p. 322).

Optar por uma concepção de linguagem é um passo importante quando nos colocamos a trabalhar com o ensino de língua. Afinal é a forma como encaramos a relações entre o ser humano e a linguagem que pautará como caminharemos enquanto professores. A concepção acima provavelmente não é nossa favorita, nem define tudo que acreditamos a respeito do poder de construção de uma língua natural humana. Porém, não podemos pensar a linguagem da pessoa TEA sem considerar alguns pontos que estão expostos no parágrafo acima.

“Interação social” é como poderíamos resumir a primeira ideia que apresentamos, e podemos proporcionar o casamento entre essa e a concepção de Câmara (2015) a respeito da linguagem: aquilo que existe, de maneira essencial, para a comunicação humana.

Dessa forma, é possível compreender que as dificuldades de comunicação, interação social e linguagem que pontuamos na seção anterior são reduzíveis a um único ponto: dificuldades de linguagem. Pessoas TEA possuem dificuldades em generalizar os conceitos, muitos aprendem a falar tardiamente, outros não conseguem atingir essa habilidade. Encontramos, em nossa revisão de literatura, a seguinte descrição a respeito das habilidades linguísticas de pessoas TEA:

De modo geral, o domínio de estruturas linguísticas flexíveis essenciais para a compreensão da linguagem falada, como pronomes, verbos, adjetivos e conjunções, geralmente está prejudicado na criança com autismo (DELFRATE; SANTANA; MASSI, 2009, p. 323).

Então, conseguimos perceber que essas dificuldades limitarão muito o uso efetivo da língua – e o que encontramos muitas vezes é de fato uma linguagem extremamente objetiva, fixada em cima da função denotativa na linguagem, sem elementos coesivos e com ausência de flexão verbal (DELFRATE; SANTANA; MASSI, 2009)

As crianças TEA, ao serem inseridas no universo escolar, são forçadas a lidar com essas dificuldades, uma vez que, agora, além da variedade familiar oralizada a que estava submetida, será também apresentada à variedade escrita.

A língua escrita se manifesta em condições muito diversas da língua oral. Por isso, tantos estudantes psiquicamente normais, que falam bem, e até com exuberância e eloquência, no intercâmbio de todos os dias, são desoladores quando se lhes põe um lápis ou uma caneta nas mãos (CAMARA JR, 2015, p. 19).

Ora, se para pessoas com um cérebro típico a língua escrita se apresenta de forma semelhante ao monstro do armário que assusta as crianças na infância, o que esperar de pessoas que tem um prejuízo considerável nessa área? Ao observarmos essas pessoas em seu uso cotidiano da língua,

Seus enunciados não são contínuos e ela tem dificuldade em engajar uma conversa, em fornecer informações, e principalmente em expressar suas ideias. Na maioria dos casos ela parece não saber o que são e para que servem as palavras. (DELFRATE; SANTANA; MASSI, 2009, p. 323).

Ao não compreender o significado das palavras ou sua utilidade, temos uma falha gigante no processo de estruturação da língua, afinal “a palavra é material privilegiado da comunicação cotidiana, que é vinculada a uma esfera ideológica particular. É no seu domínio que a comunicação se situa” (CYRANCA, p. 31). A língua portuguesa é uma linguagem verbal humana e, como tal, tem por matéria principal a palavra; estipular uma comunicação sem sua matéria basilar seria o mesmo que tentar construir uma casa de alvenaria sem utilizar tijolos ou pedras.

Obviamente, como muitos são os graus de autismo, nem em todas as pessoas a linguagem se apresentará dessa forma, mas, em maior ou menor grau, as dificuldades estarão ali, e o ensino de língua na escola pode não estar preparado para isso, uma vez que abordagens baseadas no ensino de gramática ainda são muito presentes no ensino regular.

1.3 O Ensino de gramática para pessoas TEA

Vamos nos apoiar um pouco mais em Câmara Jr (2015) e, a partir dele, pensar um momento sobre o ensino de gramática nas escolas, para com isso alcançarmos o ensino de pessoa TEA.

Uma diversidade, muito sutil e falaz, é a que existe entre a fala e a escrita. É a escrita que as gramáticas normativas escolares focalizam explícita ou implicitamente. O estudante já vem para a escola falando satisfatoriamente, embora seja em regra deficiente no registro formal do uso culto; o que ele domina plenamente é a linguagem familiar na maioria dos casos (CAMARA JR, 2015, p. 19).

A pessoa com transtorno do espectro autista não chegará à escola falando satisfatoriamente bem, conforme expusemos anteriormente. Em muitos casos, ela não terá internalizada as regras gramaticais da sua variedade linguística familiar e, além de lidar com todas as dificuldades inerentes a sua condição, terá agora que aprender as regras da variedade escrita. Esse processo se configurará, se não aplicado de maneira correta, como traumático e confuso, visto que, conforme Perini (2006), a língua falada é bastante diferente da escrita. Porém, o que ocorre é uma apresentação desta como uma representação direta da língua falada, e não uma outra variedade, porém não podemos nos esquecer de que

A escrita não reproduz fielmente a fala, como sugere a metáfora tantas vezes repetida de que “ela é a roupagem da língua oral”. Ela tem as suas leis próprias e tem um caminho próprio (CAMARA JR, 2015, p. 20)

Um dos pontos que salientamos na primeira seção é que o autista é uma pessoa com interesses restritos e dificuldades de generalização. Isso acarreta em um indivíduo bastante inflexível em seu comportamento. Dessa forma, ao ser apresentado a uma concepção de gramática que enxerga a escrita como representação direta da língua falada, ele poderá:

- 1) Replicar na escrita a sua fala de forma direta, sem aceitar as regras impostas pela variedade escrita ou pelo gênero a ser produzido;
- 2) utilizar as construções da língua escrita na língua falada, o que pode gerar um descolamento desse indivíduo do grupo no qual está inserido.

Além disso ao ser corrigido, em ambas as situações, essa pessoa poderá não se sentir mais confortável para se comunicar em sua língua materna, acreditando que não a sabe, pois “escreve de forma errada” ou é “motivo de piada” ao falar. Dessa forma, teremos um indivíduo com dificuldades de interação social que evitará ainda mais o contato com o outro, até mesmo como mecanismo de proteção.

Caberá ao professor compreender isso, para poder de fato alcançar esse aluno e promover sua competência linguística, afinal

não podemos nos esquecer de que a modalidade oral da língua, quando usada em eventos de pouca formalidade, admite muita variação. Quanto à modalidade escrita, existem regras ortográficas e outras relacionadas à própria estruturação do texto escrito, que têm de ser observadas. Portanto, os professores têm de lidar com os modos de falar e com os modos de escrever de formas distintas, levando em conta

que a produção linguística de seus alunos tem sempre de estar adequada à situação de uso (BORTONI-RICARDO; FREITAS, 2009, p. 17).

Assim, o ensino tradicional de gramática não se mostra efetivo com pessoas TEA, por não promover no aluno a compreensão de uma escrita e fala adequadas às situações de uso.

2. A pedagogia da variação linguística

Acreditamos, assim como Cyranka (2015), que a pedagogia da variação linguística tem um papel importante a desempenhar nas aulas de língua portuguesa, e acrescentamos que, falando de pessoas com transtorno de espectro autista, o papel da Sociolinguística Educacional é ainda mais fundamental, pois pode levar esses alunos a “desenvolverem competência comunicativa tanto na modalidade falada quanto escrita” (CYRANKA, 2015, p. 32).

2.1 Definição

“Desde o seu berço, a Sociolinguística, tanto na sua vertente variacionista quanto na sua vertente qualitativa, demonstrou preocupação com o desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes grupos étnicos ou redes sociais (BORTONI-RICARDO; FREITAS, 2009, p. 2).

Podemos perceber, com essa citação, que a preocupação inicial da sociolinguística estava amparada na ideia da diferença, ficando evidente que a ideia de se pautar em diferenças, em compreender que pessoas de lugares e realidades diversas vão se relacionar de forma diferente com a língua já estava presente.

No início da segunda metade do século XX, a evolução do conceito de relativismo cultural, tanto no seio da antropologia cultural quanto da linguística estruturalista, permitiu a emergência da sociolinguística. Essa nova disciplina apoiava-se em três premissas básicas: o relativismo cultural, a heterogeneidade linguística inerente e a relação dialética entre a forma e a função linguísticas (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 114).

Basicamente, a primeira premissa descartava a ideia de que uma cultura ou língua pode ser superior a outra; a segunda premissa eleva a variação ao posto de inerente à língua, sendo a heterogeneidade resultado de fatores linguísticos e sociais. A terceira premissa tira o foco da forma isolada, para analisar essa forma dentro de um contexto de uso.

Assim, os estudos sociolinguísticos enxergam que o ensino de língua deve ser mais amplo, não se limitando única e exclusivamente à análise da forma linguística, mas pensando também em sua função. Sendo a língua produto de uma comunidade, sofrendo as influências do meio e influenciando de volta, esse produto heterogêneo não pode ser limitado ao simples estudo de regras gramaticais de uma língua ideal ou padrão.

E o ponto principal, no qual acreditamos que a sociolinguística seja um caminho aceitável para trabalharmos o ensino de língua com pessoas com transtorno do espectro autista, se firma na questão da competência comunicativa. Uma visão de ensino que tem como pressuposto desenvolver

a competência comunicativa tanto oral quanto escrita, preocupando-se com fatores históricos e ambientais, certamente contribuirá de maneira positiva no desenvolvimento de indivíduos que tem na comunicação, interação social e linguagem suas maiores dificuldades.

3. Análise da proposta com base nas dificuldades da pessoa TEA

levando em conta o que apontamos a respeito 1) das características da pessoa TEA, 2) da problemática em se trabalhar gramática nas perspectivas tradicionais de ensino e 3) da importância da Sociolinguística Educacional como proporcionadora da autonomia do uso da língua para essas pessoas, apresentaremos uma proposta de ensino de gramática, pautada em estudos sociolinguísticos, que acreditamos ser adequada ao trabalho com indivíduos com Transtorno do Espectro Autista.

3.1 Ensino da gramática em três eixos

Vieira (2017) reafirma a importância do texto como ponto de partida e chegada nas aulas de língua portuguesa. Porém,

[...] não se pode negar que os elementos de natureza formal – relativos aos diferentes níveis da gramática – são essenciais para a construção do sentido, em nível micro ou macroestrutural. (VIEIRA, 2017, p. 69)

Esses elementos gramaticais devem estar a serviço da construção do sentido do texto, sendo apresentados e sistematizados à medida que o aluno evolui, tanto em suas características individuais quanto na progressão dos anos escolares – sempre pautada em uma reflexão a respeito daquele uso. Dessa forma se apresenta, conforme Vieira (2017), o desafio metodológico de integrar aos outros objetivos escolares a reflexão linguística, o plano textual e a variação linguística.

Vieira (2017), aponta como inegável o fato de que a escola precisa trabalhar gramática, porém, também é inegável que esse trabalho tem como objetivo levar a uma reflexão a respeito da importância dos constituintes gramaticais na construção do sentido do texto. Dessa forma, o ensino de gramática precisa ser estruturado para que o trabalho seja executado:

- (i) considerando o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo);
- (ii) permitindo o acesso às práticas de leitura e produção de textos orais e escritos, de modo a fazer o aluno reconhecer e utilizar os recursos linguísticos como elementos fundamentais à produção de sentidos; e, ainda,
- (iii) propiciando condições para que o aluno tenha acesso a variedades de prestígio na sociedade, segundo os contínuos de variação (cf. BORTONI-RICARDO, 2005), que configuram uma pluralidade de uso, sem desmerecer outras variedades apresentadas pelo aluno e/ou nos diversos materiais usados (VIEIRA, 2017, p. 70).

Pensando nesses pontos, Vieira (2017), elaborou três eixos para o ensino de gramática, focando nos fenômenos linguísticos: “(i) elementos que permitam a abordagem reflexiva da gramática; (ii)

recursos expressivos na construção do sentido do texto; e (iii) instâncias e manifestações de normas/variedades” (VIEIRA, 2017, p. 71).

Neste momento, analisaremos cada um desses pontos, relacionando-os com a realidade das pessoas TEA.

3.2 Análise da proposta com base nas características da pessoa TEA

Vieira (2017), propõe os três eixos para o ensino de gramática como sendo:

- Ensino de gramática e atividade reflexiva;
- Ensino de gramática e produção de sentido;
- Ensino de gramática, variação e normas.

Seguiremos a ordem de apresentação do artigo original, iniciando, pelo primeiro eixo.

O ensino de uma atividade reflexiva (VIEIRA, 2017) nos traz a noção de utilizarmos o ensino de gramática em favor das construções do enunciado, assim, bem mais do que nomear e classificar elementos gramaticais, devemos proporcionar ao aluno ferramentas para que ele compreenda qual a importância daquele elemento na construção dos sentidos do texto.

As atividades escolares desse eixo são diferenciadas em três naturezas:

- **Linguística:** que compreende a utilização das regras linguísticas da gramática internalizada pelo aluno e a produção de textos a partir dessa habilidade, já que, basicamente, ao trabalharmos com atividades linguísticas, estamos auxiliando o aluno a colocar em prática o conhecimento linguístico que o acompanha diariamente;
- **Epilinguística:** A partir do domínio linguístico, podemos desenvolver esse tipo de atividade, que consiste em proporcionar ao aluno brincar com as possibilidades da língua, diversificar sua fala e escrita, modificar as formas linguísticas e inventar novas;
- **Metalinguística:** após dominar as anteriores, de forma gradativa, podemos trabalhar as atividades metalinguísticas, onde serão sistematizados os eventos gramaticais que o indivíduo vivenciou, possibilitando que ele consiga descrevê-los.

O trabalho com esse eixo é, de certa forma, fundamental à pessoa com Transtorno do Espectro Autista, uma vez que, por suas dificuldades de linguagem, ela não experienciou muitas possibilidades de linguagem. Com isso, além de contextualizar os itens gramaticais (que, se ensinados de maneira isolada, podem parecer confusos), proporcionamos a esse indivíduo a oportunidade de extrapolar suas habilidades linguísticas, além de demonstrar, no uso, qual a função de cada elemento gramatical.

Não podemos nos esquecer que estamos falando de um indivíduo com peculiaridades, porém, se aliarmos esse eixo às áreas interesses dessa pessoa, tornando esse processo significativo e dando contextos concretos de utilização, demonstrando onde e como ele pode utilizar essas formas linguísticas, conseguiremos ter um resultado muito mais efetivo, principalmente em termos de atividades metalinguísticas.

O segundo eixo, pautado na produção de sentido, possui atividades que visam a encontrar formas efetivas de se trabalhar com a interface gramática e sentido/texto. Para isso, temos que entender a função dos elementos linguísticos dentro da produção do aluno, visto que os componentes linguísticos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos atuam na formulação dos significados (VIEIRA, 2017).

Vieira (2017), pontua a produção textual como resultante

[...] de uma série de operações a partir de um mundo real, extralinguístico ou pré-textual, que se concretiza por meio de dois processos: (i) o de transformação, em que se realizam as escolhas referentes ao material linguístico de modo a traduzir os componentes do mundo real para o linguístico, por meio do “relacionamento entre entidades, atributos e processos” (p. 248) [Pauliukonis, 2007]; e (ii) o de transação ou organização macrotextual, segundo o qual se organiza “o resultado dessas operações nos modos específicos de organização discursiva – narração, descrição e argumentação – para a composição dos diversos gêneros de textos que intermediarão atos comunicativos (VIEIRA, 2017, p. 75).

Assim, os textos são construídos a partir da relação do material linguístico com experiências do mundo real. Devido às dificuldades de linguagem, o indivíduo TEA tem prejudicada sua capacidade de organizar e relacionar assuntos variados. Dessa forma, a produção textual dele tende a ser limitada, tanto em estrutura quanto em sentido.

Assim, ao trabalharmos as operações que resultam na produção de significado em um texto, conseguiremos auxiliar esse indivíduo a organizar mais efetivamente suas ideias e, com isso, utilizar de forma mais efetiva seus conhecimentos linguísticos.

As operações que resultam em textos, sejam eles argumentativos, dissertativos ou narrativos, dentro dos mais variados gêneros, conforme Vieira (2017), se configura da seguinte forma:

- 1) identificação;
- 2) caracterização;
- 3) processualização;
- 4) modalização.

Dessa forma, o indivíduo identifica as entidades, nomeando-as e classificando-as, depois atribui características, identifica o movimento e as mudanças dos seres e, por último, se posiciona e percebe o posicionamento diante do que é enunciado. Podemos perceber, então, que esse tipo de atividade levará o indivíduo a se relacionar de forma mais íntima com o texto emitido ou consumido por ele.

Passar de maneira detalhada por essas operações é fundamental para a pessoa TEA, pois colocamos o texto em uma sequência lógica muito parecida com o funcionamento neurológico do cérebro, conforme Rogers e Dawson (2014). Com isso, é possível trabalharmos a previsibilidade dentro do texto, o que será fator diminuidor da ansiedade na pessoa TEA.

Por fim, no terceiro eixo, temos a relação do ensino de gramática com as variações e as normas. Esse ponto, ao trabalharmos com a pessoa TEA, pode exigir um pouco mais de atenção: não podemos esquecer que estamos falando de um indivíduo com inflexibilidade neurológica, ou seja, com uma tendência menor de aceitar formas diferentes daquelas que prática no dia a dia.

Porém, as atividades pertinentes ao segundo eixo tendem a trabalhar de forma significativa para a diminuição dessa inflexibilidade, ao proporcionar a esse indivíduo a possibilidade de extrapolar os limites das construções linguísticas. Lembramos também que o autista é um indivíduo que associa muitas ações a situações específicas. É muito comum, por exemplo, que pessoas TEA se neguem a fazer atividades escolares em casa, pois o lugar de estudar é a escola. Dessa forma, podemos conseguir de maneira muito simples a compreensão de que existem variedades linguísticas adequadas a cada ambiente; mas também podemos ter uma resposta negativa, se solicitarmos que produza um determinado texto em uma variedade específica, pois a compreensão literal o fará concluir que ali não é o ambiente para esse tipo de produção.

Quanto à utilização de variedades linguísticas diferentes da dominada pelo aluno, Vieira (2017) aponta isso como fundamental ao processo de ensino, tanto para suprir as necessidades dos outros dois eixos, quanto para ter contato e conhecer essas outras variedades, afinal são muitas ainda as variedades desconhecidas por esse aluno.

Não se trata aqui especificamente de vocabulário, mas de estruturas morfossintáticas típicas de situação de alta monitoração estilística, mais comumente presente em textos escritos, como, por exemplo, clíticos pronominais (lhe, o, a, os, as, nos), estratégias de indeterminação com se, orações relativas do tipo padrão (o livro de que preciso, o livro de cuja capa lhe falei), dentro outras (VIEIRA, 2017, p. 77).

Conforme observamos em Delfrate, Santana e Massi (2009), o indivíduo com TEA possui limitações na organização estrutural da frase. Então, também é fundamental apresentar a esse aluno construções que estejam próximas das chamadas variedades cultas, para que ele possa fazer os processos avaliativos a respeito de sua língua, de modo

[...] a permitir que se avalie a proximidade ou a distância dessas normas em relação: (i) a outras normas já dominadas pelos estudantes quando chegam à escola; (ii) a outras normas que se apresentam nos diversos gêneros textuais trabalhados nas aulas de Português, que lidam com materiais brasileiros e às vezes estrangeiros, da sincronia atual e até de outras sincronias; e (iii) a normas tão idealizadas que acabam por registrar formas arcaizantes e até extintas da fala e da escrita contemporâneas, resultando em certo purismo linguístico (VIEIRA, 2017, p. 78).

Porém, o professor não pode ficar preso a essa chamada *norma culta*, cabe ao professor promover o conhecimento da maior quantidade possível de variantes linguísticas, de modo a tornar esse indivíduo capaz de reproduzi-las, se assim desejar ou precisar, além de promover a diminuição do preconceito com determinadas variantes, demonstrando que a língua é um organismo vivo e que, no uso, está sujeita a mudanças.

Conclusão

Este trabalho se propôs a analisar o modelo de ensino de gramática baseado em três eixos, proposto por Vieira (2017), porém com um olhar voltado para a pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

A pessoa TEA é alguém com um distúrbio do neurodesenvolvimento, ou seja, o cérebro desse indivíduo possui um funcionamento diferente de cérebros típicos. Não se trata de uma lesão, mas de um funcionamento oscilante. Esse quadro é marcado por dificuldades de linguagem, interação social, interesses restritos e transtorno sensorial, conforme Biasão (2014).

A proposta realizada por Vieira (2017) se demonstrou viável por trabalhar não a gramática de forma isolada, mas pensando a relação dos elementos gramaticais com a produção de sentidos do texto. Dessa forma, devíamos olhar não somente para os elementos gramaticais ou para o sentido do texto, mas para essas duas unidades, e perceber como elas juntas produzem o sentido do texto, além de considerarmos as muitas variedades linguísticas.

Essa proposta se mostrou viável, uma vez que ela consegue não somente ensinar a gramática como ciência e a relação dos elementos na produção de sentido, mas, no caso da pessoa TEA, funciona também como uma fonte de modelos linguísticos para esse indivíduo, bem como uma oportunidade para que ele possa testar as possibilidades de uso da língua e, com isso, compreender a utilização dos elementos gramaticais.

Referências

- ASSOCIATION, American Psychiatric. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 992. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento.
- BIASÃO, M. C. R. Transtorno do Espectro Autista. In: MORI, N. N. R.; CEREZUELA, C. (org.) *Transtornos globais do desenvolvimento e inclusão: aspectos históricos, clínicos e educacionais*. Maringá: Eduem, 2014.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 264.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Sociolinguística Educacional. In: HORA, Demerval da; ALVES, Eliane Ferraz; ESPÍNDOLA, Lucilene C. (org.). *Abralín: 40 anos em cena*. João Pessoa: Editora Universitária, 2009.
- BRASIL. Congresso. Senado. *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa Com Transtorno do Espectro Autista*. Brasília, DF, 27 dez. 2012.
- CAMARA JR, Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 47. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 124.
- CYRANKA, Lúcia F. Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (org.). *Pedagogia da diversidade linguística: língua, variedade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, cap. 2. pp. 31-51.

DELFRATE, Christiane de Bastos; SANTANA, Ana Paula de Oliveira; MASSI, Giselle de Athaide. A aquisição de linguagem na criança com autismo: um estudo de caso. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 2, pp. 321-31, 2009. Trimestral.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. *O Cérebro Autista: pensando através do espectro*. 5. ed. Tradução de Cristina Cavalcanti. Rio de Janeiro: Record, 2016, p. 251.

MONTEIRO, Fernanda Cristina Bassetto. *A inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista: novos desafios e possibilidades*. 2019. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

NOTBOHM, Ellen. *Dez coisas que toda criança com Autismo gostaria que você soubesse*. Tradução de Mirtes Pinheiro. Florianópolis: Inspirados Pelo Autismo, 2014, p. 184.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (Genebra). *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde*: cid 11. CID 11. 2019. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/1-m/es#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fcd%2fentity%2f437815624>. Acesso em: 04 nov. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (Genebra). *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde*: cid 10. CID 10. 1993. Disponível em: <https://icd.who.int/browse10/2019/en#/F84.0>. Acesso em: 04 nov. 2020.

PERINI, Mario A. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2016.

ROGERS, Sally J.; DAWSON, Geraldine. *Intervenção Precoce em Crianças com Autismo: modelo denver para a promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização*. Tradução de Mariana Brito Lança e Sara Rodrigues. Lisboa: Lidel, 2014.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues (org.). *Gramática variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, cap. 3. pp. 64-82, 2017.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM OLHAR PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

LITERACY FOR CHILDREN: A LOOK AT THE CHILDREN'S LEARNING PROCESS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER (ASD)

Simone Martins dos Santos¹

Zenaide Dias Teixeira²

Marcelo Duarte Porto³

RESUMO

Crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem manifestar dificuldades consideráveis na aquisição da linguagem tanto na modalidade oral, quanto na modalidade escrita. O presente estudo busca entender a complexidade das manifestações anômalas do TEA. Embora a etiologia seja complexa e haja muitas contradições sobre o que realmente é autismo, a manifestação e o diagnóstico clínico se dão por meio de características como a dificuldade para interagir socialmente, a demora na aquisição da linguagem e a dificuldade no domínio da linguagem: ecolalia, comportamento coibitivo e repetitivo. Nesse sentido, compreendendo os processos de alfabetização e letramento como fundamentais na formação do cidadão, investigamos as principais características do TEA, bem como os métodos mais eficazes para alfabetizar e letrar uma criança com este transtorno.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização e letramento. Autismo. Competências afetivas.

ABSTRACT

This study seeks to understand the complexity of anomalous manifestations of autistic spectrum disorder (ASD). There is a lot of very advanced research on childhood autism, the etiology is complex, although there are still many contradictions about what autism really is. The manifestation and clinical diagnosis occur through characteristics such as the difficulty to interact socially, the delay in language acquisition and the difficulty in the language domain: echolalia, restraining and repetitive behavior. In this sense, this article aimed to analyze the pedagogical practices used in the process of literacy of the autistic child; and as specific objectives: (a) researching what ASD is; (b) identifying the severity levels of the ASD; (c) researching the methods used to literate children with ASD; (d) understanding the idiosyncrasies of learning in ASD; (e) and understanding the role of affective competencies in the learning process in ASD. For the development of this work, bibliographic research is used.

¹ Pós-Graduada em Gestão e Orientação Educacional pelo ICSH. Graduada em Letras pela Universidade Católica de Brasília (UCB); Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), smsimonemartins7@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4126-5334>.

² Pós-Doutora pela Universidade de Brasília em Sociolinguística Educacional. Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília. É docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG), zenaide.teixeira@ueg.br, <https://orcid.org/0000-0002-6103-5923>.

³ Pós-Doutor em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Doutor em Psicologia pela Universidade de Brasília. Professor na Universidade Estadual de Goiás (UEG). Atualmente coordena o Mestrado Interdisciplinar em Gestão, Educação e Tecnologia da UEG. Atua também como docente no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da UEG, marcelo.porto@ueg.br, <https://orcid.org/0000-0002-9934-4035>.

KEYWORDS: Literacy. Autism. Affective competencies.

Introdução

Este artigo pretende analisar cuidadosamente como acontece o processo de alfabetização e letramento para uma criança com transtorno do espectro autista (TEA), conhecer os métodos de alfabetização utilizados pelo professor e saber se existe um método mais adequado para a criança com TEA. Segundo Machado *et al.* (2017, p. 135), as crianças com TEA enfrentam sérios problemas na escolarização porque têm uma dificuldade acentuada para estabelecer relações sociais, o que restringe suas possibilidades de aprendizagem.

Entende-se que é necessária uma construção conjunta para que se possa instigar e inspirar as crianças com TEA no processo de alfabetização e letramento; pois, crianças com TEA, na maioria das vezes, têm interesses restritos por algo e/ou objeto de fixação, de modo que para ensiná-las é preciso procurar caminhos para motivá-las e despertá-las por aquilo que as prendem, as fazem pensar, imaginar e criar. Nesse sentido Uzêda (2019, p. 49) diz que, inicialmente, o professor pode aproveitar esse interesse restrito como ponto de partida para introduzir gêneros textuais relacionados ao interesse do aluno e, assim, estimular o gosto pela leitura. Gradativamente, o professor poderá ampliar o repertório de interesses da criança.

Conforme Cunha (2009, p. 13), “o autismo requer do professor estudo, preparação e dedicação. Para além da condição limítrofe do autista, estará a sua condição humana e os seus atributos e a sua natureza de aprendente”. O professor deve procurar conhecer o que a criança gosta e, partindo desse interesse e/ou objeto de fixação, buscar alternativas para que a aprendizagem da língua aconteça de forma natural, o que contribui para que a educação seja democratizadora e crítica, tendo na escola um ambiente favorável. Para Cunha (2009, p. 30), “o entendimento preciso dos contextos comportamentais demandará permanente vigilância, sensibilidade e perseverança do professor”.

Nesse sentido, nosso objetivo geral consiste em analisar as práticas pedagógicas mais adequadas para o processo de alfabetização e letramento da criança autista. E nossos objetivos específicos são: identificar as principais características da criança autista; identificar os níveis de gravidade do TEA; analisar os métodos mais adequados para alfabetizar e letrar crianças com TEA; compreender as idiossincrasias de aprendizagem no TEA; e compreender o papel das competências afetivas no processo de aprendizagem no TEA.

Em uma sala de aula de alfabetização em que há aluno com TEA e crianças típicas, a criança com TEA poderá apresentar sintomas, como, por exemplo, dificuldades de aprendizagem, desordem e, ao não ser compreendido(a), sintomas de crises, choros, birras, agressividade e ausência da fala. Isso, contudo, não impede que o professor consiga alcançar essa criança com métodos diferentes; ou seja, deve haver uma iniciativa do professor de buscar outros métodos, sem ser os tradicionais, como o fônico, o global, o das 28 palavras etc.

Uzêda (2019, p. 50) afirma que algumas crianças com TEA alfabetizam-se por meio do computador. A autora ressalta que sistemas de comunicação alternativa, por exemplo, o *Picture*

Communication Symbols (PCS) e o *Pictogram-Ideogram Communication* (PIC) podem auxiliar significativamente o processo de alfabetização e de comunicação de crianças autistas. Nesse sentido, amplia-se a possibilidade de o professor disponibilizar tais recursos em sala de aula, podendo beneficiar a criança em seu processo de aquisição da leitura e da escrita.

1. Autismo: conceito e caracterização

A palavra autismo, segundo Assumpção Júnior e Kuczynski (2015), foi empregada em 1911 por Eugene Bleuler, para definir a perda de contato com a realidade, a dificuldade e a inabilidade de comunicação; comportamentos estudados por ele em pacientes diagnosticados com quadro de esquizofrenia.

A respeito da díade etiológica e da nomenclatura do autismo, há muitas discordâncias. Conforme Assumpção Júnior e Kuczynski (2015, p. 234), Leo Kanner em 1943 descreveu o autismo como uma doença específica que chamou de “*inborn autistic disturbances of affective contact*”⁴, que define características de “autismo extremo, obsessividade, estereotipia e ecolalia”.

Coincidentemente, em 1944, segundo Assumpção Júnior e Kuczynski (2015), Hans Asperger, aproximadamente ao mesmo tempo de Leo Kanner, escreveu um artigo chamado *Psicopatía autística*, descrevendo meninos de 6 e 11 anos com dificuldade de interação social e boa linguagem. Essas crianças, entretanto, não usavam a linguagem a serviço de uma conversação, ou seja, não tinham uma interação na fala, pois a fala era solilóquio; características estas quase iguais às que Leo Kanner apresentou. Apesar de terem frequentado a mesma unidade acadêmica, nunca se conheceram, pois estudaram em período distintos.

Conforme Assumpção Júnior e Kuczynski (2015), passados aproximadamente 40 anos, em 1981, Wing observou que havia semelhanças entre a psicopatía autística de Asperger e o autismo infantil precoce de Kanner. Wing concluiu que as duas descrições pertenciam ao chamado espectro autístico, ou seja, um *continuum* sintomatológico e cognitivo, compondo uma trilogia de desarmonia nas esferas sociais, bem como comunicacional, simbólica e com diferenças na severidade tanto das características quanto dos sintomas.

Atualmente, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), explica que:

Indivíduos com um diagnóstico do DSM-IV bem estabelecido de transtorno autista, transtorno de Asperger ou transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação devem receber o diagnóstico de transtorno do espectro autista. Indivíduos com *déficits* acentuados na comunicação social, cujos sintomas, porém, não atendam, de outra forma, critérios de transtorno do espectro autista, devem ser avaliados em relação a transtorno da comunicação social (pragmática). Especificar se: Com ou sem comprometimento intelectual concomitante, com ou sem comprometimento da linguagem concomitante associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental [...] associado a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental [...]. Com catatonia [...] (Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: DSM-5, 5. ed., 2014, p. 95).

⁴ Perturbações autistas inatas de contato afetivo.

Conforme o DSM-5 (2014, p. 96), os níveis de gravidade do TEA são 3, descritos na tabela 1 a seguir:

Tabela 1: Níveis de gravidade do TEA (DSM-5)

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritivos e repetitivos
<p>Nível 3</p> <p>“Exigindo apoio muito substancial”</p>	<p><i>Déficits</i> graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.</p>	<p>Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.</p>
<p>Nível 2</p> <p>“Exigindo apoio substancial”</p>	<p><i>Déficits</i> graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.</p>	<p>Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.</p>
<p>Nível 1</p> <p>“Exigindo apoio”</p>	<p>Na ausência de apoio, <i>déficits</i> na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.</p>	<p>Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.</p>

Fonte: DSM-5 [recurso eletrônico], 2014, p. 96.

Assumpção Júnior e Kuczynski (2015) ressaltam que comportamentos repetitivos, compulsões e autismo infantil são estudados no Brasil por Moraes (2004) por meio de análise da lista de sintomas da escala de obsessões e compulsões de Yale-Brown, de Asbahr e Cols (1992); e pela escala de obsessões de Cambridge, de Baron-Cohen e Wheelwright (1999), que constatou a existência de comportamentos repetitivos e interesses restritos como características comuns entre as pessoas que apresentam retardo mental, autismo infantil ou síndrome de Asperger. Cabe destacar que:

Transtornos do Espectro Autista (TEA) incluem diagnósticos de autismo, síndrome de Asperger e transtornos invasivos do desenvolvimento não especificados, e os seus critérios diagnósticos são comportamentais, incluindo uma diversidade de graus e comprometimento dentro da tríade, sendo os indivíduos portadores de SA diferentes daqueles com autismo por não apresentarem atrasos significativos de linguagem, ausência de retardo mental e demonstrarem habilidades específicas (NEWSHAFFER E COLS., 2007; RUTTER, 2005 apud ASSUMPÇÃO JÚNIOR; KUCZYNSKI, 2015, p. 6).

Assumpção Júnior e Kuczynski (2015) observam que o desejo obsessivo de repetição, o desejo de simetria, a prática de organizar, selecionar, guardar objetos e interesses por objetos que giram são mais comuns entre as pessoas com síndrome de Asperger e autismo infantil do que em pessoas com retardo mental puro. Apesar do baixo índice, os comportamentos ritualísticos para comer, descritos por Kanner, há mais de 50 anos, são mais comuns em pessoas autistas do que em pessoas que possuem retardo mental sem comportamentos autistas.

Nesse sentido, para Moraes (2014), os comportamentos compulsivos e repetitivos caracterizam o nível intelectual da pessoa; o apego aos objetos, o desejo por objetos estranhos e as estereotípias motoras são características mais observadas em pessoas com baixo nível intelectual; isso também ocorre com as pessoas dentro do quadro de agressividade, ou seja, quanto maior a frequência de autoagressividade menor o nível intelectual das crianças e é mais comum em pessoas com autismo e menos comum em pessoas com síndrome de Asperger.

2. O processo de alfabetização

Segundo Soares (2005, p. 23), a palavra alfabetização denomina o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. Para a autora, o domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às habilidades motoras e cognitivas para utilizar os instrumentos e equipamentos de escrita:

Conhecimentos e procedimentos: a escrita alfabético-ortográfica é um sistema de representação; ele se distingue de outros sistemas de representação, como o desenho; ele representa certas propriedades do signo linguístico; sua utilização envolve uma automatização das relações entre o escrito e aquilo que representa.

Capacidades motoras e cognitivas: habilidades de ler e escrever seguindo a direção correta da escrita na página, habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha, corretivo, régua...), aprendizagem de uma postura corporal adequada na leitura e na escrita, aprendizagem da caligrafia (SOARES, 2005, p. 23).

Não existe uma fórmula ou um único caminho, porém há alternativas para alfabetizar crianças com TEA, pois cada criança tem a sua particularidade. Para Uzêda (2019), muitas irão se alfabetizar sem nenhum problema; inclusive, algumas terão habilidades específicas, outras, por seu turno, terão muitas dificuldades de entender o simbólico e de fazer a apropriação da linguagem. Por isso, é preciso estimular, respeitar o ritmo de aprendizado e adequar as estratégias às necessidades da criança com TEA, por meio de trabalhos que envolvam som, música e recursos visuais.

Uzêda (2019) ressalta que, no TEA, cada criança tem a sua peculiaridade, bem como limitações e habilidades; deste modo, será preciso pesquisar e/ou conversar com a equipe multidisciplinar de saúde com a qual a criança faz terapia (psicólogos, psicopedagogos, neurologistas, terapeutas ocupacionais etc.) para conhecer melhor os comportamentos que a criança demonstra e entender de que maneira ela reage aos estímulos do ambiente, como ela se comunica, como aprende, para assim modificar o ambiente e adequar caminhos de aprendizagens às necessidades da criança com TEA.

O som e a música são uma via para iniciar uma comunicação; porém, nota-se que algumas crianças se irritam com barulho, não gostam de textura e acabam se desorganizando em função de questões sensoriais. Algumas crianças aprendem melhor por estímulos visuais e outras por estímulos táteis. Há crianças com TEA que reagem de forma agressiva, no entanto, não são todas; quando reagem dessa maneira, é uma forma de se expressarem por não serem compreendidas por algo que as incomodam, causando, às vezes, até a autoagressão.

Para Uzêda (2019), muitos estudiosos consideram as crianças com TEA como pensadoras visuais, o que significa dizer que elas pensam por imagens em vez de apoiarem o pensamento em palavras. A criança com TEA tem um interesse restrito a algo; contudo, é possível introduzir as palavras e a leitura na estruturação e na compreensão da rotina, de modo que o professor pode propor atividades de maneira gradativa para incentivar a leitura e trabalhar diferentes gêneros textuais, tirando assim o foco de interesse em um objeto restrito.

Segundo Uzêda (2019), apresentar muitas e variadas informações pode confundir a criança com TEA, pois ela tem dificuldade em abstrair. Assim, a autora afirma que:

é aconselhável introduzir um conceito por vez, observando se as instruções são diretas e simples; o grau de complexidade deve avançar gradativamente, mantendo a ordem lógica e sempre iniciando pelo mais simples; destacar apenas o que for essencial nas atividades propostas, evitando poluição visual; propor atividades simples, evitando, por exemplo, três exercícios distintos na mesma folha; respeitar o tempo/ritmo da criança e sua condição de manter o foco atencional, fazendo os ajustes necessários no tempo para realização das atividades e, até, mesmo, segmentando a atividade, se for preciso (UZÊDA, 2019, p. 50).

Hodiernamente, há alguns métodos de alfabetização empregados nas escolas, inclusive aquelas que recebem as crianças com TEA. Vejamos os principais deles. Segundo Silva (2011), o método sintético ou fônico pode conduzir a criança a aprender a partir das pequenas unidades (fonemas e grafemas) para construir as pronúncias das sílabas, ou seja, partindo das partes para se chegar ao todo. Funciona ensinando os sons dos fonemas para as crianças, por exemplo, /u/, /a/, /o/, /t/ e /p/, desde as mais simples até as mais complexas, até aprender a ler toda e qualquer palavra por meio de combinações, formando palavras como pata, apito, tapa, tua, tapete, entre outras.

O método fônico pode partir tanto das sílabas, para conduzir a criança a apreender as suas mais pequenas unidades (fonemas e grafemas), como destas, para construir a pronúncia das sílabas. As expressões método analítico e sintético são tradicionalmente referidas em oposição, mas, mais geralmente, o método fônico combina, ou deve combinar, os dois tipos de atividade. A abordagem analítica permite à criança tomar consciência dos fonemas e relacionar estes com os grafemas correspondentes, a abordagem sintética ajuda-a a utilizar este conhecimento e a sua crescente habilidade de fusão fonológica na descodificação da palavra escrita. O método fônico apoia-se inicialmente em atividades de discriminação visual e auditiva e na repetição de sons como forma de assegurar a tomada de consciência do fonema, de fazer compreender o princípio alfabético e de consolidar o conhecimento progressivo das correspondências grafema-fonema e das suas possíveis combinações (AZEVEDO, 2006, pp. 140-1 apud SILVA, 2011, p. 15).

Segundo Silva (2011), especialistas dizem que este método alfabetiza criança entre um espaço de poucos meses, em média de quatro a seis meses; no entanto, é um método que exige um grau de abstração e, conseqüentemente, crianças que apresentam problemas para aprender terão dificuldades para a aquisição da leitura e da escrita. É um método antigo que consiste no ato de se repetir várias vezes as letras maiúsculas e minúsculas nos cadernos, depois aprendem-se a junção das sílabas, a formação de palavras e, por fim, das frases. É adotado em escolas portuguesas e recomendado em países que utilizam a linguagem alfabética, como os Estados Unidos, a Inglaterra, a França e a Dinamarca.

O método analítico e/ou global é um método que se opõe ao sintético porque parte de uma unidade maior para unidades menores. É um método que ensina a criança a ler do mesmo modo como ela aprende a falar, ou seja, apresentando a palavra na representação gráfica de seu significado para ser aprendida como um todo, sem a dificuldade de ter que soletrar as palavras. Para Azevedo (2006), este método privilegia o significado e pressupõe um processamento logográfico, apostando em despertar o interesse a motivação das crianças, uma vez que, sendo o trabalho com elementos fônicos de maneira controlada suprimido, estimula-se o prazer na leitura. Nesta proposta, as crianças memorizam visualmente as palavras e frases que lhes são apresentadas.

O método das 28 palavras é um método utilizado em crianças com DA com resultado bastante satisfatório. A criança se beneficia da imagem para a aprendizagem da leitura e da escrita, identificando a sílaba para depois formar palavras.

Este método consiste em desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita a partir de situações concretas e reais para os alunos: As palavras estão sempre relacionadas com imagens. Trata-se de um método que adota um esquema de aprendizagem que passamos a descrever: por exemplo, a primeira palavra que se ensina é «menina», e depois: faz-se o desenho da palavra ou mostra-se o cartaz com a imagem da menina; as crianças escrevem a palavra em letra manuscrita e à máquina; ensina-se a palavra «menino», seguindo os mesmos passos; a seguir mostra-se a diferença entre as duas palavras que é entre as vogais «a» e «o»; separam-se as sílabas das palavras «menino» e «menina»; quando surgem outras palavras separam-se as sílabas e formam-se outras palavras; a seguir formam-se frases, os exercícios contínuos ajudam a concretizar os conteúdos dados; poderá recortar de revistas ou jornais, figuras ou palavras aprendidas, que colocará no caderno, escrevendo por baixo a palavra respectiva (SILVA, 2011, p. 18).

Tetzchner e Martinsen (2000) explicam que símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC) são um sistema de signos e/ou desenhos de linhas simples e pretos sobre o fundo branco, em que o significado do símbolo aparece escrito acima dele para facilitar a compreensão do interlocutor. Mas algumas palavras, tais como DE, PARA, COM, são apenas escritas, sem ilustração.

Os símbolos foram desenhados para serem facilmente aprendidos – independentemente da faixa etária – diferentes uns dos outros, simbolizando palavras e atos mais comuns da comunicação diária, e facilmente agrupados em 6 categorias gramaticais, reproduzíveis manualmente e também em fotocopiadora, tornando-os assim mais acessíveis, ou seja, menos onerosos. Deste modo, o SPC é formado por 3200 símbolos agrupados em 6 categorias:

peçoas (incluindo pronomes pessoais); verbos; adjetivos (sobretudo adjetivos e alguns advérbios); substantivos; diversos (sobretudo artigos, conjunções, preposições, cores, tempo, alfabeto, números e outras palavras abstratas); sociais (palavras facilitadoras da interação social; inclui palavras para cumprimentar, algumas expressões de prazer ou repulsa, e outras palavras ou expressões apropriadas ao indivíduo) (FERREIRA; PONTE; AZEVEDO, 1999 apud SILVA, 2011, p. 21).

Ferreira, Ponte e Azevedo (1999) afirmam que o SPC é um sistema americano que pode ser usado com facilidade por pessoas que apresentam deficiência, nomeadamente afasia, apraxia, disartria, autismo, deficiência mental, paralisia cerebral, condições pós-operatórias etc.

Silva (2011) coloca em evidência os Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC), que podem ser utilizados quando a criança tem dificuldade com a fala, pois, a comunicação pode ser facilitada por diferentes meios. Os SAAC podem ter três funções:

Provisão de um Meio de Comunicação Temporário, até que se estabeleça a fala, ou esta se torne funcional e inteligível. Provisão de um Meio para Facilitar (aumentar) o desenvolvimento da fala propriamente dita e/ou, nalguns casos, das habilidades cognitivas e comunicativas necessárias para a aquisição da linguagem. Provisão de um Meio de Comunicação a Longo Prazo, quando a utilização da fala resulta totalmente impossível (PONTE; AZEVEDO, 1999, p. 39 apud SILVA, 2011, p. 17).

Para Silva (2011), o SAAC é uma boa intervenção educativa e de linguagem para melhorar a compreensão e resolver problemas práticos, como, por exemplo: a expressão da linguagem, possibilidades de interação com os colegas, amigos, familiares, possibilidade de aceleração nos estudos, no lazer, quando há mudança no ambiente e no manuseio.

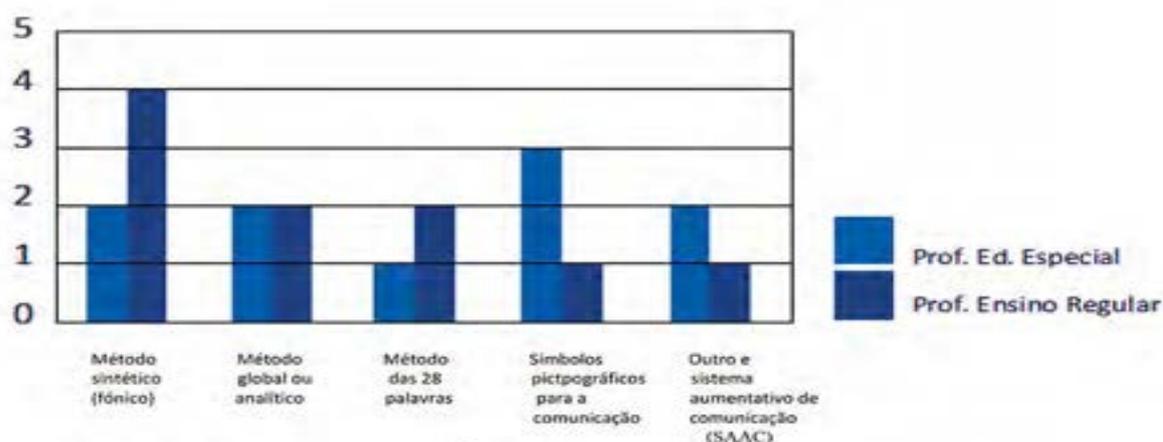
Outros SAACs consistem em gestos, signos manuais ou gráficos, expressões faciais, voz artificial, assim como o uso de diferentes tipos de objetos ou dispositivos físicos: tabuleiros de comunicação e ajudas mecânicas e eléctricas incluindo as linguagens através de símbolos, como o método *Bliss*, Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC), Pictograma para a Comunicação (PIC), que associados aos recursos informatizados podem auxiliar na expressão dos pensamentos e afectos de uma criança que não comunica ou que revela dificuldades na comunicação, são assim uma mais-valia (SILVA, 2011, p. 20).

Silva (2011) nos lembra que há também a língua de sinais, imagens e outros símbolos visuais. No entanto, não têm sido eficientes em relação ao aprendizado, pois têm demonstrado lentidão na forma de aprender, visto que por meio dos sinais é preciso mostrar habilidades para imitar os sistemas de imagem; podendo deixar a criança inclusive embaralhada, principalmente as crianças que apresentam alguma perturbação no TEA, pois se exige uma enorme atenção.

Algumas crianças com TEA se beneficiam da linguagem computacional e se alfabetizam através do computador. Trata-se de um recurso que pode ser disponibilizado em sala, no lugar do tradicional caderno. Os sistemas de comunicação alternativa, como o *Picture Communication Symbols* (PCS) e o *Pictogram-Ideogram Communication* (PIC), auxiliam bastante na comunicação e no processo de aquisição de leitura e escrita em algumas crianças com autismo. (UZÊDA, 2019, p. 50).

O gráfico abaixo, cujos dados foram, segundo Uzêda (2019), extraídos de uma pesquisa de Mestrado realizada em Portugal, demonstra os métodos utilizados no processo de alfabetização por professores especialistas e de sala de aula comum:

Gráfico 1: Método ou métodos utilizados para ensinar a ler e a escrever crianças com TEA



Fonte: Silva (2011, p. 53 apud UZÊDA, 2019, p. 50).

Para Uzêda (2019), no processo de alfabetização, é importante utilizar recursos diferentes com a criança com TEA, analisando qual será o método mais eficaz para cada criança em particular; visando à formação continuada do professor e do Atendimento Especializado. O educador terá, assim, ferramentas para aprender a trabalhar com recursos com os quais não teve contato em sua primeira formação.

3. Da aprendizagem idiossincrática

A falta do laço e do contato social é uma das barreiras enfrentadas pelo professor, pois a criança com TEA não demonstra interesse para aprender e, muitas vezes, não há troca nas relações sociais; pois, são crianças que participam de maneira atípica de atividades grupais. Kupfer e Petri (2000 apud MACHADO *et al.*, 2017, p. 135) fazem um alerta a esse respeito: “esse alto custo inclui, por exemplo, um enorme estrago na saúde mental de muitos professores, que não podem e não sabem abordar a inclusão, e terminam por apelar para o afastamento, a licença médica”.

Para Machado *et al.* (2017), é um trabalho que requer um olhar diferenciado, levando em conta que na maioria das vezes, não generalizando, o aluno não tem curiosidade, não fala, não corresponde aos comandos solicitados, não adquire conhecimento com seus pares, aprende de maneira incomum, não corresponde aos estímulos comuns, apresenta assim um problema e um grande desafio para o professor, pois este se sente pouco capacitado para tomar como aluno uma criança com TEA.

Machado *et al.* (2017) afirmam ainda que é preciso ampliar os direitos sociais sobre a pedagogia hegemônica para tornar a criança com TEA, de fato, um aluno não só pelas suas capacidades cognitivas limitadas, mas inserindo-a como sujeito psíquico⁵, que a psicanálise diz não corresponder com o desenvolvimento biológico. Para aprender e ensinar é preciso ampliar as novas formas de aprender, possibilitando à criança os processos de alfabetização e letramento, repensando suas práticas em um pensamento desenvolvimentista, pois a criança autista aprende de maneira idiossincrática, de uma maneira. Os autores ressaltam que

Lacan (2003), em *O seminário, livro 9: a identificação, 1961- 1962*, aborda o tema da constituição do sujeito e do significante e dirá que a constituição de todo e qualquer significante ocorre necessariamente em três tempos: inicialmente há a inscrição de um traço – primeira marca recebida pelo sujeito (S1), seguida por seu apagamento ou rasura, que corresponderia ao que Freud propõe como a operação de recalçamento, permanecendo inconsciente, e, por fim, um terceiro momento em que o sujeito pode se dizer a partir da interpretação que faz das marcas que lhe foram inscritas (MACHADO *et al.*, 2017, p. 138).

As ideias de Lacan de que o inconsciente está constituído como linguagem é um pensamento que se apoia no ponto de vista de Freud de que o inconsciente está constituído como escrito, nesse sentido é que se desenvolvem as demais escritas: o sonho, o desenho e a escrita alfabética. Acredita-se

⁵ Para a psicanálise, o sujeito psíquico é o sujeito sujeitado ao desejo que Freud descobriu no inconsciente e se manifesta de forma privilegiada nos lapsos, sonhos, atos falhos, sintomas, entre outros. Para Lacan, é o sujeito dividido pelo plano da linguagem.

que a aprendizagem da escrita se dá pelo processo que a criança percorre do escrito para a escrita alfabética. A representação da fala normalmente é pensada como a produção escrita das crianças:

Se a escrita fosse apenas uma representação da fala, não faria diferença falar de palavra escrita ou falada. Acontece que, ao se imprimirem, as marcas do Outro⁶ o fazem segundo uma legalidade precisa. Essa legalidade é a da lógica da escrita, a de sua estrutura. Uma legalidade muda, sem voz alguma. A fala é apenas o seu veículo. O que se marca não são as marcas sonoras ou visuais, mas um sistema, regido por leis organizadoras de marcas, de traços, de registros (KUPFER, 2007, p. 55 apud MACHADO *et al.*, 2017, p. 139).

Baseado nas ideias de Freud e Lacan, os psicanalistas colocam em evidência que a fala veio primeiro, e a escrita veio para reproduzir a fala; ou seja, é a fala que passa a ser uma condição de representatividade da escrita. Nesse sentido, a aprendizagem da escrita está para além de um controle de um método de alfabetização aprendido na escola:

O surgimento da escrita requer a operação psíquica do recalçamento, portanto, se uma criança ainda não pode escrever, não é por falta de maturidade, prontidão ou por problemas em seu desenvolvimento cognitivo, mas porque há um caminho subjetivo a ser percorrido antes da construção da escrita: Antes de estar em condições de formar palavras [a criança] já levou a cabo operações muito mais complexas do que fazer corresponder um som a um signo' (POMMIER, 1996, p. 11 apud MACHADO *et al.*, 2017, p. 139).

É no ambiente da escolarização que as crianças com TEA encontram um conjunto de ferramentas terapêuticas que irão contribuir para dar os primeiros passos para os trabalhos da alfabetização, aspectos que envolvem caminhos para proporcionar meios de circulação, possibilidades de laços sociais e o aprendizado da leitura e da escrita para assim, estimulando e readaptando o pensamento da criança na presença do simbólico. “Trata-se, portanto, de acionar o instrumento da organização cognitiva como forma de prover para a criança um reordenamento de sua posição diante do simbólico ou no interior do simbólico” (KUPFER, 2000, p. 105 apud MACHADO *et al.*, 2017, p. 141).

Martínez e Tacca (2011, p. 143) afirmam que o acesso ao mundo cultural e simbólico será por meio de um processo ativo insistente e esforçado da escola das diferentes alternativas de participação interpsicológicas, para assim alcançar o espaço intrapsicológico:

O conceito de internalização de Vigotski (1991) permite pensar as relações pedagógicas como situações em que o professor e aluno entram em colaboração, no que a relação de ajuda no mais experiente se constitui no momento interpsicológico que sustentará a atividade intrapsicológica e reelaborativa e, portanto, ativa do aluno, o que se apresenta como condição para avançar ou revolucionar os processos de desenvolvimento (MARTÍNEZ; TACCA, 2011, p. 143).

⁶ Outro é o conceito que remete ao lugar da linguagem, ao código, ao tesouro dos significantes. Define a língua, a estrutura da linguagem, as leis, a cultura. Diferencia-se do outro como o semelhante. O outro (semelhante) pode encarnar o Outro (o lugar do código). O Outro (grafado com maiúscula) é a proposição lacaniana que marca o lugar simbólico da falta, do desejo, que impulsiona o sujeito, na condição de objeto, a suturá-lo. Segundo Chemama (1995), “é o lugar onde a psicanálise situa, além do parceiro imaginário, aquilo que, anterior e exterior ao sujeito, não obstante o determina”.

Nesse sentido, Martínez e Tacca (2011), ponderam que, quando há alunos com dificuldade na aquisição da aprendizagem e, conseqüentemente, não conseguem aprender, o professor deve fazer uma investigação das formas de como funciona o cognitivo e o psicológico do aluno, para assim permitir que ele (o professor) acompanhe os nexos e o interfuncionamento da unidade cognição-afeto e obtenha a capacidade de direcionar a intervenção pedagógica.

3.1. A hiperlexia

Conforme Assumpção Júnior e Kuczynski (2015), a aprendizagem da fala tem a sua representação na escrita, que é essencial para o aprendizado da leitura; deste modo, há uma constante associação entre a demora do desenvolvimento da linguagem oral e os problemas encontrados no processo de alfabetização. No entanto, há casos em que ocorre o oposto, embora a linguagem oral aconteça tardiamente, a aprendizagem da leitura se dá de forma espontânea e precocemente. É um fenômeno chamado *hiperlexia*, encontrado em crianças com diagnóstico de autismo.

Assumpção Júnior e Kuczynski (2015) afirmam que Silberg e Silberg (1967) foram os primeiros pesquisadores a apresentar o comportamento de hiperlexia, pois ficaram maravilhados com algumas crianças observadas em suas clínicas, assim começaram a estudar sobre a linguagem. Assumpção Júnior e Kuczynski (2015, p. 236) “caracterizam a hiperlexia a uma habilidade especial, remanescente do conceito de sujeitos *idiot savant*, ou seja, indivíduos que têm habilidade específica em uma única área de funcionamento cognitivo”. Nesse sentido, embora haja habilidades no diagnóstico de hiperléticos, como para conhecer as palavras escritas, na leitura já há uma grande inaptidão.

Spren (1995) considerou que a leitura de crianças hiperléticas era análoga à ecolalia (repetição psicopatológica de palavras ou frases de uma pessoa para outra que tende a ser repetitiva e persistente, podendo ser falada com entonação zombeteira ou em tom de interrogação), pois havia uma dissociação entre a produção verbal e o significado. Salientou ainda que essas crianças focalizavam mais as configurações visuais do que os conteúdos semânticos e fonéticos (ASSUMPÇÃO JÚNIOR; KUCZYNSKI, 2015, p. 237).

Assumpção Júnior e Kuczynski (2015, p. 237) ressaltam ainda que, de modo igual, Richman e Kichell (1981) e Fontenelle e Alarcon (1982) averiguaram que, sobre o aspecto linguístico, “essas crianças exibiam boa memória visual, capacidade para a combinação de sons e habilidades de associação visual, mas apresentam dificuldade no uso da gramática, associação auditiva, bem como nas provas que solicitam completar palavras”. Deste modo, grande parte dos pesquisadores pressupõe que o processamento da leitura espontânea e precoce acontece pela via lexical e que a hiperlexia não pode ser vista como uma habilidade especial, mas como uma dificuldade de comunicação.

3.2. O processo de letramento

Conforme Soares (2017, pp. 45-7), o *letramento* é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Um adulto pode ser

analfabeto, não saber ler nem escrever, mas usa a escrita; pede a alguém que escreva para ele, dita uma carta. É analfabeto, mas de certa forma letrado, isto é, tem um certo nível de letramento. É um atributo essencialmente pessoal, mas é uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita em um contexto específico, é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Uzêda (2019) afirma que é importante que as crianças com TEA estabeleçam uma ligação das atividades de leitura com a rotina diária para lhes assegurar um comportamento de como se antecipar aos fatos, isso diminui a ansiedade e as auxilia no entendimento de cada finalidade dos exercícios propostos em sala de aula, introduzindo as palavras e as leituras na estruturação e na compreensão de sua rotina. Fazer calendários com as atividades de cada dia representado por imagens e palavras é um exemplo do que pode ser feito. O professor precisa desenvolver atividades que instiguem a criança de acordo com o seu desejo e as suas capacidades, para buscar a vontade da criança com TEA em querer participar dos jogos e brincadeiras, visitar locais específicos da comunidade (praças, museus, cinemas, parques etc.), fazer atividades de pesquisa, participar de projetos pedagógicos e mostra de talentos. Todas essas atividades auxiliam no processo de alfabetização e letramento da criança com TEA.

Para Cunha (2009), é preciso um repertório de ações inclusivas com o objetivo de alcançar a autonomia do estudante com autismo para que se tenha êxito em sua aprendizagem na escola. O aluno começará a realizar as atividades por conta própria, ou até com uma pequena instrução do professor, mostrará a sua criatividade e a inteligência para resolver situações, pois, ainda que o aluno não consiga compreender direito algumas coisas, a ação conjunta do professor, da escola e dos pais auxiliará a criança a trabalhar as áreas da interação, da comunicação e dos movimentos. O reforço positivo objetiva trocar comportamentos da criança com TEA que a prejudica, como a diminuição de comportamentos inadequados, estereotípias, a hiperatividade e a autoagressão, por meio de atitudes que a recompensem em seu esforço de aprender, ou seja, reforçadores positivos que geralmente serão objetos, alimentos, brinquedos, ou coisas que o autista aprecia fazer.

Embora não haja uma concordância de ideias quanto aos métodos mais eficazes para as intervenções no processo de aprendizagem da criança autista, devido à multiplicidade de sintomas que prejudicam o desenvolvimento natural da criança, há métodos comportamentais que se mostram eficazes nas intervenções terapêuticas do autismo, como: o Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Distúrbios Correlatos da Comunicação (TEACCH), a Análise Aplicada ao Comportamento (ABA) e o Sistema de Comunicação mediante a Troca de Figuras (PECS).

Essas técnicas podem ser utilizadas pelas escolas ou famílias, de acordo com a criança e com as circunstâncias da aprendizagem. Segundo Cunha (2009, p. 73), o TEACHH é uma técnica em que o ambiente é organizado em quadros, painéis ou agendas de acordo com rotinas, com a intenção de ajudar o autista a compreender essas rotinas e compreender o que se espera dele. A ABA é uma ciência behaviorista, com o intuito de compreender, analisar e explicar a associação do ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem, para assim ensinar para autistas habilidades que eles não possuem, registrando tentativas e resultados alcançados.

Cunha (2009) ressalta que o PECS estimula o aprendiz a se comunicar pelas coisas que ele deseja, usando figuras, podendo utilizar cartões, ou seja, são materiais de baixo custo e que podem ser utilizados em qualquer lugar em um sistema de linguagem não verbal e com crianças e adolescente que não verbalizam. É preciso que o professor tenha esse conhecimento para trabalhar com a inclusão e na inclusão. Primeiro, deve-se romper as barreiras do ceticismo que são as barreiras que impedem a inclusão do discente em relação aos esforços e sonhos. É necessário acreditar no potencial do sujeito e em suas capacidades de reorganizar o futuro; ou seja, a inclusão deverá começar pelo professor. Para Cunha (2009, p. 102), o ato de ensinar continua sendo idêntico ao passado, aquele que é passado de geração em geração e que não dá mais conta das diversidades existentes no ambiente escolar. “É comum vermos professores preocupados com a cientificidade da sua disciplina, mas esquecendo-se da humanidade de seu ofício”.

Nesse sentido, conforme Cunha (2009), é de total primazia que se tenha na educação um pensamento emergente, que seja capaz de resolver a complexidade⁷ atualmente vivenciada nas escolas no que tange a inclusão, olhar para o indivíduo não como uma pessoa limitada, mas com um olhar globalizado, ou seja, integralmente, na sua natureza biológica, afetiva e social, abrindo caminhos para que o aluno desenvolva a sua individualidade, conquistando a sua independência, bem como a sua inserção na sociedade.

4. Competências afetivas no processo de aprendizagem

Conforme Cunha (2009), o afeto é essencial para a dinâmica e a superação das dificuldades. Nessa direção, em sala de aula com criança com TEA, as instruções deverão ser objetivas e possuírem função para serem compreendidas. Por exemplo: se um aluno autista subir na cadeira e um adulto dizer “Não faça isso”, a criança com TEA quase sempre não sabe o que fazer com a palavra “não”; então o melhor é dar um objetivo falando: “coloque os pés no chão”.

Assumpção Júnior e Kuczynski (2015) afirmam que as crianças com autismo têm dificuldades na aprendizagem que envolve os processos mentais, ou seja, questões que envolvem pensamentos alheios, impedindo-os de entender que outra pessoa está pensando algo, deste modo estas crianças são afetadas nas áreas sociais e simbólicas:

As crianças com autismo apresentam falhas constitucionais nos componentes de ação e reação necessários para o desenvolvimento das relações objetivas, que envolvem afeto com outras pessoas;

Falta às crianças com autismo a coordenação das experiências e do comportamento sensório-motor e afetivo, característico da vida normal intrapessoal, assim como da interpessoal;

⁷ Complexo: “A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é um tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza...” (MORIN, 2005).

Nessa patologia há déficits no reconhecimento das outras pessoas como portadoras de sentimentos, pensamentos, intenções e desejos próprios;

Existem déficits na capacidade de abstrair, sentir e pensar simbolicamente.

(ROBSON, 1989 apud ASSUMPÇÃO JÚNIOR; KUCZYNSKI, 2015, p. 73)

Para que a participação da criança autista aconteça é preciso fazer ligações afetivas, um processo feito com determinação e que de pouco a pouco favorecerá a ligação de uma mente para com outra mente, pois, conforme Assunção Júnior e Kuczynski (2015), a interação com o outro tem grande potencial formativo e de iniciar o indivíduo na linguagem.

Para Kupfer (2013), o exercício escolar constante faz a criança aprofundar em um universo escrito, apelando ao sujeito a participar desse mundo, na tentativa de se dizer, apesar de sua psicose, ou seja, o objetivo é a reintegração escolar, independentemente que a criança seja psicótica, autista, com dislexia, com dislalia ou com distúrbios graves de socialização, o ambiente escolar não pode fracassar, desqualificando-as, pois, a escola tem a ação terapêutica diante do lado social:

a escola, podemos observar, oferece mais do que a chance de aprender. Como alternativa ao Outro desregrado, a escola, entendida como discurso social, oferece a criança uma ordenação, oferece as leis que regem as relações entre os humanos, que regem o simbólico, para delas a criança tomar o que puder (KUPFER, 2013, p. 91).

Deste modo, a escola é uma instituição tão poderosa que, em si mesma, age como instrumento terapêutico (passeios, contar histórias, músicas, ensinar a pintar, a escrever). Festas na escola são estruturas de toda uma cadeia de linguagem no âmbito da intervenção escolar. Assim, conforme Kupfer (2013, p. 116), é preciso empenhar-se e inovar no ato de provocar e instigar a criança com TEA no intento de conduzir ou até mesmo reconduzir o modo peculiar de como a criança aprende, ou seja, “precisa apresentar materiais, sugerir caminhos, como fez Filidoro”.

Considerações finais

O autismo, também conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA), causa problemas no desenvolvimento da linguagem, nos processos de comunicação, na interação e no comportamento social da criança, ou seja, é uma síndrome associada a uma etiologia que age por um mecanismo patológico de origem genética, neurobiológica ou epigenética, sendo assim um conjunto de sintomas sobrevivendo simultaneamente em um mesmo indivíduo.

O autismo é um transtorno de gravidade variável, conforme o DSM-5 (2014), com nível 1 exigindo apoio, nível 2 exigindo apoio substancial e nível 3 exigindo apoio muito substancial. O TEA não tem cura, no entanto, pode ser trabalhado, reabilitado, modificado, para que a criança possa se adequar ao convívio social e, no futuro, às atividades acadêmicas.

Neste trabalho, vimos que os principais métodos para ensinar as crianças com TEA a ler e a escrever foram o método sintético fônico, o método global ou analítico, o método das 28 palavras, Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC) e os Sistemas Alternativos e Aumentativo de Comunicação (SAAC). No gráfico 1, foi possível observar que em uma escala de 0 a 5, o ensino regular com o método fônico se destaca mais, alcançando 4; o método global alcança 2; o das 28 palavras alcança 2; o SPC alcança 1; e o SAAC alcança também 1.

Na educação especial, destaca-se o método SPC, alcançando 3; e, com equidade, o método fônico, o método global e o SAAC, alcançando 2; o método das 28 palavras alcança 1. No processo de alfabetização e letramento, o SPC se destaca; no entanto, os outros métodos não são descartados, pois há aprendizagem neles também. A criança com TEA tem a aprendizagem de forma muito idiossincrática, ou seja, o modo de aprender de cada criança é muito particular.

O professor precisa conhecer e compreender caminhos para que a criança com TEA aprenda, e um dos caminhos mais eficientes é a partir do objeto de fixação, ou seja, do que ela gosta, para que assim sejam inseridas novas estruturas de aprendizagem diferente daquilo pelo que ela não demonstra interesse, sempre com calma e paciência, respeitando sempre a princípio sua condição limitada, explorando o melhor método que a criança desperta interesse para aprender, sempre reforçando elogios como muito bem, parabéns, ou seja, reforços positivos para estimular a criança cada vez mais a conhecer coisas novas e ampliar o seu vocabulário.

Deste modo, destacou-se a tecnologia SPC, com símbolos pictográficos, para a comunicação. Esses símbolos podem ser usados no contexto escolar para favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com TEA. Observou-se que as competências afetivas do professor contribuem para inovar e buscar novas abordagens epistemológicas – o que é visto como ferramenta essencial para relacionar o significante com o significado –, para que este não seja rotulado como “o mesmo professor de ontem é o mesmo professor de amanhã” e, acima da paciência e do amor à profissão, conseguir êxito e promover caminhos para o aprendizado nos processos de alfabetização e letramento de crianças com TEA.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-5* [recurso eletrônico]. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.*; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista; KUCZYNSKI, Evelyn. *Autismo Infantil: novas tendências e perspectivas* (Série de Psiquiatria: da infância à adolescência). 2. ed. São Paulo, Atheneu, 2015.

AZEVEDO, F. *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, 2006.

CUNHA, Eugênio. *Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família*. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2012.

FERREIRA, C., PONTE, M. N. e AZEVEDO, L. *Inovação Curricular na Implementação de meios Alternativos de Comunicação em Crianças com Deficiência Neuromotora Grave*. Lisboa: Snripl, 1999.

KUPFER, Maria Cristina. *Educação para o futuro*. Psicanálise e Educação. São Paulo: Escuta, 2013.

MACHADO, ADRIANA; LERNER, ANA BEATRIZ; FONSECA, PAULA. (org.). *Concepções e proposições em psicologia e educação: a trajetória do Serviço da Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo* [livro eletrônico]. São Paulo: Blucher, 2017.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjans; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (org.). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*. Campinas: Editora Alínea, 2011.

SILVA, Maria da Conceição Lopes da Cruz. *Aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com perturbação do espectro do autismo: propostas pedagógicas*. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais, Didáticos, Linguísticos e Literários (2º ciclo de estudos)), Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2011.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Alfabetização e letramento: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

VON TETZCHNER, S. e MARTINSEN, H. *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora, 2000.

UZÊDA, Sheila de Quadros. *Alfabetização e Letramento (Educação Inclusiva)*. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA E LETRAMENTO CRÍTICO: O USO DOS ADJETIVOS MODALIZADORES NO CONTO LUMBIÁ, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

CONTEXTUALIZED GRAMMAR AND CRITICAL LITERACY: THE USE OF MODALIZING ADJECTIVES IN THE TALE LUMBIÁ, BY CONCEIÇÃO EVARISTO

Gustavo Henrique Viana Lopes¹

Francisca Rebeca de Lima Xavier²

RESUMO

Este estudo tem como objetivo propor uma atividade para o ensino dos adjetivos, especialmente dos adjetivos modalizadores, à luz da Gramática Contextualizada, destacando o papel dessa categoria na construção do gênero conto. Considerando que o adjetivo atribui uma propriedade singular ao elemento que é denominado pelo substantivo, conforme Neves (2018, p. 283), percebe-se a relevância dessa categoria gramatical não só para os contos, mas para quaisquer gêneros de sequência narrativa. A relevância deste estudo está no fato de que, ao considerar a função social da gramática, contribui-se para que os estudantes desenvolvam sua competência comunicativa bem como o letramento crítico, o que os levará a atuarem de forma mais eficiente na interação com os mais diversos textos nas mais diversas situações. Além disso, julgamos a abordagem proposta neste estudo mais coerente com o que preconizam os documentos oficiais relacionados à educação básica, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Assumindo a concepção de linguagem como interação, defendemos que a gramática não pode ser estudada fora dos contextos de uso, sendo objetos de análise as funções que cada uma das categorias gramaticais cumpre na construção dos sentidos do texto. Esta proposta se apoia, portanto, nos pressupostos funcionalistas, a partir dos quais se enxerga a língua como um fenômeno social, um instrumento de comunicação, adaptável às pressões oriundas das diversas situações de interação em que é usado.

PALAVRAS-CHAVE: Gramática Contextualizada. Adjetivo. Letramento crítico.

ABSTRACT

This work aims to propose an activity for the teaching of adjectives, especially modalizing adjectives, considering the Contextualized Grammar, emphasizing the role of this category in the construction of the tale. Considering that the adjective attributes a singular property to the element that is called by the noun, according to Neves (2018, p. 283), the relevance of this grammatical category is perceived not only for the tales, but for any genres of narrative sequence. The relevance of this study is the fact that, when considering the social function of grammar, it contributes for students to develop their communicative competence as well as critical literacy, which will lead them to act more efficiently in the interaction with the most diverse texts in the most diverse situations. In addition, we believe the approach proposed in this study is more consistent with what the official documents related to basic education advocate, such as the National Curriculum Parameters (1997) and the Common National Curricular Base (2018). Assuming the conception of language as interaction, we defend that the grammar cannot be studied outside the contexts of use, being objects of analysis the functions that each of the

¹ Universidade Federal do Ceará (UFC), gustavo_henrique.l@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8260-9554>.

² Universidade Estadual do Ceará (UECE), profa.rebecaxavier@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8260-9554>.

grammatical categories fulfills in the construction of the meanings of the text. This proposal is based, therefore, on the functionalist assumptions, from which language is seen as a social phenomenon, a communication tool, adaptable to the pressures arising from the various situations of interaction in which it is used.

KEYWORDS: Contextualized Grammar. Adjective. Critical literacy.

Introdução

A passagem do século XX para o século XXI foi marcada pela necessidade de se iniciar, no Brasil, a busca pela inovação dos métodos utilizados para a devida abordagem dos fenômenos linguísticos nas aulas de Língua Portuguesa. Isso se deu, principalmente, pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que traziam como conteúdo os princípios que deveriam nortear a prática pedagógica em todos os segmentos da educação básica. Tais princípios iam ao encontro dos postulados das novas correntes linguísticas, dentre as quais podemos destacar, por exemplo, o Funcionalismo.

A partir dos PCN (1997), surgiram ao longo das duas primeiras décadas do século XXI outros documentos que aprofundaram as discussões acerca das aulas de língua portuguesa e reforçaram a ideia de que, para atingirmos resultados mais efetivos por meio do ensino da língua, algumas posturas precisariam ser revistas. Nesse contexto, surge a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que movimentou ainda mais professores e pesquisadores na empreitada rumo a uma prática mais produtiva e eficaz. No cerne das discussões promovidas pelas “novas” orientações, iniciadas desde o fim dos anos 90, destacamos a concepção de linguagem e de língua defendida pelos documentos, já que é a partir dessa concepção que se estabelece a maneira como professores lidam com questões relacionadas à língua no âmbito escolar.

Referimo-nos, então, à concepção segundo a qual linguagem e língua se constituem como atividades de interação, em que há o empenho recíproco de indivíduos a fim de que, inseridos em uma dada situação, atinjam seus propósitos comunicativos. Quando se assume essa concepção, assume-se também o compromisso de reformular as práticas de ensino voltadas para a leitura e produção de textos (orais e escritos) e para a gramática da língua, eixo ao qual demos ênfase neste trabalho. Para sermos coerentes, é essencial que a concepção de gramática esteja de acordo com o que se entende por língua e linguagem. Nesse caso, não se podem desvincular língua e gramática, já que é nos usos que esta se consolida.

Contudo, percebe-se que a maneira como vem se concretizando o ensino de gramática aponta para uma outra direção. Apegados à ideia de que a missão do professor de português é fazer com que os alunos falem e escrevam “corretamente”, classifiquem de forma exaustiva orações coordenadas e subordinadas, saibam de cor todas as classes de palavras e suas funções sintáticas, por exemplo, os docentes acabam por adotar práticas que fazem das aulas de língua portuguesa momentos que, como dizem os alunos, “não servem para nada”. Em parte³, eles até estão certos, afinal, pouco importa a

³ Defendemos que o ensino pautado em identificações e categorias, por exemplo, servem a um propósito científico, o que os alunos, ao afirmarem que “português não serve para nada”, desconsideram. Entretanto, enfatizando esse tipo de análise,

classificação de uma ou outra palavra se não se percebe o efeito de sentido provocado por ela ou a “ajuda” proveniente dela para que se atinja determinado objetivo em uma interação.

Defendemos neste estudo um ensino de gramática que deixe de lado a prática de nomeações e classificações de categorias gramaticais sem que sejam analisadas as contribuições dessas categorias para os sentidos pretendidos/alcançados por um indivíduo ao interagir por meio da linguagem. Para tanto, consideramos o texto como objeto de ensino e aprendizagem, já que é no texto que os usos reais da língua se fazem presentes, prática que vai ao encontro do que pretende o ensino de gramática contextualizada (ANTUNES, 2014). Passamos, desse modo, de um ensino pautado em regras reducionistas, proibitivas, para um ensino pautado em possibilidades, uma vez que os gêneros textuais moldam as escolhas linguísticas, o que promove uma percepção mais reflexiva da gramática.

Como resultado dessa abordagem, formam-se alunos mais competentes no que diz respeito ao uso da língua, capazes de interagir mais eficientemente nas mais diversas situações de interação, realizando escolhas linguísticas condizentes com seus propósitos, o que, por sua vez, proporciona maior vantagem no caminho para o exercício da cidadania. Acreditamos, ainda, que, por meio dessa prática, contribui-se para o desenvolvimento do letramento crítico do aluno, já que ele pode passar a perceber a importância de questionar e refletir sobre as mensagens presentes nos textos com os quais se depara e, assim, realizar uma leitura mais assertiva, atuando de maneira mais ativa nas trocas comunicativas.

Considerando que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que esse modelo passe a predominar nas escolas brasileiras, nosso objetivo com este artigo é propor uma atividade que esteja mais próxima do que preveem os documentos orientadores e, conseqüentemente, os novos estudos linguísticos, que muito têm a contribuir para o ensino de língua portuguesa. Acreditamos que, por meio delas, os estudantes, a partir de reflexões, poderão construir um conceito mais amplo acerca das categorias gramaticais e perceber como os estudos voltados para a gramática podem contribuir para a sua eficiência enquanto enunciadores.

Parte-se da hipótese de que o ensino de gramática contextualizada contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, uma vez que eles terão como objeto de estudo a língua em uso, abandonando as frases descontextualizadas, por meio das quais se identificava uma categoria, sem atentar para sua finalidade no texto, o que ignora a função social da gramática, “que não é apreciada na escola, porque é vista dissociada do texto” (XAVIER, 2018, p. 20). Para exemplificar esse método, trabalhamos com a classe dos adjetivos. Primeiro, porque, como as classes gramaticais demandam um bom tempo em sala de aula, é válido que uma nova maneira de as ensinar seja discutida. Segundo, porque, devendo a gramática ser ensinada a partir dos gêneros textuais, temos nos adjetivos uma importante presença no gênero escolhido, que é o conto, seja no processo de construção dos personagens, seja na delimitação dos espaços, seja na denúncia de ideologias.

deixamos de lado o propósito social do estudo gramatical, que deve ser o foco.

A fim de contribuir para um melhor aproveitamento deste texto, organizamo-lo em quatro seções além desta introdução. Primeiro, tecemos algumas considerações acerca da gramática contextualizada, tratando sobre os princípios que norteiam tal método e suas implicações para o ensino de língua portuguesa. Em seguida, realizamos um estudo sobre os adjetivos, especialmente, sobre os adjetivos predicativos modalizadores à luz das palavras do professor Ataliba Teixeira de Castilho (2019). Sugerimos, então, na seção seguinte uma atividade que poderá auxiliar o leitor no processo de aplicação da teoria aqui discutida. Tal atividade propõe o trabalho com adjetivos modalizadores a partir dos usos no conto *Lumbiá*, de Conceição Evaristo. Finalmente, na última seção, concluimos nosso estudo, realizando uma breve análise sobre as discussões levantadas.

1. O ensino de gramática contextualizada e sua contribuição para o letramento crítico

Uma das urgências para que um projeto de ensino de língua seja bem-sucedido é, segundo Possenti (2012, p. 21), a assunção de uma concepção de língua. Diante disso, reconhecemos, em primeiro lugar, a natureza interacionista da linguagem, cujas atividades se caracterizam pela inerente influência que os participantes exercem uns sobre os outros durante as trocas comunicativas. Isso faz com que, conforme Antunes (2014, p. 20), a interação se configure como uma ação conjunta, recíproca e responsiva. Em se tratando da gramática, temos, então, um dos constituintes que compõem a língua, que, se assumida de acordo com o que preconiza a concepção interacionista da linguagem, contará com uma gramática que não se constitui sozinha ou alheia às atividades verbais realizadas pelos falantes.

Ainda em Antunes (2014, p. 25), lemos que é nas trocas linguísticas cotidianas entre os falantes de uma língua que se cria e se consolida o que conhecemos por norma, proveniente das ações que, por eles, são realizadas. Ratifica-se, portanto, que “não existe uma gramática fora da língua. É na interação, é no cruzamento de todas as nossas ações verbais que a gramática se vai internalizando e se consolidando, a ponto de se estabelecer como algo constitutivo do saber linguístico de todo falante” (ANTUNES, 2014, p. 25).

Reconhecer que não existe gramática fora da língua requer que se reconheça também que a gramática não apresenta apenas uma dimensão formal e estrutural, pensamento que é a raiz das aulas ancoradas na identificação das classes gramaticais e funções sintáticas, por exemplo. Além da dimensão formal, contamos com a dimensão semântica e pragmática, já que, além de conhecerem as formas linguísticas, os usuários da língua, conforme salienta Oliveira (2014, p. 237), devem saber usá-las.

Concebendo uma abordagem da gramática que esteja a par de todas essas questões defendidas, Antunes (2014, p. 40) fala em uma gramática contextualizada. A autora nos alerta, primeiramente, para o fato de que a gramática, enquanto elemento constitutivo da língua, sempre é contextualizada, já que tudo o que falamos se insere em uma situação real de interação. A autora defende que, quando se fala em contextualização da linguagem, não se fala apenas em inserir a ação da linguagem em um determinado contexto. Para a autora, essa postura vai além: “implica admitir que o próprio contexto é elemento constitutivo dos sentidos expressos e, assim, a linguagem não é algo que existe ‘fora do

contexto’, ajuntado a ele de fora para dentro, como algo adicional ou acrescentado” (ANTUNES, 2014, p. 40). Ou seja, o contexto se apresenta como parte da ação linguística, sendo os sentidos construídos a partir das situações em que nos inserimos durante nossas interações.

Com isso, encontra-se no cerne dessa abordagem o estudo dos usos linguísticos empreendidos pelos sujeitos em situações concretas de interação. Nesse caso, tomamos o texto como objeto de ensino, analisando-o sem perder de vista sua dimensão global: “seus eixos temáticos, seus propósitos comunicativos, suas especificidades de gênero, os interlocutores previstos, o suporte em que vai circular etc.” (ANTUNES, 2014, p. 47). Percebe-se, pois, que a gramática contextualizada supera a prática pautada na fragmentação dos textos, no isolamento de suas partes, que eram vistas como partes independentes dos lugares que ocupam e das relações que estabelecem no texto e das funções que desempenham para que os objetivos sejam atingidos com êxito. Portanto, adotamos a definição de gramática contextualizada que a enxerga como a “gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer” (ANTUNES, 2014, p. 47).

Por meio dessa estratégia metodológica, podemos analisar as funções que cada uma das categorias gramaticais desempenha na construção dos sentidos do texto, o que reforça a ideia de que as escolhas linguísticas realizadas no ato da comunicação não se dão por acaso. A partir dessa ideia, mostramos aos estudantes que temos na língua inúmeras possibilidades disponíveis para dizermos algo, as quais serão escolhidas conforme a adequação e a serventia para determinado objetivo. Essa consciência se constrói com as análises que nos mostram que diferentes gêneros, utilizados em diferentes situações, sugerem uma maneira específica de se usar a língua, que, por sua vez, não se limita ao que está descrito nos manuais de gramática⁴.

Ao promover o estudo da gramática pautado no texto, Neves (2012, p. 204) nos fala da possibilidade de verificar nos mais variados usos tudo o que é possível fazer e obter com a linguagem. A autora afirma que, embora não seja viável lidar com todas as contingências, constitui um grande avanço para o ensino de línguas enxergar que a língua funciona adequando-se aos gêneros textuais, que, por sua vez, abrigam as diversas possibilidades de produção linguística. Diante do exposto, é dever da escola “propiciar uma reflexão sobre a língua que capacite os usuários a perceber os níveis de adequação, de pertinência e de eficiência dos usos, segundo as destinações que cada situação de uso requer” (NEVES, 2012, p. 208). Sobre o papel do texto nas aulas de português, as palavras de Antunes (2007, p. 130) são elucidativas:

O texto não é a forma prioritária de se usar a língua. É a única forma. A forma necessária. Não tem outra. A gramática é constitutiva do texto, e o texto é constitutivo da atividade da linguagem. Sua exploração em sala de aula tem outras razões que deixar as aulas menos monótonas e mais motivadoras. Tudo o que nos deve interessar no estudo da língua culmina com a exploração das atividades textuais e discursivas (ANTUNES, 2007, p. 130).

⁴ Reiteramos que os elementos gramaticais não são específicos de um gênero, mas, como dito acima, são parte do processo de significação de comunicação, a que os gêneros servem.

Nesse sentido, é a Linguística Funcional que oferece contribuições para que o trabalho com a gramática da língua se dê nessa perspectiva.

O Funcionalismo busca relacionar a estrutura gramatical da língua e os diversos contextos em que ela é usada. Ao reconhecer que a linguagem se constitui como um instrumento de interação social, a Linguística Funcional se interessa por buscar na situação comunicativa a motivação para os fatos da língua, ou seja, tais fatos passam a ser explicados ao se considerarem, não apenas questões internas à língua, mas, sobretudo, questões externas, que envolvem os interlocutores envolvidos, seus propósitos comunicativos, bem como os contextos em que se inserem. É sob esta ótica que se realiza este trabalho.

Outro benefício resultante do ensino de gramática contextualizada nas escolas brasileiras é o desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes. Nesse sentido, é necessário, primeiro, que fique clara a noção que se tem acerca de letramento. Para isso, recorreremos às ideias de Soares (2018), segundo a qual letramento diz respeito “às práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2018, pp. 30-1). Temos nessa definição o confronto entre dois conceitos que frequentemente se misturam e que devem ser diferenciados com o objetivo de explicitarmos o papel da escola: alfabetização e letramento. Ao aprender o sistema de escrita, o indivíduo pode se considerar, de fato, alfabetizado. Em contrapartida, isso não significa que ele está apto a realizar o uso eficaz da leitura e escrita, por meio do qual se pode participar de maneira efetiva e competente de práticas sociais que envolvem a língua escrita. Neste caso, teríamos um indivíduo com um nível de letramento avançado, considerando determinada situação.

Rojo (2009, p. 11), por sua vez, reforça que um dos principais objetivos da escola é permitir ao aluno que ele participe de diversas práticas sociais que se realizam por meio da leitura e da escrita na vida urbana, de forma ética, crítica e democrática. Para tanto, a autora, afirma ser necessário que a educação linguística leve em conta os multiletramentos, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos. Este estudo, como já anunciado, se volta de forma exponencial para os terceiros, sobre os quais tecemos alguns comentários a seguir.

Os letramentos críticos se fazem indispensáveis em uma sociedade que, segundo a autora, encontra-se saturada de textos, que não podem ser lidos de maneira alienada. Repetimos que os sentidos dos textos são construídos na interação, estando os interlocutores inseridos “em um mundo social, com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos” e construindo “seus significados para agir na vida social” (MOITA LOPES; ROJO, 2004, pp. 37-8). Sendo assim, os significados são contextualizados e isso nos leva a buscar situar os discursos como os quais nos deparamos a fim de recuperar sua situacionalidade social ou seu contexto de produção e recepção.

Travaglia (2015, p. 159) relaciona alfabetização, letramento e ensino de gramática. O processo de alfabetização e, sobretudo, o de letramento são influenciados de maneira positiva pelos conhecimentos linguísticos, uma vez que estes contribuem para um melhor domínio da escrita, sendo

isso consequência de um domínio mais amplo dos processos funcionais e significativos de diferentes recursos, regras e princípios da língua. Para o autor, o letramento e os conhecimentos gramaticais têm uma estreita relação, já que ambos andam juntos quando o assunto é o domínio da variedade escrita da língua. Defende-se que os conhecimentos linguísticos devem ser trabalhados na escola com o intuito de que os alunos sejam capazes de controlar seus usos por uma reflexão linguística para a produção e compreensão de textos.

O conhecimento gramatical consiste, portanto, em mostrar aos alunos quais são os recursos existentes e quais são as possibilidades significativas de cada um deles. A forma como o uso de um adjetivo, por exemplo denuncia um posicionamento ou uma ideologia ou, ainda, o que o uso desse mesmo adjetivo mostra acerca do autor do texto ou do que o autor pensa do interlocutor, dentre muitas outras possibilidades, são questões interessantes que vão além da ideia de que o adjetivo é, simplesmente, a classe gramatical que caracteriza o substantivo.

Para dar continuidade a nossa exposição, é importante voltar à questão da importância do texto como centro das atividades a serem desenvolvidas. Marcuschi (2009, p. 23) nos lembra que “todo uso autêntico da língua é feito em textos produzidos por sujeitos históricos e sociais de carne e osso, que mantêm algum tipo de relação entre si e visam algum objetivo comum”. Sendo assim, não se pode pensar em um estudo pautado no uso sem considerar o gênero que se materializa nos textos. Neste estudo, interessamo-nos por auxiliar os estudantes a perceber como se realizam os fenômenos linguísticos no gênero textual conto.

2. O trabalho com o gênero textual conto

Coscarelli (2007, p. 81) pontua que o trabalho com os gêneros textuais na escola surgiu da necessidade de considerarmos o contexto de produção e de recepção ao produzirmos ou lermos um texto. De fato, não há como concebermos um texto sem levar em conta os interlocutores envolvidos e o seu propósito comunicativo, por exemplo, uma vez que esses fatores são preponderantes nas escolhas de elementos que contribuirão para que o texto seja eficaz “atingindo o público certo e provocando nele a reação desejada” (COSCARELLI, 2007, p. 82).

O trabalho com texto não pode ser resumido a uma análise de formas gramaticais nele presentes ou, ainda, à classificação de textos quanto ao gênero ou à listagem de características dos gêneros textuais. O que queremos é oportunizar aos alunos a percepção de que o ensino de gramática contribui para a apreensão do sentido global de textos com os quais eles se deparam, mostrando que, como aponta Wachowics (2012, p. 23), podemos perceber que as situações sociais – que exigem cada uma um gênero específico – proporcionam determinadas escolhas gramaticais pelos indivíduos.

O adjetivo é a categoria gramatical que abordamos nas atividades propostas por este trabalho. É necessário, antes de tudo, a fim de que nossa sugestão esteja coerente com as posturas defendidas até aqui, que esse estudo se dê a partir da verificação de como se usam os adjetivos em determinado gênero textual. Escolhemos, pois, o gênero textual *conto*. Considerando a natureza do adjetivo, que consiste em “atribuir uma propriedade singular ao elemento que é denominado substantivo” (NEVES, 2018,

p. 283), enxergamos a relevância do uso dessa classe gramatical não só no conto, mas nos diversos gêneros de sequência narrativa. Essa constatação é coerente a partir do momento que a caracterização ou qualificação de uma personagem, de um espaço ou de qualquer outro elemento que compõe a narrativa se realiza por meio do emprego de adjetivos.

Na esteira das ideias que apresentamos até então, o trabalho com o gênero textual conto nos permite ainda dar ao texto literário um lugar de destaque, podendo ser fruído e estudado, de modo que sua função social⁵ seja devidamente cumprida. Como consequência, além de contribuir com a formação de um leitor crítico, contribuímos com o desenvolvimento do letramento literário dos estudantes, a partir do qual cada um deles pode passar a perceber que a busca pelos sentidos no texto literário se dá de uma forma mais particular. Cosson (2018, p. 23) salienta que o letramento literário é uma prática social e, por isso, é responsabilidade da escola, cabendo às instituições fazer com que a leitura “seja exercida com o compromisso de conhecimento que todo saber exige”. Com isso, o autor defende que textos literários sejam lidos de forma efetiva e essa atividade deve ser organizada de acordo com os objetivos da formação dos estudantes, considerando o papel da literatura no cenário escolar.

É importante ressaltar que se nos textos não literários há muitas possibilidades de análise em relação ao uso, nos textos literários, como nos contos, por exemplo, essas possibilidades podem ser ainda mais numerosas, dado que

as unidades linguísticas ganham autonomia de uso e de combinação, perdem a subserviência aos padrões impostos pelas convenções do sistema. São peças de um jogo cujas regras particulares se criam no próprio ato da enunciação, exatamente pela quebra do que era regularmente previsível (ANTUNES, 2017, p. 87).

Tradicionalmente, os contos são apresentados como textos narrativos pouco extensos, nos quais os elementos tempo, espaço e conflito são condensados e a quantidade de personagens é reduzida. Essas características estão sujeitas ao fato de que, no conto, contamos com apenas uma unidade de ação, ou seja, com um único conflito que requer que todos os ingredientes narrativos sejam condensados. Ferraz e Carmelino (2012, p. 101) observam que, num conto tradicional, há: uma unidade de espaço apenas que apresenta importância dramática; uma unidade de tempo, sendo que os acontecimentos em sua maioria se dão em um curto lapso de tempo; uma unidade de tom, já que todos os componentes da narrativa concorrem para causar no leitor uma única impressão; e, finalmente, uma redução do número de personagens, que não apresentam muitas nuances a fim de que suas características mais marcantes sejam focalizadas.

⁵ A BNCC (BRASIL, 2018, p. 499) chama atenção para o fato de que a forma como a literatura chega à escola “tem relegado o texto literário a um plano secundário de ensino”. Diante disso, o documento orienta que textos dessa natureza devem assumir seu papel de ponto de partida para o trabalho com a literatura, intensificando convívio entre eles e os estudantes. Sobre o impacto do texto literário na formação dos estudantes, a Base aponta que “como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando” (BRASIL, 2018, p. 499).

O estudo realizado por Ferraz e Carmelino (2012) propõe uma análise do gênero conto a partir das dimensões do gênero do discurso propostas por Bakhtin (2010, pp. 261-2). As autoras atestam que o conto, mesmo diante de suas diversas possibilidades de construção, apresenta considerável plasticidade no que diz respeito ao conteúdo temático, à composição e, substancialmente, ao estilo.

Em primeira análise, considerando o conteúdo temático, nota-se que o conto, a fim de promover reflexões diversas, trata de “situações, reais ou imaginárias, para as quais convergem signos de pessoas e de ações de um discurso que os amarra” (BOSI, 1995, p. 8). Considerando que a produção do conto gira em torno de situações, muitas vezes, singulares, temos, então, a justificativa para a natureza variável do conto. Ferraz e Carmelino (2012, p. 102) esclarecem:

A variação apresentada em relação a esta dimensão, se dá, sobretudo, porque o conto, assim como outros gêneros narrativos de índole ficcional (romance, novela), não raro, espelha as mudanças das apresentações culturais nos diversos períodos histórico-literários e das posições ideológicas neles inscritas.

Em segunda análise, enfatizando a dimensão da composição, vale ressaltar que, em virtude da instabilidade percebida no gênero em questão, observa-se que a construção composicional do conto sofreu alterações na passagem do que se entende por modo tradicional ao modo moderno de narrar. A estrutura linear do conto tradicional, pautada na delimitação de cada uma das partes do enredo é rompida com o advento do conto moderno. “Sua estrutura fragmentária apresenta normalmente um início abrupto e um desfecho aberto. O clímax (quando existe) não está mais localizado no desfecho, mas em qualquer outro ponto da narrativa” (FERRAZ; CARMELINO, 2012, p. 102).

Entretanto, as autoras pontuam que em virtude das variações e na contramão do que se percebe em outros gêneros narrativos, como o romance, por exemplo, o conto manteve um núcleo formal. Nesse sentido, há uma distância entre o conto e os demais gêneros literários narrativos, atrelada à construção composicional do primeiro, que não se relaciona apenas à sua curta extensão, mas também à condensação dos elementos da narrativa, que nas palavras das autoras, são assegurados pelas ágeis sequências textuais que normalmente o compõem. É necessário esclarecer, ainda, que os gêneros são formados por diferentes sequências textuais, com propriedades linguísticas inerentes a cada uma delas, como aspectos lexicais, sintáticos etc. No que diz respeito ao conto, temos um predomínio de sequências narrativas e dialogais, que, de forma bem resumida, se formam pelo caráter de condensação do gênero, envolvendo uma rápida evolução dos fatos ou acontecimentos.

Finalmente, temos a terceira dimensão, que se refere ao estilo. Ferraz e Carmelino (2012, p. 104) defendem que a noção de conto enquanto um gênero caracterizado pela multiplicidade estilística se dá não apenas às escolhas linguísticas relacionadas a determinado período ou manifestação literária, mas principalmente pela expressão do estilo individual dos autores. Dessa forma, percebemos que, por se relacionarem situações de comunicação que exigem um uso criativo da linguagem no gênero em estudo, temos a maleabilidade do conto como uma de suas maiores características. Diante disso, é possível afirmar que tal caracterização se deve, em grande parte, às

escolhas temáticas e composicionais, mas, sobretudo, às escolhas estilísticas realizadas pelo autor para a construção do enunciado.

Pretendemos, com essas considerações, demonstrar que o trabalho com o gênero conto pode transcender questões limitadas ao reconhecimento de características que, muitas vezes, não dão conta de explorar a riqueza dos aspectos nele contidos. Reiteramos a importância de se trabalhar aspectos linguísticos a partir dos gêneros uma vez que estes determinam as escolhas daqueles. Com isso, contribuimos com a realização de atividades que proporcionem aos estudantes experiências de letramento, possibilitando-os maiores oportunidades de usufruírem, da maneira mais completa possível, dos diversos textos com os quais se depara. Pensando nisso, tecemos na seção a seguir algumas considerações acerca dos adjetivos modalizadores, que muito contribuíram para a construção dos sentidos do conto a ser estudado na atividade proposta por este artigo.

3. Os adjetivos modalizadores

Castilho (2019, p. 531), ao tratar da classe dos adjetivos, afirma que eles podem ser distribuídos em, pelo menos, duas classes semânticas: a classe dos adjetivos predicativos e dos não predicativos. Os adjetivos não predicativos desempenham um papel descritivo integrando os substantivos em determinadas classes, tendo, pois, “por função dispor o conteúdo do substantivo em diferentes perspectivas” (CASTILHO, 2019, p. 531), operando como classificadores (*As propostas universitárias*); pátrios (*a tragédia brasileira*); gentílicos (*os povos indígenas*) e de cor (*as roupas brancas*). Os adjetivos predicativos, subdivididos em modalizadores, qualificadores e quantificadores, por sua vez, são os que predicam o substantivo, não os seus referentes como fazem os não predicativos⁶. Neste artigo, enfatizamos o estudo dos adjetivos predicativos, em especial, dos adjetivos predicativos modalizadores. Optamos por isso, primeiro, pela extensão do trabalho à qual devemos atender e, segundo, por serem os adjetivos modalizadores imprescindíveis para a construção do conto em estudo e dos sentidos por ele promovidos.

Os adjetivos de caracterização modalizadora predicam os elementos descritos pelos substantivos de forma subjetiva. Sendo assim, compõem esta subclasse os adjetivos por meio dos quais se verbaliza uma avaliação pessoal do falante acerca do conteúdo do substantivo. De acordo com Castilho (2019, p. 524), “o significado que resulta dessa operação realça a intervenção do locutor, razão por que parece adequado caracterizá-lo como adjetivos orientados para o falante”. São postuladas três possibilidades de modalização por meio dos adjetivos: a modalização epistêmica, a deontica e a discursiva.

⁶ Para melhor entendimento da oposição entre adjetivos predicativos e não predicativos, é relevante recorrer à ideia de que essa oposição é a retomada de uma outra oposição proveniente de estudos anteriores, pautada na noção de que existem adjetivos + graduais e – graduais. Castilho (2019, pp. 512-3) ensina que os adjetivos com traços + graduais foram denominados relativos, por se caracterizarem por uma oposição relativa a seus antônimos (quente/frio), ao passo que os – graduais foram denominados absolutos, por implicarem numa oposição absoluta a outros adjetivos (brasileiro/ francês/ inglês). Diante disso, o autor afirma: “São predicativos os adjetivos que predicam o substantivo ou toda uma sentença; exibem flexão de grau, concordando em gênero e número com o substantivo a que se aplicam. São não predicativos os adjetivos que classificam o referente dos substantivos.” (CASTILHO, 2019, p. 513).

Os adjetivos predicativos modalizadores epistêmicos avaliam⁷ o referente do substantivo de, pelo menos, duas maneiras: gerando uma certeza ou gerando uma incerteza. No primeiro caso, temos os modalizadores epistêmicos asseverativos, que mostra que o falante tem como verdadeiras as propriedades conceituais do substantivo. Já no segundo, temos os modalizadores epistêmicos quase asseverativos, por meio dos quais o falante demonstra insegurança quanto à propriedade conceitual dos substantivos aos quais se referem. É o que se pode ver nos exemplos que seguem:

(1) “Dizia que flor encalhada era prejuízo *certo*” (EVARISTO, 2016, p. 81).

(2) “Tão *previsível* como os principais atos dela” (EVARISTO, 2016, p. 68)

No exemplo (1), assevera-se que flores encalhadas geram prejuízos sem dúvida alguma, o que faz com que o adjetivo certo seja modalizador asseverativo, denunciando a opinião da falante em relação às flores, que é tida como verdadeira, podendo ser comprovada a partir da paráfrase:

(3) “É fato que flor encalhada dá prejuízo”.

Em (2), não há tanta certeza assim, já que o falante trata do que se *pode* prever. Essa propriedade faz do adjetivo *previsível* um modalizador epistêmico quase asseverativo. Neves (2011, p. 188), ao falar dos adjetivos epistêmicos considera duas subclasses: a que expressa certeza, que seria a de asseveração, e a que expressa eventualidade, isto é, possibilidade, “algo que o falante crê ser possível, provável ou improvável” (XAVIER, 2018, p. 67). Ilustramos os adjetivos modalizadores de eventualidade com o exemplo (17):

(4) “(...) era quase *impossível* esperar (...)” (EVARISTO, 2016, p. 84).

Há também os adjetivos predicativos modalizadores deônticos, utilizados quando se quer construir a noção de que o referente do substantivo se constitui como algo necessário, obrigatório. Os exemplos (5) e (6), ilustram esta subclasse:

(5) Era *necessária* a presença da mãe junto ao menino Lumbiá.

(6) A volta de Lumbiá com o dinheiro das vendas era *obrigatória*.

Finalmente, temos os adjetivos predicativos modalizadores discursivos, que “têm a propriedade de predicar o substantivo expresso no enunciado, e também um dos participantes do discurso não expresso no enunciado, em geral o próprio falante” (CASTILHO, 2019, p. 525). O que o autor observa é que o falante exprime por meio desses adjetivos um juízo sobre o sentido do substantivo e sobre um participante da troca comunicativa.

(7a) “(...) uma *estranha* pergunta explodia de minha boca” (EVARISTO, 2016, p. 15).

⁷ Neves (2011, p. 188) deixa claro que, por meio da modalização epistêmica, se exprimem o conhecimento e a opinião do falante.

(8a) “(...) era como se cozinhasse ali o nosso *desesperado* desejo de alimento” (EVARISTO, 2016, p. 16).

(9a) “Como era *difícil* continuar a vida sem ele” (EVARISTO, 2016, p. 40).

Para Castilho (2019, p. 525), os adjetivos modalizadores predicam mais de um escopo, o que a eles atribui um caráter bidirecional, já que a predicação segue tanto em direção a um termo do enunciado quanto a um participante da enunciação. Essa ideia fica mais clara ao percebermos as seguintes paráfrases:

(7b) Eu estranhei/ Achei *estranha* a pergunta que explodiu em minha boca.

(8b) Esperávamos *desesperadas* pelo alimento que era cozinhado ali.

(9b) Maria passava por dificuldades por viver sem o ex-marido.

Vale reiterar a natureza bidirecional dos adjetivos predicativos modalizadores, uma vez que isso constitui a propriedade que os diferencia dos adjetivos predicativos qualificadores⁸. Castilho (2019, p. 526) salienta que tanto os qualificadores quanto os modalizadores atribuem traços semânticos aos substantivos, no entanto a avaliação realizada pelos qualificadores é objetiva, enquanto, nos segundos se faz uma descrição subjetiva.

Nesta seção, expusemos as ideias acerca do fenômeno a ser trabalhados em sala de aula por meio da atividade aqui proposta. Tratamos da predicação adjetival à luz da abordagem funcional da gramática, enfatizando os aspectos que serão discutidos com os estudantes a fim de contribuir para sua proficiência leitora. Acreditamos que, ao abordarmos os adjetivos considerando seus usos reais, percebidos em uma situação específica, estamos colaborando para que o ensino de gramática se realize de forma significativa e produtiva, visto que tal ensino possibilita a percepção de diversos sentidos, já que se distancia de uma prática estanque.

Campos (2014, p. 16) afirma que um ensino equivocado da gramática, que não privilegia as atividades que levam ao aprendizado da leitura e da escrita faz das aulas de português momentos em que pouco (ou nada) se desenvolve em relação à competência comunicativa. A autora, ainda, diz que “se a língua existe para produzir significados e propiciar interação, organizando-se por meio de sua gramática, então esta também é determinada para o mesmo fim” (CAMPOS, 2014, p. 31). O ensino das categorias gramaticais só apresenta sentido quando se realiza em prol de propiciar ao aluno mecanismos para sua efetiva interação. Para tanto, precisamos de atividades que ultrapassem os

⁸ Lopes (2020) explica que os adjetivos predicativos qualificadores interferem nas propriedades conceituais do substantivo, alterando-as de modo que traços sejam agregados. Uma propriedade importante diz respeito à função desse tipo de adjetivo de predicar os elementos denotados pelo nome de forma objetiva, isto é, assumida como tal pelo falante: “eles veiculam propriedades atribuídas ao conteúdo de N tal como se tais propriedades lhe fossem inerentes” (CASTILHO; CASTILHO, 1993, p. 30). É o que podemos ver em “(...) a sacola estava pesada” (EVARISTO, 2016, p. 40) e em “(...) o choro real (...) se confundia.” (EVARISTO, 2016., p. 83).

limites da classificação, promovendo o mais importante: a reflexão sobre os usos da língua. Na seção seguinte, ilustramos, por meio de uma atividade⁹, a nossa proposta.

4. Ensino de gramática contextualizada: proposta de atividade para o trabalho com adjetivos modalizadores

Objetivo:

- Perceber os efeitos de sentido decorrentes do uso de adjetivos predicativos modalizadores no conto Lumbiá, de Conceição Evaristo, bem como a importância dessa categoria para a construção do gênero em estudo (organização composicional, intenção do autor, escolha lexical etc.).

Descrição da atividade:

- Conceição Evaristo é uma escritora brasileira que, com suas histórias, nos mostra, dentre outras coisas, a realidade vivenciada pelo povo negro no Brasil por meio de personagens interessantes e inesquecíveis. Nesta atividade, vamos conhecer um deles, o Lumbiá. Mas antes, pense um pouco: quais são os lugares aos quais você mais gosta de ir? Nesse lugar, todas as pessoas são tratadas da mesma forma? Após discutir com seus colegas, leia, a seguir, o trecho de uma notícia.

Jovens negros são barrados em shopping do ES e pais vão à polícia

Menores dizem que foram impedidos de entrar no Shopping Moxuara.

Segundo vítimas, seguranças alegaram ter uma liminar para a proibição.

Jovens negros menores de 18 anos disseram que foram impedidos de entrar desacompanhados de pais ou responsáveis no Shopping Moxuara, em Cariacica.

Abordados pelos seguranças, eles tiveram que mostrar identidade e foram informados pelos funcionários que a proibição se dá baseada numa liminar obtida pelo shopping. Em pelo menos dois casos, os responsáveis pelos rapazes registraram ocorrência contra o estabelecimento.

No domingo (28), o filho e o sobrinho do professor de artes marciais Luis Mario de Andrade, 39, foram proibidos de entrar no shopping.

COSTA, W. Jovens Negros são barrados em shopping do ES e pais vão à polícia. G1, 2016.

⁹ A proposta de atividade que aqui expusemos faz parte de uma sequência defendida por Lopes (2020) na monografia apresentada ao curso de Especialização em Ensino de Língua portuguesa, da Universidade Estadual do Ceará, intitulada A gramática contextualizada como meio para o letramento crítico: o uso do adjetivo nos contos de Conceição Evaristo. No estudo, há uma análise pormenorizada dos adjetivos predicativos, considerando, além dos modalizadores, os quantificadores e os qualificadores em outros contos de Conceição Evaristo. Ademais, a atividade que antecede esta, a qual estamos apresentando neste artigo, propõe um estudo de reconhecimento do gênero conto, considerando as dimensões do gênero, conforme Bakhtin (2010) e Wachowics (2012).

- Converse com seus colegas:
 - a) Na sua opinião, o que motivou os seguranças a impedirem os garotos a entrarem no shopping? Você já vivenciou ou conhece alguém que tenha vivenciado uma situação assim?
 - b) Embora a notícia seja de 2016, você acha que fatos assim continuam acontecendo atualmente? O que podemos fazer para combater essa situação?
 - c) Que problema social é denunciado por meio da notícia?

Comentário:

Com esses questionamentos, propomos a reflexão sobre o racismo e sobre uma das muitas formas como isso se manifesta. Por meio dessa notícia, chamamos a atenção dos estudantes para um problema real e oportunizamos que eles se coloquem em relação ao assunto. Dessa forma, motivamos a turma para a leitura do conto que se constitui como eixo desta atividade.

No Brasil, situações assim acontecem constantemente. No conto que vamos ler, Lumbiá vivenciou uma situação exatamente igual, porém as consequências foram bem diferentes. Vamos à leitura?

Lumbiá

Lumbiá trocou rapidamente a lata de amendoim pela caixa de chicletes com a irmã Beba. Fazia um bom tempo que estava andando e não havia conseguido vender nada. Quem sabe teria mais sorte se oferecesse chicletes? – Pensou. – Se não desse certo também, procuraria o colega Gunga. Juntos poderiam vender flores. A mãe não gostava dessa espécie de mercadoria. Flor encalhada era prejuízo certo. Sempre amanheciam murchas. Amendoim e chicletes não. Lumbiá gostava da florida mercadoria em seus braços. Tinha até um estilo próprio. Ficava observando os casais. O momento para empurrar o produto era quando o casal partia para o beijo na boca. Ele assistia as bocas descolarem para oferecer a flor. Às vezes o casal se desgarrava, mas, na mesma hora, sem respirar, o par se fundia de novo. Lumbiá ficava por perto olhando de soslaio para a mulher. E quando notava que ela estava toda mole e o homem derretido, o menino se punha entre os dois, com a flor em riste, impondo a mercadoria. O caliente namorado enfiava a mão no bolso, tirava o dinheiro e pagava a rosa, recomeçando o carinho. Às vezes, tão distraído no beija-beija, estava o casal que a rosa não era colhida das mãos do menino. E o troco honestamente oferecido ao freguês cansava de esperar na mão do vendedor. Lumbiá calculando o lucro da venda sorria feliz. Às vezes, o menino usava um ardil para impulsionar a venda. Chegava elogiando a mulher, dizia que ela era linda e que os dois iam ser muito felizes. Havia casais que respondiam:

– Será? estamos terminando agora!

O menino não se dava por vencido. Muito sério respondia:

– Não há grande amor sem problemas! Uma flor, uma rosa na despedida de vocês...

Vencia sempre. Feliz, Lumbiá e o amigo Gunga riam do beijo babado do homem e da mulher. Ele sabia também que não era só homem e mulher que se beijavam. Havia os casais semelhantes. Homem com homem. Mulher com mulher. Esses não se beijavam em público. Às vezes, faziam um carinho rápido nas mãos do parceiro. Raramente compravam rosas. As mulheres se aventuravam mais. Compravam e ofertavam para a amiga ao lado. Lumbiá gostava muito de se aproximar dos casais semelhantes. Gostava da troca carinhosa que ele às vezes assistia entre esses pares. O beijo era depositado na palma das mãos, que escorregavam levemente na direção da outra pessoa. O beijo agarrado era substituído por uma flor-sorriso nos lábios.

Lumbiá tinha ainda outros truques. Sabia chorar, quando queria. Escolhia uma mesa qualquer, sentava, abaixava a cabeça e se banhava em lágrimas. Sempre começava chorando por safadeza, mas em meio às lágrimas ensaiadas, o choro real, profundo, magoado se confundia. Nas histórias que inventava nos momentos de choro para comover as pessoas, tinha sempre uma dissimulada verdade, algo semelhante tinha acontecido com ele ou com Gunga, seu amigo. Safanões da mãe, mercadoria encalhada, dinheiro perdido ou tomado por algum menino maior... E aos poucos, em meio às verdades-mentiras que tinha inventado, Lumbiá ia se descobrindo realmente triste, profundamente magoado, atormentado em peito-coração menino.

Havia, porém uma ocasião em que nada ameaçava os dias gozosos do menino: o advento do Natal. A cidade se enfeitava com luzes que brotavam de todos os cantos. Lâmpadas, como fogueiras incendiárias, ateavam um falso fogo iluminário sobre as fachadas dos prédios, sobre as árvores das ruas, dos jardins públicos e privados. Entretanto, não era esse pirotécnico espetáculo que seduzia Lumbiá. Nem o personagem Papai Noel gordo e feliz, com o sorriso envidraçado, dentro das vitrines. Das árvores de natal, não gostava dos pinheiros iluminados e coloridos. Dos presentes expostos nas vitrines, principalmente os embrulhados, tinha vontade de apanhá-los e amassá-los. Ficava irritado, sabia que eram caixas vazias. Só havia uma coisa que Lumbiá gostava no Natal. Um único signo: o presépio com a imagem de Deus-menino.

Todos os anos, desde pequeno, em suas andanças pela cidade com a mãe e mais tarde sozinho, buscava de loja em loja, de igreja em igreja a cena natalina. Gostava da família, da pobreza de todos, parecia a sua. Da imagem-mulher que era a mãe, da imagem-homem que era o pai. A casinha simples e a caminha de palha. Deus-menino, pobre, só faltava ser negro como ele. Lumbiá ficava extasiado olhando o presépio, buscando e encontrando o Deus-menino.

Houve um ano em que uma notícia correu. A Casarão Iluminado, uma tradicional casa especializada em vendas de luminárias, abajures etc., ia armar um presépio no interior da loja. Seria o maior e o mais bonito da cidade. E foi. Animais pastavam mansos sobre a relva, rios amenos cortavam vales, que circundavam a cabana natalina. Lâmpadas piscas-piscas, estrelas pendentes por fio finos e quase invisíveis iluminavam magicamente a paisagem, como se fosse um céu aberto sobre a manjedoura em que estava o Deus-menino. Os Reis Magos, os dois brancos, caminhavam um pouco abaixo da estrela-guia. O Rei Negro, aquele que parecia com o tio de Lumbiá, caminhava sozinho um pouco atrás, mas com passos de quem tinha a certeza de que iria chegar. A mãe o pai de Jesus piedosos resguardando o Deus-menino. Toda a cidade comentava a beleza e a semelhança do presépio com a cena bíblica que narra o nascimento de Jesus. Lumbiá atento ouvia todos os comentários e aguardava a oportunidade de visitar a Belém instalada no interior da loja Casarão Iluminado. Havia um problema. Estava proibida a entrada de crianças sozinhas e para ele era quase impossível esperar pelo dia em que a mãe pudesse levá-lo, acompanhá-lo. Na semana anterior Gunga, Beba, Beta e outros já haviam feito algumas tentativas.

Enquanto isso o tempo corria. Lumbiá já tinha visto todos os presépios das redondezas. Em cada um seu coração batia descompassadamente quando encarava o Deus-menino. Tinha feito várias tentativas para entrar no Casarão, o vigilante vinha e o enxotava. O menino não desistia, ficava rondando de longe, adivinhava a beleza de tudo, do outro lado da calçada. Era um entra-e-sai intenso. A televisão e um jornal tinham falado sobre o presépio, que tinha sido feito por um grande artista.

O dia caminhava para seis da tarde. O menino aguardava ali desde as nove da manhã. Em sua viagem costumeira, do subúrbio para o centro da cidade, se distanciou de Gunga e da irmã. Tinha flores nas mãos, rosas amarelas. Havia combinado com o amigo que venderiam flores, mas aquelas ele daria para o Menino Jesus e também poria algumas nas mãos do Rei Baltasar. Fazia frio, muito frio, era um dia chuvoso. Tinha a roupa colada sobre o corpo frágil a tremer de febre. A loja já estava para fechar. As vendas tinham cessado desde o dia anterior. Casarão Iluminado abrira somente para visita pública ao presépio. Precisava chegar até lá. Como? Já tinha feito várias tentativas vãs, sendo expulso pelos seguranças. Ia arriscar sempre. Tinha de ir. Em dado momento aproximou devagar. Ninguém na porta. Mordeu os lábios, pisou leve e, apressado entrou.

Entrou e viu.

Lá estava o Deus-menino de braços abertos. Nu, pobre, vazio e friorento como ele. Nem as luzes da loja, nem as falsas estrelas conseguiam esconder a pobreza e a solidão de Jesus Cristinho. Lumbiá olhava. De braços abertos o Deus-menino pedia por ele. Erê queria sair dali. Estava nu, sentia frio. Lumbiá tocou na imagem, à sua semelhança. Deus-menino, Deus-menino! Tomou-a rapidamente nos braços. Chorava e ria. Era seu.

Saiu da loja levando o Deus-menino. O segurança voltou. Tentou agarrar Lumbiá. O menino escorregou ágil, pulando na rua.

O sinal! O carro! Lumbiá! Pivete! Criança! Êre, Jesus-menino! Amassados, massacrados, quebrados! Deus-menino, Lumbiá morreu!

EVARISTO, C. Lumbiá. In: _____. Olhos d'água. Rio de Janeiro, Pallas, 2016. p. 81-86.

1. A vulnerabilidade social é constituída por diversos fatores causadores da “exclusão social” de uma parcela da população. Podemos destacar, dentre eles, questões históricas, de raça, de gênero e de orientação sexual. Questões como essas fazem com que diversos cidadãos sofram com a falta de representatividade e de oportunidades, o que resulta em uma situação de desequilíbrio, pois algumas pessoas não têm o mesmo acesso a oportunidades que outros grupos sociais. No caso de Lumbiá, que fatores o levam a uma situação de vulnerabilidade social?
Sugestão de resposta: *Lumbiá é um garoto negro e pobre, morador de uma comunidade carente. Provavelmente, não estuda, já que tem que trabalhar para ajudar os pais nas despesas da casa.*
2. Quais são os fatos comuns entre a notícia e o conto que acabamos de ler?
Sugestão de resposta: *A notícia e o conto relatam a discriminação sofrida por garotos que, por serem negros e/ou pobres, não são bem-vindos em alguns espaços.*
3. Considerando o uso dos adjetivos, em qual dos dois textos, na notícia ou no conto, há maior presença dessa classe de palavras? Por que você acha que isso acontece?
Sugestão de resposta: *Espera-se que os estudantes reconheçam que há mais adjetivos no conto, considerando o caráter literal e imparcial da notícia, caráter este que distingue os dois gêneros.*
4. O ano de 2020 foi marcado por diversos protestos espalhados por todo o planeta que visavam ao fim do racismo. Como estopim, tivemos o assassinato de George Floyd, mais um negro dizimado pela violência policial nos Estados Unidos. No Brasil, a campanha faz alusão, ainda, à morte de João Pedro, menino negro de 14 anos que, também, foi vítima durante uma ação policial no Rio de Janeiro. Leia abaixo, um trecho do manifesto *Vidas Negras Importam*.

“O ódio racial envenena o ar a nossa volta e intoxica, sufoca e asfixia cada um de nós e toda a nação. O racismo subverte os princípios da dignidade humana e cria, justifica, naturaliza e reproduz o sentimento de superioridade e inferioridade entre os indivíduos em razão raça e da cor da pele. O preconceito e a discriminação racial mata inocentes, destrói sonhos e interdita possibilidades. Subverte e deslegitima os propósitos da república, desqualifica e fragiliza os fundamentos da democracia, corrói e corrompe a confiança, a solidariedade e a fraternidade social. Mantém negros e brancos separados e desiguais.”

Disponível em: <http://movimentoar.com.br/> Acesso em: 09 mar. 2021.

De que forma podemos relacionar o manifesto à vida de Lumbiá?

Sugestão de resposta: *Lumbiá foi um garoto vítima do racismo. Seus sentimentos e desejos eram desconsiderados por todos, que o viam como inferior ao não o deixar, por exemplo, adentrar determinado espaço.*

5. Ao ler o texto, percebemos que Lumbiá, desde cedo, trabalhava para ajudar em casa. O garoto, muito esperto, utilizava diversas estratégias para obter um bom resultado com as vendas. Releia:

“Lumbiá tinha ainda outros truques. Sabia chorar, quando queria. Escolhia uma mesa qualquer, sentava, abaixava a cabeça e se banhava em lágrimas. Sempre começava chorando por safadeza, mas em meio às lágrimas ensaiadas, o choro real, profundo, magoado se confundia. Nas histórias que inventava nos momentos de choro para comover as pessoas, tinha sempre uma dissimulada verdade, algo semelhante tinha acontecido com ele ou com Gunga, seu amigo. Safanões da mãe, mercadoria encalhada, dinheiro perdido ou tomado por algum menino maior... E aos poucos, em meio às verdades-mentiras que tinha inventado, Lumbiá ia se descobrindo realmente triste, profundamente magoado, atormentado em peito-coração menino.”

- a) Que palavra o narrador utiliza para avaliar as lágrimas de Lumbiá? Que ideia é expressa pelo narrador em relação a isso?

Sugestão de resposta: *Ensaiadas. O uso do adjetivo ensaiadas expressa que Lumbiá tinha o choro como uma estratégia para realizar vendas.*

- b) Há uma quebra de expectativa ao lidarmos com o desenrolar da estratégia de Lumbiá ao chorar na frente dos clientes. O que acontece?

Sugestão de resposta: *Lumbiá passava a chorar de verdade, o que era para ser apenas um teatro ensaiado acabava por se tornar realidade.*

- c) Que adjetivos são utilizados para se opor ao adjetivo “ensaiadas”? Converse com seus colegas sobre o efeito de sentido produzido pelo uso de cada um deles.

Sugestão de resposta: *Real, profundo e magoado.*

Comentário: *O uso do adjetivo “real” se opõe exatamente ao adjetivo “ensaiadas”. A gradação demonstra a mágoa do garoto, que vai se intensificando no decorrer do episódio. Essa gradação pode contribuir ainda para ideia de que há um processo de passagem do fingimento de Lumbiá ao que, de fato, é realidade.*

- d) Considerando o trecho, o que você entende pela expressão “dissimulada verdade”?

Sugestão de resposta: *Espera-se que o aluno perceba que a ideia de uma verdade disfarçada, já que, ao vender, Lumbiá não tinha intenção de expor sua vida. Lembrar de suas dificuldades era inevitável, já que “mentira” e “verdade” se confundiam.*

- e) A partir da sua leitura, complete o quadro a seguir:

ADJETIVOS QUE EXPRESSAM COMO LUMBIÁ SE MOSTRAVA	ADJETIVOS QUE EXPRESSAM COMO LUMBIÁ SE SENTIA
Sugestão de Respostas: <i>Esperto, forte, feliz, maduro, brincalhão, independente etc.</i>	Sugestão de Respostas: <i>Frágil, magoado, decepcionado, imaturo, dependente etc.</i>

- f) Qual é, então, a importância dos adjetivos para o texto estudado?

Sugestão de resposta: *Espera-se que o aluno perceba que os adjetivos nos ajudam a identificar os personagens. Sem os adjetivos, personagens não teriam suas*

particularidades e não seriam tão interessantes. No conto em questão, os adjetivos nos ajudam a perceber que há em Lumbiá, característica que poucos conhecem, o que aponta para uma crítica social, já que muitos garotos como Lumbiá são invisíveis perante a sociedade.

6. Sobre o narrador do conto, responda:

a) O narrador se mostra como observador ou como personagem do conto?
Sugestão de resposta: *No conto, temos um narrador observador.*

b) No trecho, “*Sempre começava chorando por safadeza, mas em meio às lágrimas ensaiadas, o choro real, profundo, magoado se confundia*”, o narrador demonstra que tem pouco ou muito conhecimento sobre Lumbiá?

Sugestão de resposta: *O narrador demonstra que muito sabe a respeito de Lumbiá, a ponto de saber que seu choro, em determinado, momento era real.*

Comentário: *É válido resgatar que os pontos de divergência entre narrador-personagem e narrador-observador. O narrador-observador é onisciente, conhecendo a fundo os personagens por ele retratados, vantagem esta que não contempla o narrador-personagem, por seu ponto de vista limitado.*

c) Considerando os adjetivos listados por você no item e da questão 04, quais seriam utilizados pelo narrador? E quais seriam usados pela sociedade em geral? Por quê?

Sugestão de resposta: *O narrador utilizaria os adjetivos que demonstram como Lumbiá realmente se sentia, enquanto a sociedade, possivelmente, utilizaria os adjetivos que demonstram como Lumbiá se mostrava, já que o narrador, por ser onisciente, sabia, de fato, dos sentimentos de Lumbiá.*

d) O que essas considerações nos permitem pensar acerca da maneira como a sociedade lidava com os sentimentos de Lumbiá?

Sugestão de resposta: *Espera-se que os alunos reconheçam que os sentimentos de Lumbiá eram desconsiderados, invisíveis, sendo o narrador o único que sabia sobre tais aspectos.*

e) É possível identificar sobre que elemento a contista busca promover uma reflexão? Se sim, qual? Comprove com elementos presentes no texto.

Sugestão de resposta: *Espera-se que os estudantes identifiquem o propósito de promover a reflexão sobre a invisibilidade de crianças negras e pobres que habitam as grandes cidades.*

7. Releia os enunciados abaixo:

I. “Feliz, Lumbiá e o amigo Gunga riam do beijo **babado** do homem e da mulher.”

II. “Havia os casais **semelhantes**.”

III. “O beijo **agarrado** era substituído por uma flor-sorriso nos lábios.”

▪ As palavras destacadas são adjetivos. Como você já deve ter percebido, os adjetivos, ao serem usados, contribuem para a construção de sentidos específicos. No caso dos enunciados acima, retirados do conto *Lumbiá*, que aspectos relacionados à característica das crianças do texto são evidenciados?

Sugestão de resposta: *Espera-se que o aluno perceba que o uso dos adjetivos reflete a inocência das crianças, que, por serem infantis, lidam de forma diferente com o beijo e não sabem nomear alguns tipos de relacionamentos.*

8. Considerando a ideia já discutida sobre o papel dos adjetivos na evolução dos personagens, observe os que estão no quadro a seguir:

Triste – feliz – massacrado – extasiado – atento
--

- a) Como Lumbiá é apresentado no início do conto e como ele se mostra no decorrer da narrativa?
Sugestão de resposta: *Feliz e triste, respectivamente.*
- b) O clímax da narrativa é evidenciado pelo uso de que adjetivo? Justifique.
Sugestão de resposta: *Lumbiá se sente extasiado, ao contemplar o presépio que tanto quisera ver.*
- c) Que adjetivo caracteriza Lumbiá no desfecho da narrativa?
Sugestão de resposta: *massacrado.*

Comentário: *O professor deve auxiliar os estudantes a localizarem os adjetivos no texto. Vale lembrar que Lumbiá era apresentado como um garoto feliz, muito esperto em seu trabalho, com diversas estratégias de vendas. O narrador, entretanto, revela que Lumbiá se mostrava triste e magoado com a sua situação. O garoto se mostra atento à programação de uma loja específica. Ao se deparar com o presépio o garoto fica extasiado, pega a imagem de Jesus e é morto em um acidente, massacrado, nas palavras da autora.*

Nesta atividade, possibilitamos ao estudante que os adjetivos, em especial os predicativos modalizadores, fossem analisados de forma contextualizada, sempre percebendo o valor que apresentavam para a construção do conto. Buscamos evidenciar isso ao enfatizarmos o processo de construção do personagem Lumbiá, por exemplo. Ao realizar estudos dessa natureza, os estudantes podem perceber que a aquisição de uma maior consciência dos recursos da língua contribui para uma leitura mais proveitosa, capaz, inclusive, de desvelar mazelas sociais, que podem estar explícitas ou implícitas nos textos.

Considerações finais

Pretendemos, por meio deste trabalho, demonstrar que o ensino de gramática pode se dar a partir de uma perspectiva que ofereça ganhos reais aos estudantes que se dispõem a aprender sobre a língua. Há muito tempo, ouve-se nas aulas de língua portuguesa pelo Brasil que “português é chato” ou que não se sabe falar ou escrever em português, o que resulta de práticas focadas no ensino de uma língua abstrata, tida como a única maneira pela qual o indivíduo pode se expressar. Tais práticas são, conseqüentemente, excludentes, visto que os usos linguísticos realizados pelos sujeitos presentes em sala de aula são desconsiderados e rechaçados por professores que acreditam – de forma inocente, talvez – estarem desempenhando bem sua função. Consideramos o ensino das normas de prestígio

realmente importantes para nossos estudantes, no entanto a norma dita culta é apenas uma das armas disponíveis aos alunos para que eles possam gozar de todos os benefícios que o verdadeiro bom uso da língua pode proporcionar.

Diante disso, é notório que, nas escolas brasileiras, não há mais espaço para exercícios de identificação e classificação de categorias gramaticais, que não apontam para as outras nuances da língua. Nossos estudantes são a todo momento bombardeados por informações que, se não forem tratadas de forma estratégica, poderão se constituir como verdadeiras armadilhas para indivíduos que não terão escolhas diante de diversas situações, a não ser cederem de forma resignada ao discurso de quem, de forma tão planejada, fez uso de estratégias convincentes, que até poderiam ter sido trabalhadas em sala de aula, mas não foram, já que estávamos ocupados demais classificando as orações subordinadas e coordenadas. Nesse sentido, concordamos com Antunes (2014, p. 26) ao denunciar as razões históricas e culturais, que, ao longo dos séculos, fazem da gramática mais uma das formas de promover a exclusão social, “nada como a prescrição (...) para assegurar a manutenção dessas fantasias de povos e línguas superiores e mais perfeitos” (ANTUNES, 2014, p. 26).

Nesse contexto, reiteramos que a forma mais eficiente de se trabalhar os fenômenos que permeiam a língua se dá por meio dos textos, onde todos os itens gramaticais concorrem para sua significação, produzem efeitos de sentido, exercem uma função, ou seja, não se fazem presentes de forma aleatória. Assim, os estudantes poderão encontrar motivos para estudarem os fatos da língua que, até então, eram irrelevantes, pois não eram efetivamente usados. Ao estudarmos os adjetivos na perspectiva da gramática contextualizada, mostramos que tal categoria transcende definições simplórias, classificações e flexões que, por serem trabalhadas de forma tão mecânica, tinham aspectos importantes relegados a segundo plano, ou, pior, eram simplesmente desconsiderados, como se em nada contribuíssem para os sentidos do texto. É nessa direção que passamos a contribuir para o letramento crítico do aluno, que passa a perceber os textos como fontes de vozes e posicionamentos que são denunciados pelas escolhas linguísticas realizadas por seus respectivos autores.

É fato que um dos fatores que inviabilizam uma abordagem mais eficiente da gramática e a par das novas tendências linguísticas provenientes, principalmente, dos ambientes acadêmicos é a incipiência de materiais didáticos que promovam atividades que facilitem o trabalho do professor conforme as teorias linguísticas mais recentes. Por isso, pensamos ter contribuído por meio deste estudo, já que, além de discutirmos teorias que podem ajudar no desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de textos, propusemos atividades, cujo processo de elaboração se deu a partir do que teorias como o Funcionalismo, por exemplo, preconizam. Ao se depararem com as atividades aqui propostas, os professores poderão refletir sobre o método, aplicando (com ou sem alterações) em suas turmas. Por meio desse estudo, podemos corroborar a eficiência de atividades dessa natureza.

Para finalizar, é importante ter em mente nosso propósito enquanto professores de língua portuguesa. Tal propósito vai ao encontro do que nos diz Possenti (2012, p. 56) ao afirmar que se opor à “gramatiquice” corresponde à reorganização da discussão sobre as questões da língua e à alteração de prioridades. O autor nos lembra, por exemplo, que discutir preconceitos e realizar análise

linguística são duas tarefas importantes, no entanto a primeira é mais, se considerarmos as situações às quais os estudantes serão submetidos ao saírem da escola. Além disso, o autor reforça que já há condições de se analisarem os fatos da língua a partir de critérios mais eficientes que os utilizados tradicionalmente pelas gramáticas e pelos manuais indicados na escola.

Os materiais didáticos podem desempenhar um importante papel na transformação do ensino não só de língua portuguesa, mas de qualquer área do conhecimento. Sendo assim, são necessários estudos que apontem caminhos para que as teorias provenientes da academia se façam presentes nas salas de aula brasileiras e resultem em práticas pedagógicas que ofereçam ganhos reais aos alunos e, conseqüentemente, à sociedade em que vivem.

Referências

- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES, Irandé. *Gramática Contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola, 2014.
- ANTUNES, Irandé. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. São Paulo: Parábola, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BOSI, Alfredo. *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 mar. 2021.
- CAMPOS, Elísia Paixão de. *Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestão de atividades*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2014.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2019.
- COSCARELLI, Carla Viana. Gêneros textuais na escola. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 2, pp. 78-86, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25208>. Acesso em: 29 mar. 2021.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2018.
- EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.
- FERRAZ, Luana.; CARMELINO, Ana Cristina. O estilo nos contos de Chico Anysio: uma análise linguística. *Percursos Linguísticos*, Vitória, v. 2, pp. 97-115, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/2161>. Acesso em: 29 mar. 2021.

LOPES, Gustavo Henrique Viana. *A gramática contextualizada como meio para o letramento crítico: o uso dos adjetivos nos contos de Conceição Evaristo*. 2020. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa) – Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

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

MOITA-LOPES, Luís Paulo da.; ROJO, Roxane. Linguagens, códigos e suas tecnologias. *In: Brasil. Ministério da Educação. Orientações curriculares de ensino médio*. Brasília: MEC, 2004. pp. 14-56. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. Defino minha obra gramatical como... *In: NEVES, M. H de M; CASSEB-GALVÃO. Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores*. São Paulo: Parábola, 2014. pp. 68-79.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática do português revelada em textos*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

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

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

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

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Letramento e conhecimento linguístico. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 31, pp. 158-72, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30643>. Acesso em: 29 mar. 2021.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. *Análise linguística nos gêneros textuais*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

XAVIER, Francisca Rebeca de Lima. *Ensino de Gramática Contextualizada: uso da modalização adverbial no gênero resenha crítica*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.uece.br/profletas/dmdocuments/Francisca%20Rebeca%20de%20Lima%20Xavier.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

RACISMO E LINGUAGEM: TRAÇANDO CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

RACISM AND LANGUAGE: PLACING PATHS TO ANTI-RACIST EDUCATION

*Juliana Araújo de Andrade*¹

*Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti*²

RESUMO

No presente trabalho, trazemos uma amostra da nossa proposta de intervenção aplicada em escola pública no Estado da Paraíba, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS – UFPB), em que focamos no desenvolvimento da leitura crítica através da análise de *memes*. Aqui, descrevemos como se deu apenas uma das atividades realizadas, fazendo um recorte temático, pois o nosso objetivo consiste em discutir sobre o racismo observado em algumas construções linguísticas. Segundo Kilomba (2019), o racismo é discursivo, se propaga através da linguagem que utilizamos, e, nós, professores e professoras de linguagens, devemos atentar para esse fato principalmente em nossas aulas, para contribuir com uma educação antirracista e ajudar a não perpetuar a discriminação racial no Brasil. Assim, partimos do aporte teórico, traçando discussões através das falas de Kilomba (2019), Ribeiro (2018; 2019), Almeida (2019), dentre outros, para, então, demonstrar um exemplo de atividade que realizamos em sala de aula, e que, centrada na análise de algumas frases racistas que são utilizadas em nosso cotidiano sem que observemos a carga discriminatória que carregam, mostrou-se bastante eficaz para proporcionar a reflexão antirracista necessária.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem. Educação. Racismo.

ABSTRACT

In the present work, we present a sample of our intervention proposal applied in a public school in the State of Paraíba, linked to the Professional Master's Program in Letters (PROFLETRAS - UFPB), in which we focus on the development of critical reading through the analysis of memes. Here, we describe how only one of the activities was carried out, making a thematic cut, since our objective is to discuss about the racism observed in some linguistic constructions. According to Kilomba (2019), racism is discursive, it spreads through the language we use, and we, teachers of languages, must pay attention to this fact mainly in our classes, to contribute to an anti-racist education and help not to perpetuate racial discrimination in Brazil. Thus, we started with the theoretical contribution, tracing discussions through the statements of Kilomba (2019), Ribeiro (2018; 2019), Almeida (2019), among others, to then demonstrate an example of activity that we carry out in the classroom, which, centered on the analysis of some racist phrases that are used in our daily lives without observing the discriminatory burden they carry, proved to be quite effective in providing the necessary anti-racist reflection.

KEYWORDS: Language. Education. Racism.

Introdução

O racismo tem sido constantemente debatido atualmente, devido a várias manifestações ao redor do mundo contra a violência policial dirigida a pessoas negras. Apesar da atual visibilidade do assunto,

¹ Mestra em Letras pelo PROFLETRAS, na Universidade Federal da Paraíba. Professora de Língua Portuguesa nas redes municipal e estadual da Paraíba, julianadonaldcobain@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7678-9031>.

² Doutora em Linguística e professora Associada da Universidade Federal da Paraíba, marineumaoliveira@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7366-4826>.

sabemos que o racismo sempre existiu e estrutura profundamente a sociedade brasileira, de modo que se trata de um problema sempre estrutural, como afirma Almeida (2019). Assim, o racismo pode ser observado em diversas instâncias, sejam elas sociais, institucionais ou, até mesmo, linguísticas. Segundo Kilomba (2019), o racismo é discursivo, se propaga através da linguagem que utilizamos, e, nós, professores e professoras de linguagens, devemos atentar para esse fato principalmente em nossas aulas, para contribuir com a desconstrução e a inutilização de frases e expressões racistas, que ajudam a fomentar a discriminação racial no Brasil.

No presente trabalho, trazemos uma amostra da nossa proposta de intervenção aplicada em escola pública no Estado da Paraíba, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS – UFPB), em que focamos no desenvolvimento da leitura crítica através da análise de *memes*. Contudo, tivemos a oportunidade de associar outros textos aos *memes* por aproximação temática, de modo que discutimos sobre racismo, machismo e homofobia a partir da leitura desses textos. Assim, o principal objetivo do projeto consistiu em fazer com que o aluno fosse capaz de transpor a mera decodificação linguística na leitura, passando a analisar criticamente as mensagens preconceituosas e discriminatórias veiculadas através dos textos, de falas, comentários etc.

Desse modo, a nossa proposta de intervenção em sala de aula se dividiu em cinco oficinas, cada uma com atividades específicas, voltadas para o desenvolvimento de habilidades de leitura, de conceitos linguísticos, de multiletramentos, da leitura crítica, principalmente, dentre outros. Aqui, descrevemos como se deu apenas uma das atividades realizadas, fazendo um recorte temático, pois o nosso objetivo consiste em discutir sobre o racismo propagado através da linguagem. Assim, partimos do aporte teórico, traçando discussões a partir de Kilomba (2019), Ribeiro (2018; 2019), Almeida (2019), dentre outros, para, então, demonstrar um exemplo de atividade que realizamos em sala de aula, e que, centrada na análise de algumas frases racistas que são utilizadas em nosso cotidiano sem que observemos a carga discriminatória que carregam, mostrou-se bastante eficaz para proporcionar a reflexão antirracista necessária.

1. De Grada Kilomba a Djamilia Ribeiro: traçando caminhos teóricos para analisar o racismo na linguagem

Sabemos o quanto é comum escutarmos ou até mesmo falarmos frases racistas do tipo “a coisa tá preta” e “senti uma inveja branca de você”, sem o menor constrangimento, pois não aprendemos a analisar criticamente a linguagem que utilizamos para nos comunicar. Frases como essas podem parecer simples metáforas, se analisadas do ponto de vista dos estudos da gramática normativa. Porém, como será destrinchado a seguir, funcionam como construções linguísticas que, dentro de um contexto social específico, contribuem para a disseminação da discriminação racial, uma vez que sua formulação se baseia na polarização BRANCO = BOM *versus* NEGRO/PRETO = RUIM.

Acerca dessa divisão, Kilomba (2019), ao investigar o racismo sob a perspectiva da psicanálise, nos traz uma reflexão bastante interessante sobre como o sujeito branco se constrói a partir da negação

e da projeção de sua parte ruim, malévola, no Outro, o qual se torna uma representação mental daquilo que esse sujeito branco teme ser: o bandido, o indolente. Assim, atribuem-se características para o Outro que são recusadas para si próprio, em defesa do ego. De acordo com a autora, no racismo, essa recusa se dá de maneira que se mantenham estruturas de exclusão racial, em que o sujeito negro estaria tomando o que é do sujeito branco, e não o contrário, por isso mereceria ser excluído. O oprimido torna-se, portanto, o tirano, e o sujeito branco apresenta-se dividido: a parte acolhedora e benevolente é vivenciada como o Eu; e a parte rejeitada e malévola é projetada sobre o Outro³.

Segundo Kilomba (2019), isso permite que o sujeito branco mantenha sentimentos positivos com relação a si próprio, relacionando a branquitude à parte boa do ego, enquanto que a parte má, projetada em objetos externos que são vistos como ruins, é associada ao sujeito negro, incorporando à negritude os aspectos reprimidos pela sociedade branca. Desse modo, podemos afirmar que há uma cisão entre o que seria considerado bom ou ruim, estando o branco ligado ao primeiro, e o negro, ao último. Logo, o que observamos com o uso de frases racistas, como “a coisa tá preta”, é a transposição dessa cisão em palavras, as quais ajudam a disseminar o racismo, por associar aspectos relacionados ao negro, como sua cor, a algo ruim, ou até mesmo o próprio sujeito negro, vide a expressão “serviço de preto”, utilizada para designar um serviço mal feito. Ou seja, não se tratam de meras metáforas.

Assim, Kilomba (2019) afirma que o racismo é discursivo, se dá no âmbito da linguagem que colocamos em prática. Sobre essa questão, Paiva (1998, p. 105) considera que “metáforas que se utilizam de signos que representam a cor negra, [...] que chamarei de Metáforas Negras introjetam no falante o preconceito racial/social”, já que “fazem parte de nosso sistema conceptual e seu uso intenso faz com que o falante incorpore, e passe a considerar como seus, valores preconceituosos que permeiam a linguagem” (Ibidem, 1998, p. 105). A autora continua:

Em uma sociedade preconceituosa, o negro é visto como ser inferior, primitivo, retardado, perverso, desonesto, tolo, possuidor de maus instintos, sujo, irresponsável, preguiçoso, incapaz etc. Esses preconceitos tornam-se traços semânticos das palavras preto/negro que vão sendo reproduzidos nas inúmeras metáforas que utilizam essa cor (Ibidem, 1998, p. 109).

Analisando a significação das palavras “negro” e “preto” segundo alguns autores e dicionários, em diversas línguas, Paiva (1998) nos mostra como os traços semânticos que compõem essa significação designam o negro de forma pejorativa, pois ele é o “inimigo, funesto, pervertido, execrável, horrendo, pavoroso e odioso” (Ibidem, 1998, p. 111), dentre outras designações. Assim, a metáfora “a situação está preta/negra”, por exemplo, é formada, segundo a autora, a partir da ideia implícita de que “preto/negro é ruim, adverso”, para descrever uma ideia real: “alguma coisa não está bem”. Essa ideia implícita, portanto, é introjetada em nossas mentes, tornando-se um atributo das palavras preto/negro.

³ A autora problematiza, na tradução de seu livro para a língua portuguesa, o uso de alguns termos que, segundo a mesma, evidenciam relações de poder e de violência, como “sujeito”, “objeto”, “negro”, dentre outros, principalmente porque, no caso dos dois primeiros, não abarcam o gênero feminino. Assim, a autora opta por sinalizar esses termos em itálico, entre aspas etc. Porém, preferimos não utilizar essa sinalização na escrita deste trabalho, para não confundir sua leitura, já que não há espaço suficiente para expor toda essa problemática. Todavia, recomendamos fortemente o aprofundamento das discussões propostas pela autora, bastante pertinentes aos estudiosos da linguagem, e que se encontram na obra *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*, cuja referência está listada ao final do artigo.

De forma oposta, a palavra “branco”, na construção dessas metáforas, relaciona-se a traços semânticos que designam o que é bom, puro, isento de maldade. Como exemplo, a autora analisa a metáfora “negro de alma branca” como expressão do preconceito criada pelo branco. Para Paiva (1998), “negro de alma branca” é utilizado originalmente de forma positiva, como se fosse um elogio, significando “um negro com qualidades do homem branco” (Ibidem, 1998, p. 113). Do mesmo modo, podemos considerar que a expressão “inveja branca” associa dois termos, um de significação negativa (inveja), e outro de significação positiva (branca), para se referir a uma inveja pura, sem maldade, reforçando a polarização entre NEGRO/PRETO = RUIM X BRANCO = BOM.

De acordo com Paiva (1998), essas metáforas só podem ser entendidas dentro de um contexto social que gera condições de uso e de interpretação, pois não fariam sentido caso ocorressem dentro de uma sociedade onde as palavras preto/negro só significassem a cor, ou seja, sua significação é construída “socialmente e os preconceitos atuam fortemente nessa construção” (Ibidem, 1998, p. 117). Assim, para a autora, tomar consciência da linguagem é uma forma de deixar de ser veículo inconsciente de disseminação da discriminação racial. Ribeiro (2019), em seu *Pequeno manual antirracista*, ao nos afirmar que ser antirracista é assumir uma postura incômoda, esclarece que é preciso estar atento às atitudes que tomamos e disposto a enxergar privilégios, o que significa, dentre outras coisas, segundo a autora,

[...] entender que a linguagem também é carregada de valores sociais, e que por isso é preciso utilizá-la de maneira crítica deixando de lado expressões racistas como “ela é negra, mas é bonita” – que coloca uma preposição adversativa ao elogiar uma pessoa negra, como se um adjetivo positivo fosse o contrário de ser negra -, usar “o negão” para se referir a homens negros – não se usa “o branco” para falar de homens brancos -, ou elogiar alguém dizendo “negro de alma branca”, sem perceber que a frase coloca “ser branco” como sinônimo de característica positiva. (Ibidem, 2019, pp. 39-40, grifos da autora).

Desse modo, Ribeiro (2019) endossa a análise de algumas expressões racistas que também foram estudadas em sala de aula durante o desenvolvimento da nossa proposta de intervenção ligada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), mostrando que certas frases tidas como corriqueiras, mesmo que metafóricas, ajudam a disseminar preconceito racial, como já analisado, e estar atento ao uso dessas expressões, de modo a evitá-las, é, segundo a autora, ser antirracista, por isso a importância de trabalhá-las criticamente na escola. E é justamente o trabalho que fizemos em sala de aula analisando o racismo presente em algumas frases que se encontra descrito a seguir.

2. Analisando frases racistas: traçando caminhos pedagógicos para desenvolver uma educação antirracista na escola

A atividade que se encontra descrita no presente tópico faz parte de uma das oficinas desenvolvidas em sala de aula, durante a realização de uma proposta de intervenção ligada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), cujo objetivo geral era diferenciar fato, opinião e discurso

de ódio, analisando posicionamentos preconceituosos. Contudo, entendemos que essa separação pode se mostrar problemática em alguns casos, já que o discurso de ódio pode fazer parte de uma opinião, ou até mesmo vir disfarçado de opinião, mas optamos por essa divisão com fins didáticos, de modo que alunos e alunas pudessem compreender quando algo que é visto meramente como opinião passa a revelar discriminação. Portanto, esclarecemos essa questão antes e durante as atividades, explicando que algumas opiniões podem carregar preconceitos e ajudar a fomentar a discriminação, mesmo que a pessoa não profira ou não tenha a intenção de proferir ofensas explícitas.

Nesse sentido, faz-se necessário distinguir liberdade de expressão de discurso de ódio, pois o direito a se expressar não pode se sobrepor ao direito à dignidade humana. Segundo Ribeiro (2018, p. 35, grifo da autora), “querer se valer do discurso da liberdade de expressão para destilar racismo [...] ou se esconder por trás do argumento ‘É minha opinião’ é criminoso”, pois racismo é racismo, não mera opinião, mesmo que venha disfarçado como tal, e deve ser combatido.

Dessa forma, mesmo entendendo que, de modo geral, o discurso de ódio pode ser definido como um discurso que “se caracteriza por incitar a discriminação contra pessoas que partilham de uma característica identitária comum, como a cor da pele” (SILVA *et al.*, 2011, p. 446), comumente por meio de ofensas verbais explícitas, nosso intuito com a oficina foi fazer com que o aluno fosse capaz de diferenciar uma opinião inofensiva de uma opinião racista, por exemplo, que se aproxima do discurso de ódio por fomentar a discriminação, mesmo sem proferir ofensas explicitamente.

Portanto, estávamos considerando também como discurso de ódio esse tipo de posicionamento preconceituoso, capaz de revelar racismo de forma velada, tendo em vista que “ideias racistas devem ser combatidas, e não relativizadas e entendidas como mera opinião, [...] ponto de vista diferente, divergência teórica. Ideias racistas devem ser reprimidas” (RIBEIRO, 2018, p. 39).

Assim, fizemos esses esclarecimentos em sala de aula, após retomar brevemente o que havia sido trabalhado nas oficinas anteriores, e passamos, então, a aplicar a primeira atividade da Oficina 4, “Será isso uma mera opinião inofensiva?”, que consistia na análise e na separação de trechos de notícias, comentários de internautas, dentre outros, em fato, opinião e discurso de ódio, no qual também se incluíam, como já especificamos, posicionamentos preconceituosos que revelam racismo de forma velada, tendo em vista que não podem ser vistos como mera opinião. É importante fazer menção a outros dois tipos de problemas sociais que também foram discutidos durante a realização da oficina: machismo e homofobia, mas cuja discussão fora suprimida para a apresentação neste trabalho, cujo foco consiste na análise de construções linguísticas racistas.

Passemos, então, à descrição de parte da atividade 2 da oficina, “Desconstruindo frases preconceituosas”, realizada em 23 de outubro de 2019, com a participação de 21 alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, e duração de 1h/aula, cujo objetivo específico foi analisar frases racistas, machistas e homofóbicas, relacionando-as ao discurso de ódio, tendo em vista que fomentam a discriminação e o preconceito, para que o aluno pudesse avaliar criticamente os seus usos.

Iniciamos as atividades do dia retomando as discussões realizadas na atividade anterior da oficina. Depois, a sala foi dividida em quatro grupos, e cada um recebeu quatro frases que são ditas comumente em nosso cotidiano sem que reflitamos sobre como ajudam a fomentar a discriminação racial, de gênero e por orientação sexual, pois revelam preconceitos de forma velada. Inicialmente, essas informações não foram passadas, pois o intuito era que os(as) estudantes analisassem as frases e dissessem se elas, de acordo com as discussões realizadas anteriormente, poderiam ser enquadradas como fatos, pois realmente aconteciam; como meras opiniões, visto que traziam apenas a visão de alguém sobre algum fato ou assunto; ou como discursos de ódio, pois se tratavam de falas que revelam preconceitos de forma velada, contribuindo com a discriminação de certos grupos de pessoas.

Mais uma vez, é importante salientar que, mesmo entendendo o discurso de ódio como aquele que, de modo geral, utiliza-se de ofensas explícitas para incitar a discriminação de certos grupos de pessoas, de acordo com características comuns, como a cor da pele (SILVA *et al.*, 2011), o objetivo era desconstruir frases que revelam ideias racistas, machistas e homofóbicas de modo implícito, quase que imperceptível, mas que são ditas em nosso dia a dia sem que reflitamos sobre isso, de forma que acabamos ajudando a fomentar discriminações sem nem percebermos.

Por isso, faz-se importante desnaturalizar essas ideias, e não tratá-las como meras opiniões, como afirma Ribeiro (2018). Nesse sentido, enquadramos as frases como discurso de ódio, para fazer com que o aluno refletisse sobre como elas ajudam a promover a discriminação de certos grupos sociais, e que, portanto, não devem ser utilizadas.

Ainda, é importante frisar que, a partir de uma pesquisa realizada pela professora, essas frases foram retiradas de publicações em sites de revistas, que traziam personalidades negras, mulheres e homossexuais expondo e comentando o que se escuta cotidianamente como se fossem falas normais, mas que, segundo essas personalidades que são vítimas de racismo, machismo e homofobia diariamente, são frases que ajudam a endossar essas problemáticas sociais, contribuindo para a construção e a disseminação de preconceitos, e que, portanto, devem ser extinguidas da nossa comunicação verbal, como já afirmamos.

Considerando que o intuito aqui é expor a análise de frases racistas, apresentaremos apenas as discussões pertinentes para esse fim, fazendo um recorte da atividade realizada. Eis, portanto, os dois conjuntos de frases racistas trabalhadas em sala:

Conjunto 1 – frases racistas I

“Você é negra, mas é bonita”

“Que serviço de preto você fez!”

“Neguinho é muito folgado!”⁴

“Não sou tuas nega!”

⁴ Entendemos que, no caso dessa frase, “neguinho” trata-se de um pejorativo, que pode ser usado para se referir a qualquer pessoa, independente da cor da pele e da raça; contudo, não podemos perder de vista que o diminutivo da palavra “nego”, a qual já é utilizada de modo negativo se comparada à “negro”, revela desprezo pela pessoa a quem é dirigido, justamente por se tratar de um pejorativo. Sendo assim, a frase associa ideias negativas ao negro duplamente, ao relacionar o adjetivo “folgado” ao diminutivo de “nego”, podendo ser dirigida a qualquer pessoa. A grande questão é: por que não se diz “branquinho é muito folgado”?

Conjunto 2 – frases racistas II

“Você é um negro de alma branca”

“Mas os próprios negros são racistas”

“A coisa tá preta”

“Senti uma inveja branca de você”⁵

Após a distribuição e a leitura das frases por cada grupo, demos alguns minutos para eles decidirem se, de acordo com as nossas discussões na atividade anterior, elas poderiam ser enquadradas mais apropriadamente como fatos, opiniões ou discursos de ódio. Depois, realizamos a leitura oral e coletiva de cada conjunto de frase, na ordem em que as colocamos acima, perguntando, em seguida, se as frases se aproximavam mais de fatos, opiniões ou discursos de ódio. Quando respondiam fato ou opinião, questionávamos por quê. Ainda, perguntamos se os alunos e alunas já ouviram ou disseram as frases lidas, se elas revelavam algum preconceito, e, em caso de resposta afirmativa, qual seria o preconceito, contra quais grupos de pessoas.

O grupo que recebeu as frases racistas do conjunto 1 disse se tratar de fatos, porque “são coisas que acontecem”. Afirmaram que já escutaram e já disseram essas frases, e que elas revelavam preconceito contra negros. O segundo grupo, responsável pelo segundo conjunto de frases racistas, disse tratar-se de opiniões, porque “falam uma visão a respeito da realidade”. Também disseram já ter ouvido e falado a maioria dessas frases, as quais, segundo eles, revelam preconceito contra negros.

Ao término da exposição dos grupos, passamos a analisar frase por frase, afirmando que todas elas não podem ser vistas como fatos ou meras opiniões, pois são falas que revelam ideias racistas de forma velada, e que, portanto, estávamos enquadrando-as como discursos de ódio, considerando que ajudam a endossar a discriminação racial. Rapidamente, passamos a problematizar as frases, observando como o racismo é revelado. Assim, analisamos que a frase:

1. “Você é negra, mas é bonita”, a qual o grupo sentiu dificuldade de reconhecer como racista, pois consideraram um elogio, traz a conjunção adversativa “mas” (conteúdo já explicado anteriormente nas aulas de Língua Portuguesa) unindo ideias supostamente contrárias, ou seja, parte do pressuposto de que negras não são bonitas;
2. “Que serviço de preto você fez!” é usada como sinônimo de serviço ruim, de preguiçoso;
3. “Neguinho é muito folgado!” parte da premissa de que todo negro é folgado;
4. “Não sou tuas nega!”, com a qual algumas meninas se identificaram, observando que apresentam o costume de usá-la quando querem impor respeito por parte dos meninos, quer dizer que “as nega” são qualquer uma, podem ser desrespeitadas, inferiorizando, assim, a mulher negra;

⁵ As frases foram retiradas e adaptadas de publicação que se encontra disponível em: <https://revistamarieclaire.globo.com/Comportamento/noticia/2019/07/nao-parece-mas-e-racismo-20-frases-para-extinguir-do-seu-vocabulario.html>. Acesso em: 20 out. 2019.

5. “Você é um negro de alma branca” geralmente é dita como um elogio, ou seja, para ser considerado como bom, o negro precisa ter algo que seja branco, e, se não é a pele, que seja a alma, se não é por fora, que seja por dentro;
6. “Mas os próprios negros são racistas” é utilizada para justificar o racismo, mas sabemos ser impossível os negros serem racistas, eles apenas reproduzem o racismo que lhes é introjetado cultural e socialmente, tendo em vista que não acreditam que sejam inferiores aos brancos, não concordam com o tratamento policial diferenciado para o negro, ou com o fato de que a maioria dos negros seja pobre e esteja na cadeia, por exemplo. Dito de outro modo: como nos explica Almeida (2019), o racismo é sempre estrutural, isto é, trata-se de uma estrutura de dominação e poder que privilegia brancos;
7. “A coisa tá preta” também é utilizada como sinônimo de algo ruim, querendo dizer que a situação está feia, precária;
8. “Senti uma inveja branca de você”, que afirmaram nunca ter ouvido, é dita como sinônimo de uma inveja “boa”, sem maldade. Resumindo: tudo o que é do negro é ruim, é feio; e o que está associado ao branco é bom, como vimos na discussão teórica do trabalho.

Para encerrar as atividades do dia, tentamos exibir um vídeo de Roger Machado⁶, à época, técnico do time de futebol brasileiro Bahia, mas acabou não dando certo, pois o áudio encontrava-se muito baixo, mesmo com a caixinha amplificadora. É importante ressaltar que esse vídeo foi escolhido pela professora com o intuito de chamar a atenção dos alunos e das alunas para a temática discutida, já que o universo futebolístico fazia parte dos interesses pessoais da maioria deles.

Então, seguimos explicamos que Roger problematizava, em sua fala, o racismo estrutural, ou seja, aquele que estrutura nossa sociedade, que coloca o lugar do negro como sendo a favela, sem educação de qualidade, dentro da criminalidade, enfim. Ao afirmarmos isso, alguns alunos reagiram com aversão, questionando, com revolta, qual seria o lugar do branco, e respondemos que seria justamente o contrário, pois o branco é o empresário, o universitário que estuda medicina, o rico, que tem poder. Eles compreenderam a diferença.

Kilomba (2019, p. 77) corrobora nossa fala, ao explicar o racismo estrutural afirmando que as pessoas negras “estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas”, pois ocupam lugares que representam a margem da sociedade, como as favelas, onde a maioria da população é negra. Mais do que isso: não ocupam lugares de poder, já que são minorias entre políticos, por exemplo. Ela segue: “Estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegia manifestadamente seus *sujeitos brancos*, colocando membros de outros grupos racializados em uma desvantagem visível, fora das estruturas dominantes” (Ibidem, 2019, p. 77, grifo da autora).

Continuamos explicando a fala de Roger, o qual afirma que o racismo não se configura apenas como injúria racial, ou seja, como discurso de ódio, preconceituoso, que discrimina o negro, mas

⁶ Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/video-tecnico-de-futebol-roger-machado-da-uma-aula-de-sociologia-ao-falar-do-racismo-no-brasil/>. Acesso em: 20 out. 2019.

principalmente como racismo estrutural. Sobre isso, Almeida (2019, pp. 20-1, grifo do autor) é contundente: “o racismo é sempre estrutural, ou seja, [...] é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade”. Segundo o autor, trata-se de um problema profundo, visto que “fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea” (Ibidem, 2019, p. 21), de forma que as expressões do racismo que ocorrem cotidianamente, tanto nas relações interpessoais quanto nas organizações institucionais, são manifestações desse problema.

Ainda, relembremos, em sala de aula, o conto *As mãos dos pretos*, de Honwana (2017), lido anteriormente durante a realização de outra oficina, e que mostra o racismo institucional, aquele que ocorre dentro das instituições que deveriam lutar contra o racismo, mas que o legitimam, fazendo com que as pessoas pratiquem-no cada vez mais, como a escola, a igreja. De acordo com Almeida (2019, pp. 37-8), a concepção institucional do racismo o mostra como “resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça”.

Sobre o racismo institucional, Kilomba (2019) nos explica que o termo demonstra o caráter institucionalizado do racismo, que não é uma problemática apenas ideológica. Segundo a autora, isso significa que há “um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas tais como em sistemas e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça criminal, etc.” (Ibidem, 2019, pp. 77-8), de forma que brancos sejam privilegiados e apresentem vantagens com relação aos negros, que, por exemplo, sofrem mais com o desemprego. Almeida (2019, pp. 40-1) elucida muito bem essa dinâmica, acrescentando a questão de gênero:

No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. [...] Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretorias de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos.

É importante ressaltar ainda que, para o autor, só é possível falar de racismo institucional graças ao vínculo que as instituições mantêm com a ordem social que lhes rege, já que elas “são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos” (Ibidem, 2019, p. 47). Dessa forma, o racismo das instituições reflete o racismo da sociedade, o qual, segundo Almeida (2019, pp. 52-3), é um processo político, já que, “como processo sistêmico de discriminação que influencia a organização da sociedade, depende de poder político”, além de econômico, jurídico e ideológico, de modo que se mantenham desvantagens sociais, como a perda de vagas de emprego devido à cor da pele.

Para encerrar as atividades do dia, explicamos que os temas debatidos na oficina (na ocasião, não apenas racismo, mas machismo e homofobia também) foram escolhidos devido a sua relevância como problemas sociais que ainda são enfrentados no país, visto que, por exemplo, mesmo o racismo sendo considerado crime no Brasil, pessoas negras sofrem discriminação e são mortas em nossa sociedade. Assim sendo, alguma coisa está errada. É necessário, portanto, percebermos que esses são problemas reais, que não só existem, como estruturam nossa sociedade de forma profunda; então, devemos, primeiramente, nos policiar para que não ajudemos a propagar preconceitos, ter cuidado com o que falamos, observar nossas atitudes, o que compartilhamos na internet, além de ser necessário um debate e uma mudança política, social, cultural, econômica etc.

Avaliamos como exitosa a realização das atividades do dia, tendo em vista que conseguimos analisar o preconceito presente em falas discriminatórias, junto aos alunos e alunas, que se envolveram nas discussões, mostrando-se interessados e abertos ao diálogo, por considerarem importante debater em sala de aula sobre as temáticas escolhidas, o que, segundo eles(as), nunca havia acontecido anteriormente. Acreditamos ser muito relevante esse tipo de atividade, pois busca preparar o aluno para o convívio em sociedade, tornando-o apto a lidar com as diversidades, enquanto cidadão crítico e inteirado de seu papel social. Esse também consistia em um dos nossos objetivos com a realização do projeto como um todo.

Considerações finais

Educação antirracista se faz necessário diante de uma sociedade extremamente racista como o Brasil, onde oportunidades são negadas com base na raça, definida pela cor da pele, por traços físicos, os quais demarcam seu lugar social como sendo à margem, na periferia, excluído do mercado de trabalho. Numa nação composta majoritariamente por negros, e que possui um atual presidente da República que nega a existência do racismo no Brasil, faz-se urgente que as escolas possam trazer para a sala de aula discussões acerca de como o racismo opera no país, seja por meio de uma fala proferida, mas que poderíamos evitar, seja pela exclusão social, de modo que possibilitemos ao aluno compreender seu papel diante do combate a esse sistema de opressão.

Nesse sentido, buscamos, não só com a realização da atividade específica aqui descrita, mas com o desenvolvimento de todo o nosso projeto de mestrado profissional, debater sobre o racismo com a seriedade que o assunto pede, examinando obras necessárias para o entendimento e o enfrentamento da questão racial no Brasil, como o *Pequeno manual antirracista*, da filósofa Djamila Ribeiro. Porém, ainda obtivemos dificuldades em encontrar estudos no campo da Linguística que pudessem nos auxiliar na análise das frases racistas. Portanto, vê-se a necessidade de se estudar e pesquisar sobre essa problemática, que precisa ser discutida na academia, nas escolas, em todos os lugares. Afinal, “o racismo é discursivo”.

Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen Livros, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).
- HONWANA, Luis Bernardo. As mãos dos pretos. In: HONWANA, Luis Bernardo. *Nós matamos o cão tinhoso*. São Paulo: Kapulana, 2017. (Coleção Vozes da África).
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- PAIVA, Vera Lúcia M. de O. e. Metáforas Negras. In: PAIVA, Vera Lúcia M. de O. e. (org.). *Metáforas do cotidiano*. Belo Horizonte: Ed. do Autor, 1998. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/site/e-livros/Met%C3%A1foras%20do%20Cotidiano.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.
- RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SILVA, Rosane Leal da *et al.* Discurso de ódio em redes sociais: jurisprudência brasileira. *Revista Direito GV*, São Paulo, v. 7, n. 2, pp. 445-68, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rdgv/v7n2/a04v7n2>. Acesso em: 13 mar. 2021.

INGLÊS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL*ENGLISH IN EARLY CHILDHOOD: BILINGUAL EDUCATION IN BRAZIL**Giovana Maria Carvalho Martins¹**Thereza Cristina de Souza Lima²***RESUMO**

Este artigo objetiva discutir sobre a Educação Infantil e o bilinguismo no Brasil. O foco é o ensino de Inglês e escolas bilíngues brasileiras. Aborda a aquisição da Língua Inglesa na primeira infância, discutindo-se sobre o desenvolvimento infantil e a infância (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016; IVERSON, 2010), sobre o bilinguismo e as discussões acerca da aquisição da língua (MOZZILLO, 2015; VIAN JR; WEISSHEIMER; MARCELINO, 2013; MEGALE, 2005), sobre a criança bilíngue (MARTINS, 2007) e também sobre as escolas bilíngues e o bilinguismo no Brasil (FILIZOLA, 2019; MOURA, 2016). A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, desenvolvendo-se a investigação por meio de análises e discussões de diversos autores. A temática da pesquisa partiu da experiência de uma das autoras com o ensino bilíngue na primeira infância, e da necessidade de desmistificar e entender a importância da aquisição de uma segunda língua na infância. Considerou-se a criança como agente ativo de seu aprendizado e como sujeito potente, e a língua como forma de expressão desta criança no contexto em que está inserida.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Bilinguismo. Ensino de Inglês. Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

This article aims to discuss about early childhood education and bilingualism in Brazil. The focus is on English teaching and Brazilian bilingual schools. It addresses the acquisition of the English language in early childhood, discussing child development and childhood (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016; IVERSON, 2010), bilingualism and discussions about language acquisition (MOZZILLO, 2015; VIAN JR; WEISSHEIMER; MARCELINO, 2013; MEGALE, 2005), about the bilingual child (MARTINS, 2007) and also about bilingual schools and bilingualism in Brazil (FILIZOLA, 2019; MOURA, 2016). The methodology used was the bibliographic review, developing the investigation through the analysis and discussions of several authors. The research theme started from the experience of one of the authors with bilingual education in early childhood, and from the need to demystify and understand the importance of acquiring a second language in childhood. The children were considered as active agents of their learning and as powerful subjects, and the language as a form of expression of these children in the context in which they are inserted.

KEYWORDS: Child education. Bilingualism. English teaching. Children development.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Graduada em História (2017) e Mestre (2019) em Educação pela Universidade Estadual de Londrina e graduada em Pedagogia (2018) e Pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pelo Centro Universitário Internacional Uninter, giovana.mcmartins@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4178-1379>.

² Doutora (2011) e Mestre (2005) em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), especialista (1999) em Língua Inglesa também pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), graduada em Letras pela Universidade Santa Úrsula (1976). É também professora de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Linguística do Centro Universitário Internacional Uninter, THEREZA.L@uninter.com, <https://orcid.org/0000-0002-6955-4840>.

Introdução

Este artigo tem como tema o ensino da Língua Inglesa na primeira infância, período compreendido entre o nascimento até os 6 anos de idade³, e discorre sobre de que maneira a educação bilíngue pode contribuir para a formação da criança neste período da vida. Para isto, faz-se necessário abordar a educação na infância, discutir os aspectos da educação bilíngue na infância e analisar de que forma o ensino bilíngue pode contribuir para o desenvolvimento da criança, bem como verificar a expansão das escolas de educação bilíngue no Brasil.

Nesse contexto, a importância desta pesquisa justifica-se, também, pelo número crescente de colégios denominados bilíngues e pela procura de pais de alunos pela educação infantil. Com isto, enfatiza-se a necessidade da reflexão sobre o tema. O objetivo desta discussão é verificar de que forma o bilinguismo pode contribuir com o desenvolvimento psicológico, social e cultural das crianças já na Educação Infantil, considerando, ao mesmo tempo, a importância de aprender Inglês não apenas no contexto sociocultural atual, mas levando em conta o fato de que a primeira infância é terreno fértil para o estímulo e o desenvolvimento infantil. Na concepção das autoras deste artigo, torna-se, então, imprescindível que a sociedade, as escolas, os profissionais de educação e os pais de alunos entendam que uma escola bilíngue pode oferecer muito mais do que uma grande carga horária de aulas de inglês. Existem muitos aspectos pedagógicos que são favorecidos pela aquisição de uma segunda língua logo na primeira infância, e este artigo pretende se debruçar sobre estas questões.

Com isto, defendendo que o ensino de Língua Inglesa vai além da gramática e da pronúncia, e entendendo que o Inglês pode ser uma forma de comunicação e expressão da linguagem da criança, é possível citar trechos do poema do educador italiano Loris Malaguzzi (MALAGUZZI, 2016), intitulado “Ao contrário, as cem existem”:

Ao contrário, as cem existem. A criança é feita de cem. A criança tem cem linguagens, cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar, cem, sempre cem modos de escutar [...]. A criança tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem), mas roubam-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo [...]. Dizem-lhe enfim que o cem não existe. A criança diz: ao contrário, as cem existem”.

Assim, entende-se que a infância traz em si inúmeras possibilidades, inúmeras formas de comunicação, além de oportunidades de desenvolvimento ímpares em relação aos outros períodos da vida do ser humano. Complementando este raciocínio, Malaguzzi defende também que

Todas as pessoas – e quero dizer estudiosos, pesquisadores e professores, que em qualquer lugar se propuseram a estudar as crianças seriamente – terminaram por descobrir não tanto os limites e a deficiência das crianças, mas, em vez disso, suas qualidades e capacidades surpreendentes e extraordinárias aliadas a uma necessidade inexaurível por expressão e realização (MALAGUZZI, 2016, p. 83).

³ De acordo com o Ministério da Cidadania, este período da vida “[...] vai da gestação aos 6 anos de idade”. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/crianca-feliz/crianca-feliz/a-primeira-infancia>. Acesso: 01 set. 2020.

Paulo Fochi (2014), sobre as linguagens em Malaguzzi, afirma que se elas

são expressas de “cem formas” (MALAGUZZI, 1999a), se elas estão no corpo inteiro, se somos constituídos por elas, e, portanto, não podemos viver fora delas, é interessante observar que a partir das linguagens interpelamos o mundo, nos constituímos e constituímos novas maneiras de conhecer e descobrir sobre os sentimentos, sobre as emoções e sobre a natureza humana (PARKER-REES, 2010). (FOCHI, 2014, p. 12).

A linguagem, ou ainda, a língua⁴, é a uma das formas através das quais se interage com o mundo, aprende-se sobre a natureza humana, atua-se enquanto agentes da própria formação. As crianças têm todas estas possibilidades à sua disposição, e Loris Malaguzzi destaca esta questão argumentando que é necessário que os adultos não abreviem as possibilidades e os conceitos da infância, e é neste ponto que ele evoca as cem linguagens, “[...] exaltando a complexidade do que é ser criança, já que elas estão imersas em um universo de descoberta, de espanto, de curiosidade, de fantasia, enfim, de relações e experiência com a vida” (FOCHI, 2014, p. 13).

1. Educação infantil e bilinguismo

Conforme mencionado, este artigo se debruça sobre o bilinguismo na Primeira Infância, que compreende as idades de 0 a 6 anos. De acordo com o Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, trata-se de “[...] um período crucial no qual ocorre o desenvolvimento de estruturas e circuitos cerebrais, bem como a aquisição de capacidades fundamentais que permitirão o aprimoramento de habilidades futuras mais complexas” (SANTOS; PORTO; LERNER, 2014, p. 3). A criança começa a aprender desde o momento em que nasce, e o meio em que ela se insere tem muita influência em seu processo de aprendizagem, pois ela aprende no contexto de seus relacionamentos com as pessoas a seu redor (SANTOS; PORTO, LERNER, 2014).

Além disto,

Um importante aspecto da experiência do desenvolvimento infantil, do ponto de vista da criança, são as habilidades que ela adquire ao brincar, seja com objetos ou com pessoas. Por intermédio do brincar, já desde os primeiros meses de vida, a criança aprende a explorar sensorialmente diferentes objetos, a reagir aos estímulos lúdicos propostos pelas pessoas com quem se relaciona, e a exercitar com prazer funcional suas habilidades. (SANTOS; PORTO; LERNER, 2014, p. 6).

O brincar cumpre, portanto, papel imprescindível no desenvolvimento infantil, e é fundamental destacar que “[...] desde o início da vida, a criança deve ser considerada em sua individualidade, como sujeito ativo do seu desenvolvimento, capaz de se expressar, interagir e brincar tanto por iniciativa própria como em resposta aos estímulos externos” (SANTOS; PORTO; LERNER, 2014, p. 6). A criança, então, deve ser considerada como ativa no processo de formação do próprio conhecimento,

⁴ De acordo com Carvalho, Oliveira e Vieira (2020, p. 42), “A linguagem é a capacidade natural que o ser humano tem de se comunicar, seja por meio de palavras, gestos, imagens, sons, cores, expressões etc.”, e “a língua é o conjunto de sinais que determinadas comunidades usam para se comunicar. São as regras gramaticais”.

e não apenas um sujeito passivo que recebe estímulos exteriores, de maneira que a “[...] primeira infância tornou-se prioridade nas agendas de pesquisa e formulação de políticas públicas por ser uma faixa etária crítica para a aprendizagem” (SANTOS; PORTO; LERNER, 2014, p. 7).

Atualmente, os avanços tecnológicos e científicos exercem uma grande influência no bilinguismo, por diversos fatores. Um deles é a emergência de um mundo cada vez mais globalizado e conectado, em que a habilidade de dominar diversas línguas passa a ser necessária para que o sujeito possa se inserir neste mundo, sobretudo no mercado de trabalho e nas relações interpessoais. Além disto, os avanços na neurociência e os estudos ligados à linguística possibilitam a melhor compreensão do fenômeno do bilinguismo e de que forma a aquisição da língua acontece no cérebro (VIAN JR; WEISSHEIMER; MARCELINO, 2013). Desse modo, têm-se abordado não somente benefícios e diferenças do aprendizado de uma segunda língua no cérebro de um sujeito bilíngue mas também mitos e controvérsias sobre o bilinguismo têm sido analisados e, muitas vezes, derrubados.

Outro fator defendido pelos estudiosos sobre o assunto é que

pesquisar crianças bilíngues pode contribuir para a abordagem dos problemas gerais da linguagem infantil ao mostrar seus limites e ao auxiliar o debate da aquisição monolíngue. O desenvolvimento bilíngue da linguagem pode, então, ser extremamente informativo do ponto de vista teórico porque ajuda a estabelecer as fronteiras dentro das quais o processo de aquisição da linguagem deve se desenrolar. Por tais razões, a criança bilíngue constitui o ‘par combinado perfeito’, o sujeito ideal para a pesquisa interlinguística que investiga o impacto relativo de fatores específicos da língua e de fatores mais universais na aquisição (MOZZILLO, 2015, p. 149).

É perceptível, ao analisar a literatura sobre o tema, que o bilinguismo é um conceito complexo, cuja definição envolve diversos significados e dimensões. Isto ocorre, pois muitos autores definem de diferentes maneiras o que é ser bilíngue. Antonietta Megale (2005) resume essas contradições da seguinte maneira:

Na visão popular, ser bilíngüe é o mesmo que ser capaz de falar duas línguas perfeitamente; esta é também a definição empregada por Bloomfield que define bilingüismo como “o controle nativo de duas línguas” (BLOOMFIELD, 1935 apud HARMERS e BLANC, 2000, p. 6). Opondo-se a esta visão que inclui apenas bilíngües perfeitos, Macnamara propõe que “um indivíduo bilíngüe é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades lingüísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa” (MACNAMARA, 1967 apud HARMERS e BLANC, 2000, p. 6). (MEGALE, 2005, p. 2).

É importante ressaltar que quando se fala em bilinguismo, neste artigo, foca-se na aquisição do Inglês como segunda língua, e verifica-se que a grande maioria das escolas bilíngues do Brasil têm, em sua proposta, o uso de Inglês e Português para comunicação.

Este artigo não tem intenção de esgotar a literatura sobre o tema, mas se debruça sobre a inserção do bilinguismo na primeira infância, entendendo que as crianças que estudam em escolas bilíngues podem ser capazes de compreender e se expressar em uma segunda língua; porém, o objetivo não

é que dominem regras formais de escrita e gramática, pois a educação infantil não deve ter como objetivo a alfabetização, de maneira que “formar nas crianças uma atitude leitora e produtora de textos diz muito mais da tarefa colocada para a educação infantil – de inserção das crianças pequenas no universo da cultura escrita – que as palavras ‘alfabetização’ e ‘letramento’” (MELLO, 2012, p. 78).

Além disto, entende-se que a aquisição de uma segunda língua pelas crianças não difere da forma como ela adquire a primeira língua pois, conforme Chomsky (1965 apud PINTO, 2008), “As crianças devem ser expostas à língua estrangeira o mais cedo possível, pois elas possuem uma capacidade linguística de origem biológica e inata, ou seja, nascem com todas as opções de estruturas mentais para desenvolver qualquer idioma” (CHOMSKY, 1965 apud PINTO, 2008, p. 22)

Uma questão que deve ser considerada é a quantidade de exposição à segunda língua e o contexto em que a criança está inserida – se os pais falam aquela língua, por exemplo, ela pode estar exposta à maior quantidade de situações em que seja necessário, para ela, utilizar a segunda língua. A proposta das escolas bilíngues, conforme observado, é justamente proporcionar às crianças este contato intenso com a língua, bem como com a cultura de países falantes de Inglês, através de comemorações culturais e celebrações (como o *4th of July*, que é tipicamente estadunidense, ou o *Saint Patrick's Day*, tipicamente irlandês, ou ainda o *100 days of school*, que é um evento muito celebrado nas escolas estadunidenses para comemorar o centésimo dia do ano letivo da escola), além das celebrações e comemorações próprias do país (não deixando de comemorar datas típicas do calendário brasileiro). Porém, o que fica bastante claro pelas observações cotidianas é que a criança não utilizará a segunda língua se ela não fizer sentido para a criança ou se ela não for necessária. Para exemplificar, se o professor utiliza o Inglês apenas em algumas situações, mas conversa com a criança em Português, ela entenderá que não é necessário responder em Inglês, pois o professor aceita a outra língua como forma de comunicação. Assim, o que se percebe através da prática com crianças pequenas é o uso constante do lúdico, de canções e gestos para que a comunicação em Inglês seja efetiva. Não é necessário que a criança entenda e traduza absolutamente todas as palavras (pois ela não adquire nem a língua materna dessa forma), mas que ela entenda o sentido atribuído às frases, expressões e símbolos da língua.

Sobre isto, Isabella Mozzillo (2015, p. 149) coloca que, da mesma forma que a criança monolíngue, a bilíngue “[...] presta muita atenção ao input que recebe e desde cedo faz escolhas linguísticas por notar que o input varia conforme o interlocutor com quem deseja falar”. Porém, é necessário ter em mente que “[...] o ambiente linguístico da criança bilíngue pode ser mutável”, pois “[...] o input em uma das línguas pode, então, cessar por períodos prolongados, o que acarreta a perda ou o desgaste da linguagem” (MOZZILLO, 2015, p. 150). Isto pode acontecer com crianças que frequentam escolas bilíngues, mas não têm cuidadores bilíngues. O que os cuidadores devem ter em mente é que a aquisição da língua é um processo, e que a exposição a ela é fator importante na sua apreensão, de maneira que não é esperado que uma criança de 2 anos seja fluente imediatamente.

Sobre as expectativas dos cuidadores com relação à aquisição da segunda língua, Mozzillo (2015), citando De Houwer (1998), postula que é necessário que se faça o que for natural para a família em termos de uso da língua (no caso de famílias bilíngues, seja por motivo de imigração, pais que falam línguas diferentes ou variados motivos), criar oportunidades e contextos para que a criança tenha contato com ambos os idiomas frequentemente, além de encorajar a criança e usar a língua desejada com uma pessoa pedindo para que ela repita a frase ou dizendo que não a compreendeu, para que a criança compreenda em quais situações sociais é adequado que utilize determinada língua (MOZZILLO, 2015). Isto pode ser pensado também para o ensino bilíngue ofertado pelas escolas. A forma como a família se relaciona com a língua é importante para o desenvolvimento da criança, e é importante que a criança seja encorajada pelos pais a aprender no seu tempo, e a aprender a lidar com a segunda língua de forma positiva.

Entende-se a educação infantil como lugar de descobertas, de formação de competências e habilidades que vão muito além de ler e escrever. Considera-se que “o surgimento da linguagem é uma das conquistas triunfantes dos primeiros dois anos de vida”⁵ (IVERSON, 2010, p. 229), e o bilinguismo é mais uma ferramenta para o desenvolvimento cognitivo na primeira infância. As crianças não apenas possuem um corpo; elas são um corpo, e percebem o mundo à sua volta por meio dele. Jana Iverson (2010, p. 230) ainda advoga que “na infância, existem mudanças significativas nas quais o corpo se move e interage com o meio ambiente; e estas podem impactar o desenvolvimento de habilidades e experiências que contribuem para o surgimento da comunicação e da linguagem”⁶.

Sobre as linguagens para Loris Malaguzzi, fundador da abordagem de Reggio Emilia, autor citado no início desta investigação,

as crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas ‘linguagens’ naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatização e música (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 23).

Tal abordagem entende a criança como protagonista na construção de seu próprio conhecimento, e o professor tem a perspectiva de aprender enquanto ensina. De acordo com Sá (2010), “A finalidade era que o educador aprendesse com a criança a dar aulas, mediante seu esforço em compreender a lógica de aprendizagem dela, e, a partir daí, a pensar alternativas eficientes para ajudá-la a continuar aprendendo” (SÁ, 2010, pp. 58-9). Faz-se necessário conceituar a abordagem para entender, nesta discussão, a relação das concepções de Loris Malaguzzi com a discussão do bilinguismo, tema da presente investigação.

Acredita-se que a aquisição de uma segunda língua na infância pode ser uma forma de expressão entre as tantas que são próprias deste período na vida dos sujeitos. Além disto, essas outras linguagens,

⁵ The emergence of language is one of the crowning achievements of the first two years of life. (IVERSON, 2010, p. 229).

⁶ In infancy, there are significant changes in the ways in which the body moves in and interacts with the environment; and these may in turn impact the development of skills and experiences that play a role in the emergence of communication and language. (IVERSON, 2010, p. 230).

conforme a citação acima (palavras, movimento, desenhos, música etc.) podem e devem ser usadas em conjunto para o desenvolvimento do bilinguismo, de forma que a segunda língua seja adquirida de forma natural e significativa pelas crianças no contexto das escolas bilíngues. Esse enfoque nos oferece “[...] novos meios de pensar sobre a natureza da criança como aprendiz, sobre o papel do professor, sobre a organização e o gerenciamento da escola, sobre o desenho e o uso dos ambientes físicos”, bem como sobre um currículo que priorize as descobertas e a resolução de problemas de forma conjunta (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, pp. 23-4). Acredita-se que essa abordagem pode ser de grande valor para que os professores, de escolas bilíngues ou não, reflitam sobre seu papel e suas práticas em sala de aula, pensando sempre em seus alunos como crianças potentes, que, sobretudo na primeira infância, têm um mundo inteiro de descobertas à sua espera.

A abordagem de Reggio Emilia surgiu, inicialmente, no século passado em uma pequena cidade de mesmo nome, na Itália. Surgiu de uma colaboração entre pais e alunos, e entende o ambiente escolar como educador, devendo ser organizado de maneira a ser propício para o desenvolvimento e interação das crianças, focando na resolução de problemas e na participação ativa dos sujeitos em sua aprendizagem.

Concorda-se ainda com Marizilda Martins (2007), que pontua:

Em nossa opinião, baseada nos estudos apresentados e nos resultados positivos da experiência vivenciada, a criança bilíngüe também tem a vantagem de se apropriar da língua com um distanciamento vantajoso dos mecanismos lingüísticos, o que facilita o bilingüismo precoce que, em nossa opinião, pode acontecer com sucesso. Dessa maneira, a aprendizagem tem significação para a criança, pois ela aplica esse conhecimento em seu cotidiano, podendo se beneficiar imediatamente dessa aquisição. (MARTINS, 2007, p. 28).

Em relação aos procedimentos metodológicos, a pesquisa aqui desenvolvida é do tipo bibliográfica, “que possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (GIL, 1994)” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40). Para tanto, a pesquisa traz autores e pesquisas que se debruçaram sobre o desenvolvimento infantil, sobre aquisição de linguagem e sobre bilinguismo para discutir o movimento bilíngue nas escolas brasileiras. O tema partiu da experiência e de observações de uma das autoras, que trabalha na educação infantil de uma escola bilíngue, com crianças de 2 anos.

Sabe-se que os bebês, quando nascem, são capazes de produzir sons de qualquer língua, diferenciando fonemas se devidamente estimulados, de acordo com Martins (2007). Essa capacidade diminui conforme predominam os fonemas do idioma materno. Assim, uma vantagem de aprender inglês nos primeiros anos é a maior aproximação com a pronúncia nativa. Outro ponto a se considerar é que crianças menores tendem a não ter a preocupação com cometer erros, além de iniciarem mais facilmente a comunicação com seus pares, independentemente da língua adotada. Desta maneira, o que se percebe, por meio de estudos e observações, é que a criança bilíngue pode adotar, para a apreensão da segunda língua, um processo de assimilação parecido com o de sua língua materna,

com interações sociais com adultos e outras crianças, e essas interações são, em escolas bilíngues, mediadas e tornadas significativas através do brincar, de contação de histórias, do faz de conta (MARTINS, 2007).

O *British Council*, segundo seu site brasileiro, é “a organização internacional do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais”⁷. O site contém diversos recursos, materiais, ideias e discussões voltadas para o ensino de inglês, e pode ser uma ótima ferramenta para professores e cuidadores interessados no bilinguismo infantil e na educação infantil de modo geral. O site⁸ aponta diversas vantagens em começar a ensinar inglês no início da infância, que apontaremos e discutiremos a seguir:

“Crianças pequenas ainda estão usando suas estratégias de aprendizagem individuais e natas para adquirir sua língua materna, e elas logo descobrem que podem usar essas estratégias para aprender Inglês”⁹. Mesmo que tais estratégias não sejam conscientes, este ponto é muito evidente em turmas de crianças pequenas, de 1 a 3 anos, que ainda estão desenvolvendo suas estratégias de aprendizagem na língua materna. A apropriação de termos do cotidiano, como cores, números, e atividades relacionadas à rotina (músicas simples, calendário, tempo) pode ser vista em concomitância com a apropriação dos mesmos termos em português. Neste estágio, temos crianças que mesclam ambas as línguas em uma mesma frase ou ainda utilizam os dois termos juntos (como por exemplo, “eu gosto de azul, o *blue*”).

Crianças pequenas têm tempo de aprender através de atividades lúdicas. Elas adquirem linguagem fazendo parte de alguma atividade compartilhada com um adulto. Elas primeiro compreendem a atividade e então entendem o sentido a partir da língua compartilhada pelo adulto¹⁰

O lúdico é essencial na educação infantil. Dallabona e Mendes (2004) afirmam, sobre as brincadeiras:

Acreditamos que por meio delas a criança satisfaz, em grande parte, seus interesses, necessidades e desejos particulares, sendo um meio privilegiado de inserção na realidade, pois expressa a maneira como a criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo. Destacamos o lúdico como uma das maneiras mais eficazes de envolver o aluno nas atividades, pois a brincadeira é algo inerente na criança, é sua forma de trabalhar, refletir e descobrir o mundo que a cerca. (DALLABONA; MENDES, 2004, p. 107).

Além disto, é muito significativo o fato de as crianças “terem tempo” de aprender por meio de brincadeiras. No mundo adulto, sobretudo em cursos de escolas de inglês, o maior sucesso está em

⁷ Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/>. Acesso: 21 set. 2020.

⁸ How Young children learn English as another language. Disponível em: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/es/helping-your-child/how-young-children-learn-english-another-language..> Acesso: 21 set. 2020.

⁹ Young children are still using their individual, innate language-learning strategies to acquire their home language and soon find they can also use these strategies to pick up English. *In*: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/es/helping-your-child/how-young-children-learn-english-another-language>. Acesso: 21 set. 2020.

¹⁰ Young children have time to learn through play-like activities. They pick up language by taking part in an activity shared with an adult. They firstly make sense of the activity and then get meaning from the adult’s shared language.(Idem).

cursos que prometem a fluência em 1 ano, 2 anos ou, quanto mais rápido, melhor. Acredita-se que criança não tem a necessidade de aprender inglês rapidamente e de forma instrumentalizada, e é com a brincadeira que a aprendizagem se torna significativa e prazerosa.

Crianças pequenas têm mais tempo de encaixar o Inglês em suas programações diárias. Os programas das escolas tendem a ser informais e as mentes das crianças ainda não estão cheias de fatos para serem gravados e testados. Elas podem ter pouca ou nenhuma lição de casa e são menos pressionadas para atingir determinados padrões.¹¹

No que diz respeito a avaliações na Educação Infantil, é de valia mencionar Eliana Bhering e Jodete Füllgraf (2012), que expõem os desafios para dissociar a avaliação de uma “perspectiva de resultados da aprendizagem, isto é, o que as crianças demonstravam saber fazer ou falar” (BHERING; FÜLLGRAF, 2012, p. 158). Entende-se que esta visão de avaliação limita tanto a criança, que é avaliada apenas por situações pontuais, quanto a visão do professor, que deve ser holística e buscar observar a criança em sua totalidade. As autoras falam sobre modelos tradicionais de avaliação, afirmando que

A ênfase era voltada para a performance das crianças e sua capacidade de pensar, fazer coisas pré-determinadas e agir, em vez de avaliar a participação das crianças nas situações e interações pedagogicamente planejadas que ocorrem em creches e pré-escolas. (BHERING; FÜLLGRAF, 2012, p. 159).

Infelizmente, essa perspectiva de avaliação enquanto verificação do que as crianças são ou não capazes ainda permanece em muitas escolas de educação infantil no Brasil. É necessário repensar o porquê disto, e de que forma essa visão beneficiaria ou não as crianças, que devem ser o foco dos educadores e colégios.

Crianças que têm a oportunidade de dominar uma segunda língua enquanto elas ainda são pequenas, parecem usar as mesmas estratégias de aprendizagem de linguagem inatas ao longo da vida quando aprendem outras línguas. Dominar uma terceira, quarta ou mais línguas é mais fácil do que dominar a segunda.¹²

Nesse tópico, o *British Council* pontua que o bilinguismo na primeira infância pode estar associado à facilidade de aprender outros novos idiomas ao longo da vida. Quando a segunda língua vem de forma natural, a aprendizagem de outras pode ser facilitada.

Crianças pequenas que adquirem uma língua ao invés de aprendê-la conscientemente, como crianças mais velhas e adultos fazem, são mais propensas a terem uma pronúncia melhor e um sentimento pela língua e pela cultura. Quando crianças monolíngues chegam à puberdade e

¹¹ Young children have more time to fit English into the daily programme. School programmes tend to be informal and children’s minds are not yet cluttered with facts to be stored and tested. They may have little or no homework and are less stressed by having to achieve set standards. (Ibid)

¹² Children who have the opportunity to pick up a second language while they are still young appear to use the same innate language-learning strategies throughout life when learning other languages. Picking up third, fourth, or even more languages is easier than picking up a second. (Ibid)

se tornam mais autoconscientes, sua habilidade de dominar uma língua diminui e elas sentem que devem estudar Inglês conscientemente através de programas baseados em gramática. A idade na qual esta mudança ocorre depende grandemente do nível de desenvolvimento infantil de cada indivíduo e também das expectativas da sociedade em que se inserem.¹³

Esta questão, já abordada anteriormente, está de acordo com o que Martins (2007) pontuou sobre a melhor pronúncia de crianças bilíngues. Não há o sentimento de vergonha ou a obrigação de aprender gramática de maneira exemplar, já que as crianças ainda estão em processo de aprender sua própria língua materna.

1.1. Bilinguismo no Brasil

No Brasil, há a regulamentação da educação bilíngue em dois casos: a “educação indígena” e a “educação especial de surdos” (BRASIL, 2020). Assim, o ensino de inglês em escolas bilíngues ainda não possui uma uniformidade em todo o território nacional, e nem é utilizada uma mesma concepção de bilinguismo por todas as escolas. A Organização das Escolas Bilíngues de São Paulo (OEBI) entende como bilíngues as “[...] escolas cuja carga horária seja de no mínimo 75% em língua estrangeira na educação infantil a 25% no ensino médio” (FILIZOLA, 2019). Apesar de algumas instituições contarem com ensino de inglês, a diferença destas para escolas bilíngues está no currículo, pois “uma das diferenças da educação bilíngue é ensinar o estudante a pensar em dois idiomas” (FILIZOLA, 2019).

Em documento publicado no ano de 2020 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue, afirma-se que

com base no Censo Escolar de 2018, havia estimativas de 3% das cerca de 40 mil escolas privadas oferecendo algum tipo de ensino bilíngue. Quando se considera apenas o contingente de matrículas das escolas privadas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, cerca de 9 milhões (18,4% do total), as estimativas eram entre 270 e 360 mil estudantes. (BRASIL, 2020, p. 11).

As abordagens nas escolas são as mais variadas. As duas principais são a *Content and Language Integrated Learning*- CLIL (em português, Aprendizado Integrado entre Língua e Conteúdo) e *Content-based Instruction* – CBI (em português, Instrução Baseada em Conteúdo). Ambas têm por objetivo “integrar a aprendizagem da segunda língua à aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de competências e habilidades” (BRASIL, 2020, p. 12). Contudo, o que mais se observa nas instituições brasileiras é o aumento de conteúdos na carga horária dos alunos, que oferecem “opções relacionadas à arte, computação ou pelo reforço aos componentes curriculares tradicionais – geografia, história, matemática. Ou seja, são escolas de ensino tradicional que acrescentam programas bilíngues” (BRASIL, 2020, p. 13).

¹³ Young children who acquire language rather than consciously learn it, as older children and adults have to, are more likely to have better pronunciation and feel for the language and culture. When monolingual children reach puberty and become more self-conscious, their ability to pick up language diminishes and they feel they have to consciously study English through grammar-based programmes. The age at which this change occurs depends greatly on the individual child’s developmental levels as well as the expectations of their society. (Ibid).

Outra tendência que vem se popularizando no Brasil são as escolas internacionais. Estas são diferentes das escolas bilíngues. Apesar de promoverem também o aprendizado do idioma e cultura de um outro país, é necessário diferenciá-las. As escolas internacionais surgiram no Brasil predominantemente para atender a comunidades de imigrantes que, ao chegarem no final do século XIX e século XX, não falavam português. Nestas, ainda hoje pode se verificar a “vinculação a outro país por meio da adoção de um tipo de ensino inspirado no país a que se remetem, pelo formato do currículo, pelo perfil internacional da comunidade de pais, alunos e professores e pelo interesse em prosseguir estudos fora do Brasil” (MOURA, 2016). Selma Moura (2016) pontua duas principais diferenças entre escolas internacionais e bilíngues:

nas escolas bilíngues de qualidade há, necessariamente, dois currículos (integrados ou não): o brasileiro e o desenvolvido em segunda língua, enquanto na escola internacional se desenvolve um currículo predominantemente internacional. A segunda diz respeito à comunidade escolar, muito mais diversa linguisticamente na escola internacional. (MOURA, 2016).

A demanda pelo ensino bilíngue vem crescendo nos últimos anos, e o que defendem os pais que procuram escolas bilíngues, em sua grande maioria, é a necessidade de aprender inglês cedo e dominar a língua para o futuro profissional, muitas vezes relatando que eles próprios tiveram dificuldade com o inglês e desejam que seus filhos não tenham a mesma experiência. Orlando Vian Jr., Janaina Weissheimer e Marcello Marcelino (2013) trazem uma discussão relevante sobre esta questão, pontuando a relevância do ensino de Inglês no contexto global atual, “[...] pois os processos globalizantes são mediados pela linguagem e a língua inglesa exerce significativo papel na geopolítica do mundo atual”, de maneira que a crescente demanda pelo ensino bilíngue “[...] assume um papel significativo e, como resultado dessas necessidades, começaram a surgir escolas bilíngues em diversas partes no território nacional [...]” (VIAN JR; WEISSHEIMER; MARCELINO, 2013, p. 401).

Porém, apesar desta crescente demanda, o ensino bilíngue no Brasil ainda é cercado por diversos mitos e inverdades, já que pesquisas e divulgação e material em língua portuguesa sobre o tema são escassos e incipientes. É inclusive conteúdo de debate entre escolas, pois muitas usam do marketing “bilíngue” para atrair pais e alunos, sem efetivamente oferecerem um ensino bilíngue, já que ser bilíngue vai além de apenas ter uma carga horária grande de aulas de inglês no currículo. São afirmações como:

“Aprender duas línguas confunde a criança e diminui sua inteligência”, “A criança deve aprender uma primeira língua adequadamente. Depois se pode ensinar outra”, “Uma criança que aprende duas línguas não vai se sentir à vontade com nenhuma delas”, “Os bilíngües precisam traduzir de sua língua ‘mais forte’ para sua língua ‘mais fraca’”, “Crianças que recebem educação bilíngue serão ótimos tradutores” (VIAN JR; WEISSHEIMER; MARCELINO, 2013, pp. 402-3).

Tais perspectivas não têm comprovação científica,

“[...] pelo contrário, muitas pesquisas já realizadas, com o advento da neurociência, comprovam que o bilinguismo impacta positivamente o desenvolvimento cognitivo das crianças, principalmente por propiciar maior plasticidade e flexibilidade entre as sinapses, característica que facilita aprendizagens subsequentes (GROSJEAN; LI, 2013). (VIAN JR; WEISSHEIMER; MARCELINO, 2013, p. 403).

É importante ressaltar, com toda a discussão trazida anteriormente, que se defende o ensino bilíngue não apenas pelas questões socioeconômicas ligadas ao falar Inglês no contexto atual, mas sim para o desenvolvimento global da criança e por todas as habilidades que o domínio de uma segunda língua desde a primeira infância pode proporcionar, sem pensar somente no futuro profissional do aluno.

Considerações finais

Em suma, este artigo abordou aspectos sobre a educação na primeira infância, o bilinguismo e de que maneira as escolas bilíngues têm se desenvolvido no Brasil. Entendemos que a primeira infância merece muito destaque e valorização, pois se trata de período importantíssimo no desenvolvimento cognitivo-afetivo do sujeito, e a inclusão de uma segunda língua no aprendizado cotidiano destes sujeitos pode ser benéfica em diversos aspectos, como demonstram pesquisas recentes sobre o tema. Ressalta-se que o universo bilíngue traz muito mais do que a fluência em uma segunda língua, incluindo a cultura, novas maneiras de pensar e de ler e entender o mundo, bem como o desenvolvimento de aspectos cognitivos proporcionados pela imersão em uma segunda língua – neste artigo, notadamente, o Inglês.

Conforme abordado, a definição do que é bilíngue não é exata, e as escolas bilíngues brasileiras ainda carecem de maior regulamentação. Porém, um aspecto positivo é que a demanda por este tipo de escola tem aumentado nos últimos anos, graças às exigências, sobretudo, ligadas à globalização e à necessidade de domínio do Inglês como língua cultural e de negócios. Ressalta-se a importância da continuidade de pesquisas sobre o tema, tendo em mente que a criança e a infância devem ser respeitadas e que o bilinguismo é mais uma maneira de promover, nas crianças, suas potencialidades e seu desenvolvimento pleno.

Referências

ANDRADE, Rayssa Mesquita de Andrade. *O que é, afinal, uma escola bilíngue? A voz do professor nos programas bilíngues de escolas da região metropolitana do Recife*, 2019. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/35935/1/DISSERTA%20c3%87%20c3%83O%20Rayssa%20Mesquita%20de%20Andrade.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2020.

BHERING, Eliana; FÜLLGRAF, Jodete. Avaliação da Educação Infantil: velhas tendências e novas perspectivas. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Carolina Machado (orgs). *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

BRASIL. Ministério da Cidadania. Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. *Criança feliz - a Primeira Infância*. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/crianca-feliz/crianca-feliz/a-primeira-infancia>. Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue*. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2020-pdf/146571-texto-referencia-parecer-sobre-educac-a-o-bili-ngue/file>. Acesso em: 21 set. 2020.

BRITISH COUNCIL. *How young children learn English as another language*. Disponível em: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/es/helping-your-child/how-young-children-learn-english-another-language>. Acesso em: 21 set. 2020.

CARVALHO, Eliane Santos. OLIVEIRA, Erica. VIEIRA, Wellington. Língua e linguagem. Qual a diferença? *Web Revista Página de Debates: Questões de Linguística e Linguagem*. v.1, n. 24, 2020, pp. 41-52.

DALLABONA, Sandra Regina. MENDES, Sueli Maria Schmitt. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*. Instituto Federal de Santa Catarina. Florianópolis, v. 1, n. 4, jan./mar. 2004. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627172.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, v. 1. Porto Alegre: Penso, 2016.

FILIZOLA, Paulo. Dados registram aumento na procura por ensino bilíngue no Brasil. *Metrópoles*. Outubro de 2019. Educação do Amanhã 2019. Disponível em: <https://www.metropoles.com/conteudo-especial/educacao-do-amanha-2019/dados-registram-aumento-na-procura-por-ensino-bilingue-no-brasil>. Acesso em: 21 set. 2020.

FOCHI, Paulo Sérgio. A criança é feita de cem: as linguagens em Malaguzzi. In: REDIN, Marita Martins; FOCHI, Paulo Sergio. *Infância e Educação Infantil II - Linguagens*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2014.

IVERSON, Jana M. Developing language in a developing body: the relationship between motor development and language development. *Journal of Child Language*. Cambridge University Press, v. 37, n.2, pp. 229-61, mar. 2010.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. katálysis*, Florianópolis, v. 10, n. spe, pp. 37-45, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 set. 2020.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso, 2016.

MARTINS, Marizilda Guimarães Lemos. *Uma experiência de desenvolvimento de projetos didáticos na educação infantil bilíngue*. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação: Didática) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07122007-155142/publico/DissertacaoMarizildaLemosMartins.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2020.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 3, n. 5, ago. 2005.

MELLO, Suely Amaral. Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Carolina Machado (orgs). *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

MOURA, Selma. O que é uma escola internacional? *Educação Bilíngue no Brasil*. 2016. Disponível em: <https://educacaobilingue.com/2016/10/11/o-que-e-uma-escola-internacional/>. Acesso: 21 set. 2020.

MOZZILLO, Isabella. Algumas considerações sobre o bilingüismo infantil. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*, v. 19, n. 1, pp. 147-57, 2015.

PINTO, Juliana Sanches. *Aquisição de segunda língua na primeira infância*. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008, 46p. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/32595/1/AQUISI%C3%87%C3%83O%20DE%20SEGUNDA%20L%C3%8DNGUA%20%20NA%20PRIMEIRA%20INF%C3%82NCIA.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SÁ, Alessandra Latalisa de. Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. *Paideia*. Ano 7, n. 8, pp. 55-80, jan./jun 2010.

SANTOS, Daniel Domingues dos; PORTO, Juliana Antola; LERNER, Rogério. Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância. *Estudo nº 1: O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem*. 2014. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca_feliz/Treinamento_Multiplicadores_Coordenadores/IMPACTO_DESENVOLVIMENTO_PRIMEIRA%20INFANCIA_SOBRE_APRENDIZAGEM.pdf. Acesso em: 24 set. 2020.

VIAN JR, Orlando. WEISSHEIMER, Janaina. MARCELINO, Marcello. Bilingüismo: aquisição, cognição e complexidade. *Revista do GELNE*, Natal, v. 15 n. Esp., pp. 399-416, 2013.

CONSIDERAÇÕES DINÂMICAS ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DE LÍNGUAS ADICIONAIS: UMA ANÁLISE DE PADRÕES DE VOICE ONSET TIME EM INGLÊS-L2 E FRANCÊS-L3 PRODUZIDOS POR APRENDIZES BRASILEIROS EM CONTEXTO DE INSTRUÇÃO FONÉTICA

DYNAMIC INSIGHTS REGARDING ADDITIONAL LANGUAGE DEVELOPMENT: AN ANALYSIS OF VOICE ONSET TIME PATTERNS OF ENGLISH-L2 AND FRENCH-L3 PRODUCED BY BRAZILIAN LEARNERS IN A PHONETIC INSTRUCTION CONTEXT

Laura Castilhos Schereschewsky¹

Ubiratã Kickhöfel Alves²

RESUMO

À luz de uma visão de língua como um Sistema Dinâmico Complexo (VERSPoor; DE BOT; LOWIE, 2011, entre outros), entende-se que mudanças em um subcomponente do sistema linguístico podem acarretar mudanças nos outros elementos e também no sistema como um todo. O presente estudo investiga as mudanças nos padrões de produção de *Voice Onset Time* do subsistema de Inglês-L2 e suas implicações no subsistema de Francês-L3 de cinco aprendizes brasileiros de Inglês-L2 e Francês-L3 como línguas adicionais. Esse estudo longitudinal foi conduzido no decorrer de 3 meses (12 pontos de coleta) e contou com uma intervenção de seis sessões de instrução fonética em Inglês-L2 entre as semanas 4 e 9. Análises de correlações móveis (*moving correlations*) (cf. VERSPoor; VAN DIJK, 2011) em janelas móveis de 7 e 3 pontos trazem insumos empíricos acerca da inter-relação das línguas adicionais num contexto multilíngue.

PALAVRAS-CHAVE: Sistemas Dinâmicos Complexos. *Voice Onset Time*. Instrução fonética.

ABSTRACT

In a view of language as a Complex Dynamic System (VERSPoor; DE BOT; LOWIE, 2011, among others), it is accepted that changes in a language system subcomponent may result in changes in the other elements and in the system as a whole. The present study investigates the changes in the production patterns of Voice Onset Time in the English-L2 subsystem and its implications on the French-L3 subsystem in five Brazilian learners of English-L2 and French-L3 as additional languages. This study was conducted over the course of 3 months (12 data collection points) and included an intervention of six phonetic instruction sessions between weeks 4 and 9. Moving correlation analyses (cf. VERSPoor; VAN DIJK, 2011) in moving windows of 3 and 7 points provide empirical data on the interrelation of the additional languages in a multilingual context.

KEYWORDS: Complex Dynamic Systems. Voice Onset Time. Phonetic Instruction.

Introdução

Segundo Finger e Ortiz-Preuss (2018), reconhecemos que hoje é o monolinguismo, e não o bilinguismo, que deve ser considerado como uma exceção. Como as autoras apontam, os indivíduos bilíngues “movem-se em um *continuum* que abrange diferentes níveis de conhecimento lexical,

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul / CAPES (UFRGS/CAPES), castilhoslaura@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-1273-6827>.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul / CNPq (UFRGS/CPNq), ukalves@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0001-6694-8476>.

proficiência e modos de ação (monolíngue-bilíngue)” (FINGER; ORTIZ-PREUSS, 2018, p. 34). Dessa forma, o estudo de desenvolvimento de línguas adicionais³ deve atentar-se à possibilidade de os participantes serem aprendizes de mais de uma língua ao mesmo tempo, pois, no âmbito multilíngue, são inúmeras as interações entre os níveis de conhecimento, por se tratar de muitos elementos envolvidos no sistema como um todo, como, por exemplo, as línguas e seus falantes.

Tal observação pode ser entendida a partir de uma visão dinâmica de língua atrelada à Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC) (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007; BECKNER *et al.*, 2009; VERSPOOR; DE BOT; LOWIE, 2011; VERSPOOR, 2013; DE BOT, 2017; ALVES, 2018; LOWIE; VERSPOOR, 2015; 2019; YU; LOWIE, 2019, entre outros), que propõe que os estudos a respeito da língua a caracterizem como um sistema aberto e adaptativo, sujeito a mudanças imprevisíveis, além de complexo, composto por inúmeros agentes ativos interagindo entre si e podendo ocasionar outras interações emergentes que se autoestruturam e mudam constantemente. Para a Teoria, o sistema é composto por diversos elementos que permeiam desde as relações estruturais dos muitos níveis linguísticos aos múltiplos processos cognitivos envolvidos.

Nesse enquadramento teórico, de acordo com Herdina e Jessner (2002), é preciso observar, como um único sistema maior, os subsistemas de todas as línguas envolvidas no processo de desenvolvimento linguístico. Para as autoras, no caso de um falante multilíngue em meio a seu processo de desenvolvimento, considerando-se a dinamicidade da língua, o sistema 1 não age apenas sobre o sistema 2, que por sua vez age sobre o sistema 3. Trata-se de um sistema com uma multiplicidade de agentes interagindo e provocando mudanças em várias direções que, por sua vez, provocam novas interações entre si, e assim por diante.

Ainda dentro desses princípios, modelos perceptuais de sons de línguas adicionais, como o *Speech Learning Model*-revisitado (FLEGE; BOHN, 2021), e o *Perceptual Assimilation Model-L2* (BEST; TYLER, 2007; PEROZZO, 2017) sugerem que os falantes plurilíngues não podem separar as categorias fonético-fonológicas de suas línguas não-nativas, pois elas existem no mesmo espaço fonético-fonológico, ou seja, elas coexistem e são mutuamente influenciadas num mesmo plano. Na mesma linha, a concepção de língua como um SDC traz evidências de que as diferentes trajetórias linguísticas dos falantes podem afetar o seu sistema fonético-fonológico. Embora a língua seja indiscutivelmente moldada por habilidades cognitivas, não podemos desconsiderar que tais atividades se estabelecem a partir da vida social, que acaba tendo um papel fundamental no que entendemos por língua (BECKNER *et al.*, 2009). Assim, à medida que esses subsistemas interagem, seus agentes modificam o sistema linguístico maior, criando novas interações, de modo que as línguas possam mudar constantemente devido às experiências do falante, o que caracteriza a capacidade complexa e dinâmica de auto-organização da língua, além de fazer da variabilidade um ponto central de entendimento de língua como um sistema dinâmico.

³ Neste trabalho, não estabelecemos diferença entre os termos ‘Língua Adicional’ (LA), ‘Língua Não Nativa’ (LNN), ‘Segunda Língua’ (L2) e ‘Língua Estrangeira’ (LE), de modo a usarmos variavelmente os termos e siglas correspondentes.

Com base nesse entendimento, considera-se que o lócus dos sistemas dinâmicos seja o de apenas um indivíduo (VERSPOOR, 2015) porque, de acordo com a teoria, dentro da estrutura de um sistema dinâmico, é possível investigar as mudanças ao longo do tempo e mapear as interações dos subsistemas a partir desse único indivíduo, de modo que sua trajetória desenvolvimental seja analisada a partir da verificação de diversos pontos (momentos) ao longo do tempo, repetidas vezes. Enfatiza-se, então, a necessidade de realização de estudos longitudinais para a realização de uma análise de processo desenvolvimental (LOWIE, 2017; LOWIE; VERSPOOR, 2015; LESONEN *et al.*, 2020). Seguindo a visão de língua como um SDC, podem-se investigar as mudanças e interações ao longo do tempo (com possíveis transferências de padrões) entre os subsistemas linguísticos de um falante multilíngue a partir da observação do desenvolvimento de um aspecto fonético-fonológico de uma das línguas do sistema e sua possível influência na alteração do sistema como um todo, pois as experiências individuais, em uma visão complexa, podem levar a mudanças únicas e bem particulares em toda a totalidade do sistema linguístico. Um desenho de experimento longitudinal também permite observar flutuações que nem sempre seguem na mesma direção da média ou de uma única coleta de dados. Além disso, como as médias de um grupo podem atenuar nuances sob uma visão complexa (LOWIE; VERSPOOR, 2019), podem-se replicar ainda análises individuais, a fim de entender possíveis comportamentos que um recorte transversal de grupo pode não ser capaz de mostrar.

Em síntese, de acordo com as premissas da TSDC, enxergamos o sistema linguístico como um conjunto de subsistemas em constante interação por meio de diversas inter-relações complexas, ou seja, entende-se que a mudança de um elemento pode acarretar mudanças nos outros elementos e no sistema como um todo. Dessa forma, uma análise do processo de desenvolvimento linguístico deve também investigar possíveis interações entre esses subsistemas para verificar como os elementos se comportam e se relacionam ao longo do tempo. Quando dois componentes do sistema se relacionam de maneira relevante, essa relação pode apresentar três tipos diferentes de natureza: i) construtiva: os subsistemas se desenvolvem em sincronia, pois um dá suporte ao outro; ii) competitiva: os subsistemas se desenvolvem seguindo padrões alternados (contrários), pois ambos competem entre si; ou iii) condicional: um subsistema precisa se desenvolver minimamente para que outro também se desenvolva, pois o desenvolvimento de um subsistema é um “pré-requisito” para o desenvolvimento de outro (VERSPOOR; VAN DIJK, 2011, p. 86). Considerando ainda a imprevisibilidade das mudanças no sistema ocasionadas pelas emergentes inter-relações dos elementos ou subsistemas, presume-se que essas relações podem também mudar de natureza à medida em que o tempo for passando.

A partir dessas premissas, no presente estudo, temos como objetivo investigar os fenômenos que ocorrem no desenvolvimento linguístico das línguas adicionais de falantes trilíngues, falantes nativos de Português Brasileiro (PB-L1) e falantes de Inglês e Francês. Especificamente, este estudo longitudinal propõe acompanhar remotamente, no período de três meses (com 12 coletas semanais), o desenvolvimento da produção de *Voice Onset Time* (VOT) por cinco (05) falantes brasileiros nativos de português, aprendizes de nível intermediário de Inglês como L2 e de nível intermediário a avançado de Francês como L3, e analisar a relação entre as referidas L2 e L3 através de correlações móveis

(*moving correlations*) durante o período. O estudo conta com um período de intervenção pedagógica para acelerar o desenvolvimento do padrão de VOT positivo com aspiração característico de Inglês, desenvolvida ao longo de seis sessões de instrução explícita de aspectos fonético-fonológicos da língua, conduzidas nas mesmas semanas das coletas de 4 a 9, de modo a investigar em que medida o desenvolvimento acelerado de uma L2 com padrão de VOT tipologicamente diferente das demais provoca alterações, ao longo do tempo, no desenvolvimento do subsistema de L3, e como essas duas línguas adicionais se relacionam ao longo do referido período.

O aspecto investigado, o *Voice Onset Time* (VOT), é caracterizado como o intervalo de tempo entre a explosão de uma consoante plosiva e o início da pulsão glotal (anterior ou posterior à explosão) (LISKER; ABRAMSON, 1964; ABRAMSON; WHALEN, 2017). Nas línguas conhecidas do mundo, podemos verificar, principalmente, três padrões mais comuns de produção de VOT, sendo eles o VOT zero, o VOT positivo e o VOT negativo. As línguas em evidência neste estudo, Português, Inglês e Francês, apresentam dois padrões tipológicos distintos em posição inicial de palavra: enquanto o Português e o Francês apresentam VOT negativo (com pré-vozeamento) para plosivas sonoras e VOT zero (sem aspiração) para plosivas surdas, o Inglês apresenta VOT zero para plosivas sonoras⁴ e VOT positivo (com aspiração) para plosivas surdas. Segundo a literatura levantada em Schereschewsky (2021), os valores médios produzidos por nativos monolíngues de língua inglesa são de 63 ms para [p], 76 ms para [t] e 85 ms para [k]; no caso da língua francesa, os valores médios esperados são de 19 ms para [p], 24 ms para [t] e 38 ms para [k]. Com base em outros estudos na mesma área (FLEGE; HILLENBRAND, 1984; COHEN, 2004; LLAMA, 2008; LLAMA *et al.*, 2010; KUPSKE, 2016; LLAMA; LÓPEZ-MORELOS, 2016; SCHERESCHEWSKY; ALVES; KUPSKE, 2017; 2019; SUČKOVÁ, 2020), a partir do estudo desse aspecto fonético-fonológico, podemos observar questões referentes à multidirecionalidade da transferência, à adaptabilidade e à capacidade de auto-organização da língua. Este trabalho tem, portanto, a intenção de prover insumos empíricos e teóricos para a compreensão desses aspectos, que podem, por sua vez, contribuir para o ensino de línguas adicionais e para o entendimento do processo de desenvolvimento das línguas adicionais à luz da TSDC.

1. Método

Conforme mencionado na introdução deste artigo, propomos um estudo seguindo as premissas da visão de língua como um SDC, em que se possam investigar as mudanças e interações (com possíveis transferências de padrões) entre os subsistemas adicionais de um falante multilíngue a partir do rápido desenvolvimento de um aspecto fonético-fonológico da L2. O presente desenho, então, refere-se a um estudo longitudinal que se propôs a trabalhar com falantes plurilíngues (Português-L1, Inglês-L2 e Francês-L3), e acompanhar a trajetória desenvolvimental de seus subsistemas de L2 e L3

⁴ No inglês, o padrão VOT negativo também pode ser produzido variavelmente com o VOT zero nas plosivas sonoras iniciais (LISKER; ABRAMSON, 1964).

Considerações dinâmicas acerca do desenvolvimento de línguas adicionais: uma análise de padrões de Voice Onset Time em Inglês-L2 e Francês-L3 produzidos por aprendizes brasileiros em contexto de instrução fonética

por 12 semanas (três meses), realizando uma intervenção pedagógica para acelerar o desenvolvimento fonético-fonológico da L2 tipologicamente diferente das demais, através de seis sessões de instrução formal e explícita no meio desses três meses. Especificamente, o desenho deste estudo *quasi* experimental contou com 12 pontos de coleta de dados (cf. YU; LOWIE, 2019; ALBUQUERQUE, 2019) e se deu ao longo de 13 semanas (uma sessão de coleta a cada semana), sendo que na primeira semana apenas realizamos um convite aberto aos participantes, que voluntariamente preencheram TCLEs⁵ e os questionários do estudo, disponibilizados online, direto de suas casas. Da segunda à quarta semana, os participantes realizaram gravações semanais com uma tarefa de leitura em voz alta de frases-veículo (vide subseção de Instrumentos), de maneira individual e remota⁶. Da quinta à décima semana, os voluntários participaram, também individualmente, de seis sessões semanais de instrução explícita de fonética e fonologia de inglês, ministradas pela primeira autora deste trabalho, além de realizarem as mesmas gravações semanais após cada sessão síncrona de instrução.

Objetivos

Como objetivo geral deste estudo, pretende-se investigar como Inglês-L2 e Francês-L3 interagem ao longo tempo e se alterações no subsistema de L2 resultam em mudanças no subsistema de L3, mesmo esses sendo tipologicamente diferentes. Especificamente, pretende-se (i) propiciar uma análise descritiva dos dados de médias, instâncias máximas e instâncias mínimas das produções de *Voice Onset Time* positivo de /p, t, k/ em posição inicial de palavra em Inglês-L2 e Francês-L3 por cinco aprendizes brasileiros das duas referidas línguas; e (ii) realizar uma análise de correlações móveis (*moving correlations*) entre as produções de *Voice Onset Time* dessas produções nas duas línguas adicionais desses participantes em janelas móveis de 3 e 7 pontos. Entende-se que, dessa maneira, será possível observar se (i) houve mudanças nos subsistemas e se (ii) essas mudanças estão relacionadas a mudanças no subsistema vizinho.

Participantes

Para a realização deste estudo, contamos com a participação de forma remota de cinco (05) participantes voluntários (1 homem e 4 mulheres), residentes de Porto Alegre, RS, que permaneceram na cidade ou na região metropolitana durante todo o período de isolamento social em que esse estudo foi conduzido (entre abril e julho de 2020). Todos os participantes eram falantes nativos do mesmo dialeto de Português⁷, falantes de nível intermediário de Inglês como segunda língua (L2) e de nível intermediário a avançado de Francês como terceira língua (L3). Tinham idade média de 25,6 anos e

⁵ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Instituição de Ensino Superior dos autores, tendo sido obtido, via Plataforma Brasil, parecer de aprovação com o número CAAE 28634620.8.0000.5347.

⁶ Faz-se necessário mencionar que o projeto original previa encontros presenciais, em um laboratório especializado para pesquisas de cunho acústico. Porém, devido à pandemia de Covid-19, o estudo precisou ser adaptado para a modalidade remota.

⁷ Dialeto gaúcho da região metropolitana de Porto Alegre.

todos possuíam curso superior completo ou pós-graduação em andamento durante o estudo. Antes do período de coleta de dados, todos os participantes assinaram virtualmente um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, enviado por email, e preencheram um questionário sociolinguístico (adaptado de Scholl e Finger, 2013), a fim de registrar particularidades acerca de suas trajetórias de desenvolvimento linguístico e identificar, através de uma seção de autoavaliação do referido questionário, a proficiência em aspectos como leitura, escrita, compreensão oral e fala, para melhor compreender o momento em que se encontravam no início da participação no estudo. O Participante #1 autoavaliou-se com uma média de 8,25 em Inglês-L2 e 8 em Francês-L3 entre os quesitos acima mencionados. A Participante #2, com 7,75 em Inglês-L2 e 5,75 em Francês-L3. A Participante #3, com 5,5 em Inglês-L2 e 4 em Francês-L3. Por fim, ambas as Participantes #4 e #5 autoavaliaram-se com médias de 6 em Inglês-L2 e 10 em Francês-L3.

Materiais para a coleta de dados e para a intervenção pedagógica

A tarefa à qual os participantes foram submetidos para a coleta de dados consistia na leitura em voz alta de uma apresentação de slides com 23 frases-veículo “*I would say _.*”, em Inglês, e “*Je dirais _.*”, em Francês, nas quais eram apresentadas 18 palavras-alvo com /p/, /t/ e /k/ em posição inicial, além de frases com 5 palavras distratoras, todas com três repetições apresentadas em ordem aleatória. O instrumento com a lista de frases em Inglês tinha base em Kupske (2016), já o de Francês foi elaborado especificamente para esta pesquisa, levando em consideração os mesmos critérios de seleção das palavras-alvo (com as plosivas precedendo a vogal alta posterior e a vogal baixa posterior de cada língua). Como os participantes realizariam a tarefa de leitura dos mesmos instrumentos durante as 12 semanas do estudo, as duas listas de frases com as palavras-alvo nas duas línguas foram randomizadas 12 vezes, resultando em 12 combinações diferentes, uma para cada semana em cada língua. Os procedimentos de coleta precisaram ser adaptados por conta da necessidade de isolamento social devido à pandemia de Covid-19. Dessa forma, as coletas foram conduzidas remota e individualmente, através de aplicativos para celular com compartilhamento de áudio em formato .wav, sempre com instruções providas pelos pesquisadores responsáveis por este estudo⁸.

Em relação à intervenção pedagógica em L2, as sessões de instrução explícita foram conduzidas com um metodologia comunicativa com base nas propostas de Zimmer, Silveira, Alves (2009), Celce-Murcia *et al.* (2010) e Alves, Brisolara e Perozzo (2017), além de exercícios propostos no canal do Youtube denominado “*Sounds American*”⁹. Considerando as premissas dinâmicas de interconectividade dos elementos do sistema (cf. LARSEN-FREEMAN, 2015, 2017) e da impossibilidade de se isolar os elementos que o compõem, julgamos necessário inserir aspectos de língua inglesa que tangenciam e/ou influenciam a produção de VOT (tanto aspectos referentes a sons

⁸ Reiteramos que esses procedimentos tiveram de ser adaptados por questões de segurança, mas reconhecemos que estudos empíricos em fonética-fonologia demandam idealmente aparatos presenciais para a coleta de dados.

⁹ Canal de acesso gratuito com conteúdos públicos em formato de vídeo na plataforma Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC-MSYk9R94F3TMuKAnQ7dDg>. Acesso em: 28 mar. 2020.

Considerações dinâmicas acerca do desenvolvimento de línguas adicionais: uma análise de padrões de Voice Onset Time em Inglês-L2 e Francês-L3 produzidos por aprendizes brasileiros em contexto de instrução fonética

consonantais como sons vocálicos). Ademais, Alves (2015), Kupske e Alves (2017) e Lima Jr. e Alves (2019) enfatizam o caráter pedagógico da instrução formal dos aspectos fonético-fonológicos e apontam que as etapas sugeridas pelo modelo têm de estar a serviço de um tópico comunicativo maior, de modo a tornar o ensino mais relevante e motivador para o público-alvo desejado. Assim, cada sessão de instrução tinha um tema como tópico conversacional adaptado à rotina de isolamento social, previamente escolhido pelos pesquisadores, e o foco em um aspecto fonético-fonológico característico de inglês, escolhido com base em Zimmer, Silveira e Alves (2009), mas em todas as sessões se reforçava e revisava o aspecto-foco da pesquisa, o padrão diferente do VOT positivo com aspiração. Essas sessões tinham duração aproximada de 45 minutos e também foram conduzidas remota e individualmente (exceto para as participantes 4 e 5, que reportaram morar juntas e optaram por fazê-las em dupla), através da plataforma *Google Meet*.

Análises

As análises acústicas dos valores de VOT das plosivas produzidas pelos participantes foram realizadas através do *software Praat* (BOERSMA; WEENINK, 2020), versão 6.1.16 para Mac. Para a medição da duração do VOT, selecionamos o período de surdez da consoante inicial imediatamente após a soltura da plosiva até a marca do primeiro pulso regular da vibração vocálica seguinte.

Em relação às análises estatísticas, seguimos as diretrizes do manual de metodologia experimental dinâmica de Verspoor, De Bot e Lowie (2011). Seguindo as propostas da literatura, entendemos que os valores médios atenuam nuances de variabilidade que podem se mostrar relevantes para o entendimento dos processos dinâmicos de um sistema em desenvolvimento. Por isso, para as análises estatísticas, escolhemos trabalhar, além das médias das produções, os dados referentes aos valores extremos, analisando também as instâncias mínimas e as instâncias máximas de cada consoante-alvo em cada coleta.

A partir disso, realizamos análises de correlações móveis (*moving correlations*) (VERSPOOR; VAN DIJK, 2011). As correlações móveis usam pequenas janelas de tempo para avaliar a relação entre dois elementos, nesse caso, duas línguas, com a capacidade de elucidar as possíveis mudanças nas relações emergentes em subsistemas em constante interação. Em Yu e Lowie (2019) e Albuquerque (2019), reafirma-se a necessidade essencial do uso das correlações móveis. De fato, os resultados apresentados deixam claro que um recorte transversal com correlações em um único ponto de coleta não é capaz de dar conta de apresentar todas as minúcias das mudanças nas relações entre elementos de um sistema ao longo de todo o processo de desenvolvimento, haja vista que tais relações podem se alterar durante a trajetória desenvolvimental.

O passo a passo detalhado para a realização das correlações móveis encontra-se no manual de Verspoor, De Bot e Lowie (2011). Em linhas gerais, primeiramente realizamos uma normalização dos dados, a fim de trabalharmos todos na mesma escala (nesse caso, milissegundos). Depois, inserem-se os dados normalizados em uma planilha de *Microsoft Excel* e aciona-se a função “=CORREL”,

selecionando janelas móveis de tempo para a análise. O referido manual sugere que se trabalhe com uma janela de cinco pontos, ao se analisar um período de 22 coletas; Albuquerque (2020) trabalha com um período de 12 coletas e analisa janelas de três pontos; por sua vez, Bulté e Housen (2020) analisam um período de 11 coletas e trabalham com janelas de sete pontos, argumentando que janelas pequenas levam a estimativas incertas, uma vez que são baseadas em um número muito pequeno de observações. No presente estudo, em que trabalhamos com um período de 12 coletas, optamos então por executar duas análises complementares, com janelas de 3 e 7 pontos, utilizando o modelo dos dois estudos supracitados mais recentes e com um número de coletas semelhante, pois as duas janelas de tempo proveem informações importantes que acrescentam dados para a análise final.

2. Resultados

Análises descritivas dos dados de VOT

Primeiramente, apresentamos aqui os dados descritivos das produções de VOT dos nossos participantes nas três consoantes estudadas. A seguir, os dados encontram-se em uma tabela para cada um dos cinco participantes, dispostos da seguinte maneira: as colunas referem-se às entradas para cada coleta ao longo das doze semanas; as linhas trazem os dados das línguas estudadas, para cada uma das três consoantes; por fim, as linhas internas trazem, nesta ordem, as instâncias mínimas (Min), as médias (MÉD) e as instâncias máximas (Max) das produções de VOT, sempre na escala de milissegundos (ms). Na sequência, encontram-se, em uma figura, as curvas desenvolvimentais dessas produções, também com mínimas, médias e máximas. Atenta-se que, nas figuras, as linhas em tons de azul referem-se às produções de [p]; as linhas em tons de vermelho, às produções de [t]; e em tons de verde, a [k].

Os dados referentes à produção do Participante #1 encontram-se na tabela 1 e na figura 1:

Tabela 1: Instâncias mínimas, médias e instâncias máximas de duração de VOT do Participante #1, em ms

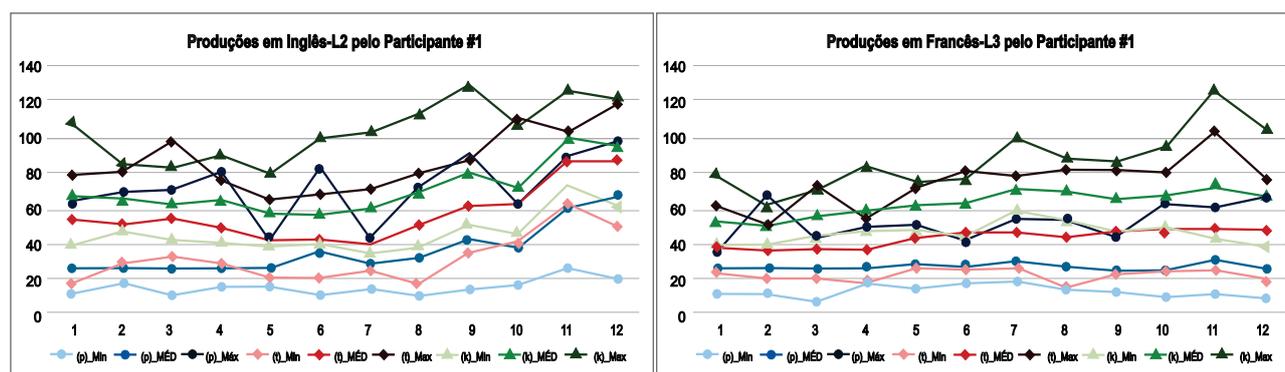
Plosiva / Coleta		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
[p]	Min	11,11	17,15	10,80	15,29	15,31	11,62	14,04	10,81	13,72	16,12	25,37	20,04
	MÉD	25,07	26,95	25,43	26,64	25,77	35,24	28,12	31,62	41,90	38,31	60,39	65,54
	Max	63,66	68,17	69,98	79,57	40,46	81,79	43,42	70,93	89,47	63,23	89,19	96,75
ING-L2 [t]	Min	17,45	28,67	32,11	28,51	20,19	20,43	24,73	16,67	34,25	40,40	62,23	50,39
	MÉD	52,53	50,23	54,15	48,21	42,95	41,73	40,17	50,64	61,25	61,96	86,47	86,89
	Max	78,54	80,90	96,56	76,48	64,56	67,20	70,36	79,95	86,47	109,88	102,04	118,77
[k]	Min	39,42	46,94	42,19	40,65	39,33	40,18	35,21	37,78	51,14	45,76	72,52	62,30
	MÉD	66,88	65,12	62,07	64,33	57,50	56,34	60,24	69,30	80,03	71,45	99,19	95,66
	Max	108,01	84,93	83,56	89,41	79,45	99,34	102,62	113,63	129,20	107,12	126,49	122,55

Considerações dinâmicas acerca do desenvolvimento de línguas adicionais: uma análise de padrões de Voice Onset Time em Inglês-L2 e Francês-L3 produzidos por aprendizes brasileiros em contexto de instrução fonética

	Min	11,98	12,37	7,69	17,27	14,22	17,72	18,17	13,16	12,46	9,65	11,28	9,06	
[p]	MÉD	24,64	26,40	25,54	27,06	28,02	27,02	29,92	27,31	24,40	24,07	30,54	24,44	
	Max	34,15	66,13	42,58	49,80	50,66	41,62	54,54	53,66	43,59	62,17	60,08	66,07	
	Min	23,79	20,59	20,53	17,52	26,54	25,39	25,96	15,68	21,94	24,64	25,29	18,65	
FRA-L3	[t]	MÉD	38,76	35,90	36,98	37,44	42,53	45,91	46,16	43,75	47,02	47,73	48,35	47,12
	Max	61,04	50,82	72,98	54,90	70,73	80,36	78,20	81,09	81,40	79,18	102,99	76,60	
	Min	37,69	39,31	43,88	46,63	47,03	43,95	58,59	51,71	47,76	49,05	43,51	38,94	
	[k]	MÉD	52,38	49,14	55,30	59,23	62,31	61,29	70,40	68,28	65,87	67,29	71,97	66,01
	Max	78,95	61,10	70,52	82,28	74,72	76,59	99,52	87,14	85,80	94,81	125,83	104,18	

Fonte: elaboração dos autores.

Figura 1: Curvas desenvolvimentais de Inglês-L2 e Francês-L3 do Participante #1



Fonte: elaboração dos autores. As linhas em tons de azul referem-se às produções de [p]; as linhas em tons de vermelho, às produções de [t]; as linhas em tons de verde, a [k]¹⁰.

Ao analisarmos os dados descritivos do Participante #1, alguns aspectos já chamam a atenção. Primeiramente, em Inglês-L2 podemos observar um claro alçamento dos valores tanto médios quanto de extremos, ou seja, o participante passa a produzir, nas três consoantes, durações mais longas de VOT. Ao olharmos para as produções de [t], por exemplo, se compararmos as duas primeiras coletas com as duas últimas, podemos observar que ambas as médias e as instâncias máximas são visualmente mais longas, em termos descritivos (cerca de 30 ms), enquanto os valores mínimos apresentam quase 40 ms de diferença. Em termos de VOT, em que a escala de tempo é muito pequena, 40 ms corresponde a uma duração bastante considerável. Para esse participante, fica evidente a influência da instrução explícita no desenvolvimento dessa particularidade fonético-fonológica da língua. De mesmo modo, ao olharmos para os dados descritivos de Francês-L3, podemos observar a provável influência da intervenção com a explicação sobre o padrão de VOT positivo com aspiração da L2 na produção de L3 do participante, especialmente no que concerne às instâncias máximas das três consoantes em Francês, que passam a variar positivamente a partir da coleta 4. Ao olharmos somente para os índices de VOT, podemos identificar um aumento nos valores descritivos das instâncias máximas, sobretudo comparando os pontos 4 e 9, durante o período da intervenção, o que pode

¹⁰ O mesmo sistema de cores será repetido para as imagens de curvas desenvolvimentais na sequência.

ser um indício de que o participante passou a experimentar mais com uma produção de VOT mais longo, embora as instâncias mínimas permaneçam mais ou menos iguais (salvo o de [p], que aumenta consideravelmente das três primeiras coletas para a primeira após o início da instrução). Essa possível relação entre o desenvolvimento da L3 e da L2 ficará mais clara posteriormente, ao evidenciarmos os valores das correlações móveis entre os dois subsistemas.

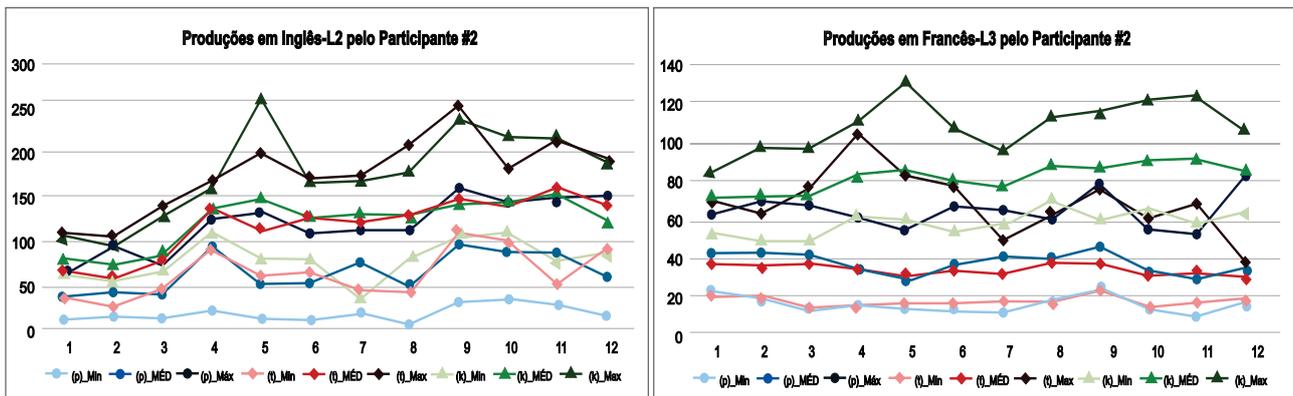
Os dados referentes à produção da Participante #2 encontram-se na tabela 2 e na figura 2:

Tabela 2: Instâncias mínimas, médias e instâncias máximas de duração de VOT da Participante #2, em ms

Plosiva / Coleta		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
ING-L2	[p] Min	11,50	16,54	13,14	24,20	11,60	12,29	19,19	5,11	31,37	35,86	28,58	15,65
	[p] MÉD	38,35	43,38	40,88	93,25	54,59	53,06	76,61	49,34	95,44	86,43	83,61	59,64
	[p] Max	63,52	91,41	73,14	124,01	132,22	107,89	112,66	111,88	160,41	143,75	148,84	147,15
	[t] Min	24,27	24,50	46,21	88,57	61,81	64,69	44,84	42,24	111,45	99,65	52,34	89,73
	[t] MÉD	61,21	58,12	78,93	134,83	113,04	126,67	123,08	125,35	145,09	141,04	158,78	138,81
	[t] Max	107,69	104,86	139,09	167,12	198,20	167,76	171,95	206,55	250,79	179,64	211,56	188,76
	[k] Min	61,08	55,45	68,20	111,00	79,17	80,37	36,37	80,68	103,47	110,80	78,49	87,05
	[k] MÉD	79,02	74,23	86,39	136,76	147,95	127,44	131,23	126,14	141,27	145,51	152,71	121,17
	[k] Max	105,70	95,86	127,18	160,57	259,76	168,42	167,55	177,01	236,33	218,44	215,97	187,86
FRA-L3	[p] Min	21,99	17,87	13,43	15,76	12,72	12,95	11,32	17,66	22,99	12,69	9,96	16,68
	[p] MÉD	41,32	42,27	40,75	33,35	29,17	35,86	40,02	37,68	46,33	32,29	28,83	33,48
	[p] Max	62,02	69,20	67,18	60,12	53,91	65,71	64,46	60,44	78,34	54,60	51,53	82,75
	[t] Min	18,68	18,56	14,29	13,27	14,64	15,47	16,63	16,55	23,05	13,77	15,93	17,85
	[t] MÉD	36,45	34,32	37,53	33,63	31,00	32,52	30,93	37,01	36,65	29,96	32,22	28,98
	[t] Max	69,30	63,33	74,90	103,52	82,93	77,30	49,23	61,50	75,20	59,46	67,15	37,46
	[k] Min	52,17	48,52	48,51	61,52	59,77	53,30	57,57	70,15	59,45	64,31	58,34	63,30
	[k] MÉD	70,95	70,16	72,38	81,92	84,49	80,25	76,17	87,45	86,46	90,29	90,11	84,22
	[k] Max	84,02	95,79	95,78	110,33	131,34	106,25	95,63	112,46	113,99	121,59	122,87	106,31

Fonte: elaboração dos autores.

Figura 2: Curvas desenvolvimentais de Inglês-L2 e Francês-L3 da Participante #2



Fonte: elaboração dos autores.

Considerações dinâmicas acerca do desenvolvimento de línguas adicionais: uma análise de padrões de Voice Onset Time em Inglês-L2 e Francês-L3 produzidos por aprendizes brasileiros em contexto de instrução fonética

Ao olharmos os dados descritivos da Participante #2, no que concerne ao Inglês-L2, os índices de VOT apresentam resultados um tanto mais interessantes. Para a Participante #2, é visível, nos dados das três consoantes, que o subsistema de língua inglesa foi bastante desestabilizado após o início da intervenção, mais até do que a instabilidade já esperada em um sistema em desenvolvimento. Os dados de médias, instâncias mínimas e máximas das três plosivas surdas variam consideravelmente a partir da coleta 4 e apresentam um sinal evidente de aumento da duração de VOT, especialmente depois do início da instrução (cuja primeira sessão ocorreu entre os pontos 3 e 4 das coletas). A única linha dos dados de língua inglesa cujos números parecem não variar tanto é a de instâncias mínimas de [p]; entretanto, considerando-se que se trata da plosiva cujo padrão de VOT já é necessariamente mais curto, os dados descritivos por si podem não ser suficientes para identificar grandes mudanças numa escala tão pequena. No que concerne à terceira língua, podemos observar ainda um comportamento diferente. Enquanto as instâncias mínimas e as médias de [p] e [t] apresentam oscilações leves, suas máximas acompanham o comportamento de todos os dados de [k], cujas instâncias mínimas e valores de médias também parecem todas oscilar com bastante variabilidade nos números, em índices cada vez maiores (mais longa duração de VOT), até atingirem uma certa estabilidade nos pontos finais. Chamam a atenção, especialmente, as instâncias máximas de [t], que parecem diminuir em duração ao longo das 12 coletas.

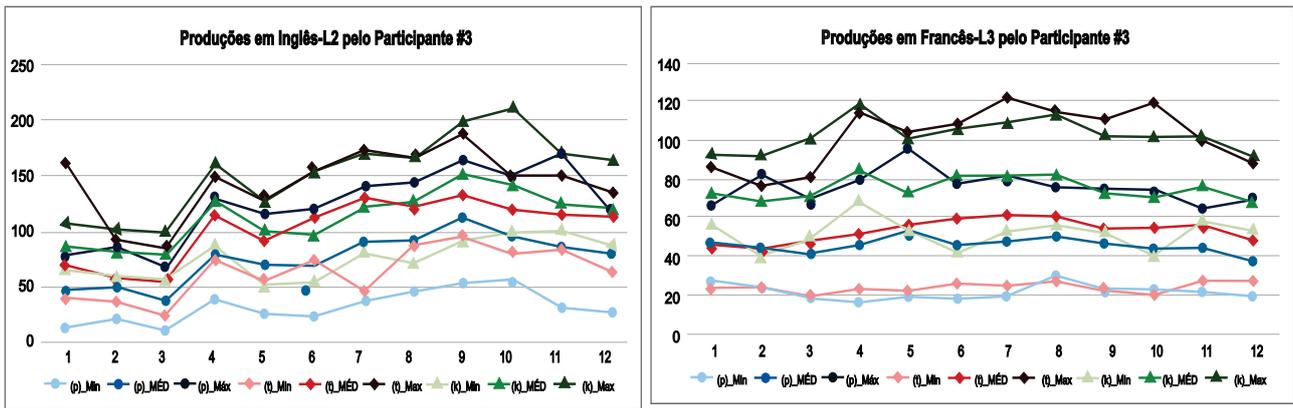
Os dados referentes à produção da Participante #3 encontram-se na tabela 3 e na figura 3:

Tabela 3: Instâncias mínimas, médias e instâncias máximas de duração de VOT da Participante #3, em ms

Plosiva / Coleta		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
ING-L2	[p]	Min	11,89	21,45	10,66	37,44	26,19	23,06	37,81	44,85	52,66	53,94	30,54	27,41
		MÉD	45,99	50,12	37,99	80,19	69,71	68,71	90,33	90,67	112,28	96,43	84,96	81,47
		Max	79,12	86,57	67,85	128,19	116,28	118,55	139,46	143,20	166,55	150,45	171,97	116,29
	[t]	Min	38,75	36,38	24,52	75,09	55,13	73,99	44,25	89,01	96,05	79,70	83,45	64,26
		MÉD	67,85	56,98	55,45	115,00	92,26	112,64	131,45	123,95	132,00	120,18	115,83	113,40
		Max	160,92	90,34	85,33	148,72	127,71	156,82	173,96	166,01	188,70	148,57	151,09	133,71
	[k]	Min	66,53	59,99	56,58	87,26	50,76	55,15	81,42	70,86	91,61	99,65	100,99	87,27
		MÉD	85,77	81,28	78,51	127,14	101,51	96,66	123,15	127,05	152,86	141,89	124,68	121,77
		Max	108,33	100,86	101,84	161,74	128,08	155,42	169,41	166,90	199,35	212,34	171,92	164,46
FRA-L3	[p]	Min	26,66	23,77	18,08	15,98	19,84	17,69	19,15	29,85	21,37	22,04	21,90	19,99
		MÉD	46,30	44,64	42,12	46,37	53,24	46,51	48,40	50,21	47,18	44,05	44,43	38,01
		Max	66,75	82,55	69,36	80,27	96,12	78,56	81,49	76,60	74,63	73,90	64,77	69,46
	[t]	Min	23,30	23,66	18,90	22,37	22,07	26,12	24,89	27,61	23,21	20,54	28,40	27,33
		MÉD	45,28	43,17	47,39	51,85	55,17	60,48	61,41	60,31	53,27	55,59	55,68	48,58
		Max	86,86	76,70	81,39	114,51	104,55	108,32	122,62	114,41	110,96	119,70	100,17	88,19
	[k]	Min	55,85	40,19	50,72	69,15	54,56	41,90	53,25	57,07	53,53	40,17	58,56	53,34
		MÉD	73,13	68,48	71,37	85,22	73,66	81,78	81,90	82,81	73,02	70,47	76,21	68,05
		Max	93,12	92,94	101,65	118,81	101,31	106,32	108,79	114,07	102,58	102,05	102,29	91,43

Fonte: elaboração dos autores.

Figura 3: Curvas desenvolvimentais de Inglês-L2 e Francês-L3 da Participante #3



Fonte: elaboração dos autores.

Em relação aos dados descritivos das produções em Inglês-L2 pela Participante #3, podemos observar que os índices apresentam um comportamento muito parecido com os dos dois primeiros participantes. Após o início do período de instrução explícita (equivalente às semanas das coletas de 4 a 9), podemos ver que todos os índices numéricos analisados apresentam um aumento considerável, além de passarem a variar sempre em faixas de amplitude cada vez maiores. Olhando especificamente para as médias em língua inglesa, as três consoantes parecem passar pelo mesmo processo de desenvolvimento, em que variam e aumentam consideravelmente durante o período de instrução, como é o esperado no subsistema da língua que sofreu uma desestabilização externa, mas parecem começar um movimento de relativa estabilização depois do fim da intervenção, após a coleta 9, enquanto os dados de extremidade (instâncias mínimas e máximas), como é o caso das máximas de [k], continuam a variar bastante. No que diz respeito aos dados descritivos de Francês-L3 pela Participante #3, o que chama mais atenção é o comportamento da consoante plosiva coronal, cujas máximas superam por vezes até as produções máximas de [k], como é o caso do momento entre as coletas 6 e 10, em que as produções máximas de [t] apresentam valores de duração que passam dos 110 ms, muito acima do esperado para essa consoante no padrão de língua francesa.

Os dados referentes à produção da Participante #4 encontram-se na tabela 4 e na figura 4:

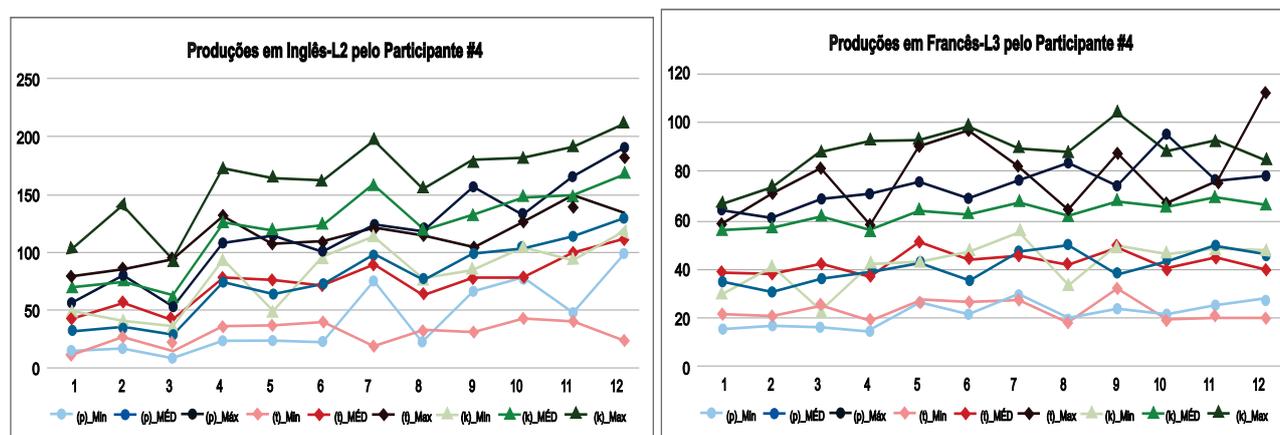
Considerações dinâmicas acerca do desenvolvimento de línguas adicionais: uma análise de padrões de Voice Onset Time em Inglês-L2 e Francês-L3 produzidos por aprendizes brasileiros em contexto de instrução fonética

Tabela 4: Instâncias mínimas, médias e instâncias máximas de duração de VOT da Participante #4, em ms

Plosiva / Coleta		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
ING-L2	[p]	Min	15,38	16,51	8,42	24,46	22,76	22,63	74,95	21,47	65,86	77,96	45,99	99,28
		MÉD	32,02	35,05	28,69	73,44	64,07	72,93	97,73	76,03	98,31	104,11	112,40	129,81
		Max	56,79	80,36	52,26	108,01	113,22	100,97	122,46	118,79	155,85	131,94	164,63	189,02
	[t]	Min	12,11	26,39	15,45	35,25	36,78	39,27	19,21	32,81	30,77	42,27	40,18	23,76
		MÉD	42,30	56,50	41,26	78,05	74,56	72,01	88,29	64,19	77,88	78,83	100,36	111,39
		Max	78,51	84,79	94,15	131,60	107,89	108,89	119,72	114,94	105,57	124,64	137,20	184,27
	[k]	Min	50,43	42,06	36,73	93,89	49,57	95,25	113,18	75,85	85,29	105,01	93,59	118,16
		MÉD	70,54	75,36	62,54	126,66	118,36	124,04	157,35	119,51	132,22	147,79	147,83	169,14
		Max	103,45	140,58	92,94	172,43	164,77	161,08	196,95	155,48	180,28	180,94	191,20	211,00
FRA-L3	[p]	Min	15,91	17,18	16,51	14,79	25,89	21,51	29,65	19,51	24,39	21,83	25,29	27,85
		MÉD	35,13	30,86	36,19	38,61	42,74	35,39	46,59	49,68	38,69	43,38	49,73	46,43
		Max	64,49	60,77	69,26	70,94	75,63	69,23	77,05	83,71	74,53	95,61	76,77	78,16
	[t]	Min	21,93	20,48	25,05	18,72	26,56	26,32	27,77	18,89	32,16	20,07	20,39	20,20
		MÉD	38,53	38,82	41,99	37,36	50,97	44,72	45,81	41,87	48,96	40,10	45,13	39,81
		Max	58,41	71,24	81,65	57,97	90,19	98,24	82,42	64,63	87,36	67,30	76,09	112,66
	[k]	Min	30,33	40,60	22,57	42,19	43,05	47,33	55,88	33,77	49,70	46,60	47,98	47,99
		MÉD	56,21	56,87	61,76	56,22	64,97	63,01	68,45	62,50	68,61	66,21	69,86	66,53
		Max	66,54	73,96	88,39	93,73	93,09	98,25	90,81	88,26	104,07	88,63	92,77	85,30

Fonte: elaboração dos autores.

Figura 4: Curvas desenvolvimentais de Inglês-L2 e Francês-L3 da Participante #4



Fonte: elaboração dos autores.

Mesmo em proporções diferentes, ao observarmos os dados descritivos da Participante #4, podemos notar que os dados das médias apresentam uma discreta estabilidade. Porém, quando olhamos para os dados de extremidades, vemos que, principalmente nos dados de instâncias máximas das três consoantes, a participante apresenta muita variabilidade e um visível prolongamento da duração do VOT. No caso do Inglês-L2, podemos observar ainda que todos os dados analisados, com

a única exceção das instâncias mínimas de [t], apresentam um padrão claro de aumento da duração de VOT. Mais uma vez, fica evidente o efeito das sessões de instrução explícita no desenvolvimento da L2 - os valores de duração do VOT nas três consoantes-alvo são ampliados quase linearmente a partir do início da intervenção (entre as coletas 3 e 4). No caso da porção da tabela referente aos dados descritivos das produções em Francês-L3, o que chama mais a atenção são as linhas que apresentam as instâncias máximas das consoantes estudadas. Tanto para a plosiva bilabial quanto para a velar, os dados máximos das produções apresentam muitas oscilações e até uma visível subida na faixa de amplitude (primeiro, entre os pontos 4 e 6, depois, entre os pontos 8 e 12). No caso da plosiva coronal, é ainda mais interessante observar que a participante flutua tanto nas suas produções que a duração dessa consoante chega a ser mais longa do que os maiores valores encontrados para [k], por exemplo, na última coleta (com uma diferença de quase 30 ms - uma diferença muito grande e relevante para uma escala tão pequena de tempo como é a do VOT).

Por último, os dados referentes à produção da Participante #5 encontram-se na tabela 5 e na figura 5:

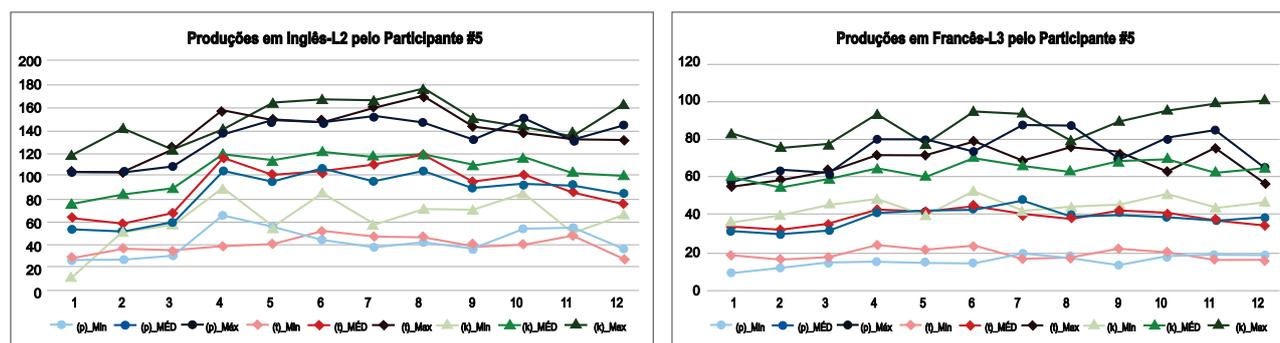
Tabela 5: Instâncias mínimas, médias e instâncias máximas de duração de VOT da Participante #5, em ms

Plosiva / Coleta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
ING-L2	[p]	Min	25,81	25,51	29,06	65,47	54,88	43,15	37,02	40,99	35,74	53,32	53,81	35,96
		MÉD	53,51	51,11	59,04	103,14	94,84	104,79	96,39	102,73	89,45	92,65	91,15	83,60
		Max	101,82	103,47	107,81	136,04	148,13	147,12	150,83	146,22	131,64	149,51	131,63	144,21
	[t]	Min	28,29	35,86	34,10	38,58	39,66	51,30	47,40	44,91	37,22	40,42	46,76	26,24
		MÉD	62,65	57,42	67,15	116,38	100,39	103,16	109,90	117,88	93,56	99,97	86,34	73,80
		Max	103,01	103,16	124,13	155,49	149,20	146,59	160,51	169,06	143,34	138,51	130,78	131,30
	[k]	Min	11,29	50,73	57,42	88,98	54,14	85,37	56,66	71,44	69,83	83,65	50,38	65,11
		MÉD	75,25	83,72	89,22	119,38	113,45	120,96	116,73	118,27	109,40	115,84	102,79	99,82
		Max	117,75	141,32	123,42	140,10	164,24	166,99	165,61	176,18	150,08	142,36	133,99	162,36
FRA-L3	[p]	Min	9,21	12,22	14,51	15,03	14,22	14,72	19,46	17,25	13,43	18,32	18,52	17,81
		MÉD	31,25	29,76	31,95	41,06	41,25	43,35	46,73	39,02	40,91	38,95	37,12	38,65
		Max	57,03	63,81	61,25	80,00	79,76	73,29	87,36	86,88	69,28	79,95	84,84	64,93
	[t]	Min	19,00	16,26	17,26	23,88	21,68	23,37	16,51	17,26	21,46	20,12	16,17	15,54
		MÉD	33,53	32,09	34,69	42,83	40,74	44,16	40,81	38,75	42,39	40,26	37,40	34,01
		Max	55,08	58,21	63,44	71,42	71,41	78,56	68,51	75,78	72,78	63,12	75,05	56,31
	[k]	Min	36,13	39,77	45,68	48,45	40,12	52,66	42,28	44,47	44,79	50,97	44,07	46,93
		MÉD	59,89	54,43	58,93	63,92	60,09	69,95	66,02	63,03	67,75	69,40	62,58	65,06
		Max	82,90	75,75	76,63	92,89	77,31	94,62	93,49	79,43	89,38	95,33	99,20	100,70

Fonte: elaboração dos autores.

Considerações dinâmicas acerca do desenvolvimento de línguas adicionais: uma análise de padrões de Voice Onset Time em Inglês-L2 e Francês-L3 produzidos por aprendizes brasileiros em contexto de instrução fonética

Figura 5: Curvas desenvolvimentais de Inglês-L2 e Francês-L3 da Participante #5



Fonte: elaboração dos autores.

Com relação aos dados descritivos da Participante #5, a intervenção pedagógica parece surtir o efeito esperado, pois, ao analisarmos os dados descritivos de Inglês-L2, a participante demonstra um aumento de variabilidade em todas as medidas analisadas e passa a flutuar numa escala maior de duração entre as coletas do período de instrução. Um dado que também chama a atenção diz respeito ao fato de que as instâncias máximas das três consoantes oscilam numa faixa muito próxima, o que pode parecer até exagerado para a consoante bilabial, por exemplo, que atinge valores máximos superiores aos da plosiva velar na coleta 10, o que é mais um indicativo de que a participante ainda está experimentando esse padrão em desenvolvimento do VOT positivo com aspiração de longa duração na língua inglesa. De certa forma, o mesmo pode ser observado nos dados de Francês-L3, cujos dados de extremidade, de instâncias mínimas e máximas, apresentam enorme variabilidade. Assim como na L2, os dados das instâncias máximas de [p] em francês também superam os dados das maiores realizações da consoante velar em alguns momentos, como é o caso da Coleta 8, o que pode ser um indicativo de que a L3 da participante também foi bastante desestabilizada pela intervenção, e ainda está provavelmente experienciando um novo padrão, mesmo que em outra língua.

A partir da análise descritiva dos dados de VOT, de modo geral, para os cinco participantes, já podemos identificar um padrão evidente de instabilidade na produção das três consoantes nas duas línguas estudadas, uma vez que todos apresentaram muita variabilidade nas medidas analisadas, e nenhum participante permaneceu com o sistema perfeitamente estável ao compararmos os diversos pontos do início ao final do período de coletas. Ademais, especificamente sobre a língua inglesa, chama a atenção o visível aumento dos índices descritivos das médias em todas as medidas observadas, o que já é um indicativo inicial do efeito das sessões de instrução explícita no desenvolvimento desse padrão da L2 - os valores médios da duração do VOT nas três consoantes-alvo apresentam cada vez mais variabilidade e aumentam consideravelmente a partir do início da intervenção (entre as coletas 3 e 4), além de que os valores de extremidade indicam enorme amplitude dessa variação, um sinal claro de experimentação em um sistema em desenvolvimento. Já em relação à língua tipologicamente diferente do Inglês, nesse caso, o Francês-L3, os dados descritivos também trazem dados interessantes

para a discussão do objetivo geral deste trabalho, pois os índices numéricos indicam que, de modo geral, a L3 parece mais suscetível a mudanças semelhantes às que ocorrem na L2, pois os dados de quase todos os participantes aparentaram oscilar positivamente, mais ou menos de acordo com o que ocorreu em Inglês.

Análises de correlações móveis

Nesta subseção, apresentamos os dados individuais das análises de correlações móveis (*moving correlations*) entre os sistemas de L2 e L3 de cada um dos nossos participantes, a fim de investigar as relações entre as variáveis referentes aos subsistemas de línguas adicionais do sistema trilingue. Empiricamente, as correlações móveis retratam descritivamente as relações entre duas variáveis (nesse caso, duas línguas) em pequenas janelas móveis de tempo, podendo graduar numa escala de -1,0 a 1,0, em que relações na escala negativa (de -1,0 a -0,1) configuram relações Competitivas, e relações na escala positiva (0,1 a 1,0) configuram relações Construtivas (cf. VERSPOOR; VAN DIJK, 2011, p. 86). Como mencionado anteriormente, a partir de uma fórmula para Microsoft Excel com a função “=CORREL”, calculamos as correlações móveis em janelas móveis de 3 e 7 pontos entre Inglês e Francês (L2 e L3), também utilizando os dados normalizados dos valores das médias, instâncias máximas e instâncias mínimas das produções de VOT das três consoantes ao longo dos 12 pontos de coleta dos cinco participantes.

Para fins organizacionais, separamos os resultados em subseções por participante. Como se trata de conjuntos de dados muito numerosos e, portanto, com uma quantidade muito grande de gráficos plotados para serem anexados, optamos por não apresentá-los em totalidade, apenas uma síntese dos resultados por participante, além dos gráficos mais relevantes e significativos para a análise. Dessa forma, retratamos um resumo dos resultados das correlações móveis em uma figura com uma tabela para cada participante, analisando separadamente as correlações entre L2-L3 de cada um, contendo os dados das instâncias mínimas, médias e instâncias máximas das três consoantes, em janelas de 3 e 7 pontos ao longo das 12 coletas¹¹. Assim como realizado em Albuquerque (2019), colorimos esses quadros para facilitar a visualização dos dados: as células pintadas em branco representam correlações móveis positivas (uma relação construtiva entre as línguas), enquanto as células sombreadas com cinza representam correlações negativas (uma relação competitiva entre as línguas). Além disso, dentro de cada célula, independente do sombreadamento, números em fonte normal (em cor preta sem negrito) representam correlações fracas ($\pm 0,01$ a $\pm 0,39$), enquanto números em fonte negritada em preto representam correlações de força moderada ($\pm 0,4$ a $\pm 0,69$) e números em fonte negritada de cor vermelha representam correlações fortes ($\pm 0,7$ a ± 1). As colunas representam as janelas de 3 e 7 casas entre instâncias mínimas, médias e instâncias máximas de duração de VOT de [p], [t] e [k] das duas línguas; as linhas, os valores das correlações móveis em cada janela móvel.

¹¹ Reiteramos que, em uma análise com 12 pontos de coletas, obtemos um total de 10 janelas móveis para as correlações de 3 em 3 pontos e um total de 6 janelas para as correlações de 7 pontos, conforme explicitado na seção de Metodologia deste estudo.

Considerações dinâmicas acerca do desenvolvimento de línguas adicionais: uma análise de padrões de Voice Onset Time em Inglês-L2 e Francês-L3 produzidos por aprendizes brasileiros em contexto de instrução fonética

Participante #1

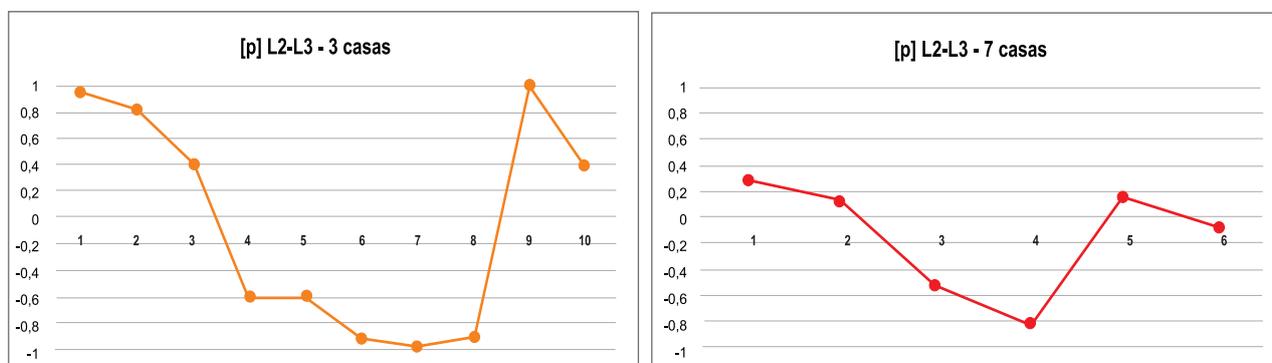
Figura 6: Correlações móveis entre Inglês-L2 e Francês-L3 do Participante #1

[p]						[t]						[k]					
3 casas			7 casas			3 casas			7 casas			3 casas			7 casas		
min	MÉD	max	min	MÉD	max												
0,60	0,94	0,48				-0,98	0,46	0,83				0,10	-0,60	0,82			
0,68	0,80	-0,36				0,52	-0,11	0,93				-0,99	-0,37	0,77			
0,95	0,39	-0,37	0,30	0,26	-0,23	-0,81	-0,89	0,26	-0,73	-0,90	-0,27	-0,94	-0,60	0,71	-0,72	-0,66	0,58
-0,60	-0,60	-0,61	0,26	0,08	-0,27	-1,00	-0,97	-0,83	-0,12	-0,77	-0,18	-0,28	-0,89	0,24	-0,93	-0,06	0,68
-0,69	-0,59	-0,94	0,48	-0,53	-0,63	-0,05	-0,86	0,70	-0,07	-0,12	0,05	-1,00	0,98	0,66	-0,48	0,30	0,56
0,75	-0,90	-0,76	-0,25	-0,82	-0,54	0,87	-1,00	0,50	0,15	0,34	0,23	-1,00	0,56	0,17	-0,45	0,35	0,44
0,48	-0,97	-0,85	-0,48	0,15	-0,24	0,57	0,26	0,95	0,29	0,68	0,58	-0,86	-1,00	-0,86	-0,59	0,66	0,59
-0,93	-0,90	-0,98	-0,56	-0,12	0,00	1,00	0,99	-0,94	0,19	0,64	0,15	-1,00	-0,97	-0,82	-0,72	0,41	0,48
-0,10	0,99	-0,59				0,79	0,86	0,10				-1,00	0,86	0,19			
0,77	0,39	0,38				0,14	-0,01	-0,89				-0,66	0,42	0,85			

Fonte: elaboração dos autores.

Ao analisarmos a relação entre os índices de VOT em Inglês-L2 e Francês-L3 do Participante #1, já podemos observar como a relação entre as línguas apresenta uma característica mutável, pois não há nenhuma coluna totalmente em branco ou sombreada de cinza, que indicariam correlações sempre da mesma natureza durante todas as janelas de tempo móveis analisadas. Analisando-se as três consoantes, parece haver uma distinção no comportamento de [p] em relação às outras duas plosivas. As consoantes bilabiais das duas línguas parecem se desenvolver em uma relação de natureza construtiva, com correlações positivas de bastante força, nas 3 primeiras janelas móveis (independente do tamanho da janela). Olhando-se tanto para as correlações móveis em janelas de 3 quanto de 7 pontos, verifica-se que as produções de [p] passam por um período de competição, com correlação negativa, num período intermediário dessas janelas móveis de tempo, que equivalem aproximadamente ao período de instrução. Nas janelas de 3 pontos, vemos que, ao final do período analisado, Inglês-L2 e Francês-L3 voltam a apresentar uma relação positiva e, pelas janelas de 7 pontos, vemos que a força da correlação negativa vai diminuindo, com valores mais próximos de zero (e exatamente zero na última janela das instâncias máximas de [p]). A figura 7 indica as correlações referentes às médias de [p] em janelas de 3 e 7 pontos para visualização.

Figura 7: Correlações móveis entre médias de [p] de Inglês-L2 e Francês-L3 do Participante #1



Fonte: elaboração dos autores.

Nas demais consoantes, vemos um desenvolvimento semelhante entre as duas, mas contrário ao da bilabial. As plosivas coronal e velar apresentam uma relação de competição no início do período analisado e passam a ter uma relação preponderantemente construtiva a partir da metade do período (equivalente às últimas sessões de instrução e metade final das coletas), tanto olhando-se para análises em 3 quanto em 7 pontos, apresentando correlações de bastante força independentemente da natureza da correlação.

Participante #2

Figura 8: Correlações móveis entre Inglês-L2 e Francês-L3 do Participante #2

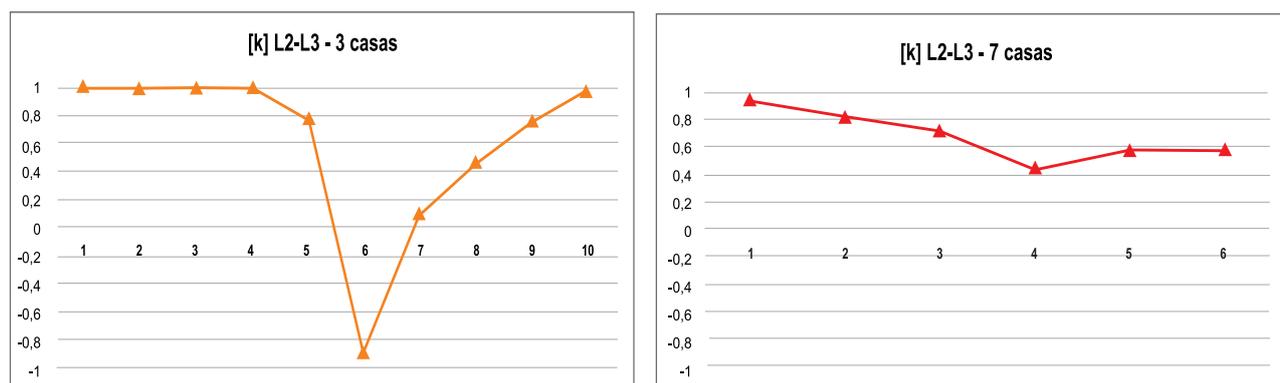
[p]						[t]						[k]					
3 casas			7 casas			3 casas			7 casas			3 casas			7 casas		
min	MÉD	max	min	MÉD	max												
-0,30	0,62	0,91				-1,00	0,84	0,89				-0,07	1,00	0,21			
0,33	-0,98	-0,84				-0,87	-0,41	0,96				0,98	1,00	0,87			
0,99	-0,40	-0,94	-0,12	-0,44	-0,57	-0,81	-0,69	0,24	-0,89	-0,70	0,32	0,78	1,00	0,98	0,46	0,95	0,90
1,00	0,11	-0,98	-0,16	-0,35	-0,83	-0,89	1,00	-0,33	-0,86	-0,36	0,08	0,64	1,00	0,98	0,40	0,82	0,89
-0,98	0,75	-1,00	0,51	0,28	0,25	-0,85	0,68	0,53	0,55	-0,19	-0,10	-0,21	0,77	0,96	0,28	0,73	0,86
-0,97	0,84	-0,56	0,20	0,34	0,31	-0,99	0,40	-0,17	0,29	0,30	-0,06	0,28	-0,91	0,83	0,29	0,45	0,82
0,42	0,93	0,98	0,04	0,29	0,08	1,00	0,54	1,00	0,44	0,12	0,34	0,32	0,11	0,66	0,30	0,59	0,85
-0,12	0,31	0,59	-0,05	0,19	0,25	0,38	-0,36	0,97	0,45	-0,08	0,36	-0,76	0,46	0,37	0,31	0,59	0,75
0,07	1,00	0,92				0,47	0,03	1,00				0,79	0,76	-1,00			
-0,71	-0,63	0,10				-0,23	0,98	0,47				0,81	0,97	0,99			

Fonte: elaboração dos autores.

Já para a Participante #2, a relação entre Inglês-L2 e Francês-L3 é um tanto diferente. Em todo o quadro de correlações entre as línguas, para todas as instâncias analisadas, vemos uma predominância de células em branco, com correlações positivas (relação construtiva entre as línguas). Quando olhamos para as análises de correlações móveis em janelas de 7 pontos, vemos mais de 50% das células em branco (correlações positivas) para as três consoantes. No caso de [k], vemos o quadro inteiramente com correlações positivas fortes (ou seja, de maneira geral, essa consoante se desenvolveu da mesma maneira nas duas línguas adicionais da participante). Quando também consideramos os dados descritivos (tabela 2), podemos verificar, ainda, que a consoante velar das duas línguas se desenvolve junto num processo de aumento da duração do VOT, possivelmente sob influência da intervenção com instrução explícita em Inglês. Podemos visualizar essas correlações das médias de [k] em janelas de 3 e 7 pontos na figura 9:

Considerações dinâmicas acerca do desenvolvimento de línguas adicionais: uma análise de padrões de Voice Onset Time em Inglês-L2 e Francês-L3 produzidos por aprendizes brasileiros em contexto de instrução fonética

Figura 9: Correlações móveis entre médias de [k] de Inglês-L2 e Francês-L3 da Participante #2



Fonte: elaboração dos autores.

Por outro lado, a análise visual dessas correlações móveis para a plosiva velar aponta um momento bastante proeminente na 6ª janela móvel de 3 casas, em que as duas línguas apresentam uma relação competitiva (com uma correlação negativa bastante forte). Pode-se especular, considerando-se que o momento se refere ao período da intervenção, que isso seja fruto de variabilidade por conta da instrução na L2. Uma evidência adicional disso é visível no gráfico de 7 casas, em que a correlação positiva continua, inclusive, de força moderada.

Para as outras duas consoantes, também vemos uma predominância de correlações positivas, ora moderadas, ora fortes (no caso das janelas de 3 casas) ou majoritariamente fracas (no caso das janelas de 7 casas). De qualquer modo, as plosivas bilabial e coronal das línguas adicionais dessa participante apresentam, de maneira geral, uma relação mais construtiva, salvo nos momentos iniciais do estudo, pois, como pode ser verificado em ambas as análises em janelas de 7 e 3 pontos, as primeiras células apresentam algumas correlações negativas (moderadas a fortes).

Para além disso, chama a atenção a grande quantidade de correlações fortes (números com a fonte negritada e em cor vermelha) quando consideramos as janelas de 3 casas (e também para as janelas de 7 casas, no caso de [k]), com pelo menos uma janela de correlação positiva com valor de 1,0 e pelo menos uma janela de correlação negativa com valor de -1,0 para cada uma das três consoantes.

Participante #3

Figura 10: Correlações móveis entre Inglês-L2 e Francês-L3 da Participante #3

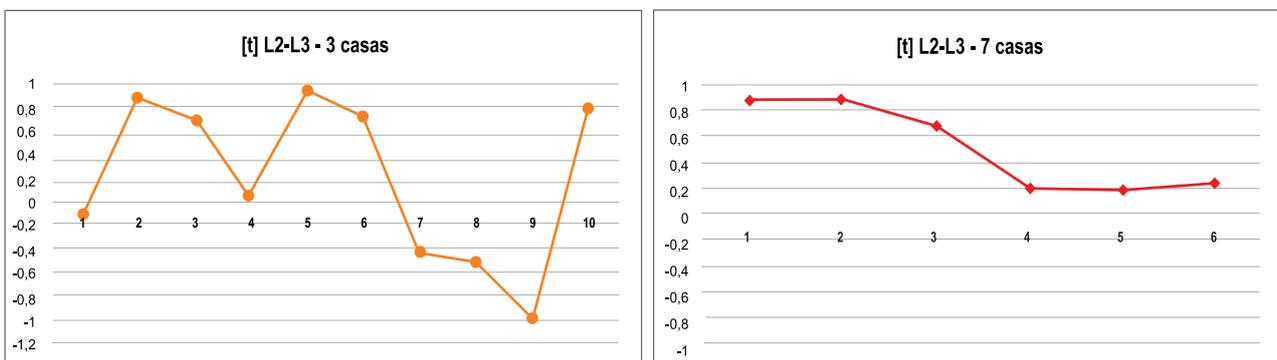
[p]			[t]			[k]											
3 casas			7 casas			3 casas			7 casas			3 casas			7 casas		
min	MÉD	max	min	MÉD	max	min	MÉD	max	min	MÉD	max	min	MÉD	max	min	MÉD	max
0,29	0,73	0,70				0,98	-0,11	0,86				0,49	0,50	-0,38			
-0,37	0,94	0,62				0,47	0,86	0,98				0,89	0,98	0,95			
-0,46	0,62	0,68	-0,53	0,58	0,58	0,95	0,68	1,00	0,51	0,89	0,77	0,94	0,94	0,89	0,67	0,87	0,84
-0,70	-0,45	-0,58	0,41	0,67	0,29	0,52	0,04	0,59	0,71	0,89	0,97	0,83	0,62	0,83	0,68	0,87	0,84
0,40	-0,21	-0,44	0,48	0,43	0,14	0,44	0,94	0,89	0,62	0,68	0,88	0,29	0,36	1,00	0,56	0,26	0,34
0,82	0,88	-0,03	0,47	-0,36	-0,70	0,97	0,71	0,99	0,09	0,22	0,38	0,79	0,68	0,62	0,06	-0,36	-0,19
0,17	-0,80	-0,80	0,47	-0,35	-0,82	0,01	-0,44	-0,45	0,20	0,21	0,42	-0,84	-0,98	-0,92	0,05	-0,45	-0,13
-0,98	-0,25	-0,54	0,46	0,25	-0,37	0,45	-0,51	-0,98	-0,06	0,26	0,61	-0,84	-0,81	-0,97	0,23	-0,50	-0,14
-0,27	0,86	-0,65				0,04	-0,97	0,00				-0,12	-0,66	-0,26			
0,64	0,64	-0,40				-0,21	0,77	0,70				-0,16	-0,10	0,60			

Fonte: elaboração dos autores.

Por sua vez, o quadro de correlações móveis entre Inglês-L2 e Francês-L3 da Participante #3 indica que, de maneira geral, as mudanças em uma língua são acompanhadas por mudanças na outra (independentemente de representarem uma relação construtiva ou competitiva) e as duas línguas são mutuamente influenciadas, uma vez que a tabela apresenta correlações fortes e moderadas quase na totalidade. Além disso, podemos dizer que essa relação é predominantemente construtiva, pois há uma maioria de janelas com correlações positivas. Isso indica que, em princípio, um aumento de VOT em uma língua é acompanhado pelo aumento em outra (o que pode ser conferido nos dados descritivos da participante, na tabela 3).

Especificamente, as células da tabela referentes a [t] são quase inteiramente brancas, indicando uma forte correlação positiva entre as consoantes das duas línguas, como vemos na figura 11:

Figura 11: Correlações móveis entre médias de [t] de Inglês-L2 e Francês-L3 da Participante #3



Fonte: elaboração dos autores.

Considerações dinâmicas acerca do desenvolvimento de línguas adicionais: uma análise de padrões de Voice Onset Time em Inglês-L2 e Francês-L3 produzidos por aprendizes brasileiros em contexto de instrução fonética

Se olharmos para o gráfico da análise em janelas de 3 pontos, vemos que há poucos momentos em que a correlação indica uma relação competitiva (e somente um ponto indica uma correlação negativa forte). Por outro lado, quando olhamos para o gráfico em janelas de 7 pontos, vemos que a correlação é sempre positiva, apesar de mais fraca nos pontos finais.

No caso de [p] e [k], apesar de as análises em janelas de 7 pontos também mostrarem um domínio de células em branco (indicando correlações positivas), as células referentes à análise em janelas de 3 pontos já apresentam uma maior quantidade de correlações negativas (sombreadas em cinza), sobretudo nos pontos finais, equivalentes ao período final do estudo, já próximo do fim das sessões de instrução explícita. Esses resultados indicam que, quando a L2 da participante passa por mudanças, a L3 parece ter uma suscetibilidade maior para mudar também. Considerando que a Participante #3 foi a que se autoavaliou com a média mais baixa de proficiência para as duas línguas adicionais, não se descarta que ela esteja de fato em processos mais iniciais de desenvolvimento das línguas e, possivelmente, em um período de maior variabilidade e sensibilidade a mudanças.

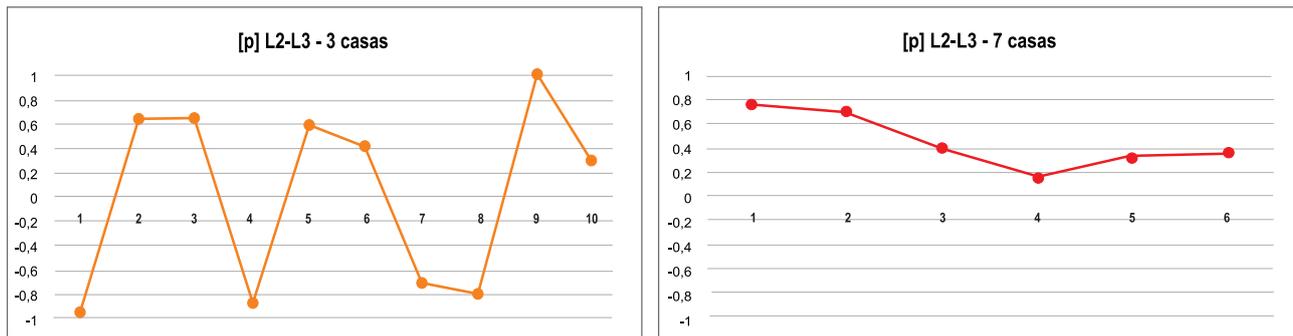
Participante #4

Figura 12: Correlações móveis entre Inglês-L2 e Francês-L3 da Participante #4

[p]			[t]			[k]											
3 casas			7 casas			3 casas			7 casas			3 casas			7 casas		
min	MÉD	max	min	MÉD	max	min	MÉD	max	min	MÉD	max	min	MÉD	max	min	MÉD	max
0,16	-0,94	-0,90				-0,58	-0,49	0,99				0,31	-0,88	-0,38			
-0,69	0,65	0,15				-0,98	-0,95	-0,80				0,63	-0,73	0,15			
0,28	0,64	0,76	0,78	0,76	0,70	-0,27	0,10	-0,81	0,00	0,45	0,15	0,65	-0,27	1,00	0,80	0,62	0,58
-0,89	-0,88	0,94	0,77	0,71	0,66	0,77	-0,61	-0,97	-0,23	0,33	-0,29	0,38	-0,87	-0,67	0,73	0,53	0,34
0,84	0,57	0,96	0,74	0,40	0,49	-1,00	-0,21	-0,82	-0,20	0,29	-0,63	0,91	0,88	-0,80	0,80	0,40	0,43
0,99	0,42	0,80	0,53	0,16	0,35	-0,35	0,90	-0,53	-0,41	0,09	-0,82	0,99	1,00	-0,15	0,58	0,53	0,02
0,93	-0,73	-0,77	0,44	0,33	0,12	-0,33	0,62	-0,38	-0,49	0,10	-0,56	0,86	0,74	0,26	0,62	0,75	-0,01
0,73	-0,80	-0,58	0,70	0,37	0,01	-0,57	0,27	-0,80	-0,31	-0,19	0,55	0,61	0,56	0,50	0,68	0,59	-0,33
-0,92	1,00	-0,94				-0,99	0,04	-0,65				-0,99	-0,18	-0,31			
0,32	0,29	-0,87				0,00	0,14	1,00				0,05	-0,43	-0,60			

Fonte: elaboração dos autores.

Mais uma vez, a Participante #4 apresenta dados destoantes dos outros (com exceção da Participante #2), ao apresentar a porção da tabela com um bloco inteiramente em branco. A análise de correlações móveis em janelas de 7 pontos entre a plosiva bilabial de Inglês-L2 e de Francês-L3 indica uma relação essencialmente construtiva entre as duas línguas (até com correlações positivas moderadas e fortes, em torno de $\cong 0,5$ a $\cong 0,7$, sobretudo para as instâncias mínimas). A análise em janelas de 3 pontos, por outro lado, indica alguns pontos de competitividade entre as línguas para essa mesma plosiva bilabial. A figura 13 traz exemplos visuais dessa relação:

Figura 13: Correlações móveis entre médias de [p] de Inglês-L2 e Francês-L3 da Participante #4

Fonte: elaboração dos autores.

Há uma diferença clara de leitura dos resultados para os dois tipos de análise. Ainda que a análise em janelas de sete casas mostre uma relação essencialmente construtiva, a força dessas correlações é mais fraca. Na análise em janelas de 3 casas, podemos ver muito mais instabilidade no período intermediário (em um dos subsistemas ou até nos dois), o que pode ter ocasionado as várias trocas da natureza da relação (de competitiva para construtiva) durante o período. Nota-se, também, que esse período intermediário, com mais instabilidade, é justamente o ponto em que as correlações em janelas de 7 casas são mais fracas, trazendo mais evidências de que a intervenção parece alterar a relação entre as línguas.

Por sua vez, no caso de [k], podemos observar um processo parecido: as análises em janelas móveis de 7 pontos indicam uma relação mais construtiva entre as línguas, enquanto as análises em janelas de 3 apresentam pontos de competição, sendo que o período intermediário parece alterar a natureza da relação. Contudo, chama a atenção que, para os dados nas janelas de 3 pontos, a porção com a maior parte de células em branco (correlações positivas) é justamente no meio, equivalente ao período das sessões de instrução explícita. Esse resultado pode ser um indicativo de que o maior momento de apoio entre as duas línguas adicionais da participante (ou seja, em que as alterações nos valores de VOT de uma das línguas acompanha às da outra) para a consoante velar ocorre quando ambas estão mais desestabilizadas pela intervenção, o que, considerando os dados descritivos, equivale ao período em que há mais variabilidade positiva nos dados das línguas no que diz respeito a produções de VOT em maior amplitude de faixa de duração.

Considerações dinâmicas acerca do desenvolvimento de línguas adicionais: uma análise de padrões de Voice Onset Time em Inglês-L2 e Francês-L3 produzidos por aprendizes brasileiros em contexto de instrução fonética

Participante #5

Figura 14: Correlações móveis entre Inglês-L2 e Francês-L3 da Participante #5

[p]			[t]			[k]											
3 casas			7 casas			3 casas			7 casas			3 casas			7 casas		
min	MÉD	max	min	MÉD	max	min	MÉD	max	min	MÉD	max	min	MÉD	max	min	MÉD	max
0,78	0,91	0,40				-0,99	1,00	0,93				0,87	-0,28	-0,76			
0,70	1,00	0,97				0,87	1,00	1,00				0,84	0,94	0,40			
0,43	0,98	0,95	0,36	0,94	0,92	0,87	1,00	0,98	0,31	0,95	0,85	0,81	0,80	-0,07	0,90	0,77	0,45
0,35	0,57	-0,46	0,09	0,89	0,88	0,22	0,29	-0,73	0,24	0,85	0,81	0,91	0,90	-0,33	0,88	0,85	0,28
-0,82	0,01	0,98	-0,16	0,78	0,84	0,05	-0,22	-0,83	0,02	0,61	0,54	1,00	0,98	0,89	0,84	0,59	0,16
-0,98	-0,67	0,36	-0,17	0,10	0,61	0,88	-0,98	-0,40	-0,26	-0,29	0,35	0,94	0,69	-0,98	0,92	0,11	-0,54
0,38	-0,21	0,98	0,13	0,32	0,34	-1,00	-0,96	0,23	-0,21	0,09	0,13	0,98	-0,87	-0,60	0,89	0,40	-0,66
0,86	-0,66	0,84	0,34	0,41	0,23	-0,99	-0,93	0,78	0,33	0,58	0,42	0,99	-0,51	-0,99	0,86	0,48	-0,54
1,00	-0,55	0,21				-1,00	0,60	-0,31				0,86	0,96	-0,99			
0,97	-0,21	-0,45				0,34	1,00	-0,21				1,00	0,86	0,49			

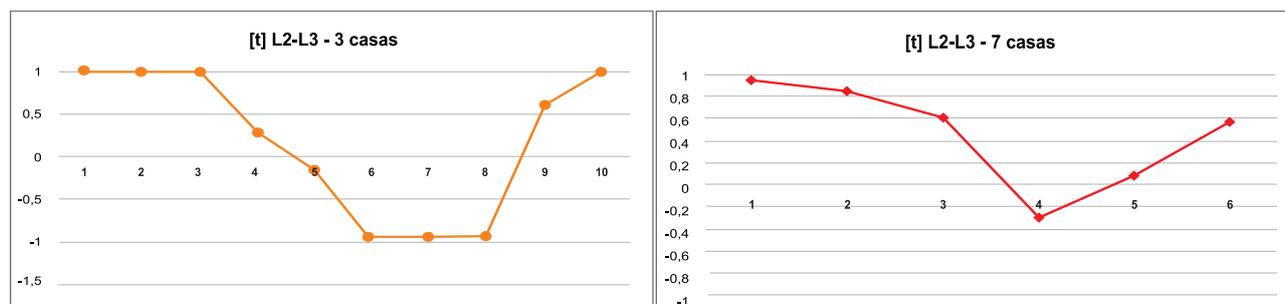
Fonte: elaboração dos autores.

Assim como a terceira participante, a Participante #5 apresenta um quadro muito interessante de correlações móveis entre as produções de Inglês-L2 e Francês-L3, com blocos predominantemente em branco - o que indica uma grande quantidade de correlações positivas e, portanto, uma boa relação construtiva entre as línguas adicionais desse sistema multilíngue em desenvolvimento. Além disso, a maioria dessas janelas com correlações positivas é de moderada a forte. As instâncias mínimas de [k], por exemplo, apresentam correlações positivas fortes do início ao fim do período analisado, tanto em janelas de 3 quanto de 7 pontos.

No geral, no caso das análises em janelas de 7 pontos, as três consoantes apresentaram pelo menos uma medida cujas colunas estão inteiramente em branco, como médias e máximas de [p], máximas de [t] e mínimas e médias de [k] apresentando correlações móveis positivas em todas as janelas. Já para as análises em janelas de 3 pontos, algumas células sombreadas em cinza aparecem, em sua maioria, mais para o final do período analisado, abarcando inclusive pontos de coleta que ainda estão relacionados às últimas sessões de instrução.

Contudo, um padrão parece ser um pouco diferente no que concerne a [t], que apresenta uma evidente maior quantidade de janelas sombreadas em cinza também no período intermediário, indicando uma possível relação competitiva entre as línguas no referido período. Para fins de comparação, mostramos os dados referentes às médias de [t] na figura 15, a seguir:

Figura 15: Correlações móveis entre médias de [t] de Inglês-L2 e Francês-L3 da Participante #5



Fonte: elaboração própria.

Ainda que prioritariamente positiva, vemos que o período intermediário traz correlações negativas bem fortes no caso da janela de 3 casas, o que indica uma mudança de correlação perfeitamente positiva (força 1,0) a perfeitamente negativa (-1,0). No caso da análise em janelas de 7 casas, mais generalizada, essa mudança na relação aparece com menos força. Uma possível explicação para a mudança é justamente a maior variabilidade no período da intervenção para os dois subsistemas. Além disso, quando analisadas em conjunto com os dados descritivos (tabela 5), podemos perceber que, enquanto as produções de Inglês-L2 parecem se estabilizar nos momentos das coletas finais, pós-intervenção, os dados de Francês-L3 continuam apresentando bastante variabilidade.

Considerações finais

O presente estudo propôs realizar uma análise de processo, através de um estudo longitudinal, acompanhando remotamente, no período de três meses (com 12 pontos de coleta, de caráter semanal), o desenvolvimento da produção de *Voice Onset Time* (VOT) por cinco falantes brasileiros nativos de Português, aprendizes de nível intermediário de Inglês como L2 e de nível intermediário a avançado de Francês como L3. O estudo contou com uma intervenção fonética em L2 para acelerar o desenvolvimento do padrão de VOT positivo com aspiração característico do Inglês, através de seis sessões de instrução explícita de aspectos fonético-fonológicos da língua inglesa, conduzidas nas mesmas semanas das coletas de 4 a 9, de modo a investigar em que medida o desenvolvimento acelerado de uma L2 tipologicamente diferente das demais provoca alterações, ao longo do tempo, no desenvolvimento do subsistema de L3, além de verificar como essas duas línguas adicionais se relacionam ao longo do período de tempo estudado.

A partir da análise dos dados descritivos dos índices de produção de VOT de plosivas iniciais surdas em Inglês-L2 e em Francês-L3, ao considerarmos instâncias mínimas, médias e instâncias máximas de duração, conjuntamente com análises de correlações móveis em janelas de tempo móveis de 3 e 7 pontos de coleta, pudemos observar uma clara inter-relação entre os subsistemas das línguas adicionais dos cinco participantes. Primeiramente, pudemos verificar a natureza dinâmica dos sistemas linguísticos, que não permaneceram perfeitamente estáveis em nenhuma das três consoantes, das duas línguas, para todos os participantes. Em segundo lugar, ressaltamos o caráter complexo desse sistema, evidenciado pelas relações de natureza mutável, ora construtivas, ora competitivas, entre as duas línguas. Ademais, atentamos à pertinência das verificações de trajetórias individuais, pois cada participante demonstrou encontrar-se em uma etapa diferente do aprendizado, o que justifica a grande variabilidade nos dados dos cinco e, conseqüentemente, a necessidade da análise do indivíduo. Por fim, em termos metodológicos, notamos que o tamanho da janela adotado para as correlações móveis implica resultados distintos. Janelas menores tomam diferenças bastante sutis para verificar possíveis comportamentos distintos nas relações entre as duas línguas, ao passo que janelas maiores trazem tendências de caráter mais geral, não tão susceptíveis a variações nos índices descritivos dos dados. Para este estudo, optamos por explorar os dados nos dois tamanhos de janelas móveis para comparar

Considerações dinâmicas acerca do desenvolvimento de línguas adicionais: uma análise de padrões de Voice Onset Time em Inglês-L2 e Francês-L3 produzidos por aprendizes brasileiros em contexto de instrução fonética

essas duas maneiras de correlacionar os índices de VOT das duas línguas e discutir os resultados complementarmente. Nesse sentido, futuros estudos deverão ser conduzidos de modo a discutirem o tamanho ideal das janelas referentes às correlações móveis.

Cabe ressaltar a limitação já mencionada de não termos o controle sobre a variável da duração relativa do VOT dentro das frases-veículo (um participante que realiza a tarefa de leitura num ritmo cada vez mais demorado tende a produzir as palavras-alvo mais lentamente, por exemplo, aumentando o valor absoluto do VOT, e o contrário também se aplica). Além disso, tampouco podemos controlar a possibilidade de, ao longo das coletas, os participantes passarem a ter consciência sobre o objeto de estudo e, por tal motivo, exagerarem na produção das durações de VOT. Apesar de tais limitações, de igual modo podemos observar uma clara tendência de mudança dos padrões de VOT das duas línguas ao longo do tempo, que passam a variar positivamente em faixas de duração cada vez mais longas.

Consideramos que, de modo geral, esses resultados já trazem insumos empíricos para contribuir para a Teoria dos Sistemas Dinâmicos e Complexos, como abordado anteriormente, ao apresentarem evidências de algumas características apontadas por tal visão de desenvolvimento linguístico, como a de os subsistemas linguísticos serem abertos e suscetíveis a mudanças, autoestruturantes e dinâmicos, já que apresentam alterações e movimentos de instabilidade ao longo do tempo, além de uma evidente vulnerabilidade ao que ocorre no outro subsistema vizinho. Esses subsistemas das línguas adicionais estão tão fortemente conectados que as alterações na L2, impulsionadas pela intervenção com instrução fonética, puderam ser observadas inclusive na L3, ainda que essa última não compartilhe da mesma tipologia do sistema de L2. Em trabalhos futuros, pretendemos, ainda, verificar as possíveis implicações das alterações longitudinais dos dois subsistemas de línguas adicionais nas mudanças da L1 ao longo do tempo, a partir dos dados de língua materna já coletados juntamente com os deste estudo. Esperamos, dessa forma, contribuir com dados empíricos para a reflexão dinâmica acerca da interconectividade entre todos os subsistemas linguísticos que caracterizam o falante multilíngue.

Referências

ABRAMSON, A. S.; WHALEN, D. Voice onset time (VOT) at 50: theoretical and practical issues in measuring voicing distinctions. *Journal of Phonetics*, v. 63, pp. 75-86, 2017.

ALBUQUERQUE, J. *Caminhos dinâmicos em inteligibilidade e compreensibilidade de línguas adicionais: um estudo longitudinal com dados de fala de haitianos aprendizes de Português Brasileiro*. Tese (Doutorado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

ALVES, U. Ensino De Pronúncia Na Sala De Aula De Língua Estrangeira: Questões De Discussão A Partir De Uma Concepção De Língua Como Sistema Adaptativo E Complexo. *Revista Versalete*, Curitiba, v. 3, n. 5, jul./dez. 2015.

ALVES, U. Teoria dos Sistemas Dinâmicos e desenvolvimento fonético-fonológico em uma nova língua. In: Ortiz-Preuss, E.; Finger, I. (orgs.). *Um conceito e duas línguas: a dinâmica do processamento bilíngue*. Campinas: Pontes Editores, 2018, pp. 117-61.

ALVES, U.; BRISOLARA, L.; PEROZZO, R. *Curtindo os sons do Brasil: fonética do português do Brasil para hispanofalantes*. Lidel, 2017.

BECKNER, Clay *et al.* Language is a Complex Adaptive System: Position Paper. *Language Learning*, v. 59, n. 1, pp. 1-26, 2009.

BEST, C.; TYLER, M. D. Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. In: MUNRO, M. J.; BOHN, O. S. (eds.). *Second language speech learning: The role of language experience in speech perception and production*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2007, pp. 13-34.

BOERSMA, P.; W., David. *Praat: Doing Phonetics by Computer – version 6.1.16*. Disponível em: www.praat.org. 2020.

BULTÉ, B.; HOUSEN, A. A DUB-Inspired Case Study of Multidimensional L2 Complexity Development: Competing or Connecting Growers?. In: LOWIE, Wander *et al.* (ed.). *Usage-based Dynamics in Second Language Development*. Multilingual Matters, pp. 50-86, 2020.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D.; GOODWIN, J. *Teaching Pronunciation: a course book and reference guide*. 2. ed. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2010.

COHEN, G. V. *The VOT Dimension: a bi-directional experiment with English Brazilian Portuguese stops*. Dissertação – Mestrado em Letras. UFSC, Florianópolis: 2004.

DE BOT, K. Complexity Theory and Dynamic Systems Theory: Same or Different? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, v. 48, 2017.

DE BOT, K.; LOWIE, W.; VERSPOOR, M. A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language & Cognition*, pp. 7-21, 2007.

FINGER, I.; ORTIZ-PREUSS, E. A psicolinguística do bilinguismo: estudando o processamento linguístico e cognitivo bilíngue. In: ORTIZ-PREUSS, E.; FINGER, I. (orgs.). *A dinâmica do processamento bilíngue*. Campinas: Pontes Editores, 2018, pp. 31-57.

FLEGE, J.; BOHN, O. The revised speech learning model. *Preprint não publicado*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342923241_The_revised_Speech_Learning_Model. Acesso em: 8 jan. 2021.

FLEGE, J.; HILLENBRAND, J. Limits on phonetic accuracy in foreign language speech production. *The Journal of the Acoustical Society of America*, v. 76, n. 3, pp. 708-21, 1984.

HERDINA, P.; JESSNER, U. *A Dynamical Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Cromwell Press Ltd., 2002.

KUPSKE, F. *Imigração, atrito e complexidade: a produção das oclusivas surdas do inglês e do português por brasileiros residentes em Londres*. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

KUPSKE, F.; ALVES, U. K. Orquestrando o Caos: O Ensino de Pronúncia de Língua Estrangeira à Luz do Paradigma da Complexidade. *Forum linguístico*, Florianópolis, v.14 , n.4, pp. 2771-84, 2017.

Considerações dinâmicas acerca do desenvolvimento de línguas adicionais: uma análise de padrões de Voice Onset Time em Inglês-L2 e Francês-L3 produzidos por aprendizes brasileiros em contexto de instrução fonética

LARSEN-FREEMAN, D.; Ten ‘Lessons’ from Dynamic Systems Theory: what is on offer. In: DÖRNYEI, Z.; MacINTYRE, P.; HENRY, Alastair (eds). *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2015. pp. 11-19.

LARSEN-FREEMAN, D. Complexity Theory: the lessons continue. In: ORTEGA, L.; HAN, Z. (eds.). *Complexity Theory and Language Development: in celebration of Diane Larsen-Freeman*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017. pp. 11-50.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford University Press, 2008.

LESONEN, Sirkku *et al.* Dynamic usage-based principles in the development of L2 Finnish evaluative constructions. *Applied Linguistics*, 2020.

LIMA J. R., R.; ALVES, U. A dynamic perspective on L2 pronunciation development: bridging research and communicative teaching practice. *Revista do GEL*, v. 16, n. 2, pp. 27-56, 2019.

LLAMA, R. *Cross-linguistic influence in third language acquisition: The roles of typology and L2 status*. 2008. Dissertação de Mestrado. Concordia University, Montreal, Canadá, 2008.

LLAMA, R.; CARDOSO, W.; COLLINS, L. The influence of language distance and language status on the acquisition of L3 phonology. *International Journal of Multilingualism*, v. 7, n. 1, pp. 39-57, 2010.

LLAMA, R.; LÓPEZ-MORELOS, L. P. VOT production by Spanish heritage speakers in a trilingual context. *International Journal of Multilingualism*, v. 13, n. 4, pp. 444-58, 2016.

LOWIE, W. Lost in state space? Methodological considerations in Complex Dynamic Theory approaches to second language development research. In: ORTEGA, L.; HAN, Z. (eds.), *Complexity theory and language development: in celebration of Diane LarsenFreeman* [6] (Language Learning & Language Teaching; v. 48). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishers, 2017, pp. 123-41.

LOWIE, W.; VERSPOOR, M. Variability and Variation in Second Language Acquisition Orders: A Dynamic Reevaluation. *Language Learning*, v. 65, n. 1, pp. 63-88, 2015.

LOWIE, W.; VERSPOOR, M. Individual differences and the ergodicity problems. *Language Learning*, v. 69, n. S1, pp. 184-206, 2019.

PEROZZO, R. V. *Sobre as esferas cognitiva, acústico-articulatória e realista indireta da percepção fônica não nativa: para além do PAM-L2*. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017.

SCHERESCHEWSKY, L.; ALVES, U.; KUPSKE, F. First language attrition: The effects of English (L2) on Brazilian Portuguese VOT patterns in a L1-dominant environment. *Revista Letrônica*, v. 10, n. 2, 2017.

SCHERESCHEWSKY, L.; ALVES, U.; KUPSKE, F. Atrito linguístico em plosivas em início de palavra: dados de bilíngues e trilíngues. *Revista Lingüística*, v. 15, n. 2, pp. 10-29, 2019.

SUČKOVÁ, M. First Language Attrition in Voice Onset Times in Anglophone Expatriates Residing in the Czech Republic. *Brno Studies in English*, v. 46, n. 2, 2020.

VERSPOOR, M. Dynamic systems theory as a comprehensive theory of second language development. *Contemporary approaches to second language acquisition*, v. 9, p. 199, 2013.

VERSPOOR, M. Initial Conditions. In: DÖRNYEI, Z.; MacINTYRE, P.; HENRY, A. (eds). *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2015, pp. 38-46.

VERSPOOR, M.; de BOT, K.; LOWIE, W. (eds.). *A Dynamic Approach to Second Language Development: methods and techniques*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2011.

VERSPOOR, M.; Van DIJK, M. Visualizing interactions between variables. In: VERSPOOR, M.; de BOT, K.; LOWIE, W. (eds.). *A Dynamic Approach to Second Language Development: methods and techniques*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2011, pp. 85-98.

YU, H.; LOWIE, W. Dynamic Paths of Complexity and Accuracy in Second Language Speech: A Longitudinal Case Study of Chinese Learners. *Applied Linguistics*, 2019.

ZIMMER, M.; ALVES, U.; SILVEIRA, R. *Pronunciation instruction for Brazilians: bringing theory and practice together*. Cambridge Scholars Publishing, 2009.

RELAÇÃO ENTRE NÍVEL DE PROFICIÊNCIA E PADRÕES DE USO DA LÍNGUA INGLESA:**A INFLUÊNCIA DE RECURSOS AUDIOVISUAIS***THE RELATIONSHIP BETWEEN PROFICIENCY LEVEL AND PATTERNS OF USE OF THE ENGLISH LANGUAGE:**THE INFLUENCE OF AUDIOVISUAL RESOURCES**Cândido Samuel Fonseca de Oliveira¹**Augusto Brêtas de Moura²**Karina Lúcia Ribeiro Canabrava³***RESUMO**

A presente pesquisa tem como objetivo lançar luz sobre a relação entre nível de proficiência e padrões de uso do inglês como segunda língua (L2). O entendimento sobre quais padrões de uso possuem maior interação com maiores níveis de proficiência traz sugestões não triviais acerca de hábitos que podem receber maior incentivo para o desenvolvimento dessa L2. Analisamos a proficiência e os padrões de uso do inglês como L2 de 133 participantes do ensino médio técnico do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. A proficiência foi operacionalizada por meio de um teste de associação de palavras, o *Vocabulary Levels Test* ou VLT (NATION, 1990) e os padrões de uso foram investigados com perguntas retiradas do Questionário de Levantamento de Usos de Línguas (VALADARES, 2017). Nossos resultados indicaram que os itens (i) *jogar games com falas em inglês* ($p = 0.014$) (ii) *assistir vídeos em inglês* ($p = 0.024$) e (iii) *acessar informações em inglês na internet* ($p = 0.003$) explicam a variação de proficiência entre os participantes. Esses resultados sugerem que o desenvolvimento do inglês como L2 pode ser potencializado pelo contato com gêneros audiovisuais e com a internet nesse idioma.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição de L2. Proficiência. Gêneros Audiovisuais.

ABSTRACT

The present study aims to shed light on the relationship between levels of proficiency and patterns of using English as a second language (L2). The understanding of which patterns of use have greater interaction with higher levels of proficiency brings non-trivial suggestions about habits that can foster a greater incentive for the development of this L2. We analyzed English as L2 proficiency and usage patterns of 133 participants from technical high school at the Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Proficiency was measured through a word association test, the Vocabulary Levels Test or VLT (NATION, 1990), and the patterns of use were investigated with questions taken from the Questionário de Levantamento de Usos de Línguas (VALADARES, 2017). Our results indicated that the items (i) *playing games with English speaking* ($p = 0.014$) (ii) *watching videos in English* ($p = 0.024$) and (iii) *accessing information in English on the internet* ($p = 0.003$) explain the variation proficiency among participants. These results suggest that the development of English as L2 can be enhanced by contact with audiovisual genres and with internet interactions in this language.

¹ Professor de Língua Inglesa do CEFET-MG Campus Contagem. Professor colaborador POSLIN-UFMG, coliveira@cefetmg.br, <https://orcid.org/0000-0001-7578-6288>.

² Aluno do curso de licenciatura em língua inglesa da UFMG. Bolsista PICV do CEFET-MG Campus Contagem, abretas38@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8547-8999>.

³ Professora de Educação Física do CEFET-MG Campus Contagem, karinacanabrava@cefetmg.br, <https://orcid.org/0000-0002-9117-6129>.

KEYWORDS: L2 Acquisition. Proficiency. Audiovisual Genres.

Introdução

A relação entre diferentes níveis de proficiência na segunda língua (L2) e diferentes experiências linguísticas há muitos anos é investigada dentro do campo da linguística. Ellis (2019) sustenta que há interesse teórico e aplicado no entendimento do papel exercido por diferentes experiências, tais como: instrução formal vs exposição naturalística, aquisição de L2 em contexto de imersão na primeira língua (L1) vs. aquisição de L2 em contexto de imersão na L2, exposição precoce vs. exposição tardia, aquisição sucessiva vs. aquisição simultânea e, entre outras, aprendizagem implícita vs. aprendizagem explícita.

Silva (2021) destaca que as perspectivas teóricas sobre o bilinguismo que consideram as diversas dimensões da experiência bilíngue têm se destacado no entendimento sobre os perfis de proficiência. O Princípio da Complementaridade (GROSJEAN, 2008) é uma dessas perspectivas. De acordo com este, bilíngues desenvolvem e utilizam suas línguas em diferentes contextos, com objetivos distintos e em interações diversas. Consequentemente, o nível de proficiência em uma língua poderá variar em diferentes domínios, de acordo com a exigência linguística destes. A título de ilustração, podemos imaginar um jovem bilíngue residente do Brasil que passa muitas horas jogando *games* em inglês, mas todas as suas outras interações sociais ocorrem majoritariamente em português. De acordo com o princípio da complementaridade, esse jovem pode ter uma proficiência em inglês no âmbito dos *games* maior do que em outros domínios e o inglês pode inclusive ser a língua dominante nesse domínio. Seguindo a mesma lógica, a proficiência dele em português no âmbito dos *games* pode ser menor do que em outros domínios. Assim, é possível conjecturar que alguns domínios terão impactos mais amplos no nível de proficiência em uma língua, enquanto outros poderão ter uma influência mais restrita, de acordo com o volume de interações linguísticas de cada um.

O presente trabalho visa contribuir para o entendimento desse assunto a partir de uma investigação sobre a relação entre níveis de proficiência e padrões de uso do inglês por adolescentes brasileiros alunos de cursos técnicos integrados ao ensino médio. Mais especificamente, o estudo teve como objetivo analisar mais profundamente os padrões de uso do inglês de alunos do Campus Contagem do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e suas possíveis correlações com as diferenças nos níveis de proficiência. O entendimento dessa questão pode ajudar profissionais de ensino e os próprios estudantes a mitigar as diferenças no nível de proficiência a partir de mudanças nos hábitos de uso do inglês como língua estrangeira.

O estudo de Valadares (2017) apresenta indícios de que o inglês está se tornando a língua prevalente em atividades envolvendo gêneros audiovisuais, tais como *games*, filmes e seriados para jovens da região sudeste do Brasil. Ademais, o estudo sugere que há uma correlação positiva entre o envolvimento nessas atividades e o nível de proficiência em língua inglesa. Esses resultados corroboram evidências recentes que demonstram que gêneros audiovisuais (RODRÍGUEZ-PEÑARROJA, 2020;

LI, 2020) podem desempenhar papéis positivos e significativos no processo de desenvolvimento da segunda língua (L2).

O estudo ora descrito pretende, assim, testar a hipótese de que diferenças no envolvimento em atividades com gêneros audiovisuais em língua inglesa podem contribuir para a grande variabilidade de proficiência nessa língua encontrada na instituição supracitada. Na seção que segue apresentaremos alguns estudos sobre a influência dos gêneros audiovisuais no desenvolvimento da L2.

1. A influência dos gêneros audiovisuais no desenvolvimento de L2

A aprendizagem de L2, que ora era limitada em grande parte ao contexto formal de ensino, hoje tem grande suporte de diferentes práticas socioculturais. Como mencionado por Xavier (2006) o jovem do século XXI já nasce inserido no contexto da cibercultura e, logo, se torna letrado rapidamente neste meio, ao passo que recebe instrução formal, alfabetizadora, na escola. O ensino formal e a aprendizagem explícita continuam desempenhando papéis importantes, mas a cibercultura tem aumentado consideravelmente o papel da aprendizagem implícita no desenvolvimento da L2, principalmente no caso da língua inglesa, que se solidificou com língua de comunicação global. Entendemos por aprendizagem implícita o processo intuitivo, subconsciente e não seletivo pelo qual os aprendizes internalizam a distribuição linguística do insumo processado e, por aprendizagem explícita, o processo consciente, estratégico e seletivo pelo qual os aprendizes absorvem informações linguísticas (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

Em nosso estudo investigamos diferentes usos da língua inglesa por parte de estudantes de nível médio técnico. Alguns usos possuem uma relação mais forte com a aprendizagem explícita, tais como estudar inglês e tentar aprender letras de músicas. No entanto, a maioria dos hábitos investigados possuem uma relação mais forte com a aprendizagem implícita, tais como assistir TV, ler livros e ouvir músicas em inglês. Esses hábitos foram selecionados a partir do estudo de Valadares (2017), que será apresentado mais adiante.

A globalização e o avanço da tecnologia fazem com que hoje as pessoas tenham fácil acesso a materiais em língua inglesa. Livros, jornais, revistas e outros materiais escritos em língua inglesa podem ser facilmente acessados pela internet ou, até mesmo, comprados em versão impressa. Reuniões de trabalho, palestras e aulas nesse idioma gravadas ou ao vivo também já são uma realidade, bem como as conversas informais através de redes-sociais, salas de bate-papo e meios similares. Músicas, jogos, filmes são apenas alguns dos diversos entretenimentos disponíveis e de fácil acesso em língua inglesa. Assim, as possibilidades de uso envolvendo produção e/ou compreensão dessa língua estrangeira são abundantes e permitem que os falantes possam desenvolver o conhecimento implícito da L2 de forma intensa, contínua e variada.

Valadares (2017) argumenta que, à medida que o nível de inserção em inglês nas práticas de uso intensifica-se, os bilíngues apresentam melhoras significativas no conhecimento da L2. O autor conduziu um estudo que visava avaliar (i) a prevalência do uso da língua inglesa em contextos de

letramento digital de uma amostra de brasileiros usuários do inglês como L2 e (ii) o impacto dessas práticas midiáticas em um marcador explícito de aprendizagem de língua inglesa de mensuração de amplitude lexical.

Para conduzir o estudo foi utilizada uma metodologia de autoavaliação. A primeira tarefa era o *Questionário de Levantamento de Usos de Línguas*, que deveria ser preenchido digitalmente em plataforma online. O questionário contemplava 31 itens divididos em quatro esferas: informações biográficas, uso da língua (português e inglês) em práticas de letramento, proficiência e histórico linguístico do inglês. Em seguida, para aferir a proficiência, o autor fez uso do *Vocabulary Size Test*, ou *VST* (NATION; BEGLAR, 2007), que é um teste de amplitude lexical, que abrange 14 mil famílias lexicais⁴, para falantes não-nativos da língua inglesa. A ferramenta, como marcador de proficiência, permite fazer deduções sobre o tamanho do vocabulário receptivo escrito. O estudo contou com um total de 1102 participantes brasileiros residentes no Brasil. A média de idade dos participantes era 28 anos e aproximadamente metade dos participantes tinham ensino médio incompleto como maior grau de escolaridade. Além disso, a maioria dos participantes eram naturais da região sudeste do Brasil. Com exceção da idade, essas características se aproximam muito do perfil que investigaremos em nosso estudo.

Como era esperado, os resultados apontam que a língua portuguesa é prevalente em atividades de leitura/produção textual e comunicação diária (troca de mensagens e conversa). O autor argumenta que isso é fruto da realidade brasileira, já que a posição geográfica do país não é favorável ao contato com a língua inglesa. Isso é, as interações com uma língua estrangeira geralmente ocorrem em regiões de fronteiras com outros países e, em grande parte, com falantes do espanhol. Já a língua inglesa se mostra mais dominante entre os participantes nos itens que tratam do contato com a música, *games* e materiais audiovisuais, revelando uma maior adesão a programas, filmes e seriados em inglês – quando acompanhado do suporte de legenda – em comparação com os conteúdos em português, e inglês com legenda na mesma língua ou sem legenda. Desta maneira, os novos aparatos tecnológicos, como o trabalho evidencia, parecem promover uma nova configuração de dominância linguística na realidade brasileira que, apesar de marcada pelo português, sofre influência da expansão da língua inglesa em domínios de letramento digital.

Os resultados de Valadares (op. cit) sugerem que, à medida que a tecnologia avança e se torna mais acessível, materiais audiovisuais assumem um papel importante na interação entre bilíngues e o inglês como L2. Do ponto de vista da psicolinguística, isso pode ter um grande impacto positivo no desenvolvimento linguísticos desses falantes, uma vez que os materiais audiovisuais podem fornecer a eles uma ampla exposição à L2 por longos períodos de tempo, o que é essencial para o desenvolvimento do conhecimento implícito de uma língua (SPADA, 2013).

Há evidências de que o nível de vocabulário necessário para entender a língua falada é menor do que aquele necessário para entender a língua escrita. Peters & Webb (2018) apresenta estudos

⁴ Famílias lexicais se refere ao conjunto de itens derivados do mesmo léxico.

que estimam que aprendizes do inglês como segunda língua precisam saber aproximadamente 3.000 famílias lexicais para entender discursos falados e 8.000 famílias lexicais para compreender discursos escritos. Esses dados sugerem que materiais audiovisuais podem até ser mais apropriados para a aprendizagem de língua estrangeira do que materiais escritos. Nation e Beglar (2007) destacam algumas condições importantes para que um insumo linguístico fornecido por um material seja considerado apropriado para o ensino de L2. Três dessas condições parecem se relacionar com a exigência do insumo em termos de conhecimento de vocabulário: (i) o insumo precisa ser familiar aos aprendizes de L2, (ii) os aprendizes precisam ser capazes de adquirir conhecimentos lexicais a partir do contexto e (iii) apenas uma pequena parcela do vocabulário pode ser desconhecida. As outras condições são (iv) o insumo precisa ser processado em grande quantidade e (v) os aprendizes de L2 devem ter interesse no insumo ao ponto de desejarem compreendê-lo. Assim, materiais audiovisuais demonstram ter grande potencial em auxiliar o processo de aquisição de L2.

Alguns materiais audiovisuais podem apresentar interações autênticas de múltiplas pessoas e, dessa forma, podem fornecer um insumo cujas combinações linguísticas são muito próximas da língua em seu uso corriqueiro. Até mesmo gêneros como filme e série parecem apresentar uma linguagem próxima da linguagem cotidiana. Fernández-Guerra (2008), por exemplo, investigou se algumas séries apresentavam uma linguagem que se assemelhava a discursos genuínos naturalmente produzidos. Mais especificamente, a autora analisou a linguagem empregada para realizar pedidos/solicitações em quatro episódios de diferentes séries americanas em comparação com a linguagem utilizada no mesmo contexto em um corpus de inglês americano. Os resultados indicaram que, apesar de algumas pequenas divergências, a linguagem observada nos episódios em contextos de pedidos/solicitações correspondia à linguagem usada em discursos que ocorreram naturalmente. Os autores interpretam o resultado como evidência de que a linguagem utilizada nesses episódios pode ser considerada uma representação autêntica da linguagem cotidiana.

Os materiais audiovisuais também podem fornecer aos aprendizes de L2 exemplos de diferenças culturais, aspectos pragmáticos e formas não-verbais de comunicação que não são facilmente apresentados em gêneros escritos ou no contexto formal de ensino de L2. Rodríguez-Peñarroja (2020) faz uma extensa revisão sobre estudos que investigam a aplicabilidade desses materiais em contextos de ensino de língua estrangeira. As pesquisas apresentadas pelo autor sugerem efeitos vantajosos no uso deles, principalmente no que tange à exposição a aspectos pragmáticos do uso da língua. Tais aspectos, segundo o autor, tendem a não ser abordados suficientemente pelas três principais fontes de insumo linguístico disponíveis aos aprendizes de L2 em contexto formal de ensino: professores, colegas e livros didáticos.

O contato com a L2 através de gêneros audiovisuais também pode ainda trazer o desenvolvimento da leitura e os benefícios dela decorrente. Isso se deve ao fato de que muitos dos materiais que compõem esse gênero podem ser assistidos com legendas. De acordo com Lindgren e Muñoz (2013), para muitas crianças a legenda é uma fonte de leitura mais frequente do que os livros. Assim, o

desenvolvimento linguístico advindo do contato com uma L2 através de séries, filmes, desenhos e similares não é limitado ao seu uso oral.

Alguns estudos vêm investigando empiricamente os possíveis efeitos de aprendizagem gerados pelo contato com materiais audiovisuais. Peters e Webb (2018), por exemplo, analisaram a aprendizagem incidental de vocabulário gerada por um episódio completo de um programa de TV, um documentário com uma hora de duração sobre o economista J.M. Keynes. Mais especificamente, os autores conduziram dois experimentos, ambos envolvendo pré-teste, pós-teste e pós-teste tardio para analisar como fatores lexicais como cognaticidade, frequência de ocorrência e relevância da palavra influenciam a aprendizagem incidental de vocabulário.

Os experimentos foram conduzidos com dois grupos de bilíngues nativos do holandês com proficiência intermediária em inglês ou, mais especificamente, com bilíngues que mostraram familiaridade com as 3.000 famílias lexicais mais frequentes em língua inglesa. Além disso, também foi analisado o impacto de conhecimento do vocabulário prévio desses bilíngues. No experimento um, os autores mensuraram o efeito de um episódio de TV completo no reconhecimento de forma e recordação de significado. Nessa tarefa os participantes eram expostos a estímulos auditivos apresentados duas vezes por um falante nativo de inglês e indicavam em um formulário se conheciam a palavra apresentada. Em seguida, os participantes eram perguntados sobre o significado das palavras. Não houve diferença significativa em termos de reconhecimento de forma, mas o grupo-alvo apresentou resultados significativamente melhores do que o grupo controle na tarefa de recordação de significado. Os resultados apontaram que três parâmetros se correlacionaram de forma significativa com essa aprendizagem: cognaticidade, frequência de ocorrência e conhecimento prévio. No experimento dois, os autores mensuraram o efeito do mesmo material audiovisual no reconhecimento do significado. Nesse teste os participantes precisam selecionar o significado apropriado de cada uma das palavras apresentadas em uma tarefa de múltipla escolha. Os resultados encontrados no experimento dois também apontam para uma aprendizagem significativamente melhor por parte do grupo-alvo com uma correlação significativa entre os mesmos três parâmetros. De acordo com os autores, os resultados indicam um efeito positivo da ação de assistir um programa de TV, já que em ambos os experimentos os participantes que assistiram ao programa de TV aprenderam aproximadamente quatro palavras novas.

O estudo de Rodgers (2013) sugere que essa aprendizagem também pode ocorrer em bilíngues com menor nível de proficiência ou, mais especificamente, com bilíngues que ainda não adquiriram as 2.000 famílias lexicais mais frequentes da língua inglesa. O autor investigou, em uma série de experimentos, os efeitos de aprendizagem gerados pela ação de assistir dez episódios de uma série (*Chuck*). Mais especificamente, o autor investigou (i) a compreensão geral, (ii) a aquisição de vocabulário, (iii) os efeitos de cobertura lexical, (iv) o interesse em aprender inglês através de programas de TV e (v) os efeitos do uso de legendas em uma série de experimentos. Os resultados indicaram que (i) os participantes melhoraram o nível de compreensão geral; (ii) eles adquiriram em média seis palavras-alvo, o que foi significativamente maior do que o grupo controle; (iii) uma

maior cobertura lexical aumentou o nível de compreensão na maior parte dos episódios; (iv) o interesse dos participantes em aprender através de programas de TV aumentou à medida em que eles assistiram cada episódio e os participantes ainda apontaram que assistir vídeos pode ser uma estratégia de aprendizagem útil e divertida; e (v) as legendas facilitaram o nível de compreensão geral principalmente nos primeiros episódios e naqueles considerados mais difíceis. Assim, esses resultados positivos encontrados em um período curto e limitado a um material audiovisual nos estudos de Peter e Webb (2018) e Rodgers (2013) indicam que o hábito de assistir vídeos na L2 é capaz de potencializar o desenvolvimento desta.

Há outro gênero audiovisual cujo impacto no processo de aquisição de L2 vem sendo investigado: os *games*. Nesse tipo de jogo os jogadores manipulam eletronicamente imagens numa tela de televisão ou computador. O avanço tecnológico no desenvolvimento desses jogos permite que hoje os jogadores interajam ao vivo com outros jogadores ao redor do mundo através da escrita ou, até mesmo, da fala. Como em outros contextos do mundo moderno, o inglês vem sendo utilizado como língua franca nesses jogos. Em verdade, os *games* trazem uma oportunidade peculiar de uso do inglês como L2, já que permite uma comunicação rica, contextualizada e extensa entre múltiplos falantes de diferentes culturas, com negociação de significado, colaboração entre pares e suporte visual.

Alguns estudos investigaram possíveis efeitos de aprendizagem do hábito de jogar *games* em língua estrangeira. Sundqvist (2019) compara o vocabulário de aprendizes do inglês como L2 que jogam *games* em comparação com aqueles que não jogam. Mais de 1000 adolescentes com a idade de 15 ou 16 anos residentes da Suécia participaram do estudo. Os participantes passaram por uma bateria de testes que incluía dois testes similares aos que utilizaremos em nosso estudo: o *Vocabulary Levels Test* (NATION, 2001) e um questionário em escala Likert sobre os padrões de uso do inglês que, entre outros assuntos, envolvia perguntas sobre a frequência com a qual os alunos jogavam *games* em inglês. As análises de regressões múltiplas incluíram o tipo e a frequência de jogos como variáveis preditoras e o nível do conhecimento de vocabulário na L2 como variável resposta. No modelo final apenas a frequência apresentou um efeito significativo. Em um teste de produção também foi demonstrado que os jogadores apresentaram um melhor desempenho em todos os níveis de frequência de vocabulário. Os resultados são interpretados como evidência de que o hábito de jogar *games* em inglês tem um efeito positivo na aquisição de vocabulário dessa língua como L2.

Chotipaktanasook e Reinders (2018) investigaram o uso de um MMORPG (ou jogo de interpretação de personagens online e em massa para multijogadores) em um curso de línguas. Trinta aprendizes do inglês como L2 falantes nativos do tailandês participaram de uma série de aulas presenciais e algumas sessões de jogos. A maioria dos participantes tinham níveis menores de proficiência e não tinham experiência de imersão. Os autores analisaram as conversas dos participantes nas comunicações escritas e orais durante as aulas e durante os jogos. Os resultados indicam que os jogos geram uma interação maior e mais diversificada em termos de funções discursivas em comparação com as aulas. Conforme discutido por Li (2020), poucos estudos empíricos de alta qualidade que investigam a relação entre

games e aquisição de L2 foram desenvolvidos na última década, mas, de forma geral, eles revelam que os jogadores podem desenvolver a L2 a partir desses jogos.

O conjunto de estudos apresentados nesta seção sugere que aprendizes do inglês como L2 encontram em materiais audiovisuais ótimas oportunidades de interação envolvendo a L2 que podem auxiliar significativamente o desenvolvimento linguístico. Assim, hipotetizamos que o contato com materiais audiovisuais possui uma relação mais forte com nível de proficiência do que outros usos da língua inglesa. Para explorar essa hipótese, nós conduzimos uma pesquisa com adolescentes brasileiros alunos de uma instituição pública de ensino técnico que busca correlacionar os padrões de uso do inglês deles com os seus níveis de proficiência nessa língua. Na próxima seção, apresentamos a metodologia empregada na condução do nosso estudo.

2. Metodologia

2.1. Participantes

Participaram do nosso estudo 133 alunos do primeiro e terceiro anos dos três cursos técnicos (Controle Ambiental, Eletroeletrônica e Informática) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) Campus Contagem. Esses participantes constituem uma amostra de conveniência, uma vez que o primeiro autor do presente artigo atua como professor de inglês na instituição supracitada. Todos os participantes eram residentes da região metropolitana de Belo Horizonte.

Abaixo descrevemos os testes utilizados para classificar os participantes quanto a seus perfis linguísticos. Essa etapa também era parte de outra pesquisa que conduzimos de forma simultânea (OLIVEIRA *et al.*, 2020), mas que não tinha relação direta com o assunto aqui investigado.

2.2. Vocabulary Levels Test

Os participantes foram classificados de acordo com o nível de proficiência na língua inglesa. Esse construto foi operacionalizado por meio de um teste de amplitude lexical denominado *Vocabulary Levels Test* ou VLT (NATION, 1990). O VLT aproveita os estágios básicos e iniciais do aprendizado de vínculo forma-significado para determinar o nível de proficiência dos participantes (SCHMITT *et al.*, 2001). Na literatura de léxico mental da LE, a dicotomia entre “amplitude de vocabulário” e “profundidade de vocabulário” são frequentemente citadas como descritor de duas dimensões na organização e desenvolvimento da competência lexical (SCHMITT, 2014). De acordo com Anderson e Freebody (1981) a amplitude do vocabulário é entendida como a quantidade de palavras que alguém é capaz de reconhecer e conectar a um significado, isso é, o tamanho do vocabulário de um indivíduo. Já a profundidade do vocabulário refere-se a quão bem essas palavras são conhecidas por um indivíduo, ou seja, é a extensão da representação semântica (BECK, 1982).

O VLT é um teste criado para uso de pesquisadores que buscam gerar inferências sobre a dimensão do léxico mental em língua inglesa e tem por fundamento o estabelecimento de níveis relacionados a estratos de frequência típicos de ocorrências de famílias lexicais recorrentes em *corpora* gerais de determinada língua. Cada seção do VLT consiste em 30 itens em um formato de correspondência múltipla. Três itens representam 100 palavras de qualquer grupo de frequência específica. Cada grupo tem seis itens em uma coluna à esquerda, e o significado correspondente de três destes em outra coluna, à direita. Os participantes são solicitados a combinar cada sentido de significado na coluna da direita com um único item da coluna da esquerda. Um exemplo de grupo pode ser visto na figura 1.

Figura 1: Tarefa nos moldes do VLT

1 happen to	_____	by chance
2 make sense	_____	find
3 amount to	_____	become
4 get on with	_____	
5 come across		
6 bear in mind		

Fonte: Schmitt *et al.*, 2001, p. 58

Nesse teste, os participantes são divididos em cinco níveis. A conclusão bem-sucedida do nível 1 corresponde ao conhecimento das 2.000 famílias lexicais mais frequentes na língua; a conclusão do nível 2 corresponde ao conhecimento das 3.000 famílias lexicais mais frequentes; e o nível 3 corresponde ao conhecimento das 5.000 famílias lexicais mais frequentes. Já o nível 4 é uma seção especial correspondente ao vocabulário acadêmico e científico, que inclui muitas palavras derivadas do latim e, por isso, pode ser mais fácil para falantes de línguas de raiz latina, como o português. Por último, o nível 5 corresponde ao conhecimento das 10.000 famílias lexicais mais frequentes. Assim, o teste pode ser usado para colocar os alunos rapidamente em grupos de habilidades com base em seus conhecimentos de vocabulário (SCHMITT *et al.*, 2001).

De acordo com Webb *et al.* (2017), as 1000 famílias lexicais mais frequentes do inglês são as mais importantes quando se trata da compreensão básica da língua. Pensando nisso, nossos participantes foram classificados em dois grupos: menor proficiência e maior proficiência. O primeiro grupo (menor proficiência) se refere àqueles participantes que não passaram do primeiro nível do VLT e o segundo grupo se refere àqueles que passaram desse mesmo nível (maior proficiência).

2.3. Questionário de Levantamento de Usos de Línguas

Baseamos a maior parte de nossas questões no Questionário de Levantamento de Usos de Línguas, apresentado por Valadares (2017), que foi desenvolvido no intuito de mensurar o construto de dominância tendo em mente brasileiros usuários do inglês como L2. Após testes de

confiabilidade, a versão final do questionário possuía 31 questões que abarcavam quatro dimensões: informações biográficas, uso da língua (português e inglês) em práticas de letramento, proficiência e histórico linguístico.

Como nosso objetivo era avaliar os padrões de uso do inglês como L2, modificamos e reduzimos o número de questões. Ao adaptar o questionário levamos em conta as quatro dimensões mencionadas por Valadares. A maior diferença entre os questionários seria nosso maior foco no uso da língua (inglês) em hábitos cotidianos. Portanto, nosso questionário foi organizado da seguinte forma: aplicamos uma pesquisa com 18 questões para analisar o perfil e os padrões de uso do inglês dos participantes.

Através de uma escala Likert de cinco pontos, foram respondidas 11 questões específicas sobre a frequência de hábitos em língua estrangeira:

- (a) Com qual frequência você lê livros em inglês?
- (b) Com qual frequência você assiste programas de televisão/seriados/filmes em inglês?
- (c) Com qual frequência você joga games no qual as falas são em inglês?
- (d) Com qual frequência você escuta músicas em inglês?
- (e) Com qual frequência você tenta aprender letra de músicas em inglês?
- (f) Com qual frequência você assiste vídeos (no YouTube ou outras plataformas) em inglês?
- (g) Com qual frequência você estuda inglês?
- (h) Com qual frequência você está em contato direto com o inglês (em conversas cotidianas, por exemplo)?
- (i) Com qual frequência você pesquisa por informações na internet cujo conteúdo é em inglês?
- (j) Com qual frequência você escreve em inglês?
- (k) Com qual frequência você troca mensagens eletrônicas (celular, redes sociais, email etc.) em inglês?

Em cada uma das questões, os participantes especificaram seus níveis de concordância com uma declaração autodescritiva. Os pontos da escala foram divididos em: 1- nunca; 2- quase nunca; 3- às vezes; 4- quase sempre; 5- sempre. Para atender aos pressupostos estatísticos nos testes empregados, as respostas das questões foram agrupadas em três categorias: 1) Nunca/Quase nunca; 2) Às vezes; e 3) Quase sempre/Sempre.

Para a caracterização da amostra do estudo, incluímos no questionário questões relacionadas a sexo, idade, tipo de escola cursada no ensino fundamental, tempo em que frequentou curso de inglês, nível de proficiência autorreferido e o gosto pelo idioma. Estas questões foram incluídas para verificar possíveis associações do nível de proficiência em relação à afetividade com a língua e diferenças no processo formativo, e conseqüentemente, a possibilidade de interação com os padrões de uso da língua inglesa.

3. Procedimentos

Os testes foram feitos na Unidade CEFET-MG Contagem em uma única sessão. Os alunos fizeram o VLT e depois responderam ao questionário de padrões de uso. O teste foi aplicado em um laboratório de informática no intervalo de uma pesquisa sobre uma prática pedagógica (OLIVEIRA *et al.*, 2020) para a qual os testes ora descritos foram utilizados para fins de perfilamento. Cada sessão experimental envolveu cerca de 20 participantes, e as tarefas foram realizadas individualmente. O teste foi feito em papel. Além disso, os participantes tiveram um tempo máximo de 10 minutos para responder ao VLT. Todas as instruções foram dadas em português para melhor entendimento dos participantes.

4. Análises estatísticas

As análises estatísticas foram realizadas utilizando o *software* IBM SPSS®, versão 20.0 *for Windows* (Chicago, IL, EUA) e em todos os casos adotou-se nível de significância estatística de $p < 0,05$. A análise descritiva foi realizada utilizando-se valores médios, desvio-padrão e distribuição de frequências absolutas e relativas. O teste do qui-quadrado foi empregado para a comparação de grupos na caracterização da amostra. A análise bivariada foi realizada a partir de modelos de regressão logística simples tendo como variáveis explicativas os padrões de uso da língua e variável resposta o nível de proficiência da língua inglesa (menor proficiência ou maior proficiência). As variáveis explicativas que obtiveram valor p menor que 0,20 foram inseridas no modelo multivariado de regressão logística múltipla. Utilizou-se o método *backward* e as variáveis com menor significância foram retiradas uma a uma. O procedimento foi repetido até que todas as variáveis no modelo final tivessem significância estatística ($p < 0,05$). O modelo foi ajustado pelo tipo de escola frequentada no ensino fundamental e tempo de curso de inglês. Utilizou-se teste de Hosmer & Lameshow para verificação do ajuste do modelo final. A razão de chances (OR) com intervalo de confiança de 95% foi utilizada como medida de efeito.

5. Resultados

No total, 133 estudantes com idades entre 14 e 19 anos (Média = 16,1; DP = 1,3 anos) participaram do estudo (tabela 1). A maioria era do sexo masculino (52,6%), cursou o ensino fundamental em escolas da rede pública (51,1%) e relatou gostar de inglês (71,0%). Apenas 15,0% dos estudantes frequentaram curso de inglês por três ou mais anos. Em relação ao nível de proficiência classificado de acordo com o VLT, 60% dos estudantes apresentaram menor proficiência (nível 0), enquanto 40% apresentaram maior proficiência: nível 1 (9%), nível 2 (24%), nível 3 (1,5%), nível 4 (4,5%) e nível 5 (1%).

Tabela 1: Caracterização da amostra (n = 133).

Variável	Frequência Absoluta (n)	Frequência Relativa (%)
Sexo		
Feminino	63	47,4
Masculino	70	52,6
Ensino fundamental		
Pública	68	51,1
Privada	45	33,8
Ambas	20	15,1
Gosta de inglês		
Odeia/Não Gosta	12	9,0
Indiferente	27	20,0
Gosta/Ama	94	71,0
Tempo de curso de inglês		
< 3 anos	113	85,0
≥ 3 anos	20	15,0
Nível de proficiência (autorreferido)		
Baixo	56	42,1
Mediano	44	33,1
Alto	32	24,1
Não soube responder	1	0,7
Nível de proficiência (VLT)		
Menor Proficiência	80	60,0
Maior Proficiência	53	40,0

A tabela 2 apresenta os resultados da associação entre as características dos estudantes e os padrões de uso da língua de acordo com o nível de proficiência na língua inglesa classificada por meio do VLT. Observou-se diferença estatisticamente significativa entre o nível de proficiência e o tipo de escola cursada no ensino fundamental, gostar de inglês e o tempo frequentado em cursos de inglês ($p < 0,05$). Dentre os estudantes com maior proficiência, a maior proporção era egressa de escolas privadas (55,6%), relataram gostar de inglês (51,1%) e frequentaram por três ou mais anos algum curso de inglês (65,0%).

Quando analisada a associação entre os padrões de uso da língua inglesa e o nível de proficiência, apenas os padrões de “frequência de leitura de livros em inglês”, “frequência em aprender letras de música em inglês” e “frequência em que estuda inglês” não apresentaram diferença estatisticamente significativa em relação ao nível de proficiência ($p > 0,05$). Todos os demais padrões de uso da língua que apresentaram diferença estatisticamente significativa indicaram uma tendência de serem mais frequentes entre os estudantes com maior proficiência ($p < 0,05$).

Tabela 2: Associação entre características dos estudantes e os padrões de uso da língua de acordo com o nível de proficiência na língua inglesa classificada por meio do VLT (n = 133).

CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA		P-Valor
	Menor Proficiência %	Maior Proficiência %	
Ensino Fundamental			0,005*
Pública	73,5	26,5	
Privada	44,4	55,6	
Ambas	50,0	50,0	
Gosta de Inglês			<0,001*
Odeia/Não Gosta	100	0	
Indiferente	81,5	18,5	
Gosta/Ama	48,9	51,1	
Tempo em Curso de Inglês			0,013*
< 3 anos	64,6	35,4	
> 3 anos	35,0	65,0	
PADRÕES DE USO DA LÍNGUA			
Frequência de leitura de livros em inglês			0,368
Nunca/Quase nunca	61,7	38,3	
Às vezes	52,9	47,1	
Quase Sempre/Sempre	0	100	
Frequência em que assiste programas de TV / seriados / filmes em inglês			<0,001*
Nunca/Quase nunca	86,7	13,3	
Às vezes	66,7	33,3	
Quase Sempre/Sempre	41,4	58,6	
Frequência de games com falas em inglês			<0,001*
Nunca/Quase nunca	78,3	21,7	
Às vezes	73,1	26,9	
Quase Sempre/Sempre	41,0	59,0	
Frequência de escuta de músicas em inglês			0,017*
Nunca/Quase nunca	83,3	16,7	
Às vezes	100	0	
Quase Sempre/Sempre	55,9	44,1	
Frequência em aprender letras de músicas em inglês			0,085
Nunca/Quase nunca	83,3	16,7	
Às vezes	60,0	40,0	
Quase Sempre/Sempre	55,0	45,0	
Frequência em que assiste vídeos (no YouTube ou outras plataformas) em inglês			<0,001*
Nunca/Quase nunca	87,2	12,8	

Às vezes	58,9	41,1	
Quase Sempre/Sempre	34,2	65,8	
Frequência em que estuda inglês			0,088
Nunca/Quase nunca	56,7	43,3	
Às vezes	69,1	30,9	
Quase Sempre/Sempre	47,1	52,9	
Frequência do contato direto com o inglês (em conversas cotidianas, por exemplo)			0,005*
Nunca/Quase nunca	69,7	30,3	
Às vezes	53,2	46,8	
Quase Sempre/Sempre	20,0	80,0	
Frequência de informações na internet em inglês			<0,001*
Nunca/Quase nunca	79,5	20,5	
Às vezes	65,5	34,5	
Quase Sempre/Sempre	26,5	73,5	
Frequência de escrita em inglês			0,041*
Nunca/Quase nunca	67,5	32,5	
Às vezes	63,4	36,6	
Quase Sempre/Sempre	36,4	63,6	
Frequência de troca de mensagens eletrônicas			0,001*
Nunca/Quase nunca	69,9	30,1	
Às vezes	54,3	45,7	
Quase Sempre/Sempre	20,0	80,0	

*Nível de significância: $p < 0,05$; Teste Qui-Quadrado de Pearson.

Posteriormente foi analisada a razão de chances para o maior nível de proficiência na língua inglesa de acordo com cada padrão de uso da língua isoladamente por meio de regressão logística simples (tabela 3). Observou-se a permanência da maioria das associações ($p < 0,05$), sendo que a maior frequência de uso de alguns padrões apresentou de 3,36 (IC: 1,22 - 10,83) até 13,08 (IC: 4,13 - 41,44) mais chances de maior proficiência entre os estudantes. Destacam-se os valores elevados para a OR na “frequência em que assiste vídeos em inglês” (OR = 13,08; IC: 4,13 - 41,44); “frequência de informações na internet em inglês” (OR = 10,80; IC: 3,75 - 31,08); “frequência de troca de mensagens eletrônicas” (OR = 9,28; IC: 2,41 - 35,77); “frequência do contato direto com o inglês” (OR = 9,22; IC: 1,81 - 46,81); “frequência em que assiste programas de TV / seriados / filmes em inglês” (OR = 9,20; IC: 2,84 - 29,82); e “frequência de games com falas em inglês” (OR = 5,18; IC: 2,18 - 12,33).

Tabela 3: Razão de chances para maior proficiência de acordo com os padrões de uso da língua (n = 133).

PADRÕES DE USO DA LÍNGUA	OR	IC 95%	P-Valor
(A) Frequência de leitura de livros em inglês			0,491
Nunca/Quase nunca	1		
Às vezes	1,43	0,51 – 3,99	
Quase Sempre/Sempre	1	-	
(B) Frequência em que assiste programas de TV / seriados / filmes em inglês			<0,001*
Nunca/Quase nunca	1		
Às vezes	3,25	0,96 – 11,03	
Quase Sempre/Sempre	9,20	2,84 – 29,82	
(C) Frequência de games com falas em inglês			<0,001*
Nunca/Quase nunca	1		
Às vezes	1,32	0,43 – 4,04	
Quase Sempre/Sempre	5,18	2,18 – 12,33	
(D) Frequência de escuta de músicas em inglês			0,162
Nunca/Quase nunca	1		
Às vezes	1	-	
Quase Sempre/Sempre	3,94	0,45 – 34,76	
(E) Frequência de aprendizado de músicas em inglês			0,066
Nunca/Quase nunca	1		
Às vezes	3,33	0,81 – 13,68	
Quase Sempre/Sempre	4,09	1,10 – 15,24	
(F) Frequência em que assiste vídeos em inglês			<0,001*
Nunca/Quase nunca	1		
Às vezes	4,74	1,61 – 13,94	
Quase Sempre/Sempre	13,08	4,13 – 41,44	
(G) Frequência em que estuda inglês			0,088
Nunca/Quase nunca	1		
Às vezes	0,58	0,24 – 1,42	
Quase Sempre/Sempre	1,47	0,55 – 3,95	
(H) Frequência do contato direto com o inglês			0,005*
Nunca/Quase nunca	1		
Às vezes	2,03	0,95 – 4,31	
Quase Sempre/Sempre	9,22	1,81 – 46,81	
(I) Frequência de informações na internet em inglês			<0,001*
Nunca/Quase nunca	1		
Às vezes	2,05	0,82 – 5,15	
Quase Sempre/Sempre	10,80	3,75 – 31,08	
(J) Frequência de escrita em inglês			0,043*
Nunca/Quase nunca	1		
Às vezes	1,20	0,53 – 2,72	
Quase Sempre/Sempre	3,63	1,22 – 10,83	

(K) Frequência de troca de mensagens eletrônicas			<0,001*
Nunca/Quase nunca	1		
Às vezes	1,95	0,87 – 4,41	
Quase Sempre/Sempre	9,28	2,41 – 35,77	

*Nível de significância $p < 0,05$; Regressão Logística. OR = *Odds Ratio* (Razão de Chances). IC95% = Intervalo de confiança de 95%.

Por último, realizou-se análise multivariada por meio de regressão logística múltipla para a identificação dos padrões de uso da língua associados a maior proficiência da língua inglesa ajustados pelo tipo de escola frequentada no ensino fundamental e o tempo em cursos de inglês (tabela 4). Os resultados do modelo final indicam que os padrões relacionados aos itens “*frequência de games com falas em inglês*” ($p = 0,014$), “*frequência em que assistem vídeos em inglês*” ($p = 0,024$) e a “*frequência de informações na internet em inglês*” ($p = 0,003$) foram associados a maior proficiência, independentemente do tipo de escola e do tempo frequentado em cursos de inglês. Em todos esses casos, os estudantes que quase sempre ou sempre utilizam destes padrões possuem, respectivamente, 4,14 (IC: 1,33 - 12,87), 4,97 (IC: 1,23 - 20,01) e 7,99 (IC: 2,05 - 31,13) vezes mais chances de maior proficiência na língua inglesa quando comparados aos estudantes que nunca ou quase nunca utilizam destes recursos.

Tabela 4: Modelo final para padrões de uso da língua associados a maior proficiência da língua inglesa ($n = 133$).

PADRÕES DE USO DA LÍNGUA	OR	IC 95%	P-Valor
(C) Frequência de games com falas em inglês			
Nunca/Quase nunca	1		
Às vezes	1,12	0,29 – 4,35	0,868
Quase Sempre/Sempre	4,14	1,33 – 12,87	0,014*
(F) Frequência em que assiste vídeos em inglês			
Nunca/Quase nunca	1		
Às vezes	2,98	0,86 – 10,31	0,084
Quase Sempre/Sempre	4,97	1,23 – 20,01	0,024*
(I) Frequência de informações na internet em inglês			
Nunca/Quase nunca	1		
Às vezes	1,33	0,41 – 4,26	0,634
Quase Sempre/Sempre	7,99	2,05 – 31,13	0,003*
Escola no Ensino Fundamental			
Pública	1		
Privada	5,66	1,91 – 16,80	0,002*
Ambas	2,65	0,75 – 9,28	0,128
Tempo em Curso de Inglês			
≤ 3 anos	1		
> 3 anos	1,69	0,48 – 5,91	0,409

*Nível de significância $p < 0,05$; Regressão Logística Múltipla. OR = Razão de chances. IC95% = Intervalo de confiança de 95%. Modelo final ajustado por tipo de escola no ensino fundamental e tempo em curso de inglês.

6. Discussão

O estudo ora descrito apresenta uma investigação sobre a relação entre nível de proficiência em inglês como L2 e diferentes experiências linguísticas entre alunos brasileiros do nível médio e técnico. Mais especificamente, investigamos quais padrões de uso dessa L2 explicam a diferença de proficiência encontrada entre esses alunos. Nossos resultados apontaram que a frequência do uso do inglês em apenas três atividades foi suficiente para explicar a variação de proficiência dos participantes, independentemente de eles terem estudado em cursos livres de língua inglesa e/ou de terem estudado em escola pública ou privada. Essas atividades foram (i) jogar vídeo game em inglês, (ii) assistir vídeos em inglês e (iii) buscar informações em inglês na internet.

Esses resultados reforçam a importância do acesso à tecnologia no desenvolvimento da L2. O trabalho de Valadares (2017) já havia revelado que a língua inglesa estava se tornando dominante para alguns jovens nos âmbitos dos *games*, filmes e seriados. Nosso estudo avança nessa investigação, demonstrando que a frequência do contato com o inglês através desses gêneros audiovisuais se correlaciona positivamente com o nível de proficiência nessa língua. Esses resultados corroboram nossa hipótese de que diferenças no envolvimento em atividades com gêneros audiovisuais em língua inglesa contribuem para a grande variabilidade de proficiência encontrada entre estudantes do Campus Contagem do CEFET-MG. Além disso, os resultados dão suporte para diversos estudos que demonstram que o desenvolvimento da L2 a partir do contato com os gêneros audiovisuais supracitados é possível (RODGERS, 2013; PETERS; WEBB, 2018; CHOTIPAKTANASOOK; REINDERS, 2018; SUNDQVIST, 2019; RODRÍGUEZ-PEÑARROJA, 2020; LI, 2020). O fato de o inglês ser pouco utilizado nas interações sociais no Brasil é provavelmente um dos motivos que faz com que os gêneros audiovisuais tenham grande importância no desenvolvimento da proficiência nessa língua. Atividades desse gênero são uma das poucas formas possíveis de se ter uma ampla exposição à L2 por longos períodos, o que é essencial para o desenvolvimento do conhecimento implícito da língua. Cabe ressaltar que o item “assistir televisão/filmes/shows em inglês” não atingiu significância, o que sugere que o contato com os recursos audiovisuais em língua inglesa ocorre através de computadores, celulares, *tablets* e outras ferramentas que permitem o acesso ao Youtube, plataformas de *streaming* e similares. Assim, percebemos que o contexto de cibercultura em que vivemos pode exercer um importante papel facilitador no desenvolvimento da L2. Contudo, uma vez que essas ferramentas digitais não estão igualmente disponíveis em todas as classes socioeconômicas, esse mesmo contexto pode acentuar o caráter elitista da língua estrangeira e afastá-la ainda mais da realidade de indivíduos em situação de maior vulnerabilidade.

Os resultados também sugerem que atividades nas quais o inglês é utilizado como meio de comunicação podem ter mais impacto na aprendizagem do que atividades em que o inglês é alvo de análise ou estudo. Os resultados para os hábitos de se estudar inglês e de tentar aprender letras de músicas, que parecem ter uma relação mais forte com o desenvolvimento do conhecimento explícito da língua, não distinguiram de forma significativa os dois grupos de proficiência analisados em nosso

estudo. Esse assunto precisa ser investigado de forma mais profunda, mas nossos dados parecem dar uma primeira indicação de que atividades com gêneros audiovisuais em língua inglesa merecem um espaço maior em atividades extraclasse ou até mesmo em sala de aula na proporção com os tradicionais exercícios encontrados em livros didáticos e materiais similares. Além disso, o resultado significativo do item “buscar informações em inglês na internet” sugere que a interdisciplinaridade também pode ter papel importante no desenvolvimento da L2, já que o inglês pode ser utilizado na busca por informações na internet relacionadas a outras disciplinas.

Considerações finais

Nosso estudo apresenta achados que indicam que o contato com a internet e com os gêneros audiovisuais em língua inglesa tem relação com os níveis de proficiência nessa língua. Interpretamos esses resultados como um indicativo de que o acesso a essas tecnologias têm papel importante no processo de aquisição de L2 e, portanto, ele deve ser oferecido no ambiente escolar e incentivado fora dele. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) já destaca a importância dos recursos midiáticos verbo-visuais como fonte de insumo autêntico e significativo importante em sala de aula para a vivência e reflexão sobre o uso da língua inglesa. Ademais, o documento reforça o papel da língua inglesa como potencializador de acesso ao mundo digital entrelaçando diferentes semioses e linguagens. Assim, esperamos que a pesquisa ora descrita, em conjunto com a BNCC, possa reforçar a importância do acesso ao mundo digital e a atividades de entretenimento envolvendo gêneros audiovisuais em língua inglesa para mitigar as diferenças de nível de proficiência em língua inglesa dos jovens brasileiros, para que todos consigam alcançar um bom nível de desenvolvimento.

Por fim, esperamos que o estudo ora apresentado também possa motivar novas pesquisas sobre o tema abordado. Dentre as limitações do nosso estudo, destacamos a pouca variabilidade do nosso grupo amostral, que ficou predominantemente concentrado em dois níveis do VLT (N0 e N2). Assim, pesquisas futuras com um grupo amostral mais diverso e, principalmente, com a maior inclusão de participantes com níveis mais altos de proficiência podem trazer grandes contribuições para a investigação sobre a relação entre padrões de uso e nível de proficiência do inglês como L2. Além disso, a utilização de um questionário mais detalhado é bem-vindo para o entendimento de quais materiais audiovisuais exatamente tendem a ter maior interação com o nível de proficiência.

Referências

ANDERSON, Richard; FREEBODY, Peter. Vocabulary knowledge. In: GUTHRIE, John (org.), *Comprehension and Teaching: Research Reviews*. Newark, DE: International Reading Association. 1981. pp. 77-117.

BECK, Isabel; PERFITTI, Charles; MCKEOWN, Margaret. Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, v. 74, n. 4, pp. 506-21, 1982. Disponível em: <https://doi:10.1037/0022-0663.74.4.506>. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CHOTIPAKTANASOOK, Nuttakritta; REINDERS, Hayo. A Massively Multiplayer Online Role-Playing Game and Its Effects on Interaction in the Second Language: Play, Interact, and Learn. In: ZOU, Bin; THOMAS, Michael (org.), *Handbook of Research on Integrating Technology into Contemporary Language Learning and Teaching*. 2018. pp. 367-389. Disponível em: <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5140-9.ch018>. Acesso em: 17 mar. 2021.

ELLIS, Nick. Essentials of a Theory of Language Cognition. *The Modern Language Journal*, v. 103, pp. 39-60, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/modl.12532>. Acesso em: 17 mar. 2021.

FERNÁNDEZ-GUERRA, Antonio. Requests in TV series and in naturally occurring discourse: A comparison. In: ALCON, Eva (org.). *Learning how to request in an instructed language learning context*. pp. 11-126. 2008.

GROSJEAN, François. *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LI, Juan. A Systematic Review of Video Games for Second Language Acquisition. In: SULLIVAN, Pamela; LANTZ, Jessica; SULLIVAN, Brian (org.), *Handbook of Research on Integrating Digital Technology With Literacy Pedagogies*. 2020. p. 472-99. Disponível em: <http://doi:10.4018/978-1-7998-0246-4.ch021>. Acesso em: 17 mar. 2021.

LINDGREN, Eva; MUÑOZ, Carmen. The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension. *International Journal of Multilingualism*. v. 10, pp. 1-25, 2012. Disponível em: <http://doi:10.1080/14790718.2012.679275>. Acesso em: 17 mar. 2021.

NATION, Paul. The four strands. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, v. 1, n. 1, pp. 1-12, 2007.

NATION, Paul. *Learning Vocabulary In Another Language*, Cambridge: *Cambridge University Press*, 2001.

NATION, Paul. *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston: *Heinle & Heinle*, 1990.

OLIVEIRA, Cândido *et al.* Examining the use of an online version of the maze task as a pedagogical tool for second language learning. *Veredas*, v. 24, n. 1, 2020.

PETERS, Elke; WEBB, Stuart. Incidental Vocabulary Acquisition Through Viewing L2 Television And Factors That Affect Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 40, n. 3, pp. 551-77, 2018. Disponível em: <http://doi:10.1017/S0272263117000407>. Acesso em: 17 mar. 2021.

RODGERS, Michael. *English language learning through viewing television: An investigation of comprehension, incidental vocabulary acquisition, lexical coverage attitudes, and captions*. 2013. 291 f. Tese (Linguística Aplicada). Victoria University, Wellington, NZ, 2013.

RODRÍGUEZ-PEÑARROJA, Manuel. Pragmatics: why use audiovisual input in second and foreign language learning contexts? *Revista Docência e Cibercultura*, v. 4, n. 3, pp. 161-78, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.53890>. Acesso em: 05 fev. 2021.

SCHMITT, Norbert. Size and depth of vocabulary knowledge: What the research shows. *Language Learning*, v. 64, n. 4, pp. 913-51, 2014.

SCHMITT, Norbert; SCHMITT, Diane; CLAPHAM, Caroline. Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing*, v. 18, n. 1, pp. 55-88, 2001.

SILVA, Giselli. Padrões de uso da Libras e do português no bilinguismo dos surdos: uma análise sob a perspectiva do Princípio da Complementaridade. In: RODRIGUES, Carlos; QUADROS, Ronice (org.). *Estudos da Língua Brasileira de Sinais*. 1. ed. Florianópolis: Insular, v. V, p. 14-36, 2020.

SPADA, Nina. SLA research and L2 pedagogy: Misapplications and questions of relevance. *Language Teaching*, v. 48, n. 1, pp. 69-81, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S026144481200050X>. Acesso em: 17 mar. 2021.

SUNDQVIST, Pia. Commercial-off-the-shelf games in the digital wild and L2 learner vocabulary. *Language Learning & Technology*, v. 23, n. 1, pp. 87-113, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10125/44674>. Acesso em: 17 mar. 2021.

VALADARES, Marcus. *Padrões Emergentes de Dominância Linguística Em Português e Inglês*. 148 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

XAVIER, Antônio. Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da internet. *Investigações*. Recife, v. 18, pp. 115-29, 2006.

WEBB, Stuart; SASAO, Yosuke; BALLANCE, Oliver. The updated Vocabulary Levels Test: Developing and validating two new forms of the VLT. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 168, n. 1, pp. 33-69, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1075/itl.168.1.02web>. Acesso em: 17 mar. 2021.

RELAÇÕES ENTRE VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA A ESCOLA BRASILEIRA
RELATIONSHIP BETWEEN VIOLENCE AND EDUCATION: CHALLENGES FOR THE BRAZILIAN SCHOOL

*Alessandra Helena Ferreira*¹

*Bianca Silva Santana*²

*Edenize Ponzó Peres*³

Resenha de

MOLLICA, Maria Cecília; BATISTA, Hadinei Ribeiro; QUADRIO, Andreia Cardozo; FONSECA, Mariana Fernandes. Do analfabetismo à violência: contribuições da ciência da linguagem. São Paulo: Contexto, 2020.

São muitas as adversidades com que se deparam os professores da educação básica, especialmente quando trabalham com estudantes das camadas mais pobres da população, e a violência dentro e fora da escola é uma delas, afetando a vida de todos os envolvidos no processo educacional. Por sua vez, as avaliações nacionais e internacionais evidenciam que o ensino de leitura e de escrita em nosso país continua precisando de muita atenção por parte de docentes e gestores da educação. Assim, o que falta ao ensino de Língua Portuguesa? Onde está a raiz (ou as raízes) do problema e quais as soluções para ele? Como a escola pode administrar a violência presente em seu cotidiano e auxiliar na construção de uma sociedade mais humana e inclusiva?

Esses e outros temas afins são apresentados e analisados no livro “Do analfabetismo à violência: contribuições da ciência da linguagem”, publicado em 2020 pela Editora Contexto. Seus autores, Profa. Maria Cecília Mollica, Profa. Maria Andreia Cardozo Quadrio, Prof. Hadinei Ribeiro Batista e Profa. Mariana Fernandes Fonseca, trazem a discussão extremamente relevante acerca da violência no ambiente escolar e apontam algumas estratégias inovadoras para combatê-la. Também analisam as dificuldades que cercam a leitura e a escrita no ensino fundamental, propondo-se a enfrentá-las por meio da Ciência da Linguagem.

¹Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (Profletras-UFRN-Ifes). Professora da Secretaria Estadual da Educação do Espírito Santo, alelhelena@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5531-0300>.

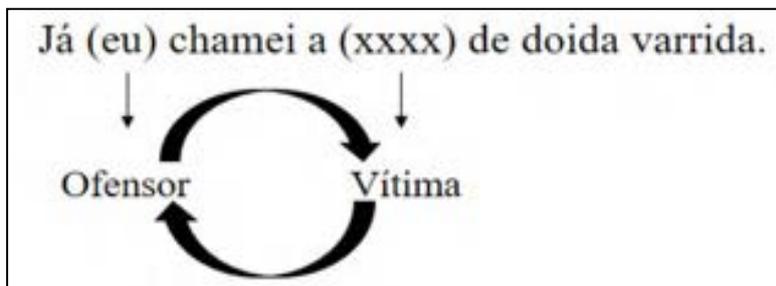
² Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (Profletras-UFRN-Ifes). Professora da Secretaria Estadual da Educação do Espírito Santo, bianca0193@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6668-3348>.

³ Professora do Mestrado Profissional em Letras (Profletras-UFRN/Ifes). Realiza seu segundo doutorado em Letras na PUC-Minas. Bolsista da Capes, eponzoperes@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8552-5732>.

O livro está organizado em três capítulos e conta ainda com a apresentação inicial, elaborada pelos autores. O primeiro capítulo, intitulado “Violência, implicações linguísticas e convivência escolar”, tem por objetivo analisar a relação entre violência verbal e padrões linguísticos e cognitivos dos discentes. Primeiramente, são apresentados os resultados de pesquisas realizadas com professores que evidenciam índices alarmantes de violência nas escolas, materializada de diferentes formas, principalmente em agressões verbais. No entanto, embora se tenha consciência dessa realidade, as ações para reverter esse quadro se mostram insuficientes ou inadequadas. Nesse sentido, os autores se empenham em buscar modos ao mesmo tempo científicos e inovadores de enfrentar os conflitos na escola. Um deles resultou da atenção voltada para as estruturas sintáticas que surgem na linguagem dos discentes em meio a situações de violência verbal.

Ancorados nos estudos de Lakoff e Johnson (1980), Mollica *et al.* (2020) buscaram a possibilidade de acessar a cognição humana a partir da linguagem, analisando de que maneira o sistema cognitivo guia o sujeito em suas experiências de vida. Para tanto, examinaram textos elaborados por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental sobre o tema bullying e identificaram um padrão cognitivo básico - os papéis de vítima e de ofensor, além do papel de espectador. O sistema “ofensor-vítima” aparece exemplificado a seguir.

Quadro 1: Sistema “ofensor-vítima”



Fonte: Mollica *et al.* (2020, p.31)

Os autores também tentaram estabelecer uma correlação entre a condição social das(os) estudantes e a prevalência da sintaxe que indica o padrão ofensor-vítima. Nesse sentido, as produções textuais foram organizadas em dois grupos: (1) estudantes que recebem bolsa-família e (2) que não recebem bolsa-família, conforme o quadro a seguir.

Quadro 2: Correlação entre a condição social dos estudantes e o sistema ofensor-vítima

Recebe bolsa-família	Não recebe bolsa-família
<ol style="list-style-type: none"> 1. Eu chamei xxxxx de mendigo. 2. Já chamei a xxxx de doida varrida. 3. Chamei xxxx de viado e xxxxx de ET. 4. Já chamei xxxx de mcbilanden. [Bin Laden] 5. Um dia eu o chamei de quelloide e de ipopotamo. [hipopótamo] 6. Já chamei xxxx de pilhoenta. [piolhenta] 7. Um dia dois meninos me chamaram de ti beisa e lucianohulk. 8. Teve um dia nesse ano e estava na hora do recreio que o xxxx me deu um impurrão que eu caí e bati o braço. 9. Teve um dia que eu estava na escola e estava no recreio no ano passado eu estava com a [...] os meninos chegou e começou a colocar apelido [...] 	<ol style="list-style-type: none"> 1. era um dia no meu apartamento eu ia brincar com meus amigos e ai veio um menino e chamou meu amigo de pirata. 2. Um certo dia essa amiga minha foi suada de 4 olhos. 3. Eu já presenciei os alunos do 9º ano e do 8ºano chamar os alunos menores de tampinha. 4. Eu ja presenciei o bulling verbal na rua uma mulher na rua foi compra pão só que ela ia trabalha e ela era gordinha ou sejacheinha, ai ela estava com presa ai ela perguntou se ia demora o pão ai o padeiro começou a chingar [...] 5. Eu numca sofri bullying na escola mas tem pessoas que sofreram bullying na escola.

Fonte: Mollica *et al.* (2020, p. 33)

Por meio do quadro 2, conclui-se que há uma tendência maior ao padrão ofensor-vítima entre os discentes que declararam receber bolsa-família. Além disso, todos os enunciados do grupo (1) apresentam sujeitos que participam ativamente do ato de violência, visto que há um sujeito que age com agressão e um sujeito que é alvo dela. Por outro lado, no grupo (2), a sintaxe empregada aponta para um sujeito que não participa ativamente do ato, atuando apenas como espectador da violência.

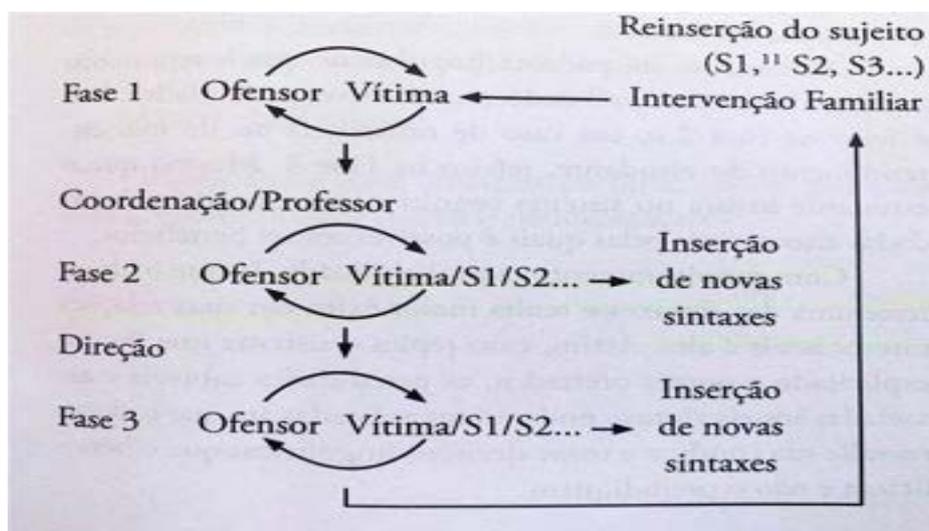
Ao monitorarem o comportamento dos participantes, em parceria com a coordenação da escola, constataram que os alunos do grupo (1), diante de situações de conflito, se assumiam como ofensores, reforçando assim o ciclo ofensor-vítima que, por vezes, culminava em agressão física. Seguindo essa lógica, o sujeito, sempre que vitimado, reagia com ofensas:

Em uma situação de o professor xingar, por algum motivo, um desses estudantes, o aluno revidava e, se o professor prosseguia com o xingamento, o ciclo ganhava força, uma vez que o estudante, ao assumir a posição de sujeito, ofendia ou agredia de alguma maneira o seu professor. Pelo fato de, na posição de sujeito, o estudante se colocar no direito de disferir quaisquer desaforos ao professor e este, por sua vez, dever se limitar em relação às

ofensas, o ciclo chegava ao limite da saturação e o caso era encaminhado para a coordenação. Sempre que a intervenção reproduzia o ciclo iniciado pelo professor, o estudante se assumia novamente como ofensor e, saturado o ciclo, o fluxo seguia para a direção e assim por diante (MOLLICA *et al.*, 2020, p. 34).

O estudante, então, é submetido a várias instâncias para que se afaste do papel de ofensor; no entanto, as intervenções consistem na imposição pelo “medo”, ou seja, não há uma conduta que leve o aluno a refletir sobre seu comportamento e a pensar em alternativas linguísticas para se reinserir no convívio social. As intervenções, em sua maioria, são marcadas pela repressão e permeadas por penalidades, perdendo-se a oportunidade da realização de um trabalho cognitivo com o estudante. Para reverter essa realidade, Mollica *et al.* (2020) sugerem que, a cada fase do ciclo, sejam inseridas novas sintaxes, com operações cognitivas mais complexas, a partir das quais os alunos podem fazer novas escolhas linguísticas, assumindo o papel de sujeito sem necessariamente posicionar-se como ofensor.

Quadro 3: Esquemática do ciclo com inserção de novas sintaxes



Fonte: Mollica *et al.* (2020, p. 31)

Com acesso a outras sintaxes, espera-se que os alunos repensem suas escolhas linguísticas e, assim, tenham maior êxito em suas relações interpessoais. Dessa forma, a escola (re)afirma sua função de viabilizar ao discente condições para que ele “se constitua como protagonista de sua (trans) formação” (MOLLICA *et al.*, 2020, p. 43). Nessa perspectiva, a leitura é apresentada como potente aliada da diminuição da violência em sala de aula. Como sugestão prática, os autores propõem um trabalho com a literatura, para que o gosto pela leitura seja despertado e que as crianças e adolescentes possam trabalhar as emoções e experimentar a alteridade. Para isso, Mollica *et al.* (2020) propõem a promoção de momentos para que os alunos exponham suas opiniões e sentimentos nutridos pela leitura. Essas atividades podem configurar um espaço oportuno para que o docente incentive

a inversão da lógica ofensor-vítima, estimulando a reflexão acerca da linguagem, das escolhas de vocabulário e das construções frasais, para favorecer práticas sociais menos violentas dentro da escola e, conseqüentemente, também fora dela.

Dando continuidade à discussão sobre a leitura na escola, no segundo capítulo da obra, “Perspectivas e desafios na construção da leitura”, Mollica *et al.* (2020) apresentam tópicos relevantes sobre o tema, acrescentando questões sociais e culturais identitárias dos alfabetizados a outras variáveis importantes, como o sistema de escrita da língua e o processamento cognitivo da leitura. Conforme lembram os autores, a escrita segue leis ortográficas fixas, e o modo como se aprende a ler depende do sistema de escrita, e não do contexto social. Considerando a importância dos aparatos cognitivos que norteiam a base física e cognitiva do ato de ler, os autores abordam os estágios de desenvolvimento da leitura a partir das contribuições da Psicolinguística educacional, da Psicolinguística da leitura, da Neurociência da linguagem e da Psicolinguística experimental.

A Psicolinguística educacional e a Psicolinguística da leitura foram termos alcunhados por Carton e Castiglione (1976). A Psicolinguística, ao explicar o funcionamento da mente e da linguagem, bem como os processos cognitivos envolvidos no ato de ler, pode contribuir amplamente com a educação, auxiliando os docentes no planejamento do ensino da leitura. A Neurociência da linguagem, por sua vez, fornece subsídios para o ensino da leitura por estudar como o cérebro humano é afetado por essa aprendizagem: uma parte do cérebro “sofre uma reciclagem neuronal e torna-se especializada no reconhecimento de palavras escritas” (DEHAENE, 2013, p. 69 apud MOLLICA *et al.*, 2020, p. 64). Essa teoria estabelece que a aprendizagem da leitura não ocorre do mesmo modo como a aprendizagem da fala, pois o ser humano já nasce programado para falar, o que não se dá com a leitura. Por isso, o cérebro deve ser estimulado a fazer uma nova reconfiguração dos circuitos neurais, por meio de um trabalho pedagógico com foco nos aspectos linguísticos do sistema de escrita. Já a contribuição da Psicolinguística experimental à educação está nos resultados de suas pesquisas, que criam “situações (paradigmas) tais que, a partir do comportamento registrado, seja possível inferir os processos utilizados” (MORAIS; KOLINSKY, 2015, p. 130 apud MOLLICA *et al.*, 2020, p. 64).

Essas questões também estão presentes em Mollica (2012), mas, em Mollica *et al.* (2020), a ênfase é colocada na leitura. Aqui os autores abordam as habilidades cognitivas necessárias para ao seu aprendizado, enfocando a consciência fonológica e o reconhecimento das letras, seguidos da decodificação de sinais gráficos, das experiências vivenciadas nos contextos sociolinguísticos, da memória e do conhecimento enciclopédico. Em seguida, os autores abordam o processo da aprendizagem da leitura, dividindo-o em duas etapas: a inicial e a final. A etapa inicial está marcada pelos estágios de desenvolvimento da habilidade da leitura, que vai do reconhecimento de palavras muito recorrentes (como os logotipos de marcas conhecidas) até o reconhecimento das palavras por sua escrita.

Ao abordarem a fase inicial da leitura, Mollica *et al.* (2020) apresentam os resultados de exames como a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2016 e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) de 2018. Assim, constata-se a chocante realidade de nossa educação: “De acordo com o relatório da Brasil/Inep (2019, pp. 69-70), cerca de 50% dos estudantes brasileiros não apresentam o nível mínimo de proficiência em leitura [...]” (MOLLICA *et al.*, 2020, p. 84). Ao tratarem da etapa final, os autores utilizam os conceitos de metacognição apresentados por autores como Flavel (1976) e Brown (1977), para defenderem o uso dos processos metacognitivos no ensino da leitura. Concluindo essa discussão, os autores vão ao encontro da posição de Magda Soares, ressaltando a importância da Linguística (a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Neurolinguística, a Linguística das emoções) para fornecer subsídios teóricos em prol da alfabetização adequada de nossas crianças.

O terceiro e último capítulo do livro, intitulado “Tecnologia e inovação: pauta da educação contemporânea”, discute a utilização de aparatos tecnológicos na aprendizagem, sobretudo no que diz respeito aos estudos sociolinguísticos. Os autores problematizam a eficiência da aplicação tecnológica em estudos voltados para a análise sociolinguística nos diferentes níveis educacionais, enfatizando o alcance de sistemas virtuais inteligentes na descrição e na compreensão do funcionamento do uso da linguagem em redes virtuais.

A tecnologia pode viabilizar a formação de redes on-line, que permitem o reconhecimento de traços identitários e, a partir deles, o agrupamento de usuários. Assim, é possível analisar os padrões linguísticos considerando-se um amplo espectro de indicadores sociais e, no âmbito cognitivo, averiguar o impacto das vivências sociais dos sujeitos na elaboração de um texto. Nesse sentido, Mollica *et al.* (2020) apresentam os resultados de um estudo com acadêmicos de uma turma de Introdução à Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nessa pesquisa, foi solicitado aos estudantes que cumprissem uma tarefa de produção textual, levando em consideração a leitura prévia de três textos e comentando suas opiniões sobre o desafio do educador atual em relação à inclusão no contexto escolar. O intuito dessa atividade, para além de um exercício de escrita, foi incentivar os discentes a refletirem sobre suas próprias produções. Os estudantes buscaram, em seus textos, por padrões linguísticos reveladores de determinadas marcas identitárias de grupos de indivíduos com perfis semelhantes e, para isso, contaram com o auxílio de recursos computacionais. Os resultados do experimento mostraram que os graduandos não tinham problemas mais sérios quanto ao uso de novas tecnologias, mas não dominavam a escrita padrão, a mesma que terão que ensinar futuramente.

Em suma, após a leitura de “Do analfabetismo à violência: contribuições da ciência da linguagem”, concluímos que os autores incentivam os leitores a refletir não somente sobre os aspectos teóricos e práticos envolvidos no ensino de leitura e escrita, mas também sobre a necessidade de se desenvolverem elos saudáveis dentro e fora da escola, para que esse ensino se efetive. A ciência – neste caso especial, a Linguística –, pode contribuir efetivamente para melhorar o aprendizado dos estudantes, além de estimular a autonomia e o pensamento crítico desses cidadãos em formação.

Em poucas páginas, não é possível apresentar cabalmente a obra em toda a sua riqueza e expor todos os aportes que ela oferece ao ensino da língua portuguesa. Por isso, convidamos docentes e pesquisadores interessados nesses temas a usufruírem da leitura de “Do analfabetismo à violência; contribuições da ciência da linguagem”. Escrito por jovens investigadores conduzidos por uma das maiores linguistas deste país, a obra se constitui, sem dúvidas, em uma grande colaboração para a educação brasileira.

Referências

BROWN, D. G. Drowsiness in the Countertransference. *International Review of Psycho-Analysis*, v. 4, pp. 481-92, 1977.

CARTON, A.; CASTIGLIONE, L. V. Psycholinguistics and Education: Directions and Divergences. *Journal of Psycholinguistics Research*, 1976. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01067375>.

DEHAENE, Stanislas. *Reading in The Brain*. London: Penguin, 2013.

FLAVELL, J. H. “Metacognitive Aspects of Problem Solving”. In: RESNICK, L. B. *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1976, pp. 223-31.

LAKOFF, G; JOHNSON, M. *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press, 1980.

MOLLICA, M. C. *Relatório de estágio pós-doutoral*. Brasília: UnB, 2012, mimeo.

MOLLICA, M. C.; BATISTA, H. R.; QUADRIO, A. C.; FONSECA, M. F. *Do analfabetismo à violência; contribuições da ciência da linguagem*. São Paulo: Contexto, 2020.

**DA BNCC AO PROJETO DE AÇÕES INTERDISCIPLINARES:
(ENSINO – PESQUISA – EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA)¹**
*FROM BNCC TO THE PROJECT OF INTERDISCIPLINARY ACTIONS:
(TEACHING - RESEARCH - EXTENSION IN BASIC EDUCATION)*

Sérgio Nunes de Jesus²

Celso Ferrarezi Junior³

Elizângela Ataíde de Souza⁴

Primeiros olhares ...

Assim que o governo nacional brasileiro foi substituído de uma tendência de centro-esquerda para a extrema direita, o que aconteceu com a derrubada da então presidenta Dilma Rousseff e a assunção de Michel Temer à presidência, surge, repentinamente, a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC. Sob os aplausos dos grupos sociais da direita nacional, a BNCC foi apresentada como um “grande passo” do Ministério da Educação na direção de uma formação básica completa do indivíduo neste início de século XXI. A proposta da reforma do ensino médio, por sua vez, trouxe uma pretensa articulação entre os quatro pilares de Jacques Delors (1996): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Assim, a educação básica brasileira para a ter suas decisões pedagógicas orientadas por uma arcaica visão behaviorista de ensino, acrítica e pautada em educação responsiva, com base no desenvolvimento de competências que indicariam o que os jovens “precisam” saber e, sobretudo, o que devem saber fazer (de acordo com os “melhores” modelos de formação de mão-de-obra barata com baixa qualificação intelectual do período pós-revolução industrial). Nessas novas normas curriculares, a explicitação das competências - e não mais de saberes - é que oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens “essenciais” nelas definidas (BRASIL, 2017).

¹ O presente texto se constitui a partir do Projeto e Grupo de Pesquisa *Práticas Discursivas na Amazônia – PDA, campus Cacoal-RO*. Projeto este que deu um novo olhar às perspectivas no ensino, pesquisa, extensão no Ensino Médio na Região Norte do país, especificamente, no estado de Rondônia, município de Cacoal. Nos anos de 2015-2018 o projeto atendeu um quantitativo de 13.880 alunos de 9 municípios, bem como a colaboração de 77 instituições de ensino; entre elas: a Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ; Universidade Federal de Alfenas-UNIFAL; Universidade Federal do Amazonas-UFAM e Universidade Estadual do Amazonas-UEA e Escolas da Rede Estadual de Ensino de Rondônia e Mato Grosso.

² Pontifícia Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), canibalsergio@outlook.com – sergio.nunes@ifro.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-8255-751X>.

³ Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG, cferrarezij@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-9221-0432>.

⁴ Universidade Federal de Rondônia (UNIR), lizsouza1972@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5488-7108>.

Por incrível que pareça, além de impor a BNCC em todo o território nacional, o Governo Federal ainda conseguiu articular um “Movimento pela Base Nacional Comum”, que reconhece a BNCC como um importante documento normativo do MEC para a restauração de um pretensão brilho anterior da educação nacional, documento homologado em dezembro de 2017 e que se caracteriza como

[...] um conjunto de orientações, uma lista de conteúdos específicos os quais os sistemas de ensino utilizarão como base para compor os seus currículos. A Base Nacional Comum Curricular define os conhecimentos e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros têm o direito de aprender, ano a ano, durante sua trajetória na Educação Básica. Adotar uma base curricular comum é fundamental para reduzir as desigualdades educacionais de uma nação. Ao definir o que é essencial ao ensino de todos os alunos em cada uma das etapas da vida escolar, as expectativas de aprendizado e critérios de qualidade ganham transparência e podem ser aplicadas e cobradas com maior eficiência (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2016, s/p, grifos nossos).

Neste sentido ditado pelo tal “Movimento”, a BNCC define os objetivos de aprendizagem que as escolas devem ensinar nas diferentes etapas formativas dos alunos em todo o Brasil, descartadas todas e quaisquer formas de idiosincrasia individual, cultural, social, econômica ou histórico-social. Em outras palavras, é a essência de uma “educação *ad hoc*”, desvinculada dos educandos no tempo, no espaço e nas realidades sociocultural e individual.

É justamente por isso que suas metas são conferidas a partir de competências e habilidades específicas estabelecidas nos currículos, teoricamente respeitando as particularidades sociais e regionais de cada instituição escolar, mas sem fazê-lo de fato. Entretanto, um país de grandes proporções geográficas e diversidade social como o Brasil não consegue manter um padrão único com base em uma única norma curricular comum, pois há particularidades em cada região e dentro das próprias regiões, onde existem diferenças infindáveis, inclusive de interesses. Somos um país com cerca de 200 línguas vivas em uso, cerca de 180 povos diferentes em seu território e matrizes culturais e econômicas inconciliáveis de região para região. Assim, o direito básico de estudar a própria história, a própria língua e construir-se como sujeito com base em seus próprios interesses é sumariamente negado pela existência de uma base curricular única para todo o país. Sim, isso é contraditório ao discurso oficial sobre a BNCC, pois, na pretensa vontade de “unificar” o currículo, acaba-se acentuando ainda mais as desigualdades educacionais regionais e sociais.

O mau desempenho dos alunos nas avaliações externas, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, foram as principais justificativas levantadas pelo Governo Federal, na atropelada discussão acerca desse ‘novo modelo de ensino’ para a implantação da reforma do ensino médio, apresentando em 2016, o que incluía a proposta de mudança no currículo do ensino básico e na distribuição de verbas destinadas à Educação Básica. Logo, em cerca de um ano, foi estabelecida de forma precoce (possivelmente na forma de um “golpe” parlamentar) a lei que determinaria novos rumos “para o que ensinar”, “como ensinar” e “qual tipo de pessoa formar”: uma incoerência em se tratando do Brasil, é claro. É um

movimento precoce, porque não se teve tempo para avaliar as consequências da implantação de “um novo currículo nacional” como o que ali se propunha. Na verdade, Michel Temer e seu então ministro da Educação, Mendonça Lima, sabiam que teriam pouco menos de dois anos para fazer o que desejavam e os fins justificaram os meios. A formulação, a pretensa participação popular e a homologação (imposição?) da BNCC ocorreram “a toque de caixa”, sem os menores cuidados necessários a uma reforma conceitual, curricular e metodológica de tamanha envergadura para um país.

Na realidade, a BNCC apresenta, como seus elementos fundamentais, a contraposição das proposições de liberdade de pensamento e ação que fundamentavam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, criados antes e implantados durante o primeiro governo FHC. Os PCN estavam em voga desde 1997, estabelecendo uma política curricular de saberes, que juntamente com a Lei 9394/96, permitiam que o currículo pleno da escola fosse exclusivo do estabelecimento escolar, tendo sido criado com base em saberes considerados importantes para o país, para o estado, para o município e para a comunidade atendida pela escola (cf. Lei 9394/96, Arts. 12, 26 e 27). Como consequência, as desigualdades educacionais e sociais já existentes no país começaram a ser combatidas por meio dos PCN, mesmo que o governo central tivesse, por questões ideológicas, atrelado o trabalho das escolas às avaliações do Estado.

Nessa linha de análise, Silva (2015) aborda que a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai, justamente, em sentido oposto ao entendimento, quase consensual entre os educadores, de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. Na verdade, a padronização imposta pela BNCC, por si só, já é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem, juntos, o projeto formativo que alicerça o Projeto Político-Pedagógico da escola.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017). Logo, depreende-se que, a prescrição de competências visa ao controle do professor e do aluno, pelo qual se busca conhecer mais o produto e menos o processo que o gerou.

Na mesma direção vai a implantação do “Novo Ensino Médio”, que traz como alvo de seu controle os alunos, cujo desempenho responsivo em função de ensinamentos behavioristas mostraria a eficácia ou não das proposições enunciadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM e na BNCC. Mas, também, se abre uma enorme porta de cobranças sobre o professor que ‘falhou’ por não incorporar com exatidão as proposições instituídas pelo Estado na educação da nova casta de operários de baixo escalão pretendida para fazer girar a economia nacional.

Assim, o Estado se exime de qualquer ‘falha no sistema’, e passa a apontar o indivíduo-educando como único responsável pelo fracasso educacional. Em seguida, em caso de fracasso, sobra a opção de apontar, também, para os professores – algo que está acontecendo intensamente nos dias atuais – como mal-formados, incompetentes e descompromissados com o futuro do Brasil. Assim, docentes

que não se esforçarem, pelo menos, para se guiar pelo “novo discurso institucionalizado” se tornam “esquerdistas”, “comunistas”, “traidores da pátria” e executores de uma pretendida política de disseminação ideológica do “marxismo cultural”, seja lá o que isso signifique.

Infelizmente, o próprio Estado desvaloriza o profissional educador a partir do momento que o torna impossibilitado de exercer a análise e a crítica, levando a sociedade a pensar e tendo o direito de propor uma visão científica do que realmente se apresenta na escola. Tais pontos são percebidos, de forma muito mais escancarada, a partir da Lei 13.415/2017 e na BNCC.

Obviamente, se percebe, nesse viés institucionalizado, que uma reforma sem a participação efetiva dos professores torna-se limitante já que o currículo deve ser pensado e proposto a partir da realidade social, cultural e histórica local, isto é, pelas vivências dos elementos da sociedade atingida pelo processo educacional. Portanto, esse processo implica a participação direta dos saberes produzidos pelos professores e pela comunidade, as intenções da formação e as condições de produção em que a educação se processa diuturnamente.

Corroborar-se tal fato com a seguinte citação:

[...] o problema da escola é basicamente uma falta de respeito pela individualidade dos professores e (...) [dos estudantes]. Quando se constrói um sistema que ignora a dimensão humana das interações, isso torna-se a raiz dos problemas. A escola não é gerida no sentido do benefício das crianças [e jovens]. [...] E o dinheiro direcionado para a construção da superestrutura do estudo da educação, com milhares de pessoas envolvidas, traduz-se na escassez de dinheiro para as escolas locais. Os professores das escolas têm problemas; não têm tempo para resolvê-los e as pessoas das universidades “usurpam” esses mesmos problemas desses mesmos professores e, na sua atmosfera rarefeita, fazem uso das suas técnicas empíricas para tentar resolvê-los. Estamos, claramente, em face de um problema teoria-prática. O problema teoria-prática é de âmbito político, em termos de quem estuda os problemas (...) do [aprender-ensinar]. Os professores não estudam os seus problemas e é esse o problema. Subjacente a esta questão repousa (...) o ataque continuado aos professores, parcialmente justificado pela qualidade da Formação de Professores, [o que] representa outro problema fulcral e o pressuposto de que se pode melhorar a qualidade da lecionação através da redução da energia e do entusiasmo dos professores é um erro profundo (HUEBNER, *In*: PARASKEVA, 2007, pp. 11-2). (grifo dos autores)

A partir das perspectivas dos autores acima citados, as escolas são responsáveis pela implementação do sistema e oferecem formação para os professores, de forma precária, com tempo reduzido e com poucos profissionais (para não ser um processo “dispendioso”), esperando que os multiplicadores das formações repliquem o que mal foi compreendido por quem assistiu ao “treinamento”. A privação de recursos financeiros para investir em conhecimento é uma vergonha nacional que se repete há séculos.

A escassez de recursos que chegam às escolas faz com que a maioria das escolas públicas não seja atraente, não estimule seu pessoal (colaboradores escolares) ao crescimento intelectual contínuo e à criatividade e não ofereça espaço para novas experiências, sociabilidade, atividades culturais e

informativas. Em síntese, a maioria das escolas brasileiras não está preparada para lidar com tanta diversidade. Mas, então uma pergunta se torna obrigatória: como implantar um ensino médio que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura em escolas sem condições logísticas, de pessoal e com base em um currículo homogêneo e padronizado por prescrições que desrespeitam as diferenças regionais e pessoais?

Respondendo a esta questão, além de um claro “não vai dar”, só podemos lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em vigor atualmente, reconhece que há diferenças regionais e locais às quais a educação deveria contemplar. Além disso, delimita campos sistêmicos de ação que garantem diferenciação curricular, estipulando que cabe a ela disciplinar apenas as formas institucionalizadas de educação que se expressam na atividade de ensino, o que permite que cada estabelecimento escolar construa seu próprio Projeto Político-Pedagógico atendendo às demandas locais. E isso não se faz sem se vincular o fazer educacional ao campo de trabalho como prática social mediante suas condições de produção no ambiente escolar, sendo estas a partir das suas necessidades. Ora, então a BNCC contraria os princípios democráticos da LDB? Evidente. Não se deram nem ao trabalho de mudar a legislação nacional de Educação para impor seu projeto ideológico de ampliar a diferenciação social.

Mas, outra prática é possível? Outras formas de educação são confirmadas como efetivamente eficientes? Vamos nos focar, doravante, no relato de um projeto que trouxe muitos bons frutos educacionais a uma região do Norte brasileiro, um projeto de desenvolvimento de saberes que se contrapôs a qualquer forma de behaviorismo ou educação responsiva. Tratou-se de tentar desenvolver compromisso educacional consigo, entre alunos e docentes. E deu certo.

Perspectivas sociais: ensino – pesquisa – extensão na educação básica

Como referência inicial, apresentaremos aqui ‘um ponto de partida’ no que tange ao “fazer diferença” na própria realidade escolar, com base em um projeto desenvolvido em um município do interior do estado de Rondônia (Cacoal), na região Norte do Brasil.

O projeto e as ações interdisciplinares

O principal objetivo do projeto foi levar os estudantes a uma compreensão melhor do processo de aprendizagem e proporcionar experiência mais agradável e produtiva em relação ao ato de escrever, ouvir, falar e se manifestar como um agente de transformação social como estudante e sujeito da ação.

O projeto foi voltado especificamente à Educação Básica e denominado: *Simpósio sobre Práticas Discursivas na Amazônia*. Para sua implementação, contamos com o *Campus* de Cacoal, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO. Os temas foram pontuados para manter maior abertura ao desenvolvimento do educando com a participação efetiva do educador – este como ‘facilitador’ nas atividades de *Ensino, Pesquisa e Extensão*; ações experimentais que durante os quatro anos do projeto de ações interdisciplinares (de 2015 a 2018), foram desenvolvidas

por vários educadores. Essas práticas tiveram um ganho real no ensino-aprendizado nos quase 14.000 alunos participantes, em 10 municípios do estado de Rondônia, com a ação efetiva de 87 colaboradores (entre instituições escolares, comerciais e industriais durante os anos de colaboração).

Com duração anual correlacionada ao ano letivo escolar, o projeto foi desenvolvido a partir de processo educativo de concepção interdisciplinar, tomando o texto, em diferentes situações na educação básica, como forma de oferecer, despertar e conciliar conhecimentos que balizam as práticas dos estudantes. As principais atividades consistiram na leitura de obras diversas como suporte ideológico, social e, ao mesmo tempo, cultural, na prática da produção escrita do texto científico, produzido após análises com apresentações em formato de *banners*. Também, ocorreram práticas de leitura e análise do livro-texto *Produzir Texto na Educação Básica*, de Celso Ferrarezi Júnior e Robson Santos de Carvalho. Quando foram usadas as técnicas relacionadas ao ato de redigir como prática metodológica, seguiram-se, sistematicamente, a proposta dos autores. Logo, inúmeros alunos foram beneficiados nesses quatro anos da realização do projeto, não só com aprovação em vestibulares, mas com o reconhecimento social em eventos nacionais e internacionais.

A participação institucional ...

A participação do corpo discente num evento multidisciplinar é importante no processo ensino-aprendizagem. Mas, a participação das instituições sociais dá força a todo o processo. Nessa perspectiva, os grupos de pesquisas Práticas Discursivas na Amazônia – PDA-IFRO e o grupo de Pesquisas Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas – GPLin, da UNIFAL-MG, em parceria com o Sistema ‘S’, em especial, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, por meio de suas unidades “Cacoal” e “Pimenta Bueno”, desenvolveram inúmeras atividades sociais interinstitucionais que foram fomentadas em diversas escolas nos municípios, no Estado de Rondônia.

Discutir o problema ...

Essas ações envolvendo questões da prática de leitura, escrita, bem como a importância das atividades de ações de saúde, desenvolvidas pelo SENAC, objetivaram atender ao público carente da região, isso como forma de integração com a sociedade num processo de ensino-aprendizagem extensionista. O projeto foi desenvolvido durante os encontros dos grupos de pesquisas com os alunos dos 1º, 2º, 3º anos do Instituto Federal de Rondônia, escolas estaduais, municipais e alunos do Sistema ‘S’.

Para considerar o ‘novo’: perspectivas ...

Para Pacheco (2010, p. 25):

Os Institutos Federais, em sua concepção, amalgamam trabalho-ciência-tecnologia-cultura na busca de soluções para os problemas de seu tempo, aspectos que, necessariamente, devem estar em movimento e articulados ao dinamismo histórico das sociedades. As novas

formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais demandam o domínio integrado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos. A ciência deve estar a serviço do homem e a comunicação da produção do seu conhecimento é premissa básica para o progresso.

Nessa perspectiva apresentada, é válido considerar que, no processo de ensino é preciso levar em consideração não só as concepções teóricas em sala de aula, pelo contrário: é preciso que o educador faça a intermediação entre saberes e práticas que se consolidam ao longo do percurso escolar. Sendo assim, ações interdisciplinares para além da escola, como a participação em eventos científicos mas, também, sociais, solidifica o saber como meio de transformação social do indivíduo e para a sociedade. Essa forma de trabalho permite relacionar Ensino, Pesquisa e Extensão de forma efetiva. Trata-se de elementos fundamentais nessas condições de produção em que os sujeitos-educandos, inseridos em suas respectivas realidades sociais, veem na escola um caminho real para transformação pessoal e social.

Apenas um intróito dos saberes institucionalizados ...

O *Campus* Cacoal-IFRO desde a sua implantação em 2009 vem se preocupando com o processo ensino-aprendizado da língua(gem) como prática social no desenvolvimento da liberdade, bem como da materialização simbólica que existe no mundo que nos cerca – principalmente na interação do sujeito com o outro. Como resultado, ao longo desses 12 anos (mas, há oito, em especial) este *campus* vem se destacando como uma das melhores instituições de ensino na Região Central de Rondônia, Zona da Mata e Cone Sul, isso com base nos dados do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Ao invés de cercear o trabalho diferenciado do *campus*, as avaliações nacionais têm comprovado que esse trabalho que vem sendo desenvolvido também chega na comunidade – principal objeto das ações institucionais.

Dessa maneira, nesses oito anos, o *Campus* IFRO em Cacoal, por meio de parcerias de pesquisa e ação entre instituições, tem objetivado oportunizar aos estudantes, pesquisadores, professores, técnicos e profissionais liberais do setor público e privado, um espaço de interação com debates práticos e conhecimentos que contribuirão não só para o aprendizado do educando como sujeito ativo em sua sociedade, mas, também, na construção de saberes que transformam o “eu” e “o outro”, por meio da educação escolar mas, ao mesmo tempo, socializada. A isso de acresce a inter-relação entre a *Língua(gem), Educação e Cientificidade* como princípio dialógico no processo de desenvolvimento do homem como agente de transformação social, bem como a integração entre informações e a tecnologias. Logo, disseminar saberes, por meio da leitura e das práticas sociais que facilitem a compreensão da língua(gem) a partir de ações coletivas como mesas-redondas, palestras, oficinas, *workshops*, minicursos e ações em outros formatos, tem se configurado como uma metodologia eficiente no processo da aprendizagem social.

Para entender: discutir os resultados ...

O Simpósio sobre Práticas Discursivas na Amazônia, em parceria com a Escola de Educação Básica Daniel Berg, estabelecimento privado de caráter denominacional, objetivou atender não só aos próprios alunos com dificuldades teórico-práticas na produção de textos, mas também intercambiar os saberes aprendidos por meio de interações entre esses jovens de classes sociais mais altas e a sociedade em geral. O contato histórico-social desses jovens com a sociedade em geral resultou momentos incríveis e frutos positivos não esperados. E contou, também, com a participação de instituições parceiras. Só para citar algumas: o Instituto Abaitará (Ensino Médio público), União das Escolas Superiores de Cacoal (Ensino Superior privado) e também, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (com a cedência da professora Dra. Cecilia Mollica para a participação em uma das edições do evento), na região Norte do Brasil, juntamente com a Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG (com a cedência do professor Dr. Celso Ferrarezi Junior)

O evento proporcionou a disseminação de conhecimentos e novas tendências tecnológicas promovendo a inclusão digital, social e profissional de sujeitos de baixa renda, dos diversos segmentos da sociedade (jovens, terceira idade, mulheres e outros), com a oferta de ações de Educação Profissional e a divulgação de produtos e serviços oferecidos tanto pelo SENAC, quanto pelas empresas parceiras do Sistema “S”.

O público-alvo foi especificado a partir de suas modalidades: a primeira destina-se aos alunos da Educação Básica das instituições parceiras que irão prestar o Exame Nacional do Ensino Médio/ ENEM e o segundo, para professores em processo da formação profissional continuada, que buscaram suporte para a melhoria não só didática, visando à aprendizagem do seu alunado, mas também pessoal.

Os resultados se instituíram nas ações com o “outro”, seja na escola ou no cotidiano. Por isso, foi solicitado, como parte do projeto social, 1 kg de alimento não perecível a todos que se sentissem possibilitados de contribuir, o que rendeu milhares de quilos de alimentos a cada edição do projeto, material que, ao término de cada evento do subprojeto PDA-UNIFAL, foram distribuídos às famílias carentes e instituições da região como fechamento de cada etapa de ações.

Considerações finais

Entender ideais educacionais como os descritos anteriormente, nos traz à mente um breve ensinamento apontado por Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 15), quando nos chamam a atenção nesse curto fragmento: “Houve um tempo em que a parte do Brasil que sabia escrever sabia escrever. Depois, com a derrocada da educação básica, o Brasil começou a ser assaltado por abordagens permissivas que demandavam certo poder telepático do(a) professor(a) para entender e aceitar as frases mal constituídas dos alunos” [...]. É nesse viés que deveríamos pensar nas transformações languageiras dessas produções como ‘agentes de transformações sociais no ambiente escolar’.

Assim, não só o GP PDA-IFRO, mas também o GPLin-UNIFAL e as instituições parceiras, ao consolidarem o *Simpósio PDA* em suas edições 2015-2018, objetivam por meio da linguagem, o

desenvolvimento do sujeito social no trabalho, na escola, na sociedade em geral – espaço em que o chamado “mundo do trabalho” requer não apenas mão de obra acrítica e semi-qualificada, mas como pessoas inteligentes que possam intervir na melhoria da vida das pessoas em sua sociedade.

As parcerias firmadas com as escolas dos setores público e privado, além do apoio dos empresários e da comunidade acadêmica e estudantil são os elos que compõem esse magnífico trabalho que tem, em seu bojo, a educação humanística e traz como resultado, além da troca do conhecimento, a doação pessoal ao bem comum, promovendo, nos atores envolvidos, o comprometimento com a cidadania e os valores humanos.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 21 mar. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 13.005/2014. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 21 mar. 2022.

FERRAREZI JUNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. (Estratégias de ensino; 56)

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. A Base. 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.org.br/a-base>. Acesso em: 21 mar. 2022.

PACHECO, Eliezer Moreira. Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PARASKEVA, João M. (org.). Discursos curriculares contemporâneos. Mangualde/PT: Ed. Pedagogo, 2007.

SILVA, Mônica Ribeiro da.; FERRETI, Celso João. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. Campinas, v. 38, n. 139, pp. 385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200385&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 mar. 2022.

O CAMPO DAS “LÍNGUA(GENS)” NA BNCC: UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS E INGLÊS
THE FIELD OF LANGUAGES IN THE BNCC: A REFLECTION ON THE TEACHING OF PORTUGUESE AND ENGLISH

“– Quanto a mim, tornou o vigário, só se pode explicar pela confusão das línguas na torre de Babel, segundo nos conta a Escritura; provavelmente, confundidas antigamente as línguas, é fácil trocá-las agora, desde que a razão não trabalhe...”

– Essa pode ser, com efeito, a explicação divina do fenômeno, concordou o alienista, depois de refletir um instante, mas não é impossível que haja também alguma razão humana, e puramente científica, e disso trato...”

(Machado de Assis, O Alienista)

Shelton Lima de Souza¹

Valda Inês Fontenele Pessoa²

RESUMO

Este trabalho é o resultado de uma proposta de análise desenvolvida no componente curricular Texto e Ensino, um dos eixos disciplinares pertencentes à formação de quem cursa o PROFLETRAS/UFAC, em que parte das discussões tecidas entre professores e pós-graduandos se centrou em uma análise interpretativa das menções sobre o campo “Língua(gens)” na Base Comum Curricular/BNCC. Objetivou-se, para tanto, interpretar como as “Língua(gens)”, no que se refere aos ensinamentos de língua portuguesa e de língua inglesa na Educação Infantil e nos Ensinos Fundamental e Médio, são abordadas no referido documento, cujas menções fazem relação com o ensino de português e de inglês. A reflexão se alinhou à análise de referências bibliográficas e, por conseguinte, se constituiu em um estudo interpretativo-exploratório, tendo em vista a leitura de textos como Brasil (2018), além de Frassetto (2019), Szundy (2019), Gerhardt; Amorim (2019) e Pacheco; Silva (2019). Para a produção de um olhar crítico sobre a BNCC, além dos trabalhos mencionados, recorreu-se à proposta de educação dialógica de Freire (2011), à discussão sobre interculturalidade crítica desenvolvida por Walsh (2010) e à construção da relação entre as áreas Linguística e Educação, mais precisamente o entrelaçamento entre práticas de leitura e escrita em contextos educacionais, discutidos por Faraco; Tezza (2016), Faraco (2018) e Rocha; Souza (2020). Nas considerações finais, concluiu-se, de maneira geral, que a BNCC propõe um ensino de português e inglês voltado para um conhecimento individual do sujeito, para obtenção, sobretudo, de sucesso profissional, produzindo um efeito meritocrático sobre a formação de estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Língua(gens). BNCC. Português. Inglês

ABSTRACT

This work, entitled “The field of “Languages” in the BNCC: a reflection on the teaching of Portuguese and English” is the result of an investigation developed in the Professional Graduate Program in Languages and Literatures Courses (PROFLETRAS) of the Federal University of Acre (UFAC), more particularly in the development of the discipline Text and Teaching, which is one of the curricular components belonging to the

¹ Doutor em Linguística, Universidade Federal do Acre (UFAC), Centro de Educação, Letras e Artes/Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade/Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, Rio Branco, Acre, shelton.souza@ufac.br, <https://orcid.org/0000-0002-4735-8531>.

² Doutora em Educação, Universidade Federal do Acre (UFAC), Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade, Rio Branco, Acre, valdapessoa@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0000-0002-0276-0949>.

formation of those who attend the mentioned Program. In this sense, the proposal of the discussion focused on an interpretative analysis of the mentions, and consequently, of the use of the field “Languages” in the Common Curricular Base in force in Brazil, starting in 2018. In order to do so, we aimed to interpret how the “Languages”, regarding the teaching of Portuguese language and English language in the final years of Elementary Education, are addressed by the Base and how in the educational perspectives of the document under analysis, these curricular components can be inserted in the practices involving the teaching and learning of Portuguese and English. The research, which resulted in this article, was aligned to the analysis of bibliographic references and, therefore, constituted an interpretative-exploratory study, as the analysis of the Base occurred from the reflection obtained from the readings of studies already conducted on the BNCC, such as the document *per se* Brasil (2018), in addition to Frasseto (2019), Szundy (2019) - among other studies, such as the already mentioned Szundy, available in Gerhardt; Amorim (2019) - and Pacheco; Silva (2019). To produce a critical look at the BNCC, in addition to these works, we resorted to Freire’s proposal of dialogic education (2011), the discussion on critical interculturality developed by Walsh (2010), and the construction of the relationship between Linguistics and Education fields, more precisely the interweaving between reading and writing practices in educational contexts, discussed by Faraco; Tezza (2016), Faraco (2018), and Rocha; Souza (2020). Through this research, it was concluded, in general, that the BNCC proposes a Portuguese and English teaching focused on the individual knowledge of the subject, mainly to obtain professional success, producing a meritocratic effect on the education of students.

KEYWORDS: Languages. BNCC. Portuguese. English

Introdução

A escola é uma instituição social em que os conhecimentos, influenciados pelas diferentes ciências³, são sistematizados. Bem como outras instituições sociais, a escola reflete posturas, procedimentos, interesses etc. que dialogam com o momento histórico no qual os conhecimentos são produzidos e, portanto, é influenciada pela produção de saberes que estão ao seu redor.

Como as escolas, pelo menos no sentido tradicional do termo, fazem parte de uma organização educacional em que são normatizadas ações pedagógicas por meio de leis, faz-se importante observar como essas leis estabelecem diretrizes que, pelo menos teoricamente, regeriam práticas educacionais nos ambientes formais de educação. Particularmente no Brasil, o arcabouço normativo que rege o sistema educacional do país, atualmente, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96). Fruto de ação de movimentos sociais e debates de diferentes sujeitos preocupados com a educação no país, a LDB preconiza no seu Artigo 26:

“Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996).

Na LDB, como se pode observar no exceto, estão estabelecidos os objetivos para o desenvolvimento de currículos comuns pelos Brasil; contudo, a própria Lei não descarta a reflexão de aspectos educacionais específicos assinalados em espaços diversos em que estão localizadas escolas

³ A referência à ciência inclui os conhecimentos formalmente sistematizados pelas diferentes áreas – que são ensinados e divulgados, também, em espaços de educação formal – bem como, os saberes produzidos em diferentes instâncias sociais (FREIRE, 2011) que, devido a posturas influenciadas por modelos tradicionais – questionados por conhecidos filósofos da ciência como Kuhn (2017) e pesquisadores filiados aos Estudos Decoloniais como Walsh (2010) – eram desconsiderados, como a produção intelectual indígena, por exemplo (LOPES, 2006; KRENAK, 2020).

pelo país. Nesse sentido, com a finalidade de se propor referências a currículos no país, surgiram, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que se fundamentavam em documentos não obrigatórios que sugeriram propostas educacionais para embasar o desenvolvimento de currículos escolares pelo país. Os PCNs foram considerados, apesar de muitas problematizações que ocorreram em seu entorno – principalmente no tocante às concepções pedagógicas referentes ao ensino de língua(gens)⁴ discutidas nos documentos, sobretudo em relação aos chamados gêneros textuais (ANTUNES, 2009; MARCUSCHI, 2002) –, importantes como elementos de referência à educação no Brasil (SOUZA; FREITAS, 2012), sobretudo pelo teor dialógico que os Parâmetros tiveram com a LDB, além de propor uma abordagem interdisciplinar para o ensino de língua(gens) que ajudou no diálogo entre campos científicos que, aparentemente, pareciam dicotômicos como a Linguística e Educação. Nesse ínterim, autores, principalmente linguistas, preocupados com a situação da educação linguística no Brasil, se detiveram em investigar possibilidades de como as propostas de construções de gramáticas, que se consubstanciam em vieses descritivos de línguas, podem ser subsídios para o ensino de variedades linguísticas, sendo, no caso da escola brasileira, o ensino da variante de prestígio da língua, sobretudo em sua modalidade escrita (ANTUNES, 2019; FARACO; TEZZA, 2016; FARACO, 2018). Não obstante à importância dos PCNs, Faraco (2018, p. 87-89) afirma que esses documentos não se propunham a apresentar um currículo único para as escolas brasileiras, ocorrendo, somente em 2018, o estabelecimento da Base Comum Curricular, doravante BNCC.

O presente estudo é uma abordagem interpretativa da relação entre o campo das Língua(gens) e a BNCC, entendendo que a Base se constitui em um documento, que parte de um construto epistemológico - no tocante às concepções de Língua(gens) e ao ensino de línguas -, que direciona os postulados que deverão, obrigatoriamente - por se tratar de um documento que “obriga” à ação e não, diretamente, propõe a reflexão sobre as práticas pedagógicas - ser seguidos pelos mais diversos profissionais da educação nas escolas brasileiras.

⁴ O uso do item lexical língua(gens), a despeito do termo linguagem, é concernente à proposta teórica geral preconizada pela chamada Linguística Crítica (RAJAGOPALAN, 2003, 2006), que foca na inter-relação de elementos sistêmicos, próprios de línguas, com aspectos sociais, sem fazer a clássica diferenciação entre língua e linguagem comum nos estudos tradicionais da área da Linguística, o que exige uma abordagem interdisciplinar na prática investigativa pretendida: “Não é difícil perceber que, conforme a amplitude e o alcance das questões levantadas pelos teóricos, as pesquisas desenvolvidas dentro da disciplina têm repercussão nas áreas conexas. A linguística do séc. XIX encarnava muito bem o *Zeitgeist* daquele século, contribuindo efetivamente para as grandes questões em discussão, tal como a tese de evolucionismo de Darwin. Não é por acaso que, no século XX, dois momentos mais significativos no campo da Linguística foram a publicação póstuma da obra de Saussure na década de 1910 e o “estouro da revolução chomskiana nos últimos anos da década de 1950. Foram justamente momentos em que a linguística tomou a dianteira das discussões, atendendo a uma certa necessidade preeminente de novos arcações em face do esgotamento dos vigentes. Foram também momentos históricos em que a linguística se envolveu em grandes debates sobre questões da época que tinham um interesse maior e pertinência para os estudiosos de muitas áreas” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 39-40.) Por isso, conjecturamos, a fim de embasar as interpretações propostas neste estudo, que não existe uma desconexão entre línguas, mais propriamente língua(gens), e os componentes sociais nos quais os elementos linguísticos estão inseridos, o que faz com que os estudos das línguas estejam inseridos em um campo epistemológico maior que abarca, não somente, a estrutura dessas línguas, mas suas realizações em espaços sociais diversos.

Ao longo da reflexão da Base, observa-se, em diferentes trechos do documento no que se refere à Educação Infantil e aos Ensinos Fundamental e Médio, mais precisamente em passagens relacionadas ao ensino de línguas, o destaque à importância para o ensino de diferentes Língua(gens), principalmente na Educação Infantil; a Base afirma a importância de crianças, nessa fase educacional, terem um conhecimento diverso e geral das diferentes língua(gens). Por sua vez, para os primeiros anos do Ensino Fundamental aos último anos, até o Ensino Médio, não obstante a Base destacar, também, bem como na Educação Infantil, a importância de um estudo ampliado das língua(gens) que rodeiam as práticas sociais de estudantes, o documento destaca que componentes curriculares⁵ como Língua Portuguesa e Língua Inglesa são fundamentais, excluindo das práticas pedagógicas em escolas brasileiras, o ensino e a reflexão de línguas que são produzidas em território nacional, como as línguas indígenas, a Libras entre outras línguas.

Além disso, a língua inglesa, diferentemente do que é discutido em documentos como os PCNs - que eram documentos de referência - é entendida como uma língua “franca”, o que traz uma noção colonial de língua (WALSH, 2010) que remete à perspectiva de que, a despeito de outras línguas, principalmente as faladas no Brasil, o inglês é uma língua importante que insere os estudantes no mercado de trabalho e que a sua aprendizagem pode levá-los ao sucesso profissional, o que justifica a invisibilidade produzida pelo documento, que, ao não apresentar um Brasil multilíngüístico reforça uma visão homogênea de língua(gens), historicamente existente no Brasil e, também, que para o mercado, a aprendizagem de outras línguas, fora do escopo do português e do inglês, não interessariam aos empregadores com os quais os estudantes, após formados, terão/teriam contato. Para a BNCC, a aprendizagem de línguas como o português e o inglês levam os estudantes ao sucesso profissional e, para tanto, dependerá do indivíduo o conhecimento linguístico necessário para se adequar às exigências do mercado. Ao destacar a necessidade de se aprender português e inglês para melhor adentrar o mundo profissional, a BNCC retoma um ensino dessas duas línguas voltado para o código, ou seja, para o sistema gramatical idealizado das línguas (com base nas referências de gramáticas normativas existentes); a proposta de ensino de línguas, por meio de uma concepção de língua(gens) voltada para o código é tradicionalmente produzida no Brasil e questionada em diferentes estudos (ANTUNES, 2019; FARACO; TEZZA, 2016; FARACO, 2018), o que indica que a BNCC vai à

⁵ Nos primórdios da formação da educação formal, o currículo (o uso do termo no singular relaciona-se a um recorte epistemológico do termo e não a uma proposta curricular específica) foi criado, a partir de uma perspectiva técnica que fazia parte de uma tradição na educação, ou, mais particularmente, de um modelo educacional, conhecido, atualmente, como educação tradicional; esse tipo de proposta está embasado em um arcabouço teórico também conhecido como tradicional (SILVA, 2001, p. 17). Ao longo do tempo, o currículo foi sendo discutido por meio das diferentes propostas educacionais que foram surgindo ao longo do tempo, sob orientação de visões de educação subsidiadas pelas chamadas teorias críticas e pós-críticas, em que essas últimas passaram a incorporar resultados de discussões relevantes na contemporaneidade, como as produções identitárias e a formação das subjetividades. Nesse sentido, no tocante à educação formal, o currículo resulta em uma série de posturas e procedimentos em diferentes modalidades educacionais em consonância com as perspectivas epistemológicas e ideológicas pelas quais passam o filtro das ações pedagógicas a serem construídas em escolas, como o ensino de aprendizagem de língua(gens) na Educação Básica, por exemplo. Assim, o currículo não é uma abstração, nem um objeto concreto neutro, mas, sim, documento(s) fruto de práticas pedagógicas permeadas por modelos teóricos, vieses ideológicos e disputas de poder (SILVA, 2001).

contramão do que, no Brasil, se considerava como um ponto até certo modo indiscutível: o ensino de língua(gens) para além de sua estrutura, principalmente destacando a importância de se levar em consideração o caráter social das produções linguageiras.

Nesse sentido, a BNCC se constitui em uma produção governamental⁶ que se destinou a desenvolver diretrizes obrigatórias para o ensino dos diferentes componentes curriculares presentes nos currículos escolares das modalidades que constituem a chamada Educação Básica. A BNCC, assim, é um “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). Desse excerto, por si só, podemos questionar, por exemplo, o que seriam as “aprendizagens essenciais” que se concretizam na Base, principalmente no que se refere ao ensino de línguas?

A partir do que se apresenta no parágrafo anterior, a proposta de investigação e discussão deste trabalho, centrou-se na leitura interpretativo-exploratória da BNCC e na análise possível sobre a relação que é feita por esse documento entre o campo das Língua(gens) e o ensino de línguas, como o português e o inglês, línguas essas consideradas pelo referido documento como as mais relevantes para a formação dos estudantes. Ressalta-se nessa discussão, que em razão dessa prioridade a certas línguas, o debate e as proposições sobre o ensino de espanhol e as reflexões sobre o ensino de línguas invisibilizadas socialmente, tais como as indígenas e as línguas de sinais - no caso do Brasil a Libras e suas variedades - entre outras produções linguísticas que são desenvolvidas em diferentes ambientes do território nacional, são silenciados.

Para o desenvolvimento deste estudo e, desse modo, para apresentar os resultados da investigação pretendida, centramo-nos na leitura da BNCC, particularmente focando nas passagens do documento em que há a apresentação da proposta para o ensino das línguas portuguesa e inglesa. Essa leitura do documento foi subsidiada por uma linha teórica contemporânea que compreende o ensino de línguas por meio de um viés dialógico (FREIRE, 2011), intercultural e decolonial (WALSH, 2010). Além disso, levou-se em conta a interpretação de autores ao estudarem a organização da Base, no tocante ao que essa diretriz oficial, referendada por instituições importantes como o Ministério da Educação, entende por ensino de Língua(gens), particularmente, ensino para a formação crítica do estudante na Educação Básica (ANTUNES, 2009; FARACO; TEZZA, 2006; FRASSETO, 2019; PACHECO; SILVA, 2019; SZUNDY, 2019).

Considera-se que fazer reflexões sobre a BNCC é fundamental, tendo em vista que esse documento não é meramente um texto de referência, mas, sim, um arcabouço teórico e ideológico, com força de lei, que fomenta diretrizes que, obrigatoriamente, terão de ser seguidas por instituições

⁶ Para a construção da BNCC, foram promovidas audiências públicas pelas regiões do Brasil para discussão e promoção dos princípios norteadores do documento em tela, os quais sofreram fortes resistências de representantes de movimentos sociais relacionados à reflexão sobre a educação do país, professores, estudantes, dirigentes sindicais de professores e pesquisadores; contudo, não obstante a reação às propostas da BNCC, pouco surtiu efeito para impedir ou alterar o que já veio proposto pelo Conselho Nacional de Educação. Essas audiências serviram muito mais para consolidar a proposta e gerar sentidos discursivos de construção democrática. Para Macedo (2015), a construção da BNCC apenas serviu/serve para produzir uma compreensão normativa de currículo, em que “o debate político se dá com o intuito de criar uma ordem, sem ser capaz de apagar o antagonismo social”.

escolares, tanto públicas, quanto particulares, em diferentes ambientes. Nesse sentido, faz-se importante a produção de estudos, em diferentes áreas, sobre a Base, que resultarão em reflexões que podem dialogar com as práticas pedagógicas escolares.

1. A BNCC: questões gerais e o ensino de línguas na Educação Infantil e nos Ensinos Fundamental e Médio

A BNCC é um documento, a nível Federal, à qual as escolas têm de se adequar para propor adaptações dos currículos aos pressupostos epistemológicos-educacionais que ela preconiza. Trata-se de um documento obrigatório, com força de lei, o que significa que as escolas terão de adaptar os seus currículos às propostas de organização escolar, desenvolvimento de disciplinas, estrutura curricular etc. estipuladas no documento. Diferentemente dos PCNs, que se tratavam de documentos de referência, a BNCC são, fundamentalmente, diretrizes de “regulamentação” de propostas curriculares (PACHECO; SILVA, 2019). Nesse sentido, o estudo da BNCC, por parte dos diferentes profissionais da educação, sobretudo, professores, é fundamental. Essa importância se dá no sentido de serem propostas conjecturais que ao já terem sido aprovadas (nos anos de 2017, a Base referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, e 2018, referente ao Ensino Médio) serão pensadas pelos profissionais da educação em diferentes ambientes educacionais. Não obstante a quantidade de trabalhos acadêmicos que já estão disponíveis para consulta com o objetivo de se discutir a BNCC, consideramos que ainda são poucos aqueles que tenham relação com o papel das Língua(gens)⁷ nas diferentes diretrizes propostas pela BNCC a essa área.

Segundo o texto de organização da Base, aqui sob análise, a BNCC, retomando um excerto citado anteriormente, é um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver [...]” (BNCC, 2018, p. 7). De acordo com Frasseto (2019, p. 11), a BNCC se consubstancia em uma proposta documental que “expressa as exigências dadas pela Constituição Federal de 1988 (CF), pela LDB e acentuado no Plano Nacional de Educação (PNE - 2014-2024)”. Para a autora, a organização da BNCC se deu com intuito de “superar fragmentações históricas” presentes nos currículos escolares e que, fundamentalmente, interferem nos conteúdos ensinados nas escolas de Educação Básica, por meio das disciplinas tradicionalmente conhecidas; Frasseto acrescenta ainda que a BNCC se pauta em dez competências gerais, “as quais devem reger as três etapas da educação básica, em que, alinhado ao fazer pedagógico escolar, os estudantes possam construir seus conhecimentos e desenvolver suas habilidades voltadas para atitudes e valores” (FRASSETO, 2019, p. 11).

Com o objetivo de dialogar com as propostas curriculares produzidas em escolas por todo o Brasil, a BNCC pretende assegurar os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento educacional, em conformidade com o que preconiza a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs). Para a construção da Base, foram feitos debates pelo Brasil com professores e outros diferentes especialistas de educação, além de espaços criados no site do Ministério da Educação

⁷ A BNCC intitula o campo em que estão inseridas as línguas portuguesa e inglesa de “a área de Linguagens”.

(MEC) para que membros quaisquer da sociedade pudessem expor questões diversas referentes à confecção do documento em tela. Embora tenha havido espaços de debate para o desenvolvimento da BNCC, em suas diferentes versões⁸, alguns autores, como Szundy (2019), consideraram que os espaços de discussão para o desenvolvimento do referido documento não foram suficientes, acarretando problemas de diferentes ordens, sobretudo na concepção epistemológica, e, por conseguinte, ideológica do documento. Para Szundy (2019), a BNCC, por envolver diferentes profissionais, por meio de diferentes espaços de atuação, se constitui em “arenas ideológicas em que múltiplas vozes institucionais [...] disputam espaços e legitimidade para prescrever o que conta como práticas de ensino e aprendizagem válidas”, o que faz com o que a autora considere como importante “comparar as propostas de duas versões da BNCC para o desenho de currículo de língua(gens)” (SZUNDY, 2019, p. 122). Diferentemente de Szundy, este trabalho não se propõe a analisar as versões da Base, embora entenda fundamentalmente importante o estudo da autora no tocante a interpretar os elementos ideológicos das versões dos documentos (o que ajuda a pensar o contexto de produção dos textos), conquanto descrever aspectos gerais da área de Língua(gens) que foram abordados na BNCC no que se refere à Educação Infantil e aos Ensino Fundamental e Médio.

Levando em consideração o parágrafo anterior, propõe-se, neste trabalho, descrever os componentes da área de Língua(gens) nas versões da BNCC destinadas à Educação Infantil e aos Ensinos Fundamental e Médio. Para tanto, por meio de uma base bibliográfica (BRASIL, 2017; BRASIL, 2018; PACHECO; SILVA, 2019; FRASSETO, 2019; GERHARDT; AMORIM, 2019; SZUNDY, 2019 etc.) que subsidiou as reflexões aqui apresentadas, além de nortear as discussões preliminares aqui propostas. De início, é importante se levar em consideração alguns aspectos expostos na Base como proposta de vinculação das aprendizagens de áreas para atender a necessidades específicas. Assim, em relação às dez competências apresentadas no documento, tem-se a menção ao desenvolvimento da aprendizagem para adequação do sujeito aos princípios norteadores do mercado em várias passagens, como no trecho abaixo no que concerne à competência 4:

Além disso, é importante que os indicadores de emprego, trabalho e renda sejam analisados em contextos específicos que favoreçam a compreensão tanto da sociedade e suas implicações sociais quanto das **dinâmicas de mercado** (grifo nosso) delas decorrentes. Já a investigação a respeito das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais deve enfatizar as novas formas de trabalho, bem como seus efeitos, especialmente em relação aos jovens e às futuras gerações (BRASIL, 2018, p. 576).

Ou como se observa nos seguintes excertos em relação às habilidades a serem desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano):

Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do **mercado publicitário** (grifo nosso) etc., como forma de criar

⁸ Foram redigidas três versões do documento, em relação ao Ensino Fundamental, que ainda não incluía o documento para o Ensino Médio. Para essa última modalidade de ensino, a versão foi aprovada pelo CNE no dia 04 de dezembro de 2018 (SZUNDY, 2019).

familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. -, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo (BRASIL, 2018, p. 149).

Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o **mercado publicitário** (grifo nosso), Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros (BRASIL, 2018, p. 167).

Detectam-se, também, conexões entre a proposta da Base e a perspectiva de se ter necessidade de aprendizagem para compreensão e adesão às exigências mercadológicas para áreas como as Artes, chamada pelo documento de Arte – que estão, também, no campo da linguagens/Língua(gens) artísticas⁹ – e a matemática (quanto a uma ferramenta considerada importante para alunos do Ensino Médio), de acordo com os trechos seguintes em relação às Artes e a matemática, respectivamente: “Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade” (BRASIL, 2018, p. 198):

Em continuidade a essas aprendizagens, no Ensino Médio o foco é a construção de uma visão integrada da Matemática, aplicada à realidade, em diferentes contextos. Consequentemente, quando a realidade é a referência, é preciso levar em conta as vivências cotidianas dos estudantes do Ensino Médio – impactados de diferentes maneiras pelos avanços tecnológicos, pelas exigências do **mercado de trabalho** (grifo nosso), pelos projetos de bem viver dos seus povos, pela potencialidade das mídias sociais, entre outros. Nesse contexto, destaca-se ainda a importância do recurso a tecnologias digitais e aplicativos tanto para a investigação matemática como para dar continuidade ao desenvolvimento do pensamento computacional, iniciado na etapa anterior (Ensino Fundamental) (BRASIL, 2018, p. 528).

Embora a passagem acima mostre uma preocupação em se ter uma “visão integrada”¹⁰ da educação matemática – mesmo que não seja possível entender, exatamente, o que se quer dizer com

⁹ Em relação a área de Arte/Artes, o documento informa que: “Nesse segmento (Ensino Fundamental), a diversificação dos contextos permite o aprofundamento de práticas de **linguagens artísticas** (grifo nosso), corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social” (BRASIL, 2018, pp. 63-4). A área de Educação Física (linguagem corporal) também está no escopo das Linguagens/Língua(gens), de acordo com a BNCC: “A Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa – observada a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros. Para tanto, prevê que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral” (BRASIL, 2018, p. 481).

¹⁰ No texto da BNCC há recorrência constantemente a uma visão de educação “integral” de estudantes, nos diferentes segmentos da formação escolar. Contudo, a nosso ver, não há clareza quanto ao que o documento compreende por formação “integral” o que acarreta diferentes possibilidades de interpretação.

“visão integrada da matemática – a menção ao “mercado de trabalho” do trecho exige uma compreensão mais aprofundada da compreensão político-ideológica que o documento tem de educação.

1.1. BNCC, Língua(gens) e a Educação Infantil

Para a Educação Infantil, na BNCC, no tocante às dez competências comentadas neste trabalho, a partir de Frasseto (2019), a área de Língua(gens) não está objetivamente especificada, tendo em vista as características sociopedagógicas consideradas para a Educação Infantil, como “Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se” resultantes de lutas da sociedade civil, sobretudo de movimentos sociais, para garantir direitos diversos de crianças, principalmente, direitos educacionais, se consolidando, legalmente, a partir da Carta Magna de 1988 (FRASSETO, 2019, p. 11 e 12).

A BNCC, para a Educação Infantil, retoma a perspectiva de inter-relacionar o “educar” com o “cuidar” conectando a ideia do aprender com a necessidade de se cuidar dos aprendizes em situações de aprendizagem:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula **educar** e **cuidar** (grifo nosso), entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2018, p. 36).

Nesse sentido, conquanto a Base entenda que as língua(gens) se pulverizam nas concepções de infância e, por conseguinte, nas aprendizagens possíveis a crianças de 0 a 5 anos, compreendemos que a BNCC estabelece a importância dos estudos das língua(gens), em suas diversas variedades, principalmente no que se refere à oralidade e à escrita, no segmento Educação Infantil, como uma preparação para o que vai ser estudado no Ensino Fundamental, revelando uma perspectiva evolutiva – e até mesmo hierárquico e linear¹¹ – do desenvolvimento do conhecimento sistematizado pelos espaços educacionais formais:

¹¹ Quanto a essa questão, a BNCC enfatiza que o conhecimento na Educação Infantil pode ser registrado, de diferentes formas por professores, para se avaliar a “progressão ocorrida durante o período observado”, compreendendo a aprendizagem de conhecimentos por meio de vieses linear e hierárquico: “Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de *cada criança* e de *todo o grupo* – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças” (BRASIL, 2018, p. 39).

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, aprofundam-se as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na **Educação Infantil** (grifo nosso)” [...] As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na **Educação Infantil** (grifo nosso), tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar *games*, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos (BRASIL, 2018, p. 89).

A ênfase à aprendizagem conectada ao cuidar dos partícipes do segmento escolar Educação Infantil também se coaduna com a proposta de conexão entre o “aprender” e o “brincar”. Assim, ao brincar, a criança aprende, inclusive, a fazer um paralelo entre as língua(gens) que aprendeu em seus diferentes contextos sociais (a Base enfatiza o conhecimento obtido do infante no seio familiar) (BRASIL, 2018, p. 89) e as língua(gens) em foco no conhecimento sistematizado pela escola (no caso creche):

A interação durante o **brincar** (grifo nosso) caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2018, p. 37).

Mais especificamente às práticas sociais que envolvem interações sociais por meio de língua(gens), a BNCC destaca os seguintes pontos:

Escuta, fala, pensamento e imaginação (grifo nosso) – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2018, p. 42).

Como se pode observar na passagem acima, a BNCC registra a importância de interações sociais permeadas por práticas languageiras, contudo, ainda em uma concepção linguística voltada para a atividade comunicativa (GERALDI, 1984), destoando, inclusive, da proposição desenvolvida nos PCNs (em forte diálogo com as perspectivas interculturais de ensino de Língua(gens) (WALSH, 2010) que incitava uma concepção de linguagem que, produzidas em situações sociointeracionais, possibilita a inserção do sujeito no “mundo”, evidenciando suas diferentes formas de existir, inclusive transgredindo o que é imposto e considerado, idealmente, como normal:

[...] en la mayoría de las universidades de la región, la escisión cartesiana entre el ser, hacer y conocer, entre ciencia y práctica humana, se mantiene firme; el canon eurocéntrico-occidental se reposiciona como marco principal de interpretación teórico; el borramiento del lugar (incluyendo la importancia de las experiencias basadas-en-lugar) se asume sin mayor cuestionamiento. Las consecuencias, como argumenta Arturo Escobar (2005), se encuentran, por un lado, en las asimetrías promovidas por la globalización (en donde lo local se equipara el lugar y a la tradición y lo global al espacio, al capital y a la historia) y, por el otro, en las concepciones del conocimiento, cultura, naturaleza, política y economía y la relación entre ellas (WALSH, 2010, p. 213).

Para Walsh, o funcionamento das ciências nos países historicamente explorados recebe influência de povos que foram seus algozes, sobretudo países europeus que ditam/ditaram os princípios de formação do fazer científico e, por conseguinte, formas de ver as língua(gens) e suas práticas de ensino. No trecho do romance *O Alienista*, do escritor brasileiro Machado de Assis, que está em formato de epígrafe deste trabalho, vê-se como um conhecimento, no caso o religioso baseado em uma teologia judaico-cristã, sobre a diversidade de línguas no mundo, usando, para tanto, o mito da Torre de Babel, se relaciona com outro conhecimento, o científico, também destacado na passagem do romance, em que a figura do cientista, o alienista, apresenta uma outra compreensão da diversidade linguística. Nessa perspectiva, podemos relacionar o trecho do romance machadiano à proposta de educação linguística de Walsh que entende o processo educacional, não somente o sistematizado pela escola, como um meio de inter-relação de conhecimentos, permeado por conflitos (no caso de *O Alienista* – o conflito entre a religião e a ciência) – já que o contato entre elementos díspares não é pacífica – se configura no que a autora chama de interculturalidade crítica (WALSH, 2010) e que, fundamentalmente, dialoga com a configuração educacional dialógica desenvolvida por Freire (2011):

A concepção e a prática da educação que vimos criticando se instauram como eficientes instrumentos para este fim. Daí que um dos objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos do que a realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle de leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro (FREIRE, 2011, p. 89)¹².

¹² Freire criou o conceito de “educação bancária” que consiste em uma reflexão teórico-epistemológica do fazer educativo centrado no acúmulo de conteúdos subsidiado pelo autoritarismo refletido nas práticas pedagógicas: “Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar” (FREIRE, 2011, p. 79). [...] “o educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhece na absolutização da ignorância daqueles a razão de sua existência. Os educandos, alienados, por sua vez, à maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem sequer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador. (2011, p. 81) [...] “Na concepção “bancária” que estamos criticando, para qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição” (2011, p. 8).

A BNCC, como um documento legal que resulta de diferentes interpretações e sabores sobre a Educação Infantil, principalmente no se pensar sobre o papel das língua(gens) na formação das crianças, não se constitui em uma primeira proposta de sistematização curricular para a Educação Infantil, pois se baseou, também, na própria Constituição de 1988, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) de 2009. Assim, compreende-se, neste trabalho, que os elementos que compõem as língua(gens), por meio da(s) própria(s) constituição(ões) epistemológica(s) que a Base tem desse campo, são diluídos nas perspectivas preconizadas para a Educação Infantil - conhecidas como Direitos de Aprendizagem - promovendo uma inter-relação de conhecimentos nas diferentes atividades que envolvem o diálogo com o outro (Conviver), o divertir-se “aprendendo” (Brincar), a interação, tendo em vista o papel do outro (Participar), conhecer o “mundo” à sua volta (Explorar), apresentar traços de subjetividades (Expressar-se) e a relação consigo (Conhecer-se) (FRASSETO, 2019, p. 30). Desse modo, por meio de Direitos de Aprendizagem, a criança, em uma proposta de educação não bancária e dialógica (FREIRE, 2011), conseguirá desenvolver possibilidades de inserção social permeadas por diferentes língua(gens), principalmente, na contemporaneidade, aquelas vinculadas à diversidade tecnológica.

1.2. BNCC, Língua(gens) e o Ensino Fundamental

A BNCC, ao compreender que a educação básica no Brasil, por meio da LDB, é dividida em segmentos, destaca que se deve observar, pelos educadores, a transição de um segmento para o outro; à vista disso, o documento enfatiza cautela no tratamento pedagógico a ser feito em relação à “transição” da Educação Infantil para os primeiros anos do Ensino Fundamental:

A **transição** (grifo nosso) entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo **integração** (grifo nosso) e **continuidade** (grifo nosso) dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2018, p. 53).

No trecho acima, os itens lexicais “transição”, “integração” e “continuidade” chamam a atenção no sentido de que são termos que remetem a perspectivas ideológicas educacionais específicas desconstruídas e, portanto, problematizadas por propostas pedagógicas contemporâneas em um viés crítico (FREIRE, 2011) e decolonial (WALSH, 2010). Logo, ao se preocupar em estabelecer uma compreensão de educação baseada em acúmulo de conhecimento e hierarquização de saberes, o que levaria à compreensão de que o conhecimento adquirido na Educação Infantil estaria em um patamar inferior do que aqueles desenvolvidos nos segmentos educacionais posteriores, a BNCC retoma uma postura diante de aprendizagens de conhecimento problematizadas por propostas educacionais críticas e decoloniais.

Ainda em relação à “transição” de uma “etapa” a outra, a Base considera o seguinte:

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a **progressiva sistematização** (grifo nosso) dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BRASIL, 2018, p. 57-58).

Observamos, na passagem do documento acima que, embora se destaque “a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil”, a menção à ideia de acúmulo de conhecimento e, portanto, a relação hierárquica entre saberes adquiridos se efetiva ao se citar “a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento”

No âmbito da BNCC, voltada para o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), as língua(gens) são consideradas fundamentais, pois se constitui em:

possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. “ (BRASIL, 2018, p. 63).

Em consonância ao trecho acima, destaques são dados às línguas portuguesa e inglesa, como componentes das Língua(gens), e que se fundamenta em um uso das línguas em contextos sociointeracionais específicos e que atenda a necessidades sociais específicas em diálogo com as tecnologias de forma a contemplar criticamente “as novas práticas de linguagem e produções não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das tecnologias - necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc.”. (BRASIL, 2018, p. 69). Importante considerar, a partir desse excerto, que a BNCC, versão Ensino Fundamental, apesar de apresentar uma visão epistemológica de língua(gens) em diálogo com as pesquisas recentes nas áreas da Linguística e da Linguística Aplicada, tem uma proposta de ensino e aprendizagem de língua(gens) com forte conexão às demandas mercadológicas. Isso se dá pela própria proposta da BNCC, como discutida por Szundy (2019), de “habilitar” estudantes para a vida social, e, particularmente, para o “mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 465). Mesmo com o conjunto de indicações sociais exposto na Base, o campo das língua(gens) se centra em uma perspectiva de aprendizagem concernente às perspectivas liberais de educação, ou seja, ensinar alunas e alunos a produzir expressões languageiras que atendam a uma especificidade social: “[...] supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível” (BRASIL, 2018, p. 465) . Essa passagem da Base demonstra que, embora se fale em criticidade e criatividade, o foco da aprendizagem de línguas são camadas específicas das relações sociais –

mais particularmente as relações capitalistas de trabalho –, diferenciando-se de uma visão holística e socialmente formadora da educação (FREIRE, 2011); como demonstrado no trecho, vê-se uma abordagem para o ensino e para a aprendizagem das língua(gens) que envolve finalidades específicas para atender à “complexidade” de uma vida construída por meio das relações sociais baseadas nas imposições do mercado que se coaduna, nesse sentido, à perspectiva de educação centrada em acúmulo de conhecimento e hierarquização de saberes; tendo em vista que as relações de trabalho capitalistas requerem um profissional técnico – e não, exatamente, um sujeito crítico-dialógico – a BNCC reflete uma adequação aos pressupostos neoliberais de educação.

Mais especificamente em relação à língua inglesa, a BNCC apresenta a seguinte perspectiva que norteará as práticas de ensino e aprendizagem dessa língua:

Alguns conceitos parecem já não atender às perspectivas de compreensão de uma língua que “viralizou” e se tornou “miscigenada”, como é o caso do conceito de língua estrangeira, fortemente criticado por seu viés eurocêntrico. Outras terminologias, mais recentemente propostas, também provocam um intenso debate no campo, tais como inglês como língua internacional, como língua global, como língua adicional, como língua franca, dentre outras. Em que pese as diferenças entre uma terminologia e outra, suas ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco **da função social e política do inglês** (grifo da BNCC) e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de **língua franca** (grifo da BNCC). O conceito não é novo e tem sido recontextualizado por teóricos do campo em estudos recentes que analisam os usos da língua inglesa no mundo contemporâneo. Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (BRASIL, 2018, p. 241).

O trecho em destaque do documento afirma que as seguintes expressões tradicionalmente conhecidas: “inglês como língua internacional”, “como língua global”, “como língua adicional”, “como língua franca” são, atualmente, debatidos¹³, pois apresentam uma concepção colonial de compreensão de língua. Contudo, de forma que consideramos evidentemente contraditória, a BNCC opta pelo o que o documento chama de “tratá-la (a língua inglesa) pelo seu *status* de língua franca”. Ora, se a passagem acima descrita evidencia que o “conceito de língua estrangeira, fortemente criticado por seu viés eurocêntrico” não atende “às perspectivas de compreensão de uma língua que “viralizou” e se tornou “miscigenada”, como o próprio documento considera o inglês uma língua franca? O mesmo documento tenta explicar que o uso do conceito de língua franca está em consonância com a revisão que vem sendo feita do termo por autores (não citados pelo documento) que leva em consideração as especificidades socioculturais e econômicas de diferentes localidades que utilizam o inglês em suas

¹³ Outras passagens do documento também fazem referência ao debate contemporâneo sobre a relação língua(gens) e sociedade (BRASIL, 2018, p. 242 e 245 etc.).

práticas sociais, o que construiria, no ensino, uma visão mais multifacetada do inglês. Consideramos que, mesmo com a explicação dada pela Base, a confusão entre o uso do conceito de língua franca, de fato um termo que reflete as relações coloniais entre os povos (KUMARAVADIVELU, 2006, SZUNDY, 2019), e uma proposta mais heterogênea de ensino de inglês, no mínimo, não dialogam. Nesse sentido, entendemos que, ao seguir uma proposta de ensino com uma proposição mercadológica, como já citado em outros momentos deste estudo, o inglês, nessa perspectiva de língua franca, é considerado pela BNCC a língua que melhor atende às necessidades das relações contemporâneas de trabalho – juntamente com o português no caso do Brasil –, do que línguas indígenas, língua espanhola, língua francesa, Libras etc., cuja obrigatoriedade de seus ensinamentos nem se cogitou, retirando, inclusive, a obrigatoriedade do ensino de espanhol, outrora corrente nas escolas do país; ou seja, apesar de se tentar mostrar uma visão pluralista de língua, destacando o debate em torno da terminologia no cenário atual dos estudos linguísticos, a BNCC reforça a necessidade de haver uma conexão entre práticas de ensino e aprendizagem de língua(gens) e a organização econômica capitalista constituinte das relações contemporâneas de mercado.

1.3. BNCC, Língua(gens) e o Ensino Médio

A versão aprovada e regulamentada da BNCC para o Ensino Médio, no que se refere à área das Língua(gens), se propõe a fazer uma conexão conteudística, teórica e, sobretudo, ideológica com o que é apresentado e discutido na área de Língua(gens) para o Ensino Fundamental: “I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” [...] (BRASIL, 2018, p. 464) além do que:

O conjunto das competências específicas e habilidades definidas para o Ensino Médio concorre para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica e está articulado às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental. Com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral, atende às finalidades dessa etapa e contribui para que os estudantes possam construir e realizar seu projeto de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania (BRASIL, 2018, p. 471).

A proposta é que os Ensinos, dos primeiros anos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, se aliem no sentido de que esse último aprofundará o conhecimento obtido no primeiro – o que demonstra a percepção de que os saberes do Ensino Fundamental são inferiores do que os que serão obtidos no Ensino Médio. Assim, a BNCC destaca a necessidade de, no Ensino Médio, se ampliar e diversificar a visão instrumental das língua(gens) para atender ao que preconiza o mercado de trabalho, como comenta Szundy (2019, p. 125), no tocante a uma proposta neoliberal em que está inserida a educação em um país capitalista como o Brasil, como é possível observar no trecho abaixo:

A dinâmica social contemporânea nacional e **internacional** (grifo nosso), marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à **inserção no mundo do trabalho** (grifo nosso),

e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 464).

Os termos destacados em negrito acima mostram o distanciamento entre a ideologia socioeducacional da BNCC e o ensino crítico-dialógico e decolonial – cujas concepções de língua(gens) se embasam em uma realidade constituída de pluralidades, sobretudo no ensino de línguas voltado para a diversidade. A BNCC preconiza que para a “inserção no mundo do trabalho” não há necessidade do jovem aprender outras línguas, tendo em vista que as relações de trabalho no Brasil se dão em português e as produzidas no mercado internacional em inglês; essa relação entre ensino e aprendizagem de línguas e o mercado está em consonância com o que Kumaradivelu (2006) em diálogo com Cameron (2002, pp. 69-70) classifica de:

“tendência paralela de usar a globalização [a proposta de que o inglês é uma língua global] como pretexto para fazer a linguagem não mais que um “veículo para a afirmação de valores e crenças similares, e para que os falantes desempenhem identidades sociais e papéis similares. A linguagem se torna um produto global disponível em diferentes sabores locais (CAMERON, 2002, pp. 69-70)” (KARAMADIVELU, 2006, p. 144).

Assim, de acordo com uma concepção neoliberal atrelada ao ensino de língua(gens), a BNCC segue a seguinte proposta, como explica Szundy: “Cabe ao indivíduo e somente a ele internalizar as competências e habilidades que lhe garantirão sucesso no mundo de trabalho e, portanto, acesso aos bens materiais e simbólicos do capitalismo” (SZUNDY, 2019, p. 125). O documento, nesse sentido, reforça uma perspectiva de ensino de línguas voltado para a obtenção de “sucesso” profissional, o que demonstra uma visão meritocrática da aprendizagem de língua(gens): aprende-se para obter sucesso profissional, o que depende, unicamente, de questões subjetivas, ou seja, questões pessoais e não sociais.

Ainda em relação ao Ensino Médio, a Base conecta o conhecimento a ser desenvolvido durante esse segmento escolar a uma “preparação básica para o trabalho e a cidadania”, destacando a importância de não haver aderência acrítica ao mercado:

Essas experiências, como apontado, favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2018, p. 466).

A passagem acima, a nosso ver, se mostra confusa e contraditória, tendo em vista que, nos excertos mencionados da Base neste trabalho, a prioridade da aprendizagem de conhecimentos sistematizados por meio de saberes hierarquizados e em línguas específicas não prevê a formação de sujeitas e de sujeitos que possam ser produtores de saberes por meio das

língua(gens) e por elas serem construídos; a perspectiva monolíngue de língua incentivada pela BNCC propõe a integração dos indivíduos à sociedade como ela está, ambientada em pressupostos político-econômicos específicos, não propondo que hajam discussões que possam levar a outras formas de estar no mundo por meio de diferentes traços de se olhar as realidades, que as sujeitas e os sujeitos fornecem por meio das língua(gens) que produzem.

Considerações finais

O presente estudo é uma abordagem exploratório-interpretativa da relação entre o campo das Língua(gens) e a BNCC, entendendo que a Base se constitui em um documento, que parte de um construto epistemológico - no tocante às concepções de Língua(gens) e ao ensino de línguas -, que direciona os postulados que deverão, obrigatoriamente - por se tratar de um documento que “obriga” à ação e não, diretamente, propõe a reflexão sobre as práticas pedagógicas - ser seguidos pelos mais diversos profissionais da educação nas escolas brasileiras.

Ao longo da reflexão da Base, observamos, em diferentes trechos do documento no que se refere à Educação Infantil e aos Ensinos Fundamental e Médio, mais precisamente em passagens relacionadas ao ensino de línguas, o destaque à importância para o ensino de diferentes Língua(gens), principalmente na Educação Infantil; a Base afirma a importância de crianças, nessa fase educacional, terem um conhecimento diverso e geral das diferentes língua(gens). Além disso, para os primeiros anos do Ensino Fundamental aos últimos anos, até o Ensino Médio, não obstante a Base destacar, também, a importância de um estudo ampliado das língua(gens) que rodeiam as práticas sociais de estudantes, o documento destaca que componentes curriculares como Língua Portuguesa e Língua Inglesa são fundamentais, excluindo das práticas pedagógicas em escolas brasileiras, o ensino e a reflexão de línguas que são produzidas em território nacional, como as línguas indígenas, a Libras entre outras.

Além disso, a língua inglesa, diferentemente do que é discutido em documentos como os PCNs - que eram documentos de referência - é entendida como uma língua “franca”, o que traz uma noção colonial de língua (WALSH, 2010) que remete à perspectiva de que, a despeito de outras línguas, principalmente as faladas no Brasil, o inglês é uma língua importante que insere os estudantes no mercado de trabalho e que, a sua aprendizagem, podem levá-los ao sucesso profissional, o que justifica a invisibilidade produzida pelo documento, que, ao não apresentar um Brasil multilíngüístico reforça uma visão homogênea de língua(gens), historicamente existente no Brasil e, também, que para o mercado, outras línguas, fora do escopo do português e do inglês, não interessam.

Para a BNCC, a aprendizagem de línguas como o português e ao inglês levam os estudantes ao sucesso profissional e, para tanto, depende do indivíduo o conhecimento linguístico necessário para se adequar às exigências do mercado, incentivando práticas educacionais em perspectivas meritocráticas. Ao destacar a necessidade de se aprender português e inglês para melhor adentrar o mundo profissional, a BNCC retoma um ensino dessas duas línguas voltado para o código, ou seja,

para o sistema gramatical idealizados das línguas. Nesse sentido, destacamos que a proposta de ensino de línguas, por meio de uma concepção de língua(gens) voltada para o código é tradicionalmente produzida no Brasil e já foi questionada em diferentes estudos, inclusive nos PCNs citados, o que indica que a BNCC vai à contramão do que, no Brasil, era uma questão a se levar em consideração: o ensino de língua(gens) para além de sua estrutura, principalmente destacando a importância de se levar em conta o caráter social das produções languageiras para se compreender que as sujeitas e os sujeitos são produtores de língua(gens) e, ao mesmo tempo, são modificadas/os, (re)formuladas/os, (re)construídas/os etc. por elas.

Referências

- ANTUNES, Irlandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ASSIS, Machado. *O Alienista*. Porto Alegre: L&PM Editores. Edição do Kindle, 1998.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 mar. 2021.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. *Oficina de texto*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem, escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2018.
- FRASSETO, Dulcelina da Luz Pinheiro. *BNCC e o Currículo Escolar*. Indaial: Uniasselvi, 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro (orgs). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas: Pontes, 2019.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: LOPES, Luiz Paulo de Moita. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, pp. 891-908, out./dez, 2015.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros Textuais*: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

LOPES, Luiz Paulo Moita. Linguística aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In. LOPES, Luiz Paulo Moita. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PACHECO, Alexandra Biondo Lopes; SILVA, Simoni Lohmann. A regulamentação dos processos avaliativos nas escolas: aproximações e distanciamentos à BNCC. Congresso Regional de Docência e Educação Básica, VI, 2019. Xanxerê. *Anais do VI Congresso Regional de Docência e Educação Básica*. Xanxerê, SC: Editora Unoesc, 2019, p. 231.

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

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

ROCHA, Christia; SOUZA, Shelton. O gênero textual Memórias Literárias em uma escola da rede pública de ensino em Rio Branco/AC: experienciar no ensino e na aprendizagem de português como língua materna. *The Specialist*, v. 41, n. 5, 2020, pp. 1-16.

SOUZA, Shelton Lima; FREITAS, Samara Zegarra. Entre o discurso e a prática: análise de gêneros textuais em um livro didático de português como língua materna. *Via Litterae*, v. 4, n. 2, Anápolis, 2012, pp. 299-316.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade* – uma introdução às teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica Neoliberal: Que Língua(gens) são (DES)legitimadas? In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro (orgs). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas: Pontes, 2019.

WALSH, Katherine. Estudios (Inter)culturales em clave de-colonial. *Tabula Rasa*, n. 12, enero-junio, 2010, pp. 209-27.