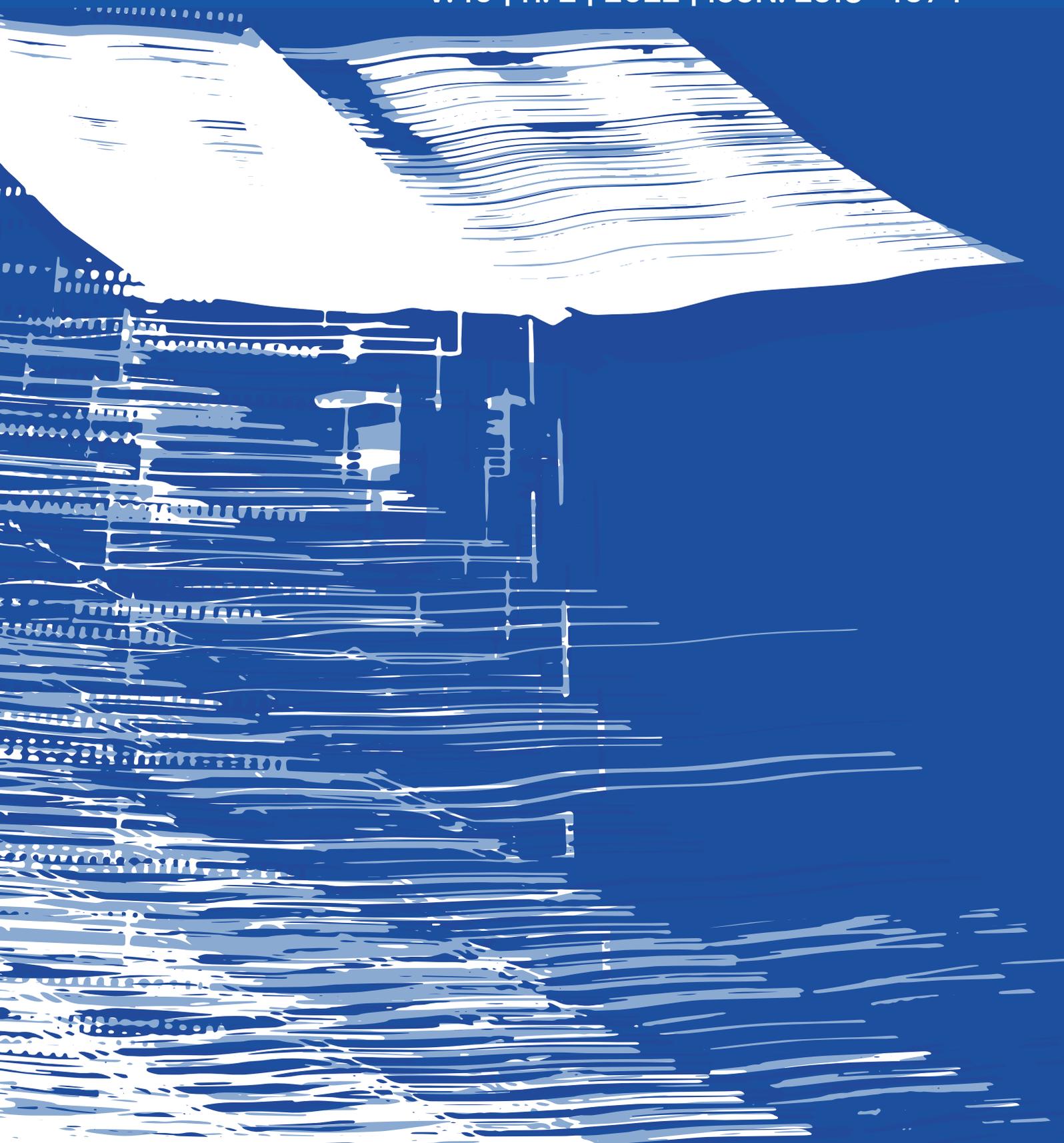




caletroscópio

v. 10 | n. 2 | 2022 | ISSN: 2318-4574





UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

REITORA

Cláudia Aparecida Marlière de Lima

VICE-REITOR

Hermínio Arias Nalini Júnior

DIRETOR DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Mateus Henrique de Faria Pereira

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Ada Magaly Matias Brasileiro

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LETRAS

Rita Cristina Lima LagesCOORDENADOR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:
ESTUDOS DA LINGUAGEM**Alexandre Agnolon**

Revisão textual: **Carolina Anglada de Rezende, Jesiel Soares Silva, Janaína Aguiar Mendes Galvão, Mariana Silva Bernardes e Rómina de Mello Laranjeira**

Formatação/Diagramação: **Vitória Barreto**

Imagem de capa: Hiroyuki Sen (<https://unsplash.com/pt-br/fotografias/gJQGjNcSK48>)

Formato da Revista: A4 210 x 297 mm (on-line)

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

Revista Caletrosópio [recurso eletrônico] / - V. 10, n. 02 (2022-) . –
Dados eletrônicos. - Mariana : Universidade Federal de Ouro Preto,
Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação
em Letras, Estudos da Linguagem, 2022-

v.

Semestral.

e-ISSN: 2318-4574

Modo de acesso: <https://periodicos.ufop.br/caletrosopio>

1. Linguagem – Periódicos 2. Memória cultural - Periódicos. 3.
Tradução. 4. Patrimônio cultural. I. Universidade Federal de Ouro Preto.
Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação
em Letras.

CDU: 81:82.09(05)

Bibliotecário Responsável: Elton Ferreira de Mattos - CRB 6 - 2824

REVISTA CALETROSCÓPIO

Universidade Federal de Ouro Preto

Instituto de Ciências Humanas e Sociais

Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem (Posletras)

Rua do Seminário, s/n – Centro

Mariana/MG

CEP: 35420-000

Tel. (31) 3557-9418

E-mail: revistacaletrosopio@gmail.com

EDITORAS-GERENTES DA REVISTA CALETROSCÓPIO**Carolina Anglada de Rezende** – Universidade Federal de Ouro Preto**Rómina de Mello Laranjeira** – Universidade Federal de Ouro Preto**EDITORES ASSOCIADOS****Mônica Fernanda Rodrigues Gama** – Universidade Federal de Ouro Preto (Estudos Literários)**Paulo Henrique Aguiar Mendes** – Universidade Federal de Ouro Preto (Estudos Linguísticos)**EDITORA DO FLUXO CONTÍNUO DESTA REVISTA****Rómina de Mello Laranjeira** – Universidade Federal de Ouro Preto**ASSISTENTE DE EDIÇÃO****Mariana Silva Bernardes** – Universidade Federal de Ouro Preto**REVISÃO TEXTUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA****Carolina Anglada de Rezende****Mariana Silva Bernardes****Rómina de Mello Laranjeira****REVISÃO TEXTUAL DE LÍNGUA INGLESA****Jesiel Soares Silva** – Universidade Federal de Ouro Preto**REVISÃO TEXTUAL DE LÍNGUA ESPANHOLA****Janaína Aguiar Mendes Galvão** - Universidade Federal do Triângulo Mineiro**CONSELHO EDITORIAL INTERNO****Adail Sebastião Rodrigues Júnior** – Universidade Federal de Ouro Preto**Bernardo Amorim** – Universidade Federal de Ouro Preto**Clézio Roberto Gonçalves** – Universidade Federal de Ouro Preto**Emílio Carlos Roscoe Maciel** – Universidade Federal de Ouro Preto**Leandra Batista Antunes** – Universidade Federal de Ouro Preto**José Luiz Vila Real** – Universidade Federal de Ouro Preto**Kassandra da Silva Muniz** – Universidade Federal de Ouro Preto**Maria Clara Versiani Galery** – Universidade Federal de Ouro Preto**Mônica Fernanda Rodrigues Gama** – Universidade Federal de Ouro Preto**Paulo Henrique Aguiar Mendes** – Universidade Federal de Ouro Preto**Rivânia Maria Trotta Sant'Ana** – Universidade Federal de Ouro Preto

Soéllis Teixeira do Prado Mendes – Universidade Federal de Ouro Preto
William Augusto Menezes – Universidade Federal de Ouro Preto

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Aléxia Teles Duchowny – Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Antônio Luiz Assunção – Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil
Carlos Gouveia – Universidade de Lisboa, Portugal
Cristóvão José dos Santos Júnior – Universidade Federal da Bahia, Brasil
Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães – Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Eni Puccinelli Orlandi – Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil
Fábio de Souza Andrade – Universidade de São Paulo, Brasil
Fábio Durão – Universidade Estadual de Campinas, Brasil
José Carlos de Almeida Filho – Universidade de Brasília, Brasil

PARECERISTAS *AD HOC* – Caletroscópio, v. 10, n. 2

Ada Magaly Matias Brasileiro - Universidade Federal de Ouro Preto
Anelise Fonseca Dutra - Universidade Federal de Ouro Preto
Aline Barreto Costa Braga - Universidade Federal de Lavras
Argus Romero Abreu de Moraes - Universidade Federal do Rio de Janeiro
Érica Fernandes Aniceto - Instituto Federal de Minas Gerais - Ouro Preto
Fernando Silvério de Lima - Universidade Federal de Ouro Preto
Giacomo Figueredo - Universidade Federal de Ouro Preto
Gustavo Henrique da Silva Lima – Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
Larissa Giacometti Paris - Universidade Federal de Lavras
Larissa Ceres Rodrigues Lagos - Universidade Federal de Ouro Preto
Leandra Batista Antunes - Universidade Federal de Ouro Preto
Leila Britto de Amorim - Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
Lídia Stutz - Universidade Estadual do Centro-Oeste
Paula Cristina Almeida Rodrigues - Universidade Federal de Ouro Preto
Regina Magna Bonifácio de Araújo - Universidade Federal de Ouro Preto
Rita Cristina Lima Lages - Universidade Federal de Ouro Preto
Rodrigo Corrêa Martins Machado - Universidade Federal de Ouro Preto
Soéllis Teixeira do Prado Mendes - Universidade Federal de Ouro Preto
Wendel Cássio Christal - Universidade Estadual do Paraná
William Augusto Menezes - Universidade Federal de Ouro Preto

SUMÁRIO

10 – Editorial

RÓMINA DE MELLO LARANJEIRA

CAROLINA ANGLADA DE REZENDE

ARTIGOS

12 – Do processo de formação à assunção profissional: as identidades do professor de Língua Portuguesa

ADA MAGALY MATIAS BRASILEIRO

JORGE LUIZ DIOGO DE CASTRO

34 – A harmonia vocálica de /e/ em Santo Antônio de Jesus - Bahia

AMANDA GALIZA CORREIA

ALINE SILVA GOMES

VALTER DE CARVALHO DIAS

53 – Redução de ditongos crescentes no português de Belo Horizonte: reflexos de uma trajetória evolutiva em curso na língua portuguesa

CECÍLIA VALLE SOUZA TOLEDO

78 – O Ensino de Língua Portuguesa na EJA: em busca de uma educação antirracista

FERNANDA KELLY MINEIRO FERNANDES

119 – Linguística Aplicada, vivências raciais e construção identitária: narrativas de uma mulher negra

FERNANDO SILVÉRIO DE LIMA

CRISTINA APARECIDA DE JESUS

140 – Do canto da sala para o centro da aula: expandindo perspectivas no ensino/aprendizagem de inglês inclusivo

ISABELA DE OLIVEIRA CAMPOS

BÁRBARA ARGENTINO DE SOUZA DA CONCEIÇÃO

170 – *Warm up* - motivação e ativação de conhecimento prévio na aula de inglês para crianças

KÉLI LUIZA WEIZEMANN

MELISSA BETTONI

193 – La expresión del modo de acceso a la información en entrevistas de diarios argentinos

LUANA INGRID GOMES MAIA

NADJA PAULINO PESSOA PRATA

216 – O embate de vozes sociais em torno do signo ideológico touro de ouro da bolsa de valores brasileira (B3)

ORLANDO SILVA DE OLIVEIRA

JOSÉ CEZINALDO ROCHA BESSA

237 – Concepções de leitura no livro didático de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental

RUTH MARQUES MELO

SILVIO NUNES DA SILVA JÚNIOR

259 – Nonnative early bilingualism in Brazilian families: A case study
SIMONE GARCIA DE OLIVEIRA

RESENHA

281 – Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura
JOAQUIM JUNIOR DA SILVA CASTRO

EDITORIAL

Em 2012, veio a público a primeira edição da revista *Caletroscópio*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Ouro Preto.

O nome *Caletroscópio* foi escolhido por apontar para a “diversidade cromática e a possibilidade de conquista do belo, do distinto e do espetacular, a partir da harmonia que se configura pela combinação dos mais variados tons e cores” (cf. editorial de 2012). Além disso, alude a esse jogo entre o múltiplo e o singular que caracteriza especialmente o mundo das Letras e as mais diversas manifestações da linguagem.

Nas palavras dos editores, a *Caletroscópio* despontou com o intuito de abranger

uma rica possibilidade de construção de um objeto comum – o conhecimento na área de letras e linguística – entre os que se dedicam aos estudos da linguagem verbal e não verbal e das relações que os usuários, enquanto sujeitos, constroem, pela linguagem, com o mundo. (editorial de 2012).

Dez anos depois, podemos afirmar que o objetivo inicial tem se concretizado, a ver pelos volumes e números especiais publicados ao longo do tempo, sob vários editores, sendo o primeiro deles, o Prof. Dr. William Menezes, ainda hoje professor colaborador do Posletras. A revista procura, portanto, contribuir para o desenvolvimento de pesquisas com um alcance temático amplo e interdisciplinar, permitindo o diálogo entre a linguagem e vários campos do saber.

De forma coerente com o objetivo inicial, o histórico e as políticas editoriais mais recentes, o segundo volume, do número 10, que agora se publica, apresenta ao seu leitor textos de Linguística e de Linguística Aplicada com diferentes temas e objetos de estudo dessas duas áreas de conhecimento.

A capa desta edição ilustra a forma do livro em movimento, cujas imagens sobrepostas nos remetem ao rastro dialógico de suas leituras e revozeamentos. O

critério alfabético foi o adotado para a ordem dos artigos neste número do “fluxo contínuo”, de 2022, que conta com 11 textos e uma resenha.

O leitor encontrará cinco textos de Linguística: dois no âmbito da Fonologia do Português brasileiro sobre harmonia vocálica em Santo Antônio de Jesus (Bahia) e redução vocálica no português de Belo Horizonte (Minas Gerais); um artigo com aporte teórico-metodológico da Análise do Discurso, do Círculo de Bakhtin, cujo objeto é o signo ideológico Touro de Ouro da bolsa de valores brasileira; um artigo que recorre aos contributos da Gramática Discursivo-Funcional para analisar entrevistas de diários argentinos; e, por fim, um estudo de caso sobre bilinguismo infantil em famílias brasileiras. Os demais textos, que se inserem na Linguística Aplicada, versam temáticas como a formação do professor de Língua Portuguesa e concepção de leitura em livro didático de Língua Portuguesa; a educação inclusiva e *warm up* para crianças no ensino-aprendizagem de Inglês, e, finalmente, dois artigos que abordam, de forma bastante pertinente, questões raciais na EJA e na universidade. O número encerra-se com uma resenha de um livro sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Podemos observar, desse modo, a diversidade dos objetos de estudo e respectivos quadros teórico-metodológicos, bem como os contextos em análise, tanto na área dos Estudos Linguísticos como na de Linguística Aplicada.

Ao longo dos seus primeiros 10 anos de existência, a Caletroscópio aprimorou suas políticas editoriais e melhorou sua avaliação no Qualis/CAPES. Neste número, por exemplo, contamos, em todas as etapas, com a imensa dedicação e primor da Mariana Silva Bernardes, cuja Bolsa de Desenvolvimento Institucional é um investimento na qualidade da revista. Atualmente, está em discussão a *Open Science* e a definição de políticas editoriais a longo prazo.

Gostaríamos, assim, de agradecer aos colegas e aos pareceristas, bem como aos alunos que vêm submetendo seus textos para a Caletroscópio, nos últimos 10 anos. Uma palavra especial a vocês, autores, que nos confiam suas pesquisas para divulgação científica. E ainda aos leitores que completam a rede textual e discursiva.

Há muitas leituras possíveis, mas que as vossas sejam consentâneas.

RÓMINA DE MELLO LARANJEIRA
CAROLINA ANGLADA DE REZENDE
Editoras-gerentes

DO PROCESSO DE FORMAÇÃO À ASSUNÇÃO PROFISSIONAL: AS IDENTIDADES DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

FROM THE FORMATION PROCESS TO THE PROFESSIONAL ASSUMPTION: THE IDENTITIES OF THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER

ADA MAGALY MATIAS BRASILEIRO¹

Universidade Federal de Ouro Preto
<https://orcid.org/0000-0003-4506-1563>
ada.brasileiro@ufop.edu.br

JORGE LUIZ DIOGO DE CASTRO²

Universidade Federal de Ouro Preto
<https://orcid.org/0000-0002-3804-2295>
jorge.castro@aluno.ufop.edu.br

RESUMO: Este estudo tem como objetivo relacionar saberes e habilidades a serem assegurados ao futuro professor de Língua Portuguesa para que ele assuma a profissão. Para isso, foram realizadas pesquisas bibliográficas, tendo como fontes principais Tardif (2002), Perrenoud (2000), Nóvoa (2017), Kleiman (1998) e Freire (2007); pesquisa documental, com base nas diretrizes brasileiras para a formação docente; e pesquisa de campo, por meio de entrevista a estudantes em etapa final do curso de Letras de uma universidade federal brasileira. A pesquisa bibliográfica apontou para saberes vinculados a envolvimento dos alunos em situações de aprendizagem, uso de tecnologias, gestão da sala de aula, procedimentos éticos e formação continuada. O conhecimento (técnico, didático e sociointeracional), a prática e o engajamento foram destacados na pesquisa documental via análise de conteúdo. A pesquisa de campo, por meio da análise dialógica do discurso, sinalizou para medos e inseguranças dos participantes para ingressarem no trabalho. Esses resultados podem contribuir para a formação docente inicial.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente; Identidade do Professor; Professor de Língua Portuguesa; Assunção Profissional; Inseguranças Profissionais.

1 Doutora em Letras: Linguística e Língua Portuguesa. Professora da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

2 Graduando em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

ABSTRACT: This study aims to relate knowledge and skills to be assured to the future Portuguese language teacher so that he can assume the profession. For this, bibliographic research was carried out, having as main sources Tardif (2002), Perrenoud (2000), Nóvoa (2017), Kleiman (1998) and Freire (2007); documentary research, based on Brazilian guidelines for teacher training; and field research, through an interview with students in the final stage of the Letters course at a Brazilian federal university. The bibliographic research pointed to knowledge linked to/ to the involvement of students in learning situations, use of technologies, classroom management, ethical procedures and continuing education. Knowledge (technical, didactic and socio-interactional), practice and engagement were highlighted in the documentary research, through content analysis. The field research, through dialogic discourse analysis, signaled the fears and insecurities of the participants to enter the work. These results can contribute to initial teacher formation.

KEYWORDS: Teacher Training; Teacher Identities; Portuguese Language Teacher; Professional Assumption; Professional Insecurities.

INTRODUÇÃO

Quando alguém entende sua predisposição em ser professor e decide ingressar em um curso de licenciatura, é comum que surjam dúvidas sobre a profissão, a qualidade do trabalho e como poderá atuar em ambientes de profunda multiplicidade e imprevisibilidade.

Ao longo do processo de formação docente, o graduando tem acesso a inúmeros saberes, constrói conhecimentos e habilidades em torno do fazer profissional, que incluem áreas multidisciplinares, como Psicologia, Educação, Sociologia, Antropologia, Didática, Política e seu próprio objeto de ensino disciplinar. Aliado a isso, em algumas instituições, tem contatos com a sala de aula possibilitadas por programas de iniciação à docência, como PIBID ou Residência Pedagógica, além das ocasiões de estágio. Essas experiências, embora sejam relevantes, não são suficientes para assegurar a autoconfiança do futuro professor para assumir, com segurança, a gestão das diferentes salas de aula.

Nessa discussão, defende Tardif (2002), que os saberes profissionais do magistério advêm da vivência do professor em diversas situações, o que significa dizer que não se trata de saberes hierárquicos de responsabilidade exclusiva das instituições de formação ou dos currículos, mas de “saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente” (TARDIF, 2002, p. 48).

Ideias semelhantes são advogadas por Nóvoa (2017) que, em estudos de mais de três décadas, conclui sobre a importância do estabelecimento de vínculos significativos entre a universidade, a escola e a sociedade, para a consistente formação do professor.

Além das questões em torno da profissionalização do professor, a discussão que aqui se propõe aborda também a identidade docente. Questionamentos acerca dos inúmeros papéis, funções e expectativas do professor costumam permear as salas de aula de licenciaturas e, considerando os ataques sofridos pela categoria atualmente, reflexões sobre medos, inseguranças e validade de investir na profissão são ainda mais recorrentes.

Sobre a concepção de identidade, Garcia, Hypólito e Vieira (2005), compreendem-na como uma construção social, não pronta e acabada,

mas marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho [e também] do imaginário recorrente acerca dessa profissão (2005, p. 54-55).

Essa multiplicidade de fatores e fluidez identitária que envolve a docência é que impulsiona tantas reflexões acerca da própria identidade: o que constitui o ser professor, que saberes, habilidades e atitudes são necessárias para que se possa assumir a profissão, sentir-se e se reconhecer como tal? São muitos os investimentos que têm sido feitos em torno da identidade docente, entre eles, destacam-se aqueles que apontam para a importância das experiências pessoais, do engajamento político e dos modos de desenvolvimento profissional (IZA *et al.*, 2014) para que o professor possa se autodefinir.

Tantos matizes reforçam as inseguranças do professor em formação que, para além de conhecimentos técnicos da área, especificamente, de Letras, precisam se apropriar de habilidades vinculadas à gestão das interações humanas (TARDIF; LESSARD, 2005), com destaque para apropriação de saberes socioemocionais para lidar com conflitos na sala de aula, baixos salários e condições precárias de trabalho, que decorrem em preocupações com o seu futuro profissional.

Longe de considerar negativas essas problematizações, entendemos que elas sejam necessárias para a constituição de um profissional reflexivo, consciente do seu papel como precursor de transformações em seu ambiente de trabalho (FREIRE, 2007). Diante disso, neste estudo, propusemos o seguinte problema de pesquisa: Que saberes e habilidades precisam ser assegurados ao futuro professor de Língua Portuguesa para que ele assuma a profissão docente com mais segurança?

A insegurança em assumir a sala de aula é um assunto recorrente entre alunos de licenciatura de Letras. O professor de Língua Portuguesa, em contato direto com as nuances do discurso e formas da linguagem, muitas vezes, sente-se despreparado e inseguro para iniciar suas práticas docentes. Ao tempo em que precisa acolher as subjetividades presentes em sala, precisa, também, saber lidar com as próprias subjetividades, entender melhor quem é e qual o seu espaço no mundo. Diante de questionamentos como: o que preciso saber para ser professor? Como ter mais segurança para assumir a sala de aula e reduzir as inseguranças? Como lidar com essas inseguranças? Que tipo de professor eu quero ser? e outros tantos, esta pesquisa tenta lançar luz sobre a temática, buscando construir reflexões que possam subsidiar as respostas do futuro professor e amenizar algumas dessas angústias naturais. Este investimento pretende contribuir, também, para fortalecer o papel da educação de promotora de mudanças e transformações sociais.

A busca de respostas põe o licenciando a pensar. Com base nessa premissa, este estudo lança-se nos terrenos arenosos da formação e da identidade docentes, buscando compreendê-los e construir um panorama que represente não o que seria um cenário ideal, mas aquele que possa atender a uma prescrição dos documentos normativos de formação e às diversas realidades de sala de aula que exigem do professor de Língua Portuguesa diversos modos de agir. Assim, esta pesquisa pretendeu contribuir para uma posição reflexiva de professores em formação inicial ou continuada. No interior dessa complexa discussão, ela tem como objeto geral relacionar os saberes e capacidades a serem desenvolvidas pelo futuro professor de Língua Portuguesa para que ele assuma, com maior segurança, a profissão. Dele se desdobram os seguintes objetivos específicos: descrever os conteúdos dos documentos oficiais que regulamentam a formação docente nas universidades, no tocante a saberes e habilidades exigidas do profissional; elencar, do ponto de vista

teórico, os saberes basilares para a formação e construção identitária do professor; descrever as possíveis inseguranças que alunos de licenciatura em Letras podem se deparar durante sua formação e vislumbrar formas de a universidade e a escola construírem diálogos e ações eficientes para maior consistência na formação docente. Nesse caminho, são apresentadas seções de discussão bibliográfica, de apresentação dos fundamentos e escolhas metodológicos, de interpretação dos dados documentais e dos coletados em campo e algumas considerações finais para sintetizar resultados e sugerir encaminhamentos para a pesquisa.

SOBRE IDENTIDADES DOCENTES E SABERES DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para que uma aula de Língua Portuguesa aconteça, uma série de capacidades e saberes são necessários para o professor, muitos dos quais devem ser construídos durante a formação inicial do licenciando e consolidados durante a prática profissional. Nesses processos, vão se constituindo as identidades do professor, que são objeto de discussão desta seção. Ela se destina, à discussão conceitual de identidade (HALL, 2006) e formação docente (NÓVOA, 2017; TARDIF, 2020), avança para as questões identitárias do professor de Língua Portuguesa (KLEIMAN, 1998) e desemboca na problematização dos saberes prescritos e explorados na pesquisa documental (BRASIL, 2015; BRASIL, 2020) e das práticas constitutivas do trabalho do docente de Língua Portuguesa (KLEIMAN, 1998; KLEIMAN; GUEDES-PINTO, 2021; FREIRE, 2007).

Encontra-se em Stuart Hall (2006) a defesa da ideia de que as identidades culturais de um sujeito na pós-modernidade são fragmentadas e adaptáveis, no intuito de atender às demandas que os variados contextos lhe solicitam. Hall nos diz que os sujeitos ainda possuem uma essência interior (eu real), mas que ele é “formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem.” (HALL, 2006, p. 11) são compostos “não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas” (2006, p.12), isso porque o contexto sociocultural de inserção demanda

adaptações. Assim, nessa perspectiva dos estudos culturais, a constituição identitária é marcada pela descentração, ou seja, por deslocamento e fragmentação.

Nessa direção, Kleiman, Vianna e De Grande (2013, p. 179) defendem que a identidade profissional docente não é nem totalmente determinada, nem completamente livre de restrições externas, mas construída na interação (BAKHTIN, 1995) e com base nos recursos disponíveis aos sujeitos e nos contextos e limites institucionais em que atuam. No entanto, existe uma lacuna inquietante entre o professor em formação e a realidade da prática escolar, o aluno que futuramente será professor se depara com essa lacuna, buscando entender melhor como preencher esse espaço, como criar pontes entre a escola e a universidade (NÓVOA, 2017). Se a formação docente acontece na interação, na discursividade e, na relação com o outro, ela se constitui por meio da linguagem (VYGOTSKY, 2000). Questiona-se, contudo em que momentos, no processo de formação, o licenciando tem acesso à sala de aula antes de se formar e interage com o professor em atuação, os alunos e a realidade escolar? Será que somente os estágios obrigatórios (única política de estado assegurada a todos os currículos de formação docente no Brasil) são suficientes para levar os professores recém-formados com segurança para a assunção de suas salas de aula?

Para pensar as possibilidades na formação profissional, antes de tudo, deve-se pensar a formação docente no contexto em que ela se dá, quem são os professores em formação e quais são seus medos, suas inseguranças e suas perspectivas de atuação. Nesse sentido, é notável a degradação das condições de trabalho e salariais do profissional docente. Como mostrado por Nóvoa, “a degradação das condições de vida e de trabalho, verificando-se em muitos países a existência de processos de desprofissionalização e até de desmoralização dos professores” (2017, p. 1112). Por isso, o autor frisa que a tarefa de ensinar perpassa o exercício do reconhecimento enquanto profissional e adverte para as faces identitárias e políticas da profissão. O momento da formação inicial tem caráter fundamental no desenvolvimento da identidade profissional, pois é justamente nele que os licenciandos conhecem o papel do professor, percebem os saberes necessários para o exercício da docência e se reconhecem (ou não) como professor.

Nóvoa também problematiza o fato de algumas instituições terem “bacharelados disfarçados de licenciaturas” (2017, p.1112), ou seja, não focam na formação dos professores e, muitas vezes, subestimam a importância das disciplinas que ensinam a ensinar. E adverte que é necessário repensar modelos de formação que valorizem a preparação, a inserção no mercado de trabalho e a formação continuada dos profissionais docentes. O autor nos questiona: “como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer, a intervir como professor?” (2017, p.1113). Nóvoa nos responde salientando a importância de pensar a graduação como formação inicial, como um momento de indução e valorização da formação continuada, é preciso continuar em exercício, continuar aprendendo e produzindo academicamente, formando, assim, professores pesquisadores.

Tardif (2020, p.227) se refere às habilidades e competências usadas no dia a dia do chão da escola como “saber-fazer” reflexivo. Para ele, é preciso pensar o professor enquanto sujeito e sua formação enquanto profissional, enquanto agente de conhecimento. O autor nos mostra que o interesse em conhecer os saberes formativos do fazer docente vai ao encontro diretamente do próprio processo de escolarização. Avança dizendo que “se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu saber trabalhar” (2000, p.57), pois a identidade docente é flexível e adaptável, ajustada ao tempo e às épocas, ao contexto de inserção escolar. Esse exercício de adaptação por um melhor resultado de trabalho vai firmemente ao encontro do que foi postulado por Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, ao dizer que “para o educador humanista ou o revolucionário autêntico, a incidência da ação é a realidade a ser transformada por eles com os outros homens.” (FREIRE, 2014, p.117).

É também Tardif (2020) que sinaliza para a importância do tempo como aliado na consolidação dos saberes e, relacionando-os ao caráter social, defende que as identidades profissionais se tornam filhas da época e do tempo em que o sujeito está inserido. Para ele:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros –

um professor, com sua cultura, seu *éthos*, suas ideias, suas funções, seus interesses etc. (TARDIF, 2020, p.56, 57).

Disso se deduz que cada professor é único em seu trabalho e sua existência, costura todos seus saberes e capacidades no tecido arenoso da troca, da intersubjetividade, do tempo, da experiência. Interpreta a si mesmo para interpretar o mundo. A pergunta que esse sujeito em movimento se faz não é “quem sou eu?”, mas sim “quem sou neste momento?”. É a profunda busca do equilíbrio entre a imagem pessoal, profissional e do professor emergente que gostaríamos de ser.

Nos processos de formação inicial, os futuros professores de Língua Portuguesa têm acesso a inúmeros saberes e habilidades, entram em contato com saberes específicos que precisarão desenvolver em seus alunos, acessam gêneros discursivos novos e variados, com os quais, anteriormente, talvez não houvesse tido contato. Como costurar todos estes conhecimentos, testando-os e revisitando-os? Como buscar o exercício de práticas mais próximas ao real da sua atividade.

Algumas dessas práticas incluem planejamento da sua atuação (planos de ensino, planos de aula, sequências de atividades, projetos pedagógicos...), gestão da sala de aula, avaliação da aprendizagem, saberes técnicos sobre língua(gem), uso de tecnologias, abordagens de temas transdisciplinares e ações que ultrapassam os muros da escola. Existem também os momentos específicos de trocas com seus pares durante reuniões, retorno à comunidade escolar sobre o que vem sendo feito em sala, registros, documentos, avaliações etc. São múltiplas, portanto, as possibilidades de trabalho do professor, sendo todas elas perpassadas pela linguagem. Para o senso comum, o trabalho docente se resume em dar aulas, porém a prática nos mostra que o *métier* docente vai muito além dessa atividade visível (BRASILEIRO; PIMENTA, 2021).

Dessa complexidade, advém a necessidade de inserir os alunos do curso de Letras, futuros professores de língua escrita, na prática social acadêmica, quando estão na universidade, e da exploração e resgate das práticas de letramento nas atividades de seu cotidiano doméstico, burocrático, médico, religioso. Os professores são agentes principais de atuação no cotidiano escolar, mais do que ensinar ou mediar, eles agem como agentes de letramentos das relações existentes na comunidade escolar e atuam

como a linha de frente no contato com os alunos. (KLEIMAN, 2008). De modo geral, o exercício da docência “inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas e a vulnerabilidade profissional.” (LASKY, 2005, p.902).

Na direção de pensar a formação docente de modo mais amplo, Perrenoud (2002) aponta dez competências necessárias aos professores do século XXI. Ele realça que esses profissionais precisam se apropriar dos seguintes saberes: organizar e estimular situações de aprendizagem, gerar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam, envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho, trabalhar em equipe, participar da gestão da escola, informar e envolver os pais, utilizar as novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, gerar sua própria formação contínua.

Antes, porém, de alcançarem os currículos universitários, esses e outros saberes são prescritos em documentos oficiais elaboradas em diferentes instâncias do Ministério da Educação (MEC). Movimentos sociais e políticos vêm sendo construídos ao longo das últimas décadas defendendo um maior investimento na formação docente e maior valorização da importância do lugar social do professor, tanto no seu papel de profissional, quanto em seu papel de formador de sujeitos para os mais variados espaços de trabalho. No Conselho Nacional de Educação (CNE), existe uma discussão importante sobre uma formação profissional mais orgânica, tanto na fase inicial, quanto na continuada (DOURADO, 2015), devendo considerar as subjetividades dos professores em formação e a variedade de campos de atuação das escolas brasileiras.

Entretanto, tais reflexões esbarram na criação de documentos parametrizadores da formação docente que possam garantir ao profissional as condições mínimas para uma formação de qualidade. Um dos fatores que entravam essa busca é a grande inserção da formação docente na modalidade EaD em acordo com as grandes corporações educacionais de capital aberto (BRASIL, 2022). A cada 10 professores formados hoje no Brasil, 6,1 estão no Ensino a Distância da rede privada, sobressaindo-se, de modo preocupante, como a principal estratégia de formação docente no país.

Em 2014, houve a aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE) pelo Congresso Nacional, resultando assim na Lei nº 13.005/2014, o que dá início a um novo momento político para a educação brasileira. Além das diretrizes curriculares, o PNE traz 20 metas e estratégias que repensam as várias fases da formação, da educação básica à superior, com foco na qualidade, na gestão e, talvez a principal delas, na valorização do profissional de educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e BNC-Formação preconizam que o licenciando desenvolva competências gerais previstas na BNC-Educação Básica, relativas a aspectos intelectuais, físicos, culturais, sociais e emocionais, interligando-as ao desenvolvimento dos alunos. Reconhece que a formação profissional docente não é somente um “saber-fazer”, já que envolve várias habilidades sociointerativas. A Resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2020) altera a resolução de 2015 e traz uma diretriz polêmica no âmbito educacional.

Art. 2º As presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC-Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. (BRASIL, 2020).

Tal artigo trouxe à tona a questão sobre a descaracterização do processo reflexivo e abrangente da formação do professor, visto que a aplicação dele resultaria na adesão ao caráter prescritivo, reducionista e tecnicista do documento, restrito à aplicação da BNCC (2018), o que provocou rejeição dos pesquisadores e educadores. As relações de conflito na formação e no trabalho docente se tornam ainda mais complicadas nos últimos anos. De modo geral,

observa-se uma contrarreforma, bastante conservadora e privatista, no campo da educação, por meio de amplo processo de (des)regulação que favorece a expansão privada mercantil. A orientação e lógica mercantil se fazem presentes e predominantes nos instrumentos legais e nas ações e programas produzidos, da creche à pós-graduação. (DOURADO, 2018, p. 40).

Prosseguindo à análise do documento, com foco nos saberes preconizados ao professor em formação inicial, o terceiro artigo da resolução mostra que “é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos”. Ainda nesse artigo, são apresentadas três dimensões que, integradas e complementares, são consideradas fundamentais ao professor de Educação básica, são elas: “conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional”. Ambos os documentos (2015 e 2020) defendem a ideia de que a formação de profissionais autônomos, éticos e competentes são valores fundamentais para o fazer docente.

Pensando nas três dimensões apontadas pela Resolução de 2019, é possível relacionar *conhecimento profissional* aos saberes e habilidades desenvolvidas no âmbito dos componentes curriculares do ensino e também na pesquisa. No caso de professores de Língua Portuguesa, refere-se a conhecimentos basilares e conceituais de estrutura da língua e do discurso, bem como aspectos relativos à didática da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística e semiótica dos textos (BRASIL, 2018).

A dimensão da *prática profissional* refere-se aos saberes construídos nas oportunidades de vivência em sala de aula, como no estágio, em projetos de extensão e em programas de formação inicial docentes, tais como a monitoria, o PIBID e o Residência Pedagógica. Nessas circunstâncias, o professor em formação terá condições de se deparar com situações reais tais como a dificuldade de aprendizagem, as lacunas de conhecimentos prévios, a desmotivação, a indisciplina, o uso de tecnologias de informação e comunicação, as variadas formas de avaliação, a inclusão, os problemas relacionados à língua, que não se restringem ao estudo estrutural e ao trabalho com a língua em uma perspectiva de prática social (ANTUNES, 2002; KOGUT, 2015).

Por fim, as questões relativas ao *engajamento profissional*, que ultrapassam a ordem da técnica e do conceito e avançam para os saberes atitudinais e procedimentais. Referem-se, por exemplo, a como agir diante de situações-problema da rotina da docência, tais como as habilidades sociointeracionais com alunos, pares e toda a comunidade escolar e educacional; à luta pela valorização profissional, por melhores condições de trabalho que favoreçam a necessária formação continuada e ao

atendimento às especificidades dos alunos, entre tantos outros aspectos que carecem de atenção no currículo de formação docente.

SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

No intuito de relacionar os saberes e habilidades necessários ao futuro professor de Língua Portuguesa para que ele aproprie, com segurança, da sua profissão, foi realizada uma pesquisa com finalidades exploratória e descritiva. Parte-se da compreensão de que a pesquisa exploratória, necessária para apresentar elementos ainda insuficientes para um recorte de pesquisa, justificou-se pela necessidade de se realizar um levantamento de saberes e habilidades demandadas na formação docente. E a descritiva, que procura caracterizar determinado fenômeno, explica-se pela demanda de caracterização e especificação desses saberes (BRASILEIRO, 2021).

Para alcançar tais finalidades, foram realizadas pesquisas bibliográficas, documentais e de campo. A pesquisa bibliográfica foi construída em torno de dois temas identidade e formação profissional do professor e foi sustentada pelas de Hall (2006), Tardif (2002), Nóvoa (2017), Freire (2007), Lasky (2005), Dourado (2018), Kleiman (1998).

A pesquisa documental teve como objeto de estudo os documentos parametrizadores da formação inicial e continuada do docente no Brasil: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e BNC-Formação (2015) e a Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020, que preconizam os saberes e habilidades a serem desenvolvidas nos licenciandos brasileiros, por meio da voz oficial, que foi acessada pela análise de conteúdo.

A pesquisa de campo foi desenvolvida com aplicação de entrevista aberta a estudantes do curso de Letras de uma universidade pública brasileira e teve como objetivo compreender, na percepção dos próprios estudantes, quais são as inseguranças que mais se destacam no processo de formação, para a assunção profissional. A entrevista foi feita com perguntas abertas e foi aplicada de modo a preservar a identidade dos participantes. A remissão às respostas, no texto, foi feita

com o uso dos códigos PF (professor em formação) e o número de sua resposta: PF01, PF02, PF03... PF12. Doze licenciandos, dos cinquenta e quatro convidados para a pesquisa, aceitaram o convite. Desses, 4 (33,3%) estavam no oitavo período, 5 (41,7%) no sétimo período e 3 (25%) no sexto período.

Considerando uma abordagem qualitativa dos dados, foram utilizadas cinco questões abertas, para que pudessem revisitar momentos de sua formação e refletir acerca do processo vivido. Na única questão fechada, foram lembradas as “Dez novas competências para uma nova profissão” (PERRENOUD, 2002), para que os futuros professores marcassem as competências que consideravam ter construído durante a formação. No processo de interpretação dos dados, contou-se com a análise dialógica do discurso (BAKHTIN, 2003). Assim, com atenção à identidade do sujeito e aos contextos socioculturais de que fazem parte, o processo de interpretação deu ênfase especial a: o que os documentos indicam como essenciais à prática docentes, quais são os saberes e habilidades que os licenciandos devem construir durante sua formação inicial e quais são as inseguranças que perpassam os momentos formativos do professor em construção.

SOBRE FORÇAS E FRAGILIDADES DO DOCENTE EM FORMAÇÃO: AS (IN) SEGURANÇAS EXPRESSAS NAS VOZES

A interlocução com os estudantes finais do curso de Letras teve como foco compreender as inquietações dos atores da formação docente, no que se refere às forças e fragilidades do processo, refletindo, assim, sobre o próprio processo de construção identitária, por meio das vivências que teve e dos saberes desenvolvidos. Esses sujeitos nos mostram que, apesar do volume de pesquisas nas áreas de educação, identidades docentes, linguagem, formação e dos documentos parametrizadores, ainda existem inquietações muito pessoais no processo de se construir professor, pois cada tijolo na construção profissional é uma descoberta que abre um mundo de possibilidades no que diz respeito ao fazer docente.

Ao serem questionados, com base na citação de António Nóvoa (2017) acerca de “como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como

professor?”, sobre o que tem contribuído para que os participantes aprendessem a ser, sentir, agir, conhecer e intervir como professores, suas respostas trouxeram a repetição das palavras: vivências, experiências e práticas. Os licenciandos reconhecem que o caráter prático de sua atuação e formação incide diretamente nos postulados de Kogut (2015) quando diz que, o professor vai construindo a sua identidade na medida em que domina os saberes práticos e os tem como base de ação.

Perguntados sobre o momento da formação ou do currículo que mais tenha fortalecido a responsabilidade, o protagonismo e a autonomia com o seu próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2020), cerca de 90% dos entrevistados citaram a necessidade de a formação docente ser voltada para a prática, dentro dessas características, 33,3% dos alunos citaram a importância dos estágios, 22,2% mencionaram o trabalho com a monitoria em disciplinas como experiência formadora importante, 11,1% mencionara a extensão e 44,4% ressaltaram a importância em participar dos programas de iniciação à docência, como PIBID e Residência Pedagógica. Neste sentido, destaca-se a resposta do PF11, em que diz:

... durante a trajetória até aqui, creio que palestras das mais diversas, a experiência no programa de iniciação à docência, no programa de residência pedagógica, a interação e troca de conhecimento com profissionais formados e em formação e todo o conteúdo teórico que conhecemos durante os anos são bases fundamentais para se nortear. No entanto, o que mais contribui mesmo é a prática de todas essas experiências com um olhar mais humano, essa sensibilidade nos permite buscar mais decisões criativas, nos empenhar e, assim, vamos aprendendo a ser professor, sentindo, agindo, conhecendo e intervindo. (PF11)

Ao ser tematizada a “integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área ou do componente curricular a ser ministrado”, os alunos observaram que as três dimensões profissionais (conhecimento, prática e engajamento) têm sido contempladas, mas PF11 acrescenta que “o que mais contribui mesmo é a prática de todas essas experiências com um olhar mais humano”, remetendo claramente aos postulados freirianos sobre a humanização do ensino.

Os entrevistados também mostraram a relevância de alguns outros momentos formativos com que tiveram contato, como estudos sobre Educação, disciplinas específicas sobre as áreas de Educação, palestras, grupos de estudos e pesquisa e

leituras diversas. Pensando em seus processos formativos, PF10 menciona que “as discussões realizadas em algumas disciplinas da educação, as discussões do estágio, e sobretudo o espaço de reflexão do Grupo de Estudos em Linguagem, Letramentos e Profissionalização do Professor, o GELP” teriam contribuído fortemente para que ela pudesse aprender a ser, sentir, agir, conhecer e intervir como professora. Para os entrevistados, essas práticas de letramento (KLEIMAN, 2008) foram essenciais ao processo formativo deles.

Outro fator importante mencionado é a prática reflexiva. A escola, por ser um ambiente de pluralidade, provoca a reflexão e estimula prática adaptável aos contextos e aos envolvidos (FREIRE, 2007). Os participantes destacaram o caráter intrínseco da formação docente de ser sociointerativa, mostrando assim que a formação acontece nas trocas. Quatro licenciandos (33%) citaram a importância da interação com professores em atividade e o contato com boas referências de formação humanizada, como citado pelo PF6:

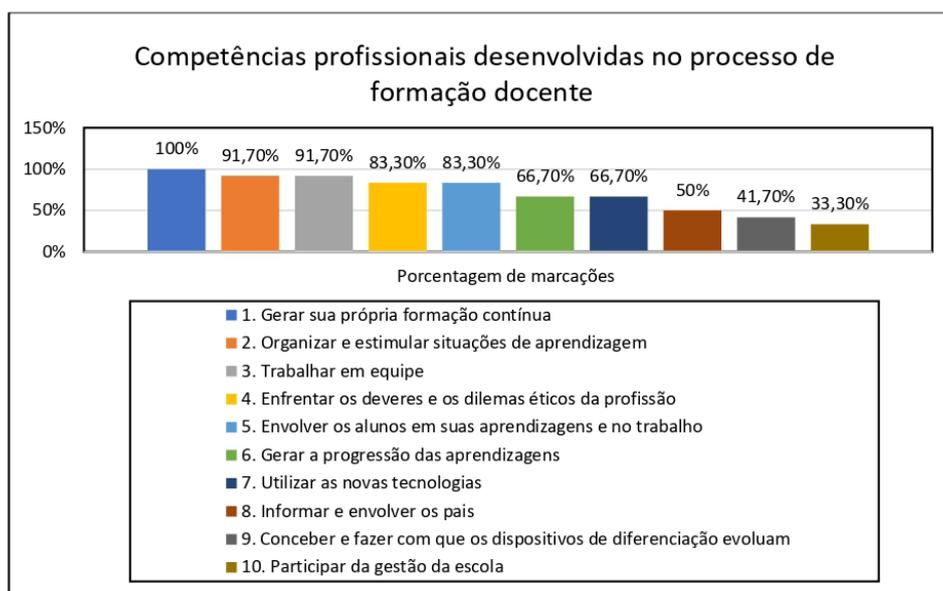
Acredito que, além das disciplinas teóricas, estar com professores humanizados me torna um ser que sente, age, conhece e que possui uma intervenção mais humana. Além disso, essa intervenção só ocorre de fato com a inserção do aluno dentro do meio docente através de estágios e com o contato direto com a área. Isso é fundamental para que nós, futuros docentes, aprendamos o agir docente. Logo, programas como o PIBID, Residência Pedagógica são essenciais dentro dos cursos de Licenciatura. (PF6)

Dessa forma, lembramos a afirmação de Bakhtin (1995, p.113), de que “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. Nessa análise, compreende-se que a *práxis* docente deve estar voltada tanto para dentro da sala de aula e da escola, como para fora, pensando nas condições sociais das práticas. Essa perspectiva por parte dos profissionais docentes produz, por fim, uma educação reflexiva.

A pergunta que levava em consideração os postulados por Perrenoud (2001) enumerou dez grandes famílias de competências profissionais necessárias ao trabalho e à formação docentes e solicitou aos licenciandos que marcassem as competências

que consideravam ter construído durante a formação, tendo sido obtidas as seguintes respostas:

Gráfico 1 - Competências profissionais desenvolvidas no processo de formação docente



Fonte: dados da pesquisa

As competências com maior número de marcações incidem diretamente no conceito de *práxis*. Pensar a *práxis* na formação docente é, assim, pensar a própria formação humana dos sujeitos envolvidos nas duas principais pontas da interação educacional, professor e aluno, traz reflexão sobre como a formação social e política dos sujeitos é a união discursiva e dialógica entre o que se faz e sobre o que se reflete. Como defendido por Paulo Freire, a aprendizagem acontece na prática e nas trocas.

É através do diálogo que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 2007, p.95-96).

A construção do professor também é um processo tátil, experimental e orgânico. Os resultados da entrevista mostraram como a maioria dos licenciandos precisavam se “sentir professores”, neste processo de sentir, construir e lapidar, também nascem as identidades docentes, como mencionado pelo PF 4, ao dizer:

Penso que a *práxis* (segundo a concepção freiriana) é fundamental para que nos entendamos e ajamos enquanto professores. Assim, durante a minha formação, diferentes atividades contribuíram para que eu me enxergasse não apenas como aluno, mas como professor. Entre elas, destaco a monitoria de disciplinas, os estágios supervisionados e o curso de extensão que ministrei. (PF 04).

Na última pergunta, foi questionado sobre as inseguranças dos participantes, no momento em que se aproxima o fim do curso, para a assunção da docência de Língua Portuguesa. 100% dos entrevistados usaram as palavras “medo” ou “inseguranças” para descrever como se sentiam neste momento do curso, medos com a questão do ensino de linguagem e literatura, com a inserção no mercado de trabalho e, principalmente, com o atual cenário político. Apesar disso, as respostas ainda eram sobre esperança, coragem e vontade de ensinar, era latente a percepção da importância do ensino de Língua Portuguesa e do seu caráter crítico. Citando um licenciando, “a insegurança é coletiva” (PF9).

será cada vez mais difícil lutar contra a crise/projeto da educação brasileira atual. Será difícil, mas não posso me dar ao luxo de desistir dessa batalha. (PF9)

Muito é escrito sobre a formação docente, documentos asseguram a qualidade da formação, porém a segurança é construída na prática e no diálogo. As vozes sobre o assunto não se cansam de construir conversas importantes para que a educação “como prática de liberdade” seja real. Há projetos de desmontes, porém há mulheres e homens corajosos para reconstruir e reafirmar, há tempos sombrios, mas há gente aguerrida pronta para clarear os caminhos e desbravar novas possibilidades. Como sabiamente defendeu Paulo Freire: “se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar”.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho para pensar novas possibilidades sobre o futuro da formação profissional docente é, muitas vezes, o caminho de retorno, de repensar as práticas formativas, reanalisar os momentos de trocas e diálogos, refazer trajetórias de forma consciente, analítica e reflexiva. A formação do professor de Língua Portuguesa acontece no campo subjetivo da discursividade, do letramento e do poder constitutivo da palavra, essa formação mexe com os indivíduos, é atravessado pelas ideias de quem fomos, somos e seremos. É constitutiva, no sentido de que, com o tempo, as habilidades e saberes são assimilados com maior naturalidade. É emocional, no sentido de que mexe com profundas sensações quanto a seriedade e o comprometimento que é próprio da profissão docente.

Dos documentos e teorias, foi possível levantar alguns dos saberes e habilidades que constituem o fazer e o ser do professor. Dos dez postulados de Perrenoud, os participantes da pesquisa destacaram cinco: gerar sua própria formação contínua, organizar e estimular situações de aprendizagem, trabalhar em equipe, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e envolver os alunos em situações de aprendizagens práticas. Das dimensões profissionais apontadas pelos documentos, a prática profissional reflexiva foi a que mereceu maior destaque por parte dos licenciandos.

Nas vozes ouvidas na entrevista, é perceptível os medos e inseguranças por parte dos professores em formação quanto à inserção no mercado de trabalho, aos projetos de desmantelamento da educação, à gestão da sala de aula e aos diálogos com os sujeitos envolvidos na rotina da escola, porém nota-se um discurso de comprometimento com a formação e com a educação. Foi possível perceber como os documentos parametrizadores, os teóricos do tema e as vozes dos sujeitos participantes, muitas vezes, se encontram e, em alguns momentos, divergem entre si, não conseguindo atingir o proposto.

É evidente que a formação docente não acaba com a licenciatura. O professor se forma e se transforma o tempo todo, no contexto de trabalho, e nesses processos de construção do professor alguns momentos dão segurança ao futuro profissional e devem ser assegurados. O contato com a sala antes do diploma em mãos é imprescindível,

momentos como estágio supervisionado, PIBID, Residência Pedagógica, pesquisa e extensão deveriam ser acessíveis a um maior número de alunos, pois são nestes momentos que os licenciandos acessam saberes extremamente relevantes e úteis ao trabalho, aprendem a fazer e aprendem fazendo, têm contato com gêneros que usarão por toda a carreira, tais como sequência de atividades, aula, projeto pedagógico, relatório, plano de ensino, avaliações entre tantos outros.

É também nesses momentos que os saberes conceituais aprendidos nos componentes curriculares e nas atividades de iniciação científica fazem sentido, uma vez que são demandados para a resolução de problemas simples do cotidiano, como a reunião com pais de alunos, o trato com problemas específicos dos alunos etc. Compreender a não unidade da formação do professor de Língua Portuguesa é pluralizar sua construção identitária e sua atuação profissional, o processo de costurar os saberes e habilidades é bonito por si só, uma eterna colcha de retalhos formada por palavras, conceitos e ações. Do processo de formação à assunção profissional, as identidades dos professores de Língua Portuguesa adaptam-se, formam-se, descontroem-se, são frutos da época e são filhos do tempo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. *Censo da Educação Superior*. MEC/Inep/Todos Pela Educação. Nota Técnica, 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/07/nota-tecnica-panorama-dos-concluintes-em-cursos-de-formacao-inicial-de-professores.pdf>. Acesso em 07 ago. 2022.

BRASIL. *LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL. MEC. *PCN. 3º e 4º ciclos do EF. Língua Portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRASIL. MEC. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior*. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em 02 ago. 2021.

BRASIL. MEC. *Referenciais para formação de professores*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1999.

BRASIL. MEC. *Base nacional comum curricular*. Brasília: SEF/MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. MEC. *Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020*. Brasília, 2020.

BRASILEIRO, Ada M. M. *A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho*. *Scripta*. 28, vol. 15, 1º sem. 2011.

BRASILEIRO, Ada M. M. *Como produzir textos acadêmicos e científicos*. São Paulo: Contexto, 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de.; Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M.A.S.; DOURADO, L.F. (Orgs.) *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 71. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação. ANPED*, n.9, set/out/nov/dez, p.51- 75, 1998.

GUEDES, Paulo Co. *Formação do professor de Português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós-modernidade*. São Paulo: DP&A, 2006.

IZA, Dijnane F. V, et al. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

KLEIMAN, Angela. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Filologia Linguística Portuguesa*, n. 8, p. 409-424, 2006. Disponível em: www.revistas.usp.br. Acesso em: 20 jan. 2017.

KLEIMAN, Angela. A construção de identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In I. Signorini (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1998. p. 267-302.

KLEIMAN, Angela; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. O dizer do outro na constituição identitária de professores em formação. Formação e trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, nº 51, 2021. Doi: <https://doi.org/10.1590/198053147039>. Acesso em: 07 ago. 2022.

KLEIMAN, Angela; VIANNA, C.; DE GRANDE, P. “*Sem querer ir contra pessoas tão ilustres...*”: Construção e negociação identitárias do professor entre discursos de (des)legitimação. *Scripta*, 2013, 17(3), 175-195.

KOGUT, Maria. A formação docente: os saberes e a identidade do professor. *Educere: XII Congresso Nacional de Educação*. PUC-PR, 2015. Anais. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335452765_A_FORMACAO_DOCENTE_OS_SABERES_E_A_IDENTIDADE_DO_PROFESSOR. Acesso em: 12 jan. 22.

LASKY, Sue. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 2005.

NÓVOA, António S. da. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. In: *Cadernos de Pesquisa*. V. 47, num. 116, out./dez., 2017, p. 1106-1133.

NÓVOA, António S. da. Os professores e as histórias da sua vida. In: *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

NÓVOA, António S. da. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educacion*. Madrid: 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 20 jan. 22.

PERRENOUD, Philippe. *As 10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 192 p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes, 2014. 328p.

VYGOTSKY, Lev S. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, p. 21-44, julho/2000.

Submissão: 14 de agosto de 2022

Accite: 31 de outubro de 2022

A HARMONIA VOCÁLICA DE /E/ EM SANTO ANTÔNIO DE JESUS - BAHIA

THE VOCALIC HARMONY OF /E/ IN SANTO ANTÔNIO DE JESUS - BAHIA

AMANDA GALIZA CORREIA¹

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0001-6045-3050>

amanda_galiza@hotmail.com

ALINE SILVA GOMES²

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0001-7018-5993>

asgomes@uneb.br

VALTER DE CARVALHO DIAS³

Instituto Federal da Bahia

<https://orcid.org/0000-0001-9484-552X>

vcarvalho@ifba.edu.br

RESUMO: A harmonia vocálica se caracteriza pela elevação das vogais médias /e/ e /o/ em correspondência à influência de uma vogal alta /i/ ou /u/ em sílaba adjacente, como em b/e/bida, f/e/rida e etc. Com base nos princípios da pesquisa Sociolinguística Variacionista proposta por Labov (2008 [1972]), neste estudo tem-se por objetivo principal realizar uma breve análise sobre o fenômeno variável da harmonia vocálica de /e/ em dados da fala popular de Santo Antônio de Jesus, cidade do estado da Bahia, pertencente ao corpus do Projeto Vertentes do Português Popular do Estado da Bahia. No que tange aos procedimentos metodológicos, selecionou-se para este estudo piloto 8 informantes, classificados por sexo, zona de residência (sede/rural) e estada fora da comunidade, totalizando 502 ocorrências. Os dados referentes à harmonia vocálica de /e/ passaram pela análise de caráter exploratória, levando-se em consideração apenas as variáveis extralinguísticas (sociais). Como resultado, avaliou-se que as variáveis consideradas neste estudo não se mostraram relevantes para a aplicação da regra, havendo um equilíbrio entre os fatores observados.

PALAVRAS-CHAVE: Harmonia vocálica; Vogais médias; Fonologia; Português brasileiro.

1 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens da Universidade do Estado da Bahia.

2 Doutora em Língua e Cultura. Professora da Universidade do Estado da Bahia.

3 Doutor em Língua e Cultura. Professor do Instituto Federal da Bahia.

ABSTRACT: Vocalic harmony is characterized by the raising of the middle vowels /e/ and /o/ in correspondence to the influence of a high vowel /i/ or /u/ in an adjacent syllable, as in b/e/bida, f/e/rida and etc. Based on the principles of the Variationist Sociolinguistic research proposed by Labov (2008 [1972]), the main goal of this study is to perform a brief analysis on the variable phenomenon of the voiced harmony of /e/ in data from the popular speech of Santo Antônio de Jesus, a city in the state of Bahia, belonging to the corpus of the Project Vertentes do Português Popular do Estado da Bahia. Regarding the methodological procedures, 8 informants were selected for this pilot study, classified by gender, residence zone (central area/rural zone) and stay outside of the community, totaling 502 occurrences. The data concerning the voiced harmony of /e/ underwent exploratory analysis, taking into account only the extralinguistic (social) variables. As a result, it was evaluated that the variables considered in this study were not relevant for the application of the rule, with a balance between the factors observed.

KEYWORDS: Vocalic harmony; Middle vowels; Phonology; Brazilian portuguese.

INTRODUÇÃO

Com base nos princípios teóricos e metodológicos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008 [1968]), o presente artigo tem por objetivo descrever brevemente o fenômeno variável da harmonia vocálica de /e/ em pauta pretônica na presença da articulação alta de uma vogal seguinte em dados da fala popular de Santo Antônio de Jesus, cidade do estado da Bahia, pertencente ao *corpus* do Projeto Vertentes do Português Popular do Estado da Bahia⁴ sediado no Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), coordenado pelos professores Dante Lucchesi (UFF) e Gredson dos Santos (UFBA). O Projeto Vertentes tem por objetivo principal traçar um perfil sociolinguístico do português popular do estado da Bahia, considerando como parâmetros a relevância do contato entre línguas na sua formação histórica e os processos de difusão linguística a partir dos grandes centros urbanos. O banco de dados foi constituído seguindo os pressupostos metodológicos da Sociolinguística Variacionista. Desse modo, os informantes foram estratificados segundo as variáveis: sexo, idade e escolaridade. O fator estada fora da comunidade também foi observado; no entanto, não foi estratificado.

Destaca-se que diversos trabalhos propuseram descrições a respeito da harmonia vocálica no Português Brasileiro (PB), tais como: Bisol (1981), Schwindt (1995; 2002); Casagrande (2004) e Fernandes (2016), através dos quais se pode indicar alguns fatores

4 Mais informações sobre o Projeto Vertentes, acesse: www.vertentes.ufba.br.

linguísticos e extralinguísticos que pudessem influenciar a aplicação do fenômeno. Schwindt (2002), por exemplo, realizou um estudo da harmonia vocálica no dialeto gaúcho, cujos dados compõem o *corpus* do Projeto Variação Linguística do Sul do País (VARSUL). Em seus resultados, o autor encontrou um crescimento considerável da aplicação da regra no dialeto gaúcho, em comparação ao estudo feito por Bisol (1981).

Além desta introdução, este texto está estruturado com uma breve explanação sobre a Sociolinguística Variacionista, bem como uma descrição sobre os pressupostos teóricos que definem o processo variável da harmonia vocálica; posteriormente, vislumbram-se diferentes trabalhos sobre esse fenômeno no Português Brasileiro (PB); em seguida, descrevem-se os caminhos metodológicos percorridos para a elaboração deste estudo; subsequentemente, analisam-se os achados iniciais da pesquisa; e, por fim, apresentam-se as considerações finais.

A SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

A Sociolinguística Variacionista é a área ou teoria que busca investigar a língua em seu uso real, ou seja, nos contextos de fala e de interação entre os falantes, levando em consideração tanto fatores linguísticos (estruturais) quanto extralinguísticos (sociais). Por ser uma instituição social, segundo esse campo de estudo, a língua não pode ser observada e analisada separadamente, isto é, como uma estrutura autônoma, homogênea, ou independente do contexto situacional de uso.

Destaca-se, como marco inicial para a Sociolinguística, a conferência promovida por William Bright, em 1964, na Universidade da Califórnia, em Los Angeles, Estados Unidos, em que diversos pesquisadores na área se reuniram para discutir diferentes temas relacionados à linguagem e à sociedade. A conferência proferida por Bright, intitulada “As dimensões da Sociolinguística”, inaugura o novo campo de estudo, sendo publicada, no mesmo ano, em uma coletânea que divulga os resultados do evento acadêmico.

A partir da década de 1960, com o advento da Sociolinguística, pesquisadores passaram a dar à língua um enfoque heterogêneo e variável, rompendo com a tradição linguística de caráter imanente da língua, mostrando que ela é ordenada e sistemática, ou seja, uma unidade estrutural, que era considerada invariável, discreta e qualitativa, e

passa a ser variável, contínua e quantitativa (LABOV, 1966). Com base nessa apreensão, os estudos voltados para a Sociolinguística passaram a analisar fenômenos em variação observando os condicionamentos sociais e linguísticos, seguindo os pressupostos da área.

Um dos trabalhos pioneiros nessa área é o estudo proposto por Labov (1966) o qual foi desenvolvido na comunidade da ilha de *Martha's Vineyard*, no estado de Massachusetts, Estados Unidos, sobre os ditongos /aw/ e /ay/ e a estratificação social do [r] nas lojas de departamento na cidade de Nova York. Nessa pesquisa, ele propôs uma nova forma de refletir e analisar a língua. Sobre as contribuições de Labov, Bagno aponta que

é inegável que a sociolinguística inaugurada por Labov ajudou a desvendar trilhas importantes, até então vedadas à pesquisa linguística, por obrigarem praticantes a conceber a língua como uma atividade social concreta e não como um objeto abstrato autocontido em seus próprios limites estruturais. Sua pesquisa na ilha de *Martha's Vineyard*, por exemplo, se tornou um clássico da etnografia linguística. (BAGNO, 2017, p 12).

A Sociolinguística Variacionista, também conhecida como Sociolinguística Laboviana e Sociolinguística Quantitativa, tem seus pressupostos teórico-metodológicos estabelecidos com a publicação da obra de Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]), intitulada *Fundamentos Empíricos para uma Teoria da Mudança Linguística*.

A Teoria da Variação e Mudança Linguística tem como principal objeto o conjunto língua e sociedade, analisando a variedade das formas em uso. Dessa forma, a variação consiste em um componente relevante para o trabalho na teoria da Sociolinguística, “afinal de contas, para que os sistemas mudem, urge que eles tenham sofrido algum tipo de variação.” (TARALLO, 1994, p. 25).

De acordo com Labov (2008 [1972]), a heterogeneidade é o principal pressuposto para a variação linguística, e essa heterogeneidade é inerente a todas as línguas, não sendo arbitrária, mas ordenada por restrições de ordem linguística (estruturais) e extralinguística (sociais). À vista disso, Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) destacam as regras que permeiam a diversidade linguística:

A associação entre estrutura e homogeneidade é uma ilusão. A estrutura linguística inclui a diferenciação ordenada dos falantes e dos estilos através de regras que

governam a variação na comunidade de fala; o domínio do falante nativo sobre a língua inclui o controle dessas estruturas heterogêneas (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006, [1968], p. 125).

Dessa forma, os autores salientam que a variação é inerente ao sistema linguístico; isto significa que existe um sistema influenciado pela variabilidade pertencente à língua, o que possibilita prever os contextos em que o falante poderá escolher entre uma forma ou outra, assim reafirmando o pressuposto de que a variação linguística não é aleatória, mas condicionada por um conjunto de regras.

No âmbito da Sociolinguística, ainda se discute a compreensão da mudança linguística. Um dos objetivos desse modelo teórico-metodológico é pensar não somente na mudança em si, mas também em como as línguas funcionam enquanto se transformam, resultando no impasse entre funcionalidade e homogeneidade linguística; a mudança envolve, necessariamente, uma variação no sistema linguístico. Em contrapartida, a variação não implica necessariamente mudança (WEINREICH, LABOV E HERZOG, 2006 [1968]). Sendo assim, os pesquisadores discutem como a língua (que é um sistema organizado) pode mudar sem que as pessoas tenham problemas na comunicação. Isso acontece, visto que a mudança não afeta o caráter sistemático da língua; ela continua estruturada enquanto as mudanças vão ocorrendo.

A teoria sociolinguística dispõe de uma metodologia que proporciona ferramentas para estabelecer variáveis relacionadas ao fenômeno estudado, como definição das variáveis, delimitação da amostra, obtenção dos dados, entre outras. Outro aspecto fundamental para as pesquisas nesse campo é a observação do fenômeno em determinada comunidade de fala. Conforme Moreno Fernandes afirma,

uma comunidade de *fala* é formada por um conjunto de falantes que compartilham efetivamente, ao menos, uma língua, mas também compartilham um conjunto de normas e valores de natureza sociolinguística: compartilham as mesmas atitudes linguísticas, as mesmas regras de uso, um mesmo critério na hora de julgar socialmente os fatos linguísticos, os mesmos padrões sociolinguísticos (MORENO FERNANDES, 1998, p. 19).

Desse modo, é na comunidade de fala que podemos observar as formas que um fenômeno variável pode se comportar. Labov (2008 [1972]), ao observar a comunidade de fala, indica que as regularidades encontradas passaram a ser descritas com base na

noção da regra variável; esta emerge a partir da constatação de que os falantes de uma determinada comunidade passem a utilizar formas alternativas com o mesmo valor de sentido e verdade, denominadas variantes linguísticas. Portanto, entre essas diversas formas, encontra-se a variável linguística estudada (no nosso caso, a harmonia vocálica). Chama-se variável independente o conjunto de variantes que possam operar na língua.

Para o estudo sociolinguístico, as variáveis de ordens sociais são fundamentais, uma vez que é por meio delas que se pode perceber tendências de variação. Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) indicam que o estudo da variação pode demonstrar quatro possíveis resultados de mudança ao relacionarmos os indivíduos e a comunidade: i) estabilidade – quando o indivíduo e a comunidade permanecem constantes; ii) estratificação por idade – neste caso, o indivíduo muda; entretanto, a comunidade mantém-se constante; iii) mudança geracional – o falante mantém o seu padrão prévio, porém a comunidade, como um todo, muda; e iv) mudança comum – em que os indivíduos e a comunidade mudam mutuamente.

Outra vertente do estudo da variação ocorre mediante a análise de falantes estratificados em faixas etárias, representando diferentes gerações, em uma determinada sincronia; trata-se do estudo da mudança em tempo aparente. O estudo para diferentes gerações pode acontecer *em tempo real* e *em tempo aparente*. Os primeiros acontecem por meio da observação e análise de um determinado fenômeno linguístico em dois períodos distintos. Sobre esse aspecto, Labov defende que:

uma análise dessa natureza pode provir da comparação de um estudo atual com um estudo prévio, realizado na mesma comunidade de fala ou, então, de uma análise na qual o linguista retorne à comunidade de fala anos depois de realizar a primeira coleta e realize novamente a mesma pesquisa. (LABOV, 1994, p. 72-73).

Por outro lado, o estudo em tempo aparente se caracteriza pela análise em diferentes gerações, considerando um mesmo fenômeno linguístico. Esse tipo de pesquisa nos permite verificar os possíveis estágios de mudança, ao compararmos o comportamento das variáveis perante as diferentes faixas etárias. Ademais, essas diferenças de gerações de falantes em uma determinada sincronia refletiriam no desenvolvimento da língua.

A HARMONIA VOCÁLICA

A harmonia vocálica consiste em um fenômeno fonético-fonológico que ocorre em diversas línguas no mundo, embora não seja comum em línguas como o inglês e o espanhol. Ele caracteriza-se por ser um processo de assimilação, através do qual as vogais médias /e/ e /o/ se realizam como /i/ e /u/, respectivamente, na presença da articulação alta de uma vogal seguinte, como, por exemplo, em *m/e/nino* ~ *m/i/nino* (BISOL, 1981).

O processo variável pode ocorrer em uma determinada língua quando há exigência de as vogais dentro do domínio de uma “palavra” concordarem com uma propriedade fonética e/ou fonológica, como a posição da língua ou arredondamento dos lábios. Ademais, por se tratar de regra de aplicação variável, ou seja, não categórica, ambas as formas podem coocorrer.

No PB, nos casos em que há a ocorrência da harmonização vocálica, um dos efeitos que contribuem para isso é o espriamento dos traços para as demais sílabas da palavra. Com base na divisão proposta por Van der Hulst e Van de Weijer (1995), este estudo foca-se na harmonia vocálica de altura, ou seja, na qual figura o espriamento do traço [alto] na vogal /e/ presente na sílaba tônica que influencia a vogal da sílaba pretônica, geralmente as vogais médias, fazendo com que elas se elevem e se tornem todas vogais altas, como em *av/e/nida* ~ *av/i/nida*.

Bisol (2013) indica que a harmonia vocálica pode ocorrer diante de duas variedades: a variedade norte-nordeste e sul-sudeste. Desse modo, ela considera o processo nessas duas variedades e afirma que, na variedade do sul/sudeste, os falantes privilegiam o uso da vogal média fechada na posição pretônica, como em *f/e/liz* > *f/i/Liz* e *p/e/pino* > *p/i/pino*.

Em relação à variedade do norte/nordeste, ela defende dois tipos de harmonia: 1) a harmonia parcial /ɛ/ → /e/ e /ɔ/ → /o/, como *t/ɛ/cido* ~ *t/e/cido*. Nesse processo, a vogal que sofre o fenômeno vai de uma vogal média baixa /ɛ/, /ɔ/ para a vogal média alta /e/, /o/. Neste caso, segundo Bisol (2013), a harmonia se daria em um nível parcial em relação à altura das vogais alvo e gatilho; 2) a harmonia total /e/ → /i/; /o/ → /u/, como *r/e/cibo* ~ *r/i/cibo*. Nesse contexto, a vogal afetada pelo fenômeno é uma vogal média /ɛ/ ou /e/ que, sofrendo o processo, passaria a ser realizada como vogal alta /i/.

Pensando nesses dois níveis, percebe-se que a harmonia ou a elevação da vogal média aconteceria de uma forma gradual nessa variedade.

A HARMONIA VOCÁLICA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

A harmonia vocálica foi objeto de estudo de alguns trabalhos, tais como: Bisol (1981), Schwindt (1995; 2002), Casagrande (2004) e Fernandes (2016). Os resultados desses estudos revelaram que a harmonia vocálica se refere a um fenômeno de assimilação, influenciado tanto por fatores linguísticos quanto por fatores extralinguísticos, como será visto daqui em diante.

A tese de doutorado de Bisol (1981), intitulada *A harmonização vocálica - uma regra variável*, pode ser considerada uma das principais referências sobre o fenômeno e serviu como base para a maioria dos estudos que são utilizados como fonte neste trabalho. A autora define a harmonia como “[...] a transformação da vogal média pretônica /e o/ em vogal alta /i u/, respectivamente” (BISOL, 1981, p. 38). Nesse trabalho, Bisol seguiu a linha da Teoria Variacionista de Labov (1966, 1968). Além disso, buscou averiguar não só a história de uma regra variável muito antiga no português, mas também sistematizar o que caracteriza o comportamento das variantes /e/ ~ /i/ e /o/ ~ /u/ em pauta pretônica.

Como hipótese para a pesquisa, a autora definiu que a nasalidade é uma condição altamente favorável para a elevação de /e/, sendo os fatores que mais contribuiriam para isso: i) a homorgânica /i/; ii) a vogal alta assimiladora está na sílaba imediata; iii) a contiguidade é um traço obrigatório do condicionador da regra. Além disso, a atonicidade permanente é a condição ideal para as flutuações da pretônica e os verbos tendem a propiciar a aplicação da regra. Tratando das consoantes, a velar é a que tende a modificar a vogal e na regra de /e/, uma velar (ou uma palatal seguinte) condiciona a elevação da pretônica.

A amostra contou com dados coletados de quatro comunidades diferentes do estado do Rio Grande do Sul, cuja amostra foi classificada em fala popular e culta, bem como seus informantes foram estratificados através do sexo, etnia e idade.

Após a análise, Bisol (1981) constatou que a harmonia vocálica tem uso moderado no dialeto gaúcho, e que o fator mais relevante para a ocorrência da elevação da vogal média pretônica é a vogal alta na sílaba subsequente. Em relação aos fatores linguísticos, foram considerados como relevantes a nasalidade, a distância da sílaba tônica e as palavras de base variável. Considerando-se os fatores extralinguísticos, a etnia se mostrou relevante; o fator sexo não obteve relevância; e os jovens tendiam a usar menos a regra do que os mais velhos. Dessa maneira, a autora sugeriu que por ocorrer tanto na fala popular quanto na fala culta, a regra não é estigmatizada.

Por sua vez, Schwindt (1995) propôs um estudo acerca da harmonia vocálica nos dialetos do Sul do Brasil, com dados das capitais Porto Alegre, Florianópolis e Curitiba, que integram também o VARSUL. Ressalta-se que esse estudo foi baseado no modelo de análise da Teoria da Variação (LABOV, 1966). A amostra contou 12 informantes de cada capital, totalizando 36.

Nesse estudo, objetivou-se analisar quantitativamente, levando-se em consideração tanto as variáveis linguísticas quanto extralinguísticas que empregaram a regra de elevação das vogais pretônicas /e/ e /o/ por influência de uma vogal alta em uma das sílabas subsequentes. Dessa forma, Schwindt (1995) buscou investigar se a regra não indicaria mudança, no sentido de se tornar categórica ou se haveria expansão para a mudança; além de não ser influenciada por fatores sociais, com exceção da etnia. No que diz respeito às variáveis linguísticas, ele buscou também perceber se a regra seria provocada por uma vogal alta em sílaba subsequente, principalmente em casos de relação de vizinhança.

A partir dos resultados encontrados, Schwindt (1995) constatou que os principais condicionadores à aplicação da regra foram a presença de uma vogal alta em sílaba subsequente contígua; o contexto das vogais orais; e a presença das consoantes velar e alveolar. Tratando dos fatores extralinguísticos, as variáveis faixa etária e sexo não demonstraram tendência à aplicação do fenômeno, o que indica uma variação estável. No que diz respeito à escolaridade, pode-se verificar que os mais escolarizados elevavam menos as vogais pretônicas, constatando-se que a regra não tem relação com prestígio social.

Outro trabalho consultado foi o de Casagrande (2004), que realizou uma análise da regra da harmonia vocálica em tempo real na cidade de Porto Alegre, contrapondo

dados de fala referentes a duas épocas diferentes: final da década de 1970 e final da década de 1990. O autor propôs, assim, verificar o status da harmonização quanto a ser uma variável em progresso ou uma variável com indícios de estabilidade, tanto no indivíduo como na comunidade. Dessa forma, para a análise, a autora realizou dois estudos: um em tempo real e outro em tempo aparente, de acordo com Labov (1994), sendo o estudo em tempo aparente através do estudo de painel.

Com o objetivo de verificar uma possível mudança na comunidade, Casagrande (2004) seguiu os mesmos critérios de coleta e análise de dados de Bisol (1981), sendo este o estudo de tendências. Essa pesquisa contou com um total de 5.538 dados, sendo 2.933 para a vogal /e/ e 2.605 para a vogal /o/.

A autora constatou que as consoantes palatais influenciam no próprio processo de espriamento, alçando, assim, à vogal pretônica, o que as torna favorecedoras a regra; em contrapartida, a falta de especificação de abertura nas fricativas palatais as torna inibidoras do processo. Ademais, o espriamento do traço de abertura não encontra obstáculos quando havia segmentos consonantais favorecedores. Além disso, demonstrou que a presença de segmentos complexos formados por dupla articulação não impede o traço [-aberto2] de ser espriado.

Ao observar o resultado da análise variacionista, Casagrande (2004) concluiu que a harmonia vocálica demonstrou não ser estável de uma época para outra e que, no final da década de 1990, houve uma diminuição do uso, indicando regressão da regra. Além disso, os mais velhos mostraram aplicar mais a regra do que os mais novos. Diante dos padrões apresentados pelos indivíduos e pela comunidade, ficou constatado que os falantes estavam alterando a frequência de uso, o que demonstrou um processo de mudança com tendência à diminuição da regra.

Por fim, Fernandes (2016) utilizou a amostra da cidade de Porto Alegre, também do banco de dados do VARSUL, constituída por 19 entrevistas e, diferentemente das análises anteriores, foi analisada somente a fala dos jovens, sendo 10 homens (entre 16 e 23 anos) e 9 mulheres (entre 17 e 21 anos). A autora encontrou em seu resultado um maior percentual da não aplicação da harmonia vocálica pelos jovens, com 82% da regra.

Dentre os fatores linguísticos, a contiguidade, as sílabas sem coda e a atonicidade da vogal se mostraram relevantes tanto na análise de /e/ quanto na de /o/. Em relação às variáveis sociais, o gênero feminino mostrou-se mais relevante. Dessa forma, os

resultados confirmaram que a regra se mantém como variável estável no português falado pelos jovens em Porto Alegre.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados segue os princípios da pesquisa Sociolinguística Variacionista proposta por Labov (2008 [1972]), a qual objetiva descrever a língua em uso como resultado da interação social dos falantes da comunidade, revelando um caráter heterogêneo da língua. Além disso, os dados da regra variável da harmonia vocálica considerados seguiram as seguintes etapas: definição da variável dependente, definição das variáveis independentes, delimitação da amostra, obtenção dos dados, transcrição, codificação, quantificação dos dados e interpretação dos resultados.

Os estudos mencionados anteriormente sobre o fenômeno da harmonia vocálica (BISOL, 1981; SCHWINDT, 2002; FERNANDES, 2016; CASAGRANDE, 2004) contribuíram para a definição das variáveis que norteiam essa análise. Considera-se como variável dependente a aplicação ou não da harmonia vocálica, ou seja, a ocorrência de alçamento vocálico desencadeado pela vogal alta da sílaba adjacente ou se a vogal alvo da regra foi mantida sem a aplicação da regra, como em *pr/e/cisa* ~ *pr/i/cisa*.

No que se refere às variáveis independentes, estas são divididas em linguísticas e extralinguísticas, assim revelando quais os grupos de fatores que possam influenciar na realização ou não realização da regra variável em questão. Conforme Mollica (2008, p. 27), “as variáveis, tanto linguísticas quanto não linguísticas, não agem isoladamente, mas operam num conjunto complexo de correlações que inibem ou favorecem o emprego de formas variantes semanticamente equivalentes”. Entretanto salienta-se que, neste artigo, as variáveis linguísticas não serão consideradas, atendo-se somente às variáveis extralinguísticas/sociais.

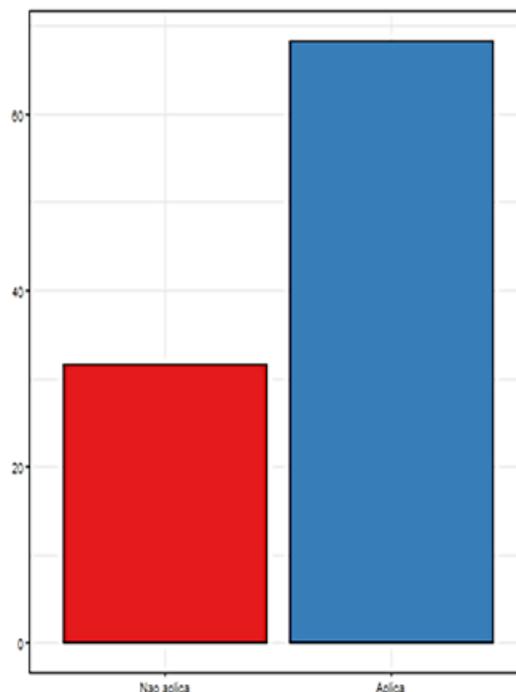
Conforme se mencionou na introdução, os dados analisados foram extraídos de amostras de fala da comunidade de Santo Antônio de Jesus por pesquisadores do Projeto Vertentes do Português Popular do Estado da Bahia, cujos parâmetros de estratificação foram aqui adotados. Para esta análise, desenvolveu-se um estudo piloto com apenas 8 informantes, observados de acordo as variáveis sociais bem como: sexo (feminino e

masculino), estada fora da comunidade e zonas de residência dos informantes (sede/rural).

Posteriormente, realizou-se a coleta dos dados que apresentaram contextos propícios à aplicação da regra da harmonia vocálica, obtendo-se um total de 545 dados, considerando-se todos os contextos de vogal pretônica /e/. Após a audição das entrevistas e uma verificação prévia, alguns dados foram excluídos por apresentarem ambientes de aplicação quase categórica, conforme atestou Fernandes (2016), baseada em outros autores (BISOL, 1981; SCHWINDT, 1995): a) /eN/, /eS/ e /deS/ (prefixo) (como embutir, estudar, desligar); b) vogais em ditongo (como reunir); c) vocábulos compostos (porco-espinho, verde-escuro). Assim, chegou-se ao refinamento dos contextos propícios, totalizando-se 502 dados, os quais foram importados para o sistema do programa computacional utilizado neste trabalho, o programa R (R Core Team, 2021), com a interface RStudio.

A partir da análise exploratória dos dados, de forma geral, os resultados mostraram uma taxa de 68.3% de aplicação da harmonia e de 31.7% de não aplicação (cf. Gráfico 1).

Gráfico 1 - Distribuição dos dados da harmonia vocálica de /e/ (N = 502).



Fonte: Elaborado pelos autores.

Dentre os dados encontrados, algumas palavras ocorreram em diversos contextos, figurando com um número maior de ocorrências, o que pode ser observado na nuvem de palavras a seguir (cf. Figura 2):

Figura 1 - Palavras com maior ou menor número de ocorrências.



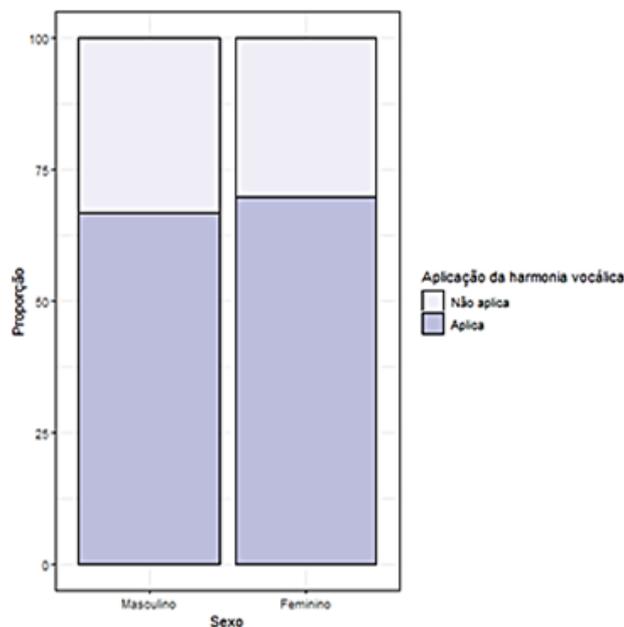
Fonte: Elaborado pelos autores.

A nuvem de palavras representa a frequência de palavras com maior número de ocorrências por meio do tamanho da fonte. Assim, nota-se, na figura acima, o principal destaque para os substantivos “menina” e “menino” e para os verbos “queria” e “precisa”.

No que tange as variáveis extralinguísticas em questão, a primeira a ser considerada foi o sexo, fator que possui uma relevância significativa para as pesquisas sociolinguísticas. Em consonância com o estudo de Labov (1966) sobre o inglês de Nova York, este observou que as mulheres tendiam a produzir com maior frequência a forma inovadora, assim, ao se tratar do papel da variável gênero/sexo no processo de mudança linguística observa-se que as mulheres tendem a liderar esses processos. Entretanto, ainda ao discutir acerca do encaixamento da mudança linguística, vale destacar que é importante considerar a diferença de papéis desempenhados por homens e mulheres na sociedade, geralmente, ligados aos padrões sociais em que estão inseridos. (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1972]).

Neste estudo, observou-se que a variável sexo apresentou uma distribuição equilibrada de aplicação da harmonia vocálica de /e/ em relação aos dois sexos investigados: feminino (69.8%) e masculino (66.8%), o que fica evidente ao se analisar o gráfico 2, a seguir, corroborando com a hipótese atestada por Labov (1966). Dessa maneira, observou-se consonância entre os resultados deste estudo com os resultados encontrados por Fernandes (2016) em que o alçamento da vogal média pretônica é relativamente mais acentuado para indivíduos do gênero feminino.

Gráfico 2 - Aplicação da harmonia vocálica de /e/ em relação ao sexo dos informantes (N = 502).



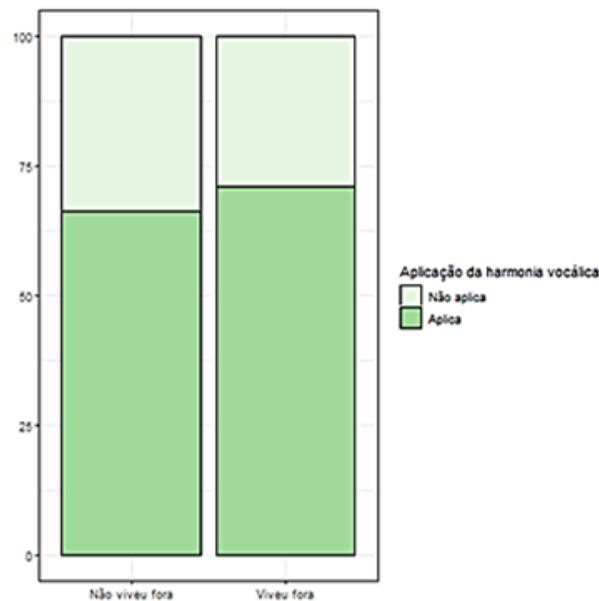
Fonte: Elaborado pelos autores.

A segunda variável diz respeito à moradia na comunidade, um fator que faz referência a informantes que sempre viveram na comunidade sem terem saído desta para outra. Em contrapartida, o outro fator analisado neste grupo refere-se ao fato de o informante já ter vivido pelo menos seis meses fora da comunidade.

A partir da leitura do Gráfico 3, constata-se que, apesar de os índices de proporcionalidade estarem bem próximos, a variável “viveu fora da comunidade” apresentou 71.0%, o que indica que o fato de o informante ter contato além da sua comunidade de fala pode contribuir para a aplicação da regra.

De acordo com Lucchesi (2009), essa variável tem demonstrado uma tendência em outros estudos em seguir em direção à norma padrão, fato que pode ocorrer devido à influência dos indivíduos que viveram nos centros urbanos por um determinado período. Diante disso, pode-se levantar a hipótese de que esse fator pode ou não demonstrar como a urbanização pode conduzir a um nivelamento linguístico.

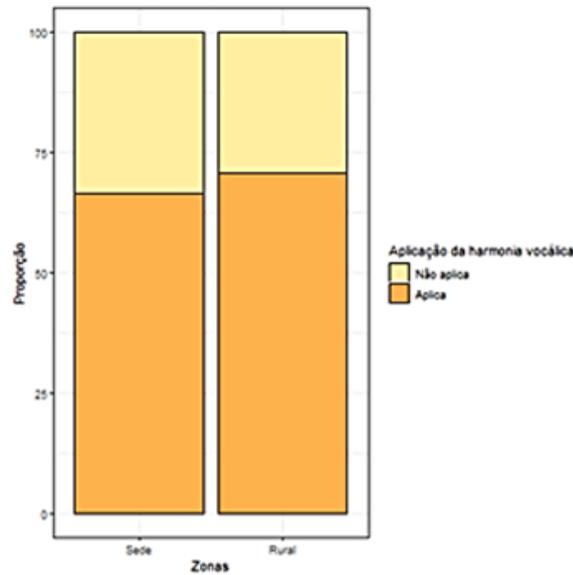
Gráfico 3 - Proporção da aplicação da harmonia vocálica de /e/ em relação à estada fora da comunidade (N = 502).



Fonte: Elaborado pelos autores.

A cidade de Santo Antônio de Jesus foi estratificada em duas zonas, a saber: sede e rural. Objetiva-se, com essa divisão, verificar se os dados encontrados em cada zona se justificam pela proximidade com os centros urbanos do estado. Tal divisão se configura assim, conforme já dito, pelo próprio banco de dados do Projeto Vertentes do Português Popular da Bahia. Dito isso, a análise apresenta o Gráfico 4:

Gráfico 4 - Proporção da aplicação da harmonia vocálica nas zonas (N = 502).



Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebe-se, a partir da leitura do Gráfico 4, que a aplicação da harmonia vocálica de /e/ apresenta um relativo equilíbrio entre as zonas, configurando 66.6% para a sede e, levemente mais alto, com 70.7% para a zona rural. Esta variável não pode ser comparada aos outros estudos porque essa composição de zona rural e sede são típicas da constituição do *corpus* ora investigado, não havendo, portanto, outros trabalhos que pudessem manter um diálogo direto com seus resultados.

Em linhas gerais, observou-se neste estudo que os fatores sociais analisados não apresentaram distinções significativas. Contudo, evidencia-se que pode ser observada uma das tendências propostas pela Teoria Variacionista, especificamente que as mulheres tendem a impulsionar o processo de mudança. Destaca-se que por esta breve análise ser constituída por um estudo piloto, uma amostra maior poderia trazer resultados mais sólidos. Ainda assim, os resultados aqui alcançados constituem aporte para uma maior descrição posterior. Além disso, cabe salientar que as variáveis linguísticas também poderão corroborar posteriormente a descrição dos resultados encontrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Descrever, de forma breve, a harmonia vocálica de /e/ como um fenômeno variável no português falado em Santo Antônio de Jesus na Bahia configurou-se como o principal objetivo desta explanação. Para isso, levaram-se em consideração os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista, estratificando a amostra quanto ao sexo, estada fora da comunidade e ao pertencimento dos informantes às zonas sede ou rural (contextos extralinguísticos).

Contudo, quanto aos resultados das variáveis, até o momento as variáveis extralinguísticas analisadas não se mostraram relevantes para a aplicação da regra, havendo sempre um equilíbrio entre os fatores observados nas análises sobre o sexo, a estada fora da comunidade e a zona de residência dos sujeitos (sede/rural). Não obstante, alguns fatores corroboraram os pressupostos sociolinguísticos, como o fato de as mulheres impulsionarem a mudança utilizando em maior recorrência a variável analisada. Apesar disso, ressalta-se que essa ainda é uma hipótese em análise.

Ainda assim, os resultados aqui apresentados apontam para uma consonância com os estudos consultados sobre o fenômeno objeto desta pesquisa, mesmo se tratando de um estudo piloto. Diante das variáveis investigadas, a regra indica que as generalizações aqui alcançadas constituem condicionamentos básicos da harmonia vocálica de /e/ e segue em tendência considerável de aplicação. O estudo está avançando para uma análise mais ampla da comunidade, envolvendo as variáveis linguísticas inerentes à língua, maior quantidade de informantes e um refinamento do tratamento estatístico.

REFERÊNCIAS

BATTISTI, Elisa; FERNANDES, Dinar. Harmonia vocálica de altura no português brasileiro em formas nominais não derivadas: análise de um processo variável pela Teoria da Otimidade. *ReVEL*, v. 15, n. 28, p. 314-337, 2017.

BISOL, Leda. *Harmonização vocálica: uma regra variável*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1981.

BISOL, Leda. Harmonização vocálica: efeito parcial e total. *Organon*, Porto Alegre, v. 28, n. 54, p. 49-61, jan./jun. 2013.

BRESCANCINI, Cláudia R. A análise de regra variável e o programa VARBRUL 2S. In: BISOL, L; BRESCANCINI, C. (orgs). *Fonologia e variação: recortes do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 13-75.

CASAGRANDE, Graziela Pigatto Bohn. *Harmonização vocálica: análise variacionista em tempo real*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

CLEMENTS, George. N. The Geometry of Phonological Features. *Phonology Yearbook*, v. 2, p. 225–52, 1985.

FERNANDES, Dinar. Uma análise variacionista da harmonia vocálica do português brasileiro no dialeto de jovens de Porto Alegre. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 771- 795, jul./set. 2016.

LABOV, William. The Social Stratification of English in New York. Washington, D.C., *Center for Applied Linguistics*, 1966.

LABOV, William. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. [Padrões Sociolinguísticos. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.]

LABOV, William. *Principles of linguistic change*. V. II: Social Factors. Oxford: Blackwell, 1994.

LUCCHESI, Dante. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

MATZENAUER, Cármen Lúcia. Introdução à Teoria Fonológica. In: BISOL, L. (org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 5. ed., rev. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

MOLLICA, Maria Cecília. Relevância das variáveis não linguísticas. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 3. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.

R Core Team. 2021. *R: a language and environment for statistical computing*. Viena: R Foundation for Statistical Computing. Disponível em <https://www.R-project.org>. Acesso em: 01 nov. 2021.

SCHWINDT, Luis Carlos. da S. *A harmonia vocálica em dialetos do sul do país: uma análise variacionista*. Dissertação (Mestrado). PUCRS, Porto Alegre, 1995.

SCHWINDT, Luis Carlos. da S. A regra variável de harmonização vocálica no RS. In: BISOL, L.; BRESCANCINI, C. (orgs.). *Fonologia e variação: recortes do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 161-182.

VAN DER HULST, Harry; VAN DE WEIJER, Joost. Vowel Harmony. In: GOLDSMITH, John (org.). *The Handbook of Phonological Theory*. London: Blackwell, 1995.

VIEGAS, Maria do Carmo. O açamento das vogais médias pretônicas e os itens lexicais. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 2, ano 4, p. 101-122, jul./dez., 1995.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad.: Marcos Bagno; revisão técnica: Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

Submissão: 14 de agosto de 2022

Aceite: 12 de dezembro de 2022

REDUÇÃO DE DITONGOS CRESCENTES NO PORTUGUÊS DE BELO HORIZONTE: REFLEXOS DE UMA TRAJETÓRIA EVOLUTIVA EM CURSO NA LÍNGUA PORTUGUESA

VOWEL REDUCTION IN RISING DIPHTHONGS IN THE BRAZILIAN PORTUGUESE OF BELO HORIZONTE: EVIDENCE OF THE ONGOING EVOLUTIONARY TRAJECTORY OF THE PORTUGUESE LANGUAGE

CECÍLIA VALLE SOUZA TOLEDO¹

Universidade Federal de Minas Gerais
<https://orcid.org/0000-0001-7997-3064/>
ceciliavstoledo@gmail.com

RESUMO: Este artigo analisa a redução de ditongos crescentes formados por glide anterior + vogal alta posterior no português de Belo Horizonte-MG. Duas hipóteses foram testadas: (i) há maiores índices de monotongação do que de cancelamento de ambas as vogais do ditongo; (ii) o cancelamento de ambas as vogais é lexicalmente motivado. Os resultados encontrados confirmaram as hipóteses, demonstrando que o cancelamento do ditongo varia de palavra para palavra e ocorre de forma incipiente. Com apoio dos Modelos Multirrepresentacionais (CRISTÓFARO-SILVA; GOMES, 2004) e da Teoria dos Sistemas Dinâmicos e Complexos (THELEN; SMITH, 2003), argumentamos que a redução vocálica reflete uma trajetória evolutiva do português, que se manifesta de forma fonética e lexicalmente gradual em vogais e em ditongos átonos finais. Se avançada, essa trajetória pode resultar no cancelamento vocálico e, conseqüentemente, na emergência de consoantes em final de palavras. Ressalta-se que as consoantes emergentes podem vir a modificar a fonotática do português.

PALAVRAS-CHAVE: Ditongos crescentes; Redução vocálica; Emergência de consoantes finais.

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. Bolsista CAPES.

ABSTRACT: This paper analyzes the vowel reduction in rising diphthongs formed by front glide + back high vowel in the Portuguese of Belo Horizonte-MG. Two hypotheses were tested: (i) there are higher monothongation rates than cancellation rates of both vowels; (ii) the cancellation of both vowels is lexically motivated. The results confirmed the hypotheses, demonstrating that the cancellation of both vowels of the diphthong varies from word to word and occurs in an incipient way. Based on the Multirepresentational Models (CRISTÓFARO-SILVA; GOMES, 2004) and the Theory of Dynamic and Complex Systems (THELEN; SMITH, 2003), we argue that vowel reduction reflects an evolutionary trajectory in the Portuguese, which manifests itself phonetically, lexically and gradually in unstressed vowels and diphthongs. In advanced stages, this trajectory can result in vowel cancellation and, consequently, the emergence of end consonants. It is emphasized the emergent consonants may modify the phonotactic of the Portuguese language.

KEYWORDS: Rising diphthongs; Vowel reduction; Emergence of consonants at the end of words.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar, experimentalmente, o fenômeno de redução vocálica em ditongos crescentes formados por glide² anterior + vogal alta posterior no português brasileiro falado em Belo Horizonte-MG (doravante PB). Exemplo: ‘edifício’ e ‘precipício’. A redução vocálica pode ser definida como um fenômeno de enfraquecimento das vogais, que resulta em perda de magnitude dos gestos articulatórios e reorganização temporal (DIAS; SEARA, 2013; MENESES, 2012; SOUZA 2012; TOLEDO, 2019). Em um estágio avançado, a redução vocálica pode motivar o cancelamento das vogais e, conseqüentemente, pode desencadear a emergência de consoantes em final de palavras (ASSIS, 2017; MENESES, 2012; VIEIRA; CRISTÓFARO-SILVA, 2015).

O termo emergência é utilizado, neste texto, como sinônimo de surgimento/eclosão. Assim sendo, a emergência de consoantes finais diz respeito ao fenômeno em que consoantes não licenciadas em final de palavras do PB passam a ocorrer nesse contexto. Por exemplo: a consoante [k] tende a não ocorrer em final de palavras da língua portuguesa. No entanto, há evidências de que esta consoante está emergindo

2 A natureza dos glides é bastante debatida na literatura linguística, tendo em vista que estes segmentos podem ser classificados como vogais ou consoantes a depender da análise fonológica. O aprofundamento deste debate ultrapassaria o objetivo do presente artigo. Interessados podem consultar um bom resumo sobre o tema em Simoni (2011). Ressalto apenas que este trabalho traz evidências de que os glides de ditongos crescentes do PB estão envolvidos em uma trajetória evolutiva análoga às demais vogais átonas finais do português brasileiro: a redução vocálica.

em palavras como [ˈʃɛk] ‘*cheque*’, devido à redução e ao apagamento da vogal [ɪ] átona final (ASSIS, 2017; DUBIELA, 2013; VIEGAS; OLIVEIRA, 2008).

Este artigo pretende avançar em relação à bibliografia precedente ao analisar se a redução vocálica e, conseqüentemente, a emergência de consoantes finais se fazem presentes em ditongos crescentes átonos finais formados por glide anterior + vogal alta posterior. A primeira hipótese a ser testada é a de que haverá maiores índices de monotongação do que de cancelamento de ambas as vogais. A segunda hipótese é a de que o cancelamento de ambas as vogais é lexicalmente motivado; isto é, alguns itens lexicais favorecem mais o fenômeno do que outros. Essas hipóteses são fundamentadas nas seguintes evidências já documentadas na literatura:

- (i) ditongos crescentes são recorrentemente realizados como monotongos (HORA, 2012);
- (ii) o fenômeno de cancelamento de ambas as vogais ainda é incipiente nos ditongos crescentes formados por [ɪɪ], [ʊʊ] (CRISTÓFARO-SILVA; FARIA, 2014);
- (iii) fenômenos de mudança sonora podem ser condicionados pelo léxico (BYBEE, 2002).

Ancorando-se em premissas dos Modelos Multirrepresentacionais (BYBEE, 2001; CRISTÓFARO-SILVA; GOMES, 2004; PIERREHUMBERT, 2001) e da Teoria dos Sistemas Dinâmicos e Complexos (BOT; LOWIE; VESPOOR, 2007; CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2007; MITCHELL, 2009; THELEN; SMITH, 2003), este artigo busca demonstrar que a redução vocálica é um fenômeno fonológico que se manifesta de forma lexical e foneticamente gradual nos ditongos crescentes formados por glide anterior + vogal alta posterior. Além disso, argumenta-se que a redução vocálica reflete uma trajetória evolutiva em curso na língua portuguesa que pode mover o sistema linguístico atual para um novo estado, no qual haja um maior número de consoantes possíveis em final de palavras. Dito de outra forma, a redução vocálica – seja das vogais átonas finais, seja dos ditongos crescentes – parece desencadear a emergência de novos padrões fonotáticos na língua portuguesa, o que pode motivar uma mudança de estado do sistema linguístico do PB.

O artigo segue a seguinte estrutura: na próxima seção, discute-se, com o apoio da literatura, o fenômeno de redução de ditongos crescentes no PB. Na terceira seção, é explicado o fenômeno de emergência de consoantes em final de palavras no PB. Na quarta seção, apresentam-se os pressupostos teóricos dos Modelos Multirrepresentacionais (BYBEE, 2001; CRISTÓFARO-SILVA; GOMES, 2004; PIERREHUMBERT, 2001) e da Teoria dos Sistemas Dinâmicos e Complexos – TSDC (BOT; LOWIE; VESPOOR, 2007; CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2007; MITCHELL, 2009; THELEN; SMITH, 2003). Na quinta seção, descrevem-se os métodos utilizados na coleta, na organização e na análise dos dados. Na sexta seção, abordam-se os resultados e, por fim, as considerações finais são expostas.

REDUÇÃO DE DITONGOS CRESCENTES NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Os ditongos são sequências de vogais que ocorrem adjacentes em uma mesma sílaba (AZEREDO, 2018). Todo ditongo deve, necessariamente, conter uma vogal e um glide. A vogal é o segmento que ocupa o núcleo da sílaba e o glide é um segmento vocálico não proeminente que se encontra adjacente ao núcleo silábico. No PB, apenas dois sons ocupam a posição de glide: [ɹ] e [ʊ]. Quando a vogal precede o glide, tem-se um ditongo decrescente (exemplo: **paí**). Por outro lado, quando a vogal sucede o glide, tem-se um ditongo crescente (exemplo: **sábio**). Neste artigo, serão analisados os ditongos crescentes átonos finais formados pela sequência glide anterior + vogal alta posterior, a saber, [ɹʊ].

Um consenso estabelecido no âmbito da linguística teórico-descritiva e da gramática tradicional é o fato de que ditongos crescentes são padrões instáveis no PB (BECHARA, 2003; BISOL, 2005; CMARA JUNIOR, (2015 [1970]); CRISTÓFARO-SILVA; FARIA, 2011; GONÇALVEZ; RODRIGUES, 2012; HORA, 2012; LUFT, 2002; PEIXOTO, 2011; ROCHA LIMA, 1992). Para ilustrar essa instabilidade, listamos, no Quadro 1, três descrições presentes da Gramática Houaiss (AZEREDO, 2018).

Quadro 1: descrições de ditongos crescentes na gramática tradicional

“há a possibilidade de flutuação entre hiato e ditongo crescente se a vogal átona é /u/ ou /i/ e vem posicionada antes da vogal tônica: **piada**, **coentro**, **joelho** [...]” (p.422)

“há flutuação entre hiato e ditongo no encontro de duas vogais átonas em final de palavras, se a primeira for /i/ ou /u/: **história**; **óleo**; **lírio**” (p. 423)

“há queda da semivogal dos ditongos átonos finais quando a vogal base pertence a mesma zona articulatória da semivogal: **vácuo** ~ **vacu**; **série** ~ **seri**.” (p. 423)

Fonte: AZEREDO (2018, p. 422-423)

Como se pode ver, Azeredo (2018) ressalta que os ditongos crescentes variam livremente com hiatos e com monotongos, o que é confirmado por análises linguísticas empíricas (CRISTÓFARO-SILVA; FARIA, 2014; HORA, 2012; GONÇALVES; RODRIGUES, 2012). Gonçalves e Rodrigues (2012), por exemplo, investigaram, experimentalmente, a produção oral de ditongos crescentes átonos finais no dialeto carioca. Os autores confirmaram a hipótese de que as sequências de vogais átonas finais seriam preferencialmente realizadas como ditongos do que como hiatos. O hiato ocorreu em apenas 2,3% dos dados e somente nas sequências de vogais altas distintas (exemplo: ‘**ovário**’). Nas sequências formadas por [ɪɪ] (i.e ‘**espécie**’), foram encontrados altos índices de monotongos, apenas um dado de ditongo crescente e nenhum dado de hiato. De acordo com os autores, os resultados indicam uma tendência de não-produção de hiatos no contexto átono final.

Hora (2012) investigou o fenômeno de monotongação de ditongos crescentes átonos finais na variedade de João Pessoa-PB. O autor analisou as seguintes sequências vocálicas: [ɪɪ] (**espécie**), [ɔʊ] (**árduo**), [ɪʊ] (**edifício**), [ɪə] (**ciência**). Os resultados de Hora (2012) indicaram que a escolaridade dos falantes é um fator que influencia no processo de monotongação. Indivíduos com mais anos de escolaridade tenderam a monotongar os ditongos formados por vogais que concordam quanto à anterioridade/posterioridade da língua (i.e ‘**espécie**’). Por outro lado, os indivíduos com menos escolaridade tenderam a produzir monotongos independentemente da concordância articulatória entre as vogais; isto é, falantes pouco escolarizados pronunciam formas como ‘**paciença**’, ‘**edifiçu**’, ao invés de ‘**paciência**’ e ‘**edifício**’. Os resultados de

Hora (2012) mostram, portanto, que tanto as sequências formadas por vogais articulatoriamente semelhantes, quanto aquelas formadas por vogais distintas podem reduzir-se a monotongos.

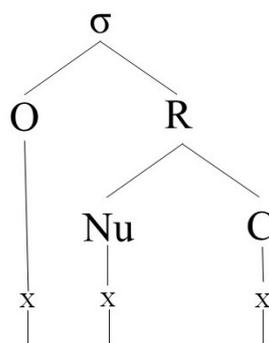
Vale ressaltar ainda que, além de se tornarem monotongos, os ditongos crescentes podem reduzir completamente (CRISTÓFARO-SILVA; FARIA, 2014). Cristófarosilva e Faria (2014) analisaram os percursos dos ditongos crescentes formados por [ɪɪ] ou [ʊʊ] no dialeto de Belo Horizonte-MG e encontraram o cancelamento de ambas as vogais dos ditongos crescentes em 24,6% dos dados. A partir desses resultados, as autoras propuseram que as sequências de vogais estão dando lugar a consoantes emergentes em final de palavra.

De forma geral, os trabalhos revisados nesta seção indicam que há um percurso de redução vocálica envolvendo as sequências de vogais átonas finais. Cristófarosilva e Faria (2014, p. 26) resumem o percurso redutivo das sequências [ɪɪ] e [ʊʊ] da seguinte maneira: *hiato > ditongo crescente > monotongação > cancelamento*. Esta pesquisa pretende contribuir com o tema ao verificar se os ditongos crescentes formados por vogais altas distintas – [ɪʊ] – também estão inseridos na trajetória evolutiva que culmina no cancelamento de ambas as vogais e, conseqüentemente, na emergência de consoantes em final de palavras.

A EMERGÊNCIA DE CONSOANTES EM FINAL DE PALAVRAS

De acordo com a Teoria Autossegmental (BIONDO, 1993), a estrutura interna da sílaba é composta por quatro constituintes silábicos, organizados hierarquicamente, como exposto na Figura 1.

Fig. 1: Estrutura interna da sílaba



Fonte: elaboração própria

O *onset* (O na Figura 1) é o constituinte que se encontra à esquerda do núcleo. O núcleo (*Nu* na Figura 1) deve ser obrigatoriamente preenchido por segmentos vocálicos no português brasileiro. A *coda* (C na Figura 1) é o constituinte que se encontra à direita do núcleo. De acordo com a descrição linguística tradicional, apenas quatro consoantes podem ocupar a posição de coda silábica no PB: /N, R, S, l/ (BISOL, 1999; C MARA JUNIOR 2015 [1970]). Assim sendo, sílabas como [pak], em *pacto*, são descritas como ilícitas na língua portuguesa (BISOL, 1999).

Há de se ressaltar, todavia, que trabalhos recentes (ASSIS, 2017; DIAS; SEARA, 2013, DUBIELA, 2013; VIEGAS; OLIVEIRA, 2008) têm levantado evidências que contrariam as restrições tradicionalmente impostas na posição de coda do PB. Viegas e Oliveira (2008), por exemplo, encontraram dados de apagamento da vogal átona final adjacente à consoante lateral /l/, na cidade de Itaúna-MG. Por exemplo, [ama'rel] (*amarelo*); [el] (*ele*). Os autores adotaram o modelo teórico metodológico variacionista na coleta e análise de dados. Dezesesseis informantes foram entrevistados e as entrevistas foram gravadas em áudio (VIEGAS; OLIVEIRA, 2008). Como resultados, os autores destacaram que o apagamento da vogal é favorecido quando a vogal final é alta e quando a palavra seguinte se inicia com vogal. Além disso, o item lexical se mostrou um fator relevante para o fenômeno: palavras mais frequentes parecem ter maiores índices de apagamento vocálico. Embora a reorganização silábica não tenha sido discutida por Viegas e Oliveira (2008), os dados dos autores trazem indícios de que as laterais [l] e [ɫ] passam a ocupar o final de palavras, devido ao apagamento das vogais.

Dubiela (2013) investigou o dialeto de Curitiba-PN, a fim de verificar se a vogal [e] é produzida em posição átona final. O autor utilizou metodologia experimental para coletar os dados. Especificamente, o experimento envolveu palavras previamente selecionadas e inseridas em frases-veículo. Os participantes da pesquisa leram as frases-veículo em contexto de laboratório. O *corpus* foi analisado acusticamente e o autor encontrou dados produzidos sem nenhuma vogal átona final, como em [ˈoʒ] (*hoje*), [ˈbɔsk] (*bosque*) e [ˈleɪʃ] (*leite*). Nos dados do autor, portanto, consoantes diferentes de /N, R, S, l/ passaram a ocupar o final de palavras.

Dias e Seara (2013) investigaram, experimentalmente, o apagamento de vogais átonas finais na fala de crianças e de adultos da variedade de Florianópolis-SC. As autoras encontraram casos de apagamento predominantemente em vogais altas [ɪ] e [ʊ] átonas finais adjacentes a consoantes desvozeadas em sílabas CV. Palavras como ‘sapato’ e ‘casaco’, por exemplo, foram pronunciadas sem a vogal [ʊ] átona final em alguns dados: [saˈpat] *sapato* e [kaˈzak] *casaco*. Nesses casos, consoantes [t] e [k] passaram a ocupar o final de palavras.

Assis (2017) analisou a emergência de consoantes em final de palavras terminadas em [ɪ] na região de Araguaína-TO. Por meio de metodologia experimental, envolvendo produção de palavras isoladas, a autora buscou responder duas perguntas de pesquisa: (i) o que motiva a emergência de consoantes finais no PB? (ii) como se dá a reorganização segmental e prosódica diante da emergência de consoantes finais? Os resultados da autora mostraram que as consoantes [s, ʃ, z, ʒ, f, v, p, b, tʃ, dʒ, k, g, m, n] emergiram em final de palavras como [ˈoʒ] (*hoje*), [ˈʃɪm] (*time*) e [ˈʃɛk] (*cheque*). Segundo Assis (2017), consoantes desvozeadas antecedentes à vogal átona final favoreceram o fenômeno. Além disso, o item lexical e o indivíduo atuaram concomitantemente na implementação da emergência da consoante final. No que diz respeito à reorganização segmental, a autora propôs que a emergência das consoantes finais motiva a perda de duração de vogais tônicas, a reorganização temporal de itens lexicais e o alongamento das consoantes emergentes.

De modo geral, o conjunto de trabalhos revisados nesta seção mostra que a emergência de consoantes se dá, especialmente, em contexto átono final. Isso porque, conforme já descrito pela literatura (MARUSSO, 2003), a atonicidade das sílabas é um fator que motiva fenômenos redutivos. Uma possível explicação para isso está no

fato de que, em contexto átono final, as vogais são menos proeminentes e mais curtas do que em outras posições acentuais (DIAS; SEARA, 2013).

Outro fator que engatilha a redução vocálica e, conseqüentemente, a emergência de consoantes finais é a qualidade da vogal átona. As vogais altas átonas tendem a reduzir mais do que a vogal baixa, no PB e em outras línguas (CRUZ; FERREIRA, 1999; MENESES, 2012; SOUZA, 2012). Meneses (2012), por exemplo, encontrou mais de 95% de redução de vogais altas átonas finais e apenas 5% de redução da vogal baixa [ə].

Nos ditongos crescentes, as vogais altas átonas finais também parecem ser mais favoráveis à redução vocálica. Hora (2012) mostrou que, em ditongos crescentes formados por [ɪa], foi o glide anterior que reduziu. Já Cristófaró-Silva e Faria (2014) mostraram que, nos ditongos formados por duas vogais altas, ambas podem ser canceladas. A redução dos ditongos crescentes parece, portanto, ser motivada por fatores semelhantes aos da redução de vogais simples: a atonicidade da sílaba e a altura da vogal.

Neste trabalho, analisamos se a redução vocálica e, conseqüentemente, a emergência de consoantes em final de palavras se fazem presentes em ditongos formados por glide anterior + vogal alta posterior átona final. Testamos a hipótese de que haverá maiores índices de monotongação do que de cancelamento da sequência vocálica como um todo. A confirmação da hipótese evidencia que há um percurso redutivo em curso nos ditongos crescentes [ɪʊ], assim como já foi documentado nos ditongos crescentes átonos finais formados por [ɪɪ] ou [ʊʊ] (CRISTÓFARO-SILVA; FARIA, 2014).

QUADRO TEÓRICO

A discussão proposta neste artigo é fundamentada em algumas premissas de duas abordagens teóricas: os Modelos Multirrepresentacionais (BYBEE, 2001; CRISTÓFARO-SILVA; GOMES, 2004; PIERREHUMBERT, 2001) e a Teoria dos Sistemas Dinâmicos e Complexos (BOT; LOWIE; VESPOOR, 2007; CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2007; MITCHELL, 2009; THELEN; SMITH, 2003). Embora

tenham pontos divergentes – cuja discussão ultrapassaria o escopo deste trabalho –, as duas teorias convergem ao assumirem que o sistema linguístico é, inevitavelmente, variável e dinâmico. Para os modelos multirrepresentacionais, a variação é parte inerente da estrutura linguística, que é plástica e dinâmica (CRISTÓFARO-SILVA; GOMES, 2004). Para a TSDC, por sua vez, o sistema linguístico está em constante transição de fases – algumas mais instáveis do que outras (CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2007).

O termo multirrepresentacional foi proposto por Cristófaró-Silva e Gomes (2004) no objetivo de caracterizar e agrupar duas teorias consonantes: a Fonologia de Uso (BYBEE, 2001) e a Fonologia Probabilística (PIERREHUMBERT, 2001). Uma das premissas comuns de ambas as teorias diz respeito à multiplicidade das representações fonológicas. Isto é, estes modelos sugerem que as categorias linguísticas armazenam múltiplas informações – lexicais, morfológicas, fonológicas, fonéticas, sociais (CRISTÓFARO-SILVA, 2006). Considerando-se o objeto de estudo do presente artigo, pode-se dizer que, na concepção dos modelos multirrepresentacionais, todas as realizações de sequências vocálicas estão armazenadas na representação mental. Ou seja, hiatos, ditongos, monotongos e, até mesmo, o cancelamento das vogais estão presentes nas representações fonológicas e, mais do que isso, são fundamentais para a construção dos padrões silábicos da língua portuguesa.

Além de múltipla, a representação linguística é dinâmica para a vertente multirrepresentacional. A Fonologia de Uso (BYBEE, 2001) postula que a arquitetura da linguagem é de natureza mutável e, por isso, essa teoria se propõe a pensar nos mecanismos que desencadeiam as mudanças; especialmente, as mudanças fonológicas. De acordo com Bybee (2001), os padrões fonológicos emergem a partir da categorização de ocorrências do uso. Por exemplo: o uso frequente do ditongo [ɪʊ] no contexto átono final possibilita a emergência de uma categoria fonológica que o represente. Nessa perspectiva, a mudança ocorre quando as ocorrências do uso começam a mudar (CRISTÓFARO-SILVA; GOMES, 2004). Em outras palavras, o principal gatilho da mudança fonológica é o uso da língua. Se, por exemplo, os falantes passarem a cancelar completamente os ditongos crescentes átonos finais, o cancelamento poderá se fortalecer na representação mental e, conseqüentemente, a categoria fonológica mudará gradualmente.

Nos modelos multirrepresentacionais, a mudança sonora é vista como lexical e foneticamente gradual. Isso significa que os sons e também as palavras da língua mudam lentamente ao longo do tempo. Apoiando-se nessa premissa, formulamos a hipótese de que o cancelamento de ambas as vogais do ditongo crescente é um fenômeno lexicalmente motivado. Isto é, algumas palavras estarão mais suscetíveis ao cancelamento da sequência vocálica do que outras, visto que os itens lexicais podem estar em estágios mais ou menos avançados da redução vocálica. Além disso, esperamos que a monotongação ocorra em maiores índices do que o cancelamento de ambas as vogais, porque partimos do pressuposto de que o cancelamento vocálico é o estágio final da trajetória gradual de redução vocálica.

As trajetórias evolutivas do sistema linguístico envolvem, segundo a TSDC, fases instáveis e estáveis. As fases estáveis atraem o sistema (BOT; LOWIE; VESPOOR, 2007). Já as fases instáveis podem conduzir o sistema à auto-organização e, conseqüentemente, à mudança (THELEN; SMITH, 2003). A auto-organização é, portanto, uma propriedade que possibilita o reequilíbrio do sistema dinâmico, após algum estado de instabilidade (OLIVEIRA, 2016).

Os sistemas dinâmicos são também complexos. A complexidade decorre da interação simultânea entre diversos componentes do sistema (CRISTÓFARO-SILVA, 2016). Ou seja, os componentes do sistema complexo estão conectados entre si por grandes redes. Essas redes dão origem a um comportamento coletivo, a um processamento sofisticado e a uma adaptação por meio da evolução (MITCHELL, 2009). No que concerne à complexidade do sistema linguístico, pode-se pensar que a redução vocálica reflete um comportamento coletivo da língua, tendo em vista que vários componentes linguísticos – vogais pretônicas, vogais átonas finais, ditongos crescentes – estão envolvidos em fenômenos redutivos.

Avaliando-se, especificamente, os ditongos crescentes, pode-se pensar que a variabilidade das sequências vocálicas reflete o desequilíbrio do sistema linguístico do PB. Nesse viés, o percurso de redução das sequências vocálicas pode ser interpretado como uma tentativa do sistema de se auto-organizar. Isto é, em busca de se reequilibrar, o sistema dinâmico pode se mover, por meio de trajetórias redutivas, rumo a padrões emergentes – como consoantes finais. A emergência de consoantes em final de palavras seria, nessa perspectiva, resultado da auto-organização do sistema linguístico do PB.

Na perspectiva da TSDC, a redução vocálica pode refletir uma trajetória evolutiva coletiva da língua portuguesa; isto é, uma trajetória que envolve tanto vogais átonas finais quanto ditongos crescentes átonos finais e pode mover o sistema como um todo para um novo estado, no qual haverá um maior número de consoantes ocupando o final das palavras.

METODOLOGIA

Esta seção descreve os procedimentos metodológicos utilizados na elaboração do desenho experimental, na coleta e na análise dos dados. Em primeiro lugar, descrevem-se o experimento e a coleta de dados. Em seguida, explicam-se os parâmetros utilizados na análise acústica.

DESENHO EXPERIMENTAL

As palavras-teste listadas no Quadro 2 foram extraídas do *corpus* do projeto Aspa (projetoaspa.org³) e do Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2009).

Quadro 2: palavras-teste

lábio	sábio	advérbio
colóquio	terráqueo	brônquio
princípio	município	ópio
telescópio	particípio	cardápio

Fonte: elaboração própria

3 Acesso em: abr. 2018.

Como se pode ver, todas as palavras-teste terminam com a sequência (oclusiva + glide anterior + vogal alta posterior átona final). Consoantes oclusivas foram escolhidas para ocupar o contexto precedente dos ditongos por serem facilmente identificadas no sinal acústico da fala (BARBOSA; MADUREIRA, 2015). As doze palavras escolhidas foram inseridas em sentenças, como exemplificado no Quadro 3.

Quadro 3: exemplos de sentenças experimentais

Ana tem o lábio [p] erfeito. O homem sábio [t] omou leite. A guerra do ópio [k] ausou dor.

Fonte: elaboração própria

Todos os ditongos crescentes foram seguidos de uma das oclusivas desvozeadas: [p, t, k]. Optou-se por restringir o contexto seguinte a uma consoante oclusiva, por dois motivos: (i) a literatura reporta que sons desvozeados adjacentes à vogal favorecem a redução vocálica (MENESES, 2012); (ii) oclusivas são facilmente identificadas no sinal acústico da fala, o que garante a segmentação precisa dos ditongos crescentes.

As sentenças experimentais foram lidas por 5 homens e 5 mulheres, naturais da região metropolitana de Belo Horizonte, com idade entre 18 e 29 anos⁴. A coleta de dados foi realizada em uma cabine com isolamento acústico no Laboratório CEFALA da Escola da Engenharia da UFMG – parceiro do Laboratório de Fonologia da Faculdade de Letras (FALE) da UFMG. Cada um dos participantes produziu 12 dados, referentes às 12 palavras apresentadas no Quadro 2. Um dado foi excluído por falha na leitura. Assim sendo, o total de dados obtidos foi de 119.

Cada sentença foi exibida aos participantes por cinco segundos. O limite de tempo foi colocado na exibição das sentenças na tentativa de controlar a velocidade da leitura, deixando-a mais próxima da velocidade da fala espontânea. A gravação foi realizada em um gravador M-áudio micro-track II, configurado em uma taxa de amostragem de 44,1 KHz, a 16 bits. A ordem de exibição das sentenças foi aleatorizada

⁴ O experimento foi realizado como parte do projeto “A natureza das representações mentais: produção e percepção”, aprovado no Comitê de ética e pesquisa, em 2019. Número do CAAE: 15116119.9.0000.5149.

antes de cada gravação, no intuito de evitar que a ordem das sentenças interferisse na produção dos ditongos e, conseqüentemente, nos resultados. Após a coleta, os dados foram exportados para um computador e organizados para análise acústica. Os parâmetros metodológicos da análise acústica são discutidos na próxima seção.

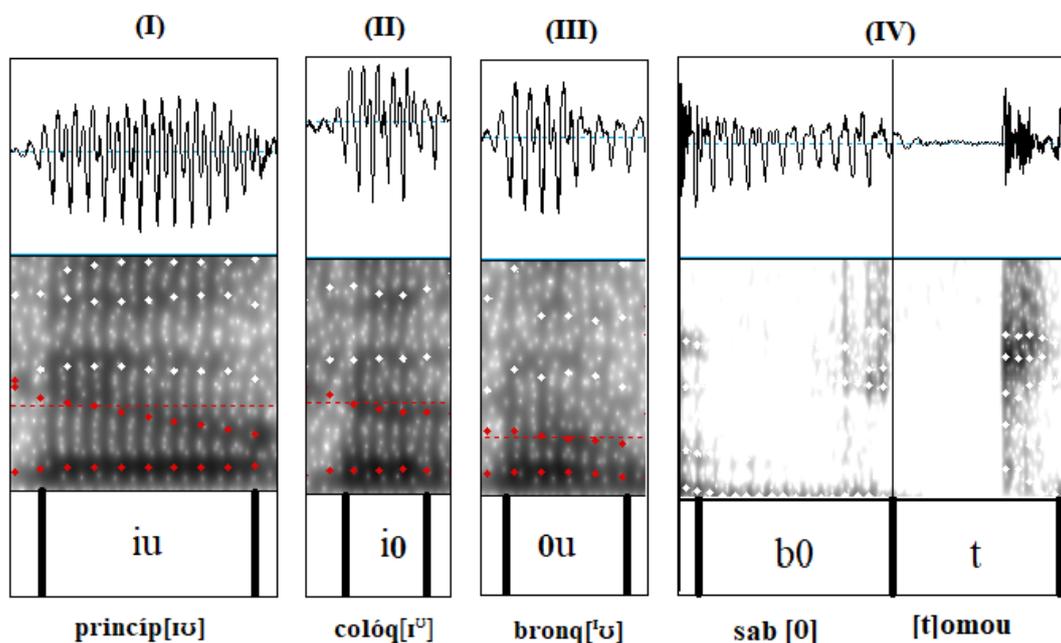
ANÁLISE ACÚSTICA

De acordo com Barbosa e Madureira (2015), um dos principais correlatos acústicos de ditongos é a instabilidade dos formantes no decorrer do tempo. O termo formante se refere às frequências de ressonância amplificadas na cavidade oral (JOHNSON; LADEFOGED, 2011). Na produção de um som, parte da energia sonora vinda das pregas vocais é irradiada para o meio exterior, enquanto outra parte é refletida de volta para o trato vocal. O encontro da energia refletida com a energia vinda das pregas vocais faz com que surjam frequências amplificadas: os formantes. Tais frequências dependem da posição dos articuladores no trato vocal.

Sons vocálicos – e ditongos – podem ser identificados pelos dois primeiros formantes, denominados de F1 e F2. Os valores de F1 são inversamente proporcionais à altura da língua; ou seja, quanto mais alta é a posição da língua na produção da vogal mais baixo é o valor do primeiro formante (KENT; READ, 2015). Os valores de F2 variam em relação ao grau de anterioridade e posterioridade da língua (KENT; READ, 2015); isto é, quanto mais anterior é a vogal, mais alto é o valor do segundo formante (ESCUADERO *et al.* 2009). O glide [ɹ] e a vogal [ʊ] têm valores de F1 baixos, posto que ambas são altas. Por outro lado, o glide anterior possui frequências de F2 maiores do que a vogal alta posterior. Assim sendo, é necessário avaliar os valores de F2 para diferenciar as vogais altas no sinal acústico da fala.

Nesta pesquisa, os valores de F2 das vogais [ɪ] átona e [ʊ] átona final foram identificados no sinal acústico da fala a partir de valores de referência selecionados na literatura: o valor médio de F2 da vogal [ɪ] átona é 2.249 Hz e da vogal [ʊ] átona final é 1.149 Hz (CALLOU *et al.*, 2002; DIAS; SEARA, 2013). Consideremos a Figura 2:

Fig. 2: Parâmetros acústicos considerados na análise



Fonte: elaboração própria

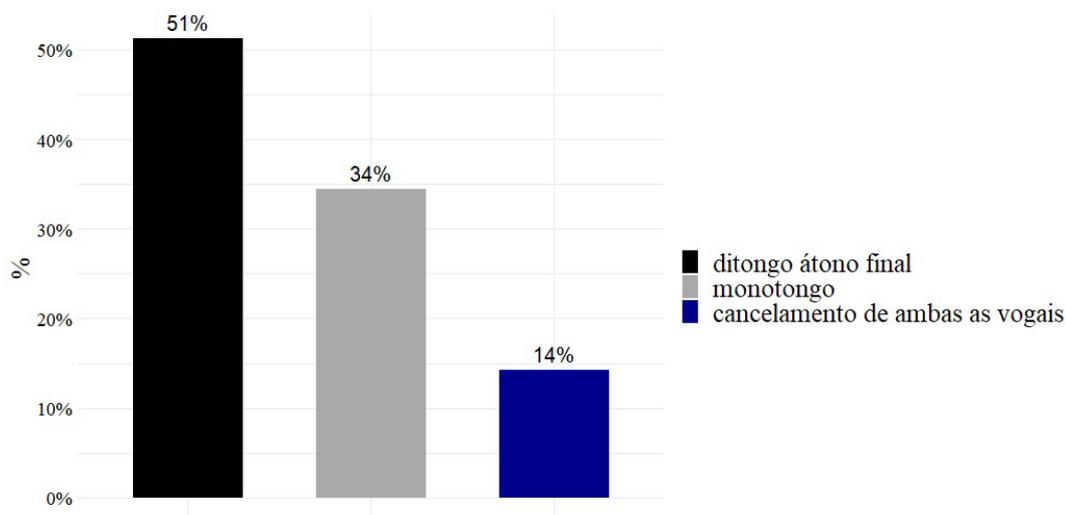
O espectrograma em (I), na Figura 2, mostra um dado da palavra ‘*princípio*’ em que o ditongo crescente foi completamente produzido. Dados como esse foram identificados pela queda gradual dos valores de F2 ao longo do tempo. Observa-se que, em (I), a trajetória de F2 iniciou em valores altos – típicos do glide [ɪ] – e terminou em valores baixos – típicos de [ʊ] (linha pontilhada vermelha).

Em (II), por outro lado, a trajetória de F2 se manteve estável em valores altos (superiores a 2000 Hz) ao longo do tempo. O F2 alto ao longo do tempo caracteriza a produção da vogal anterior [ɪ] e a ausência de [ʊ] no sinal da fala. Já em (III), o F2 se manteve estável em valores baixos de F2 – típicos de [ʊ], o que caracteriza redução da vogal [ɪ]. Por fim, em (IV), tem-se um dado em que ambas as vogais foram reduzidas. Esses dados foram identificados pela ausência de formantes, bem como pela falta de periodicidade das ondas sonoras no sinal da fala.

RESULTADOS

Nesta seção, os resultados obtidos são analisados e discutidos à luz dos Modelos Multirrepresentacionais (BYBEE, 2001; CRISTÓFARO-SILVA; GOMES, 2004; PIERREHUMBERT, 2001) e da TSDC (BOT; LOWIE; VESPOOR, 2007; CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2007; MITCHELL, 2009; THELEN; SMITH, 2003). Em primeiro lugar, são abordados os índices de ditongos, de monotongos e de cancelamento de ambas as vogais. A hipótese formulada é a de que haverá maiores índices de monotongação do que de cancelamento de ambas as vogais. Esta hipótese é fundamentada nas evidências de que a monotongação é um fenômeno recorrente nos ditongos crescentes átonos finais (HORA, 2012), enquanto o cancelamento vocálico se mostra um fenômeno inovador (CRISTÓFARO-SILVA; FARIA, 2014). Consideremos os resultados expostos no Gráfico 1:

Gráfico 1: Índices de ditongos, monotongos e cancelamento da sequência



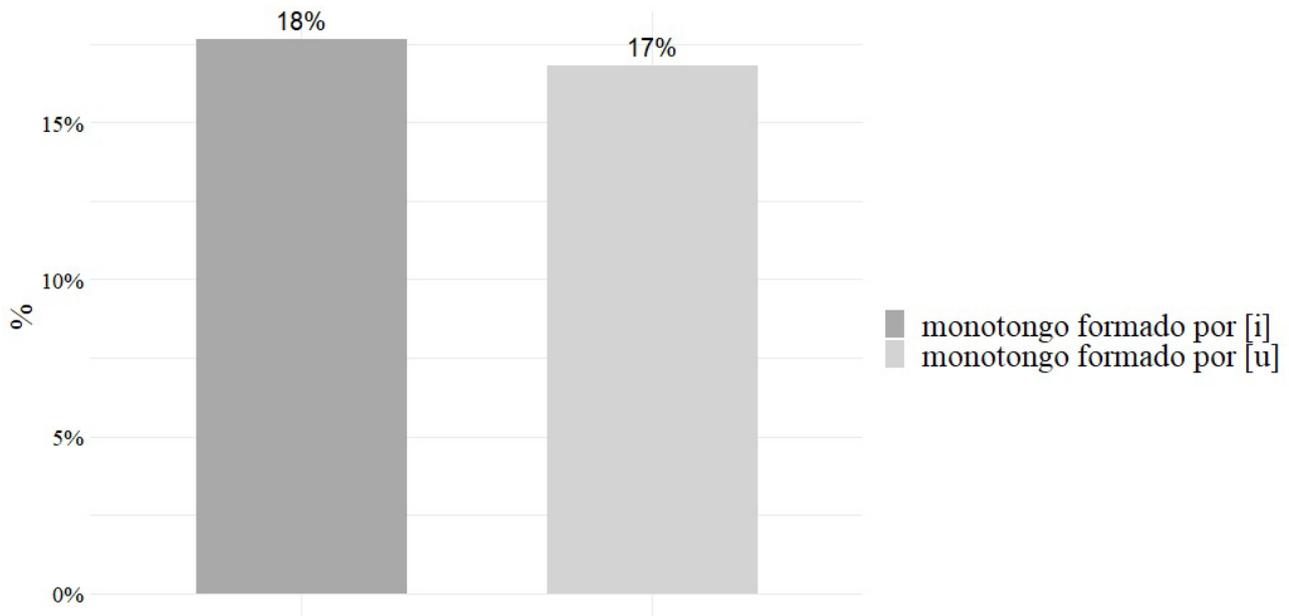
Fonte: elaboração própria

A barra preta agrupa os 51% (N=61) dos dados referentes ao ditongo crescente [ɪʊ] átono final. A barra cinza indica que houve monotongação em 34% (N=41) dos dados. A barra azul, por sua vez, expõe os 14% (N= 17) de cancelamento de ambas as vogais. Considerando-se o conjunto de dados analisado, pode-se dizer que a primeira hipótese foi confirmada. Ou seja, houve maiores índices de monotongos do que

de cancelamento de ambas as vogais altas. Além disso, os resultados indicam que a sequência vocálica [ɪʊ] ocorre em mais da metade dos dados, o que evidencia que os falantes preferem produzir o ditongo do que alguma forma reduzida – monotongos ou cancelamento. Este resultado vai ao encontro dos resultados apresentados por Cristófaros-Silva e Faria (2014). As autoras mostraram que, no caso das sequências formadas por [ɪɪ]-[ʊʊ], houve baixíssimos índices de produção de ditongos (1,66%), se comparado à monotongação (74,16%) e ao cancelamento (24,16%) (CRISTÓFARO-SILVA; FÁRIA, 2014). Apoiando-se na perspectiva dos Modelos Multirrepresentacionais, é possível pensar que há um percurso evolutivo foneticamente gradual envolvendo os ditongos crescentes átonos finais, que passa pela monotongação até alcançar o cancelamento vocálico. Nesta perspectiva, o monotongo é visto como um estágio intermediário do percurso de redução vocálica. Considerando-se os resultados do Gráfico 1, pode-se dizer que os ditongos crescentes formados por [ɪʊ] encontram-se, preferencialmente, nos estágios iniciais e intermediários da trajetória. Todavia, os 14% de cancelamento de ambas as vogais trazem indícios de que pode haver a emergência de consoantes em final de palavras terminadas por [ɪʊ]. Considerando-se que as consoantes emergentes refletem o estágio final da trajetória de redução vocálica (CRISTÓFARO-SILVA; FÁRIA, 2014), pode-se pensar que os ditongos [ɪʊ] estão envolvidos em tal trajetória, ainda que se encontrem, preferencialmente em estágios iniciais e intermediários.

Com o apoio da TSDC, é possível sugerir que uma trajetória redutiva geral tem se propagado para diferentes contextos átonos da língua portuguesa. Isto é, as vogais átonas finais parecem estar envolvidas em uma trajetória redutiva, que culmina no cancelamento vocálico e, conseqüentemente, na emergência de consoantes finais. O percurso redutivo, contudo, parece ocorrer gradualmente, tendo em vista que algumas vogais átonas se encontram em estágios mais avançados da trajetória do que outras. Observemos o Gráfico 2:

Gráfico 2: Índices de monotongação por vogal da sequência [ɪʊ]

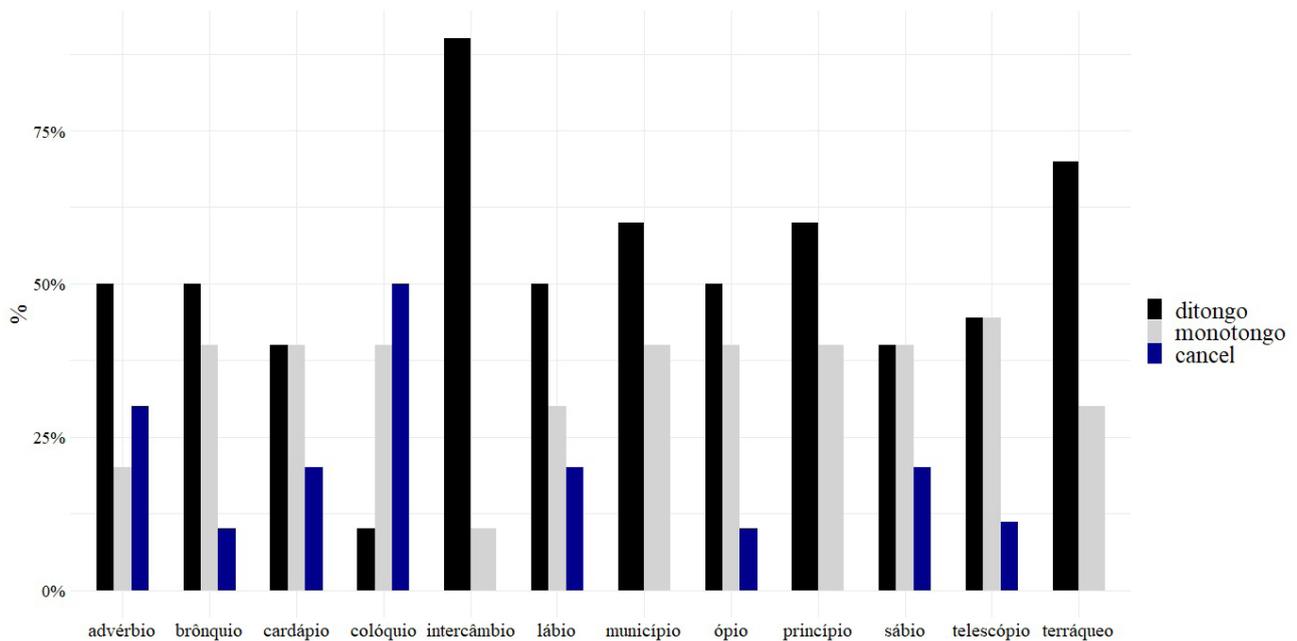


Fonte: elaboração própria

Em cinza escuro, encontram-se os 18% de dados produzidos apenas com o glide [ɪ]. Por exemplo: [te'fiakɪ] ‘terráqueo’. Em cinza claro, estão os 17% de dados produzidos apenas com a vogal [ʊ]. Exemplo: [te'fiakʊ]. Como se pode ver, os índices de redução das vogais são aproximados; ou seja, tanto a vogal [ɪ] quanto a vogal [ʊ] tendem a reduzir em ditongos crescentes átonos finais. Esse resultado indica que as sequências vocálicas seguem uma tendência semelhante a que se aplica às vogais simples em contextos átonos finais. Ou seja, as vogais altas átonas finais tendem a reduzir tanto quando são núcleos simples (MENESES, 2012), quanto quando pertencem a uma sequência vocálica. Considerando-se a premissa de que a evolução do sistema complexo se dá pela interação de diversos elementos – sustentada pela TSDC – pode-se dizer que vogais altas átonas, sejam elas simples ou em sequência, parecem estar envolvidas na trajetória gradual de redução vocálica.

A segunda hipótese testada foi a seguinte: o cancelamento de ambas as vogais é lexicalmente motivado. Consideremos os dados expostos no Gráfico 3:

Gráfico 3: Índices de ditongos, monotongos, cancelamento por item lexical



Fonte: elaboração própria

As barras pretas, no Gráfico 3, indicam os índices de ditongos em cada palavra. As barras cinzas indicam os índices de monotongos em cada palavra. As barras azuis indicam os índices de cancelamento de ambas as vogais em cada palavra. Observemos, primeiramente, que oito das doze palavras avaliadas ocorreram ora com ditongo, ora com monotongo, ora com cancelamento das vogais. Esse resultado é uma clara evidência de que há variabilidade na produção de sequências formadas por glide alta anterior + vogal alta posterior. Avaliamos tal variabilidade como evidência da instabilidade desta sequência no sistema linguístico do português brasileiro. Pode-se dizer, com o apoio da TSDC, que a instabilidade dos ditongos crescentes pode conduzir o sistema linguístico do PB à auto-organização e, conseqüentemente, à mudança: no caso, a emergência de novos padrões silábicos (THELEN; SMITH, 2003).

É possível perceber, no Gráfico 3, que o cancelamento vocálico e, conseqüentemente, a emergência de consoantes finais ocorreu nas palavras ‘*advérbio*, *brônquio*, *cardápio*, *colóquio*, *lábio*, *ópio*, *sábio* e *telescópio*’. Ou seja, as consoantes [b, k, p] passaram a ocorrer no final de palavras, infringindo a restrição tradicional imposta no contexto de coda silábica. A partir desses resultados, pode-se dizer que

há indícios de que consoantes emergentes podem passar a ocupar o final de palavras terminadas por ditongos crescentes átonos finais.

Vale ressaltar ainda que quatro das doze palavras analisadas não tiveram ambas as vogais canceladas. São elas: *intercâmbio*, *município*, *princípio* e *terráqueo*. Esses resultados confirmam a hipótese de que o cancelamento de ambas as vogais é lexicalmente motivado. Ou seja, as palavras *intercâmbio*, *município*, *princípio* e *terráqueo* parecem estar em um estágio mais conservador da trajetória redutiva do que as demais palavras. Os dados permitem propor, portanto que a redução vocálica dos ditongos crescentes formados por [ɪʊ] está se implementando na língua portuguesa de forma lexical e foneticamente gradual. Além disso, há indícios de que a trajetória redutiva tende a motivar a emergência de consoantes finais. Ou seja, se a redução vocálica atingir os estágios finais e uma mudança vier a se consolidar no português de Belo Horizonte-MG, novos padrões silábicos emergirão no sistema linguístico, que é inerentemente dinâmico e adaptável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou a fala de indivíduos de Belo Horizonte, em busca de verificar se a redução vocálica e, conseqüentemente, a emergência de consoantes finais ocorreriam em palavras terminadas por ditongos crescentes átonos finais formados por glide anterior + vogal alta posterior. Os resultados encontrados mostraram que as consoantes [k, p, b] estão emergindo no final de palavras como *brônquio*, *cardápio* e *lábio* devido ao cancelamento de ambas as vogais da sequência [ɪʊ] átona final. No entanto, os dados indicam que o cancelamento vocálico ainda é incipiente se comparado à monotongação. De forma geral, os resultados indicam que o fenômeno de redução vocálica tem se implementado de modo fonético e lexicalmente gradual.

Ancorando-se em premissas dos Modelos Multirrepresentacionais (BYBEE, 2001; CRISTÓFARO-SILVA; GOMES, 2004; PIERREHUMBERT, 2001) e da Teoria dos Sistemas Dinâmicos e Complexos (BOT; LOWIE; VESPOOR, 2007; CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2007; MITCHELL, 2009; THELEN; SMITH, 2003), argumentamos que a redução vocálica reflete uma trajetória evolutiva em curso

na língua portuguesa, que tem se propagado para os diversos contextos átonos finais e desencadeado a emergência de consoantes em final de palavras. Assim sendo, pode-se dizer que a redução vocálica expressa um comportamento coletivo da língua, que pode vir a mover o sistema linguístico atual para um novo estado, no qual haja um maior número de consoantes possíveis em final de palavras.

Por fim, esperamos que este artigo tenha contribuído com a discussão a respeito da redução vocálica em ditongos crescentes. Esperamos também que as contribuições apresentadas neste texto tenham ressaltado o potencial dos modelos múltiplos e dinâmicos para explicar fenômenos de variação e mudança sonora. Muitas são as questões sobre o percurso de redução vocálica de ditongos crescentes. Algumas que se colocam são: o tipo da consoante precedente à sequência [ɪʊ] favorece o cancelamento vocálico? A vogal resultante da monotongação tem parâmetros acústicos-articulatórios semelhantes à vogal simples? Isto é, o [ɪ] de ['sabi] 'sábio' é semelhante ao [i] de ['sabi] 'sabe'? As consoantes que emergem da redução de vogais simples têm parâmetros acústicos-articulatórios semelhantes aos das consoantes que emergem da redução de ditongos? Ou melhor, o [k] de ['ʃɛk] 'cheque' é análogo ao [k] de [te'fiak] 'terráqueo'? As consoantes resultantes da redução vocálica têm parâmetros acústicos-articulatórios semelhantes às consoantes em *coda* ou em *onset*? Infelizmente, o experimento desenvolvido neste trabalho nos impossibilita de responder estas questões. Esperamos, portanto, que investigações futuras se interessem a responder estas e outras questões que possam vir a ampliar nosso conhecimento a respeito do tema.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Alessandra. *A emergência de consoantes finais no português brasileiro na microrregião de Araguaína/Tocantins*. 2017. 162 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

AZEREDO, José Carlos. *Gramática Houaiss*. 4. ed. São Paulo, Publifolha: Instituto Houaiss, 2018.

BARBOSA, Plínio; MADUREIRA, Sandra. *Manual de fonética acústica experimental: aplicações a dados do português*. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BIONDO, Delson. O estudo da sílaba na fonologia autosegmental. *Revista de Estudos Linguísticos*. Belo Horizonte, v. 2, p. 37-51, 1993.

BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, M., H., Moura (Org.). *Gramática do Português Falado*, v. VII. FAPESP, Editora da UNICAMP, Campinas, p. 701-742, 1999.

BISOL, Leda (org.). *Introdução aos estudos da fonologia do português brasileiro*. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

BOT, Kees.; LOWIE, Wander.; VERSPOOR, Marjolijn. A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. In: HOUWER, Annich; ORTEGA, Lourdes (eds). *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 10, n. 1, 2007, p. 7-21.

BYBEE, Joan. *Phonology and language use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 260 p.

BYBEE, Joan. Word frequency and context of use in the lexical diffusion of phonetically conditioned sound change. *Language Variation and Change*, Cambridge University Press, v. 14, 2002.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne; MORAES, João A. O sistema vocálico do português do Brasil: caracterização acústica. In: KATO, Mary Aizawa. (org.). *Gramática do português falado*. Vol. V: Convergências. 2. ed. São Paulo: FAPESP; Editora da UNICAMP, 2002, p. 33-52.

CAMARA JUNIOR, Matoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 47. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015 [1970].

CAMERON, Lynne; LARSEN-FREEMAN, Diane. Complex Systems and Applied Linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 17, n. 2, p. 226-240, 2007.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaís, Modelos Multirrepresentacionais em Fonologia. In: MARCHEZAN, R.; CORTINA, Arnaldo. (orgs). *Os fatos da linguagem, esse*

conjunto heteróclito. Araraquara: FCL/ UNESP Laboratório Editorial; São Paulo: Cultural Acadêmica, 2006.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaís. Trajetórias fonológicas: evolução e complexidade. *Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Volume Especial, p. 215-229, dez. 2016. Disponível em: <http://www.lettras.ufrj.br/poslinguistica/revistalinguistica>. Acesso em: 15 out. 2020.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaís; GOMES, Christina. Representações múltiplas e organização do componente fonológico. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 147-177, jul. 2004. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/7733/0> Acesso em: 11 ago. 2021.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaís; FARIA, Ingrid. Percursos de ditongos crescentes no Português Brasileiro. *Letras de Hoje – Estudos e debates em linguística, literatura e língua portuguesa*, v. 49, n. 1, p. 19-27, 2014.

Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14650> Acesso em: 10 mai. 2019.

CRUZ-FERREIRA, Madalena. Portuguese (European). *In: Handbook of the International Phonetic Association*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 126-129.

DIAS, Eva Christina Orzechowski; SEARA, Izabel. Christine. Redução e apagamento de vogais átonas finais na fala de crianças e adultos de Florianópolis: uma análise acústica. *Letrônica*, v. 6, p. 71-93, 2013. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/13329> Acesso em: 11 ago. 2022.

DUBIELA, M. *A vogal /e/ átona final na fala de curitibanos*. (Monografia em Estudos Linguísticos). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2013.

ESCUADERO, Paola; BOERSMA, Paul; RAUBER, Andréia S.; BION, Ricardo A. H. A cross-dialect acoustic description of vowels: Brazilian and European Portuguese. *Journal of the Acoustical Society of America*, v. 126, n. 3, p. 1379-1393, 2009.

GONÇALVES, Carlos Alexandre V.; RODRIGUES, Marissandra Costa. Encontros vocálicos finais átonos na fala carioca: abordagem por ranking de restrições. *Letras & Letras* (UFU, impresso), Uberlândia, v. 28, p. 186- 208, 2012.

HORA, Dermeval, Monotongação de ditongos crescentes: realidade linguística e social. In: LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (orgs.). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 349-356. Disponível em <https://books.scielo.org/id/67y3k/pdf/lobo-9788523212308-24.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

KENT, Ray; READ, Charles. *Análise acústica da fala*. São Paulo: Cortez, 2015.

LADEFOGED, Peter.; JOHNSON, Keith. *A course in phonetics*. 6th ed. Boston, MA: Wadsworth/Cengage Learning, 2011.

LUFT, Celso Pedro. *Moderna gramática brasileira*. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Globo, 2002.

MARUSSO, Adriana S. *Redução vocálica: estudo de caso no português brasileiro e no inglês britânico*. 2003. 454f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2007.

MENESES, Francisco. *As vogais desvozeadas no Português Brasileiro: investigação acústico-articulatório*. Dissertação (Mestrado em Estudos linguísticos). Campinas, UNICAMP, 2012.

MITCHELL, Melanie. *Complexity: a guided tour*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

OLIVEIRA, Marco Antônio. A auto-organização como mecanismo para a resolução da variação linguística. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 58, n. 3, p. 383–399, 2016.

PEIXOTO, Jaqueline dos Santos. O ditongo em português: história, variação e gramática. *Revista Linguística – Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*, v. 7, n. 1, jun. 2011.

PIERREHUMBERT, Janet. Exemplar dynamics: word frequency, lenition, and contrast. In: BYBEE, J.; HOPPER, P. (Eds.). *Frequency effects and the emergence of linguistic structure*. Amsterdã e Filadélfia: John Benjamins, 2001, p. 137–157.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 31. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1992.

THELEN, Esther.; SMITH, Linda. Development as a dynamic system. *Trends in Cognitive Sciences*, Bloomington, v. 7, n. 8, p. 343-348, 2003.

TOLEDO, Cecília. *Redução da vogal [u] adjacente à vogal alta anterior: uma investigação sobre a implementação da redução vocálica*. Dissertação (Mestrado em Linguística Teórica e Descritiva). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

VIEGAS, Maria do Carmo; OLIVEIRA, Alan. Apagamento da vogal átona final em Itaúna/MG e atuação lexical. *Revista da ABRALIN*, v. 7, n. 2, p. 303-322, jul./dez. 2008.

VIEIRA, Maria José Blaskoviky; CRISTÓFARO-SILVA, Thaís. Redução vocálica em postônica final. *Revista da ABRALIN*, v. 14, , n. 1, p. 379-406, 2015.

SOUZA, Ricardo. F. N. *Redução de vogais altas pretônicas no português de Belo Horizonte: uma abordagem baseada na gradiência*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

Submissão: 11 de agosto de 2022

Accite: 12 de dezembro de 2022

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO COM BASE NO MODELO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

EJA TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE IN SEARCH OF AN ANTI-RACIST EDUCATION: A PROPOSAL OF DIDACTIC MATERIAL BASED ON THE DIDACTIC SEQUENCES MODEL

FERNANDA KELLY MINEIRO FERNANDES¹
Universidade Federal de Minas Gerais
<https://orcid.org/0000-0001-5772-0496>
fernandakellymineiro@yahoo.com.br

RESUMO: Este artigo objetiva compreender como o trabalho por meio de sequências didáticas pode tornar mais eficiente o processo de aprendizado, ao considerar a linguagem não só como prática social, mas enquanto mediadora do processo de ensino-aprendizagem. Este trabalho propõe o enfrentamento da segregação racial por meio do ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, será proposto material didático com base no modelo de Sequências Didáticas destinado a alunos do terceiro ano do ensino médio dessa modalidade de ensino. O estudo pautou-se, sobretudo, nos princípios teóricos da Linguística Aplicada, nas contribuições de Dolz e Schneuwly (2004) e nos estudos de Almeida (2008). As prescrições curriculares de viés étnico-racial tornaram obrigatórios o ensino de história e cultura africana e a abordagem de temas afro-brasileiros, com vistas à erradicação do racismo. Ao considerar a amplitude e a vastidão do campo sobre currículos, o qual acarreta uma grande possibilidade de recortes nessas investigações, tomamos as aulas de língua, dado o potencial da linguagem, como um campo propício para o tratamento das questões étnico-raciais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa; Material didático; Sequência didática; EJA; Educação antirracista.

¹ Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Ouro Preto. Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais.

ABSTRACT: Considering language not only as a social practice, but as a mediator of the teaching-learning process, this paper aims to understand how the work with didactic sequences can make the learning process more efficient. Through the teaching of Portuguese language in Youth and Adult Education (EJA, as in Portuguese), this paper proposes to confront racial segregation. To this end, didactic material based on the Didactic Sequences model will be proposed for students in their third year of high school. The study was based, above all, on the theoretical principles of Applied Linguistics proposed by Dolz and Schneuwly (2004), and Almeida (2008). The ethno-racial curricular prescriptions made the teaching of African history and culture and the approach of Afro-Brazilian themes mandatory, seeking for the eradication of racism. Once the breadth and vastness of curricula field, which entails a great possibility of clippings in these investigations, given the potential of language as an appropriate field to address racial-ethnic issues, we focus on language classes.

KEYWORDS: Portuguese Language Teaching; Didactic material; Didactic Sequence; EJA; Anti-racist Education.

INTRODUÇÃO

Como uma forma de se relacionar com o mundo, a linguagem é uma ferramenta fundamental no processo de constituição do sujeito e de construção da sociedade. Assim, a interação entre o homem e o ambiente no qual está inserido como participante de uma comunidade se realiza pela língua. Conforme Biderman (2001), a língua representa um recurso essencial, uma vez que, “movido por estímulos exteriores e interiores, o indivíduo é levado a comunicar-se, utilizando o instrumento coletivo de comunicação e expressão: a língua” (2001, p. 32).

Sob esse viés, neste trabalho, pretende-se mostrar a importância do ensino de Língua Portuguesa (LP) ao tomar a linguagem como mediadora das relações sociais, além de visar e possibilitar a inserção, o acesso e a participação do alunado no meio social. Aliás, o estudo da linguagem possibilita ao educando não só interagir, como também refletir sobre o mundo, na medida em que o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos e discursivos poderá ampliar sua capacidade de participação social. Nessa direção, é preciso pensar um ensino que, além de contribuir para a aprendizagem de conteúdos escolares, objective formar estudantes capazes de se manifestar em diferentes situações de interlocução, para o exercício da cidadania.

Tendo em vista a formação do cidadão crítico e atuante, a proposta para o ensino da Língua deve considerar as habilidades básicas de leitura, produção de

textos oral e escrito, bem como os conhecimentos linguísticos. Para tanto, é necessário conceber o texto como unidade do ensino e a linguagem como atividade discursiva. Conforme Antunes (2009, p. 49), “a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros”, o que só se realiza por meio dos textos. Assim, ao assimilarmos a ideia de língua ao uso social e, portanto, a uma atividade dialógica, é preciso levar os alunos a reconhecerem o texto como pertencente a um determinado gênero.

Segundo Bakhtin (2000), a língua se materializa nos textos, que representam as práticas discursivas. Nesse viés, Marcuschi (2008) afirma que “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero” (2008, p. 154). Segundo, ainda, esse autor, os gêneros textuais são “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa” (2005, p. 19)².

Nessa ótica, a escola deve ser entendida como um espaço para o desenvolvimento do pensamento e da manifestação crítica e que tem como função a formação questionadora de seus alunos, a fim de evitar aulas de repetição de conteúdo, o que suscita a passividade e é comum numa perspectiva mais tradicional de ensino. É importante que o professor busque constantemente a reorientação de sua prática, de modo a desenvolver a competência comunicativa dos estudantes e, assim, torná-los capazes de agir linguisticamente de acordo com as diferentes situações de interação sociocultural. Logo, o ensino deve contribuir para o uso significativo da língua, o qual acontece por intermédio das inter-relações pessoais e sociais.

Em busca de um ensino de língua materna que se dispõe a agenciar uma educação antirracista, sem perder de vista a vivência dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), este trabalho se insere nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada (LA), que será tratada na próxima seção, ao procurar explicar fenômenos relacionados às questões sociais.

Convém lembrar que, no mundo contemporâneo, o domínio da leitura, da oralidade e da escrita são competências essenciais não apenas para a maioria das atividades profissionais, mas são práticas sociais de linguagem imprescindíveis

2 Em outras palavras, os gêneros textuais são dinâmicos, desse modo, eles desvanecem e surgem a fim de atender as necessidades de expressão do sujeito, além disso, são moldados conforme o contexto sócio-histórico das diferentes esferas da comunicação e seu uso é inevitável.

para uma participação social efetiva, visto que a nossa relação com o mundo é intermediada pela linguagem. Além disso, é por meio da língua que, além de produzirmos posicionamento, dá-se o acesso à informação e, portanto, a construção de conhecimento. É, portanto, irrefutável, a importância funcional do ensino de LP, tendo em vista uma sociedade fortemente inserida e caracterizada por situações de letramento, cujo conceito mais amplo será apresentado nas próximas seções deste trabalho.

Esta pesquisa tem como objetivo, além de propor material didático, refletir acerca do trabalho com sequência didática³ e de como ele pode incidir, significativamente, sobre o processo de ensino-aprendizagem da LP na EJA. Esse objetivo desdobrou-se em cinco específicos: i) discutir a eficácia da SD como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem de LP; ii) refletir sobre as concepções de linguagem e a sua implicação no trabalho pedagógico; iii) repensar a população negra como agentes históricos que são; iv) criar ambientes de participação nas práticas sociais letradas, as quais estão presentes no dia a dia do aluno; v) fomentar nos alunos reflexões acerca do racismo, visando a promoção da igualdade racial e o fortalecimento da luta antirracista e, assim, apresentar uma prática pedagógica coerente com a realidade dos discentes da EJA.

Assim, serão propostas atividades que busquem despertar no aluno o interesse e o hábito de leitura, de modo que essa aconteça de forma crítica, e estimular produções textuais por parte dos alunos, considerando a escrita como um processo, em que reescritas são de fundamental importância para a construção do texto e a reflexão – linguística e discursiva – sobre ele. Dessa maneira, propomos uma SD com a intenção de contribuir com o trabalho dos professores de LP na EJA, ao sugerir atividades cuja temática é voltada para uma formação antirracista.

A motivação da escolha da temática antirracista para conduzir este trabalho se deu a partir da percepção de que o alunado da EJA, expressivamente composta pela população negra, pouco tem acesso às discussões sobre raça, apesar da obrigatoriedade do estudo e da valorização da cultura afro-brasileira e africana na escola. São emergentes debates e conversas que provoquem um olhar social voltado

3 No decorrer do trabalho, ora utilizaremos a expressão Sequência Didática, ora utilizaremos a sigla SD para se referir a Sequência Didática.

para a construção da comunidade negra como sujeitos históricos, críticos e reflexivos, na medida que a ausência do tratamento dessa questão contribui para a invisibilidade desse grupo. Geralmente, questões sobre o racismo são abordadas apenas no Dia da Consciência Negra⁴, ainda assim, de forma superficial, como se não houvesse outros meios de tratamento para as questões étnico-raciais durante todo o período letivo. É preciso fomentar o estudo da história e da cultura afro-brasileira para além do contexto da escravidão. Isso porque, historicamente, a escola brasileira reporta-se a um currículo que sublinha o eurocentrismo e ignora as contribuições de outras culturas ao processo de formação nacional. Dessa forma, ao tratar a população negra tão somente na perspectiva da escravização, a escola reforça a visão estereotipada cuja posição ocupada pelo negro é inferiorizada.

Nessa perspectiva, a pertinência deste trabalho justifica-se pela implantação da Lei⁵ que torna obrigatório o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira em todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio e pela necessidade emergente de pensar a cultura negra como protagonista na história e na formação da sociedade brasileira. Além disso, urge discutir em sala de aula formas de combater o racismo, que tem se apresentado, muitas vezes, de modo sutil na sociedade. Para tal, apresentamos uma proposta de material didático cuja atividade está pautada no aporte teórico-metodológico das sequências didáticas sugeridas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Este trabalho está dividido em: Referencial teórico, em que apresentamos os pressupostos teóricos que embasaram esta pesquisa; oficinas como recurso auxiliar para a SD; a Sequência Didática, propriamente dita; os resultados esperados com a proposta de trabalho; e as referências.

4 De acordo com o Portal do Ministério da Educação (MEC) o “Dia da Consciência Negra”, celebrado anualmente em 20 de novembro, propõe uma reflexão sobre a superação das diferenças e a igualdade de oportunidades para todos. A história mostra que, no caso dos negros, a ausência de oportunidades para acesso à educação e conhecimentos causou prejuízos irreparáveis”. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/40561-dia-da-consciencia-negra>.

5 A Lei 10.639/03 foi alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como um espaço de reflexão e, sobretudo, de construção de conhecimento, a escola é um ambiente propício para discussões que promovam a desconstrução das crenças que envolvem o racismo no Brasil. É sabido que o negro, ao longo da história, foi/é estigmatizado e rotulado negativamente em nosso país, por isso, acreditamos que a escola não deve se abster de impulsionar discussões tão importantes quanto urgentes, todavia, precisa familiarizar as discussões étnico-raciais entre os alunos. É nessa linha de pensamento que nos pautamos para apresentar, neste trabalho, uma proposta de material didático com base no modelo de Sequências Didáticas que contemple o ensino de LP pelo viés do antirracismo. De tal modo, por meio da abordagem de variados gêneros textuais, oralidade, escrita e reescrita de textos, habilidades e competências estabelecidas nos documentos oficiais, ao explorar a temática do racismo, nosso objetivo é provocar a reflexão, o questionamento e o combate dessa prática.

Para a compreensão das questões que envolvem a discriminação racial na sociedade contemporânea, faz-se necessário considerar as concepções de raça e racismo, conforme Almeida (2008). Destarte, apresentamos o significado de raça presente em dicionário tradicional.

raça⁶

sf.

1 Divisão dos vários grupos humanos, diferenciados uns dos outros por caracteres físicos hereditários, tais como a cor da pele, o formato do crânio, as feições, o tipo de cabelo etc., embora haja variações de indivíduo para indivíduo dentro do mesmo grupo. [A noção de raça é bastante discutível, pois deve-se considerar com mais relevância a proximidade cultural do que o aspecto racial.].

2 Conjunto de indivíduos que pertencem a cada um dos grupos humanos, descendentes de uma família, de uma tribo ou de um povo, originário de um tronco comum.

3 O conjunto de todos os seres humanos; a espécie humana, a humanidade.

4 Conjunto de pessoas que apresentam as mesmas raízes étnicas, linguísticas ou sociais.

5 A ascendência ou origem de um povo.

6 Suprimimos a entrada 12, bem como os exemplos de todas as entradas por consideramos irrelevantes para esta pesquisa, visto que eles portam a linguagem figurada.

- 6 Série de gerações que compõem o conjunto de ancestrais de uma família ou de uma pessoa; linhagem.
- 7 Cada um dos grupos de algumas espécies animais, cujos caracteres físicos que os diferenciam se mantêm ao longo de diversas gerações.
- 8 Classe de pessoas que revelam possuir certas qualidades que se sobressaem.
- 9 Qualidade de indivíduo que se supõe ser própria de origem ilustre, como a coragem, a distinção, a elegância etc.
- 10 Grupo de indivíduos da mesma profissão ou que exercem uma atividade comum.
- 11 Grupo de pessoas que são normalmente identificadas por seus defeitos ou falhas de caráter.

Além disso, quanto à origem do termo, alguns estudiosos da língua postulam que “raça” vem do italiano *razza*, vocábulo latino que quer dizer “categoria”, “espécie”. Apesar de não haver respaldo científico em torno da classificação feita pelo médico francês François Bernier⁷ no que diz respeito à diversidade humana, a qual dividiu as pessoas conforme suas características físicas, baseado em traços fenotípicos, ela fomentou a ideia de uma hierarquia racial na qual o branco fora considerado superior em várias esferas da sociedade, como a cultural e econômica, sobre os demais povos, o que foi usado para justificar a escravidão no período da colonização. Desse modo, visto que esse termo não pode ser validado biológica nem cientificamente, ele representa uma divisão remota, a qual desencadeou o racismo estrutural que será abordado nas próximas seções. Quanto ao significado de racismo, temos:

racismo⁸

s.m.

- 1 Teoria ou crença que estabelece uma hierarquia entre as raças (etnias).
- 2 Doutrina que fundamenta o direito de uma raça, vista como pura e superior, de dominar outras.
- 3 Preconceito exagerado contra pessoas pertencentes a uma raça (etnia) diferente, geralmente considerada inferior.
- 4 Atitude hostil em relação a certas categorias de indivíduos.

Nesse contexto, além das relações de poder estabelecidas baseadas nessa ideia de hierarquia racial, as manifestações linguageiras dizem muito sobre a história e a

7 Guimarães (2008, p. 17-20) afirma que “o primeiro registro conhecido da palavra raça para designar a divisão dos seres humanos em espécies foi feita por François Bernier [...]”.

8 Recorremos ao dicionário Michaelis *online*.

cultura de uma sociedade, de maneira que o uso de termos e expressões⁹ se torna comum, desvelando a incorporação do preconceito à cosmovisão das pessoas. Por conseguinte, ao recuperarmos o termo raça não como uma verdade biológica, ele pode ser concebido como uma representação e reconhecimento de uma ordenação histórica criada, que dividia os povos, de modo que uma raça fosse considerada superior em termos de economia, questões civilizatórias e desenvolvimento cultural, em detrimento a outras.

Ao problematizar as questões raciais, Almeida (2008) aponta a importância de uma análise do contexto histórico brasileiro para a compreensão de como se deu o surgimento de mecanismos capazes de discriminar pessoas e grupos de forma sistemática e de como eles contribuíram para que o racismo fosse reproduzido nas diferentes esferas sociais. Conforme argumenta o autor, o racismo está intrinsecamente ligado a uma estrutura da sociedade condescendente com padronizações e regras fundamentadas em princípios, os quais corroboram a discriminação racial.

Nessa perspectiva, aponta-se a relevância de um ensino de LP que busque promover uma educação antirracista, tendo em vista que todo tipo de discriminação se manifesta, sobretudo, por meio da língua(gem). Em concordância com esse pensamento, Antunes (2014) sustenta que o trabalho em torno da Língua Portuguesa não é de caráter exclusivamente pedagógico; é, de fato, de natureza político-social. Assim, “é possível fortalecer a consciência de que o desenvolvimento global de uma comunidade depende também das condições de escolaridade deste grupo” (ANTUNES, 2014, p. 11). Ademais, de acordo com as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), no que diz respeito ao trabalho com temas relevantes e de interesse nacional, apontamos o que se refere a “analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade” (BRASIL, 2017, p. 57).

Ao considerarmos que ler e escrever são práticas sociais e que o acesso à leitura e à escrita sempre esteve associado às lutas políticas e sociais ao longo da

9 Para fins de ilustração, resgatamos a origem da expressão “não sou tuas negas”. “A mulher negra como “qualquer uma” ou “de todo mundo” indica a forma como a sociedade a percebe: alguém com quem se pode fazer tudo. Escravas negras eram literalmente propriedade dos homens brancos e utilizadas para satisfazer desejos sexuais, em um tempo no qual assédios e estupros eram ainda mais recorrentes. Portanto, além de profundamente racista, o termo é carregado de machismo”. (ALENCAR NETO, 2018, p. 63).

história, é responsabilidade da escola a condução do desenvolvimento político-social de cada comunidade. Aliás, Antunes (2014) afirma que o que é e o que se deixa de explorar na escola no que diz respeito à língua, linguagem, oralidade, texto, gramática, literatura, leitura e escrita são determinantes para que as pessoas obtenham o desfecho positivo e esperado acerca das questões intercedidas pela sociedade quanto ao exercício da cidadania, “sobretudo, daquelas que exigem o domínio das capacidades comunicativas, orais e escritas, em textos mais longos e mais complexos” (ANTUNES, 2014, p. 11).

Tendo em vista que a leitura e a escrita de textos estão entre as principais atividades pedagógicas no ensino de LP, é preciso evidenciar que a leitura não é somente uma questão linguística, mas também pedagógica e social (ORLANDI, 1988). Como a língua não é transparente, a leitura pode, então, ser entendida como “atribuição de sentidos” tanto para a escrita quanto para a oralidade. Segundo Orlandi (1988, p. 13) “a Escola tem como função criar condições para que se produza o autor”. Portanto, “aprender a se colocar como autor é assumir diante da instituição escola e fora dela (nas outras instâncias institucionais) esse papel social, na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor” (p. 79).

Nessa conjuntura, a educação antirracista ainda é um dos maiores desafios sociais e políticos na ambiência do ensino. A ausência de debate, discussões e ações para combater o racismo nos fazem inertes perante as mais variadas situações de desigualdade que assolam nossa sociedade. Como mediador, o professor precisa levar seus alunos a perceberem e se posicionarem perante as diferentes formas de discriminação, que se manifestam em nossa sociedade, seja de forma violenta e explícita, seja camuflada a partir da projeção de uma visão massificada de uma igualdade social. Assim, é papel da escola propiciar espaços para uma visão mais crítica em relação às questões raciais, combater a naturalização do racismo, promover a cidadania, instigar o sentimento de pertencimento e a afirmação da identidade dos estudantes, além de tornar as aulas mais significativas ao contextualizar a realidade.

De acordo com Kleiman (2007), alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio estão em processo de letramento. Desse modo, a autora defende a ideia de a escola, no papel de “agência de letramento por excelência da nossa sociedade”, ter o dever de criar ambientes para a experimentação “de formas de participação

nas práticas sociais letradas, considerando os múltiplos letramentos da vida social como o objeto estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos” (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Há eventos de letramento nos mais diversos recursos midiáticos, como nas redes sociais, em revistas, jornais e na televisão. Porém, mais do que isso, mediado pela linguagem, o sujeito se constitui por meio das suas relações com o outro e com o mundo, assim, conforme Koch (1987, p. 19) a interação social por intermédio da língua(gem) é caracterizada, necessariamente, pela argumentatividade. Tendo em vista que não só a identificação como também a inserção está relacionada à linguagem, como membro social, o estudante está submerso em contextos discursivos, portanto, tem-se a importância de práticas pedagógicas na perspectiva textual/discursiva, em sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem.

À luz do dito, o fato de a língua só ser materializada a partir do texto significa que qualquer modalidade do ensino de LP deve considerar o seu uso pragmático, já que a comunicação não se dá por meio de palavras ou de frases soltas e descontextualizadas. Portanto, é importante e necessário que o conteúdo abordado em sala de aula não se restrinja apenas a esse aspecto, e a forma trabalhada propicie e possibilite ao aluno encontrar significados, a fim de que o que se aprende em ambiência escolar, local em que ele ocupa grande parte da sua vida, faça sentido também no espaço externo.

Nesse sentido, ao explorarmos os textos apenas na perspectiva da decodificação, trabalhando apenas os aspectos gramaticais e textuais dos gêneros, negligencia-se diversos elementos importantes da formação dos alunos. Desse modo, é essencial, por parte do docente, procurar empregar os conceitos teóricos fundamentais relativos ao ensino de língua, de modo a incorporá-los à sua prática pedagógica, a fim de promover um ensino mais produtivo e significativo. Realizar a leitura e a escrita de forma crítica é relevante para a formação do discente, e tal competência requer prática, experiência e construção de um posicionamento subjetivo, para que, assim, ele possa atuar de forma autônoma no meio social. Para tanto, é fundamental a mediação do professor para que o trabalho desenvolvido, a partir dos gêneros textuais, revele que ambas as modalidades citadas, quando bem direcionadas, são fundamentais para se escapar da ideia, por exemplo, de que todas

as interpretações de um texto são possíveis, visto que as manifestações linguageiras implicam interlocutores dotados de uma intencionalidade e de uma imagem criada pelo discurso.

É de responsabilidade do ensino de LP tornar os alunos bons leitores e autores, de modo a desenvolver não somente a capacidade de ler e escrever, mas também o gosto, o interesse, o hábito e o compromisso com a leitura e com a escrita, habilidades amplamente abordadas na BNCC:

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (BRASIL, 2017, p. 498).

No que se refere à leitura, o documento recomenda que “a demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio” (BRASIL, 2017, p. 75), e, ainda, destaca que “a participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura” (BRASIL, 2017, p. 75). Quanto à escrita, a BNCC (2017) sugere a produção de diferentes gêneros, de forma contextualizada e direcionada. Assim, o eixo de produção de textos do documento “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...]” (BRASIL, 2017, p. 76).

Sob esse enfoque, uma vez que a escola precisa criar meios para motivar o aluno a ler, a interpretar, a escrever e a argumentar, o trabalho com os gêneros textuais constitui um importante recurso, sobre os quais lançamos a relevante função de auxiliar no desenvolvimento da capacidade de prática de leitura e escrita nas aulas de LP. Além disso, a BNCC traz importantes contribuições no que diz respeito à tecnologia, que, no mundo contemporâneo, está presente em diversos setores da

sociedade. Desse modo, é importante que a escola explore os recursos tecnológicos já presentes na vida do aluno, o que pode tornar o ensino mais interessante, dinâmico e atrativo, levando em conta as diversas esferas da atividade social e os veículos de circulação dos textos por meio das ferramentas digitais.

Da mesma forma, as práticas de letramento digital são imprescindíveis não só no ambiente escolar, mas também fundamentais para a vida em sociedade, já que estamos a todo o momento em contato com elas. Dado o contexto, o docente precisa estar preparado para intermediar o conhecimento por meio das ferramentas digitais, as quais os alunos já dominam, como plataformas virtuais, aplicativos de interação, redes sociais e jogos, de modo a desenvolver a oralidade, bem como uma leitura e uma escrita mais crítica, reflexiva e menos ingênua.

Em consonância com as orientações da BNCC, neste trabalho, procuramos explorar de forma profícua os recursos necessários para trabalhar, sobretudo, as habilidades de leitura e escrita dos estudantes. Não se pode desconsiderar que, em se tratando da EJA, modalidade cuja maioria dos alunos chega à escola não só com uma bagagem de conhecimento, mas de experiência de vida, reconhecemos que o que falta a eles é o conhecimento sistemático. Portanto, sendo eles sujeitos que precisam participar do processo de ensino-aprendizagem, o ensino de LP incide na prática de ações por meio da língua/linguagem.

Dando continuidade à discussão até aqui instaurada, é pertinente explorarmos o conceito de Linguística Aplicada (LA), uma vez que a proposta apresentada neste artigo se insere nessa linha de pesquisa. A Linguística Aplicada é uma recente área de pesquisa em linguagem, cujo objetivo é aliar a teoria linguística às práticas de ensino. Em outras palavras, a Linguística Aplicada está diretamente ligada às práticas sociais que envolvem a linguagem.

Como propõe Moita Lopes (2006, p. 31): “[...] é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar; mesmo porque, no mundo de contingências e de mudanças velozes em que vivemos, a prática está adiante da teoria [...]”. Em consonância a essa concepção, Rajagopalan (2006) defende que “[...] intervir de forma consequente nos problemas linguísticos constatados, não procurando possíveis soluções numa Linguística que nunca se preocupou com os problemas mundanos (e nem sequer tem intenção de

fazê-lo), mas teorizando a linguagem e formas mais adequadas àqueles problemas. [...]”. Dito de outra forma: a LA precisa “repensar o próprio lugar da teoria e não esperar que seu colega “teórico” lhe forneça algo pronto e acabado para ser aplicado” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 16, grifos do autor).

Moita Lopes (2006) assegura que

uma das questões mais cruciais da pesquisa contemporânea é considerar a necessidade de ir além da tradição de apresentar resultados de pesquisa para os pares, como forma de legitimá-los. Para tal, são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc. no contexto de aplicação – uma dimensão que o campo da LA raramente contempla (MOITA LOPES, 2006, p. 23).

O autor defende que é preciso que o fazer científico seja voltado para a aplicação. Biazi e Dias (2007) afirmam que

a linguagem é o meio pelo qual percebemos as coisas e que nos constituímos. Nós nos constituímos por meio da linguagem porque ela está em nossa relação com o outro, está no meio social o qual pertencemos, está em nossa história individual e na história de nosso meio, está nos textos com os quais já tivemos contato e também nas leituras de mundo que já temos. Pela linguagem é que construímos nossa realidade, que nos situamos social e historicamente (BIAZI; DIAS, 2007, p. 1).

As autoras defendem, ainda, que a LA é fundamental para modificar a forma como as pessoas vivem e compreendem o mundo e a si mesmas. Segundo elas,

o foco da LA é justamente investigar sobre a relação da linguagem e os contextos de ação humana, como a linguagem é utilizada nos mais diversos contextos sociais, por exemplo: na sala de aula, na propaganda comercial e política, no consultório médico, nos tribunais de justiça, nas lutas ecológicas, pelos adultos não alfabetizados, pelos adolescentes de risco, pelos estudantes negros, por alunos e professores em escolas carentes, por pessoas em situações de dificuldades sociais (violência doméstica contra a mulher, na construção social do preconceito contra o homoerotismo), por populações que não têm poder social (trabalhadores de fábricas, favelados, indígenas, pobres), etc (BIAZI; DIAS, 2007, p. 1).

Nessa perspectiva, Moita Lopes argumenta que é preciso ouvir as vozes do Sul (2006, p. 103), isto é, as vozes daqueles que se encontram à margem da sociedade.

Assim, “a LA precisa construir conhecimento que exploda a relação entre teoria e prática ao contemplar as vozes do Sul” (MOITA LOPES, 2006, p. 103). Sob esse enfoque, considerando que a LA se configura como uma área da Linguística que trata da importância de estudos teóricos sobre a linguagem e procura investigar e, se possível, solucionar os problemas sociais cotidianos relacionados à linguagem em uso, em seu contexto real, assim, propomos uma sequência didática voltada para alunos de EJA (que estão inseridos à margem da sociedade), visando a uma educação antirracista.

Na próxima seção apresentamos uma breve caracterização da EJA em nosso país.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A EJA é uma modalidade de ensino fundamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual atende às pessoas com mais de 15 anos, que, por algum motivo, não conseguiram completar o ensino fundamental e médio na idade regulamentar. No Brasil, essa realidade pode ser compreendida a partir de uma perspectiva histórico-social, uma vez que ela resulta da educação precária direcionada aos que vivem à margem da sociedade, como os negros escravizados, os índios e trabalhadores braçais, ou seja, a maioria da população do país. Desse modo, os descendentes desses grupos são ainda acometidos pelas consequências dessa condição e da realidade histórica, sendo as principais vítimas da violência, da pobreza e das desigualdades sociais que assolam o Brasil. Assim, a grande maioria dos discentes matriculada na EJA descende desses grupos e enfrentam, cotidianamente, situações que envolvem preconceito, violência e oportunidades limitadas de crescimento educacional, profissional e financeiro. Muitas dessas pessoas abandonam o ensino regular e matriculam-se na EJA, modalidade de ensino que recebe um alunado bastante diversificado.

Nesse viés, em razão da diversidade dos alunos que compõem a Educação de Jovens e Adultos, não é possível definir um público único. Assim, ao fazer emergir a EJA, de acordo com Nunes e Pereira (2007), pode-se caracterizar os integrantes dessa modalidade de ensino em dois grupos: das pessoas que foram precocemente

excluídas de seus direitos educativos, seja porque viveram numa época em que o acesso à educação era mais difícil, principalmente nas zonas rurais, seja pela idade mais avançada e pela baixa escolaridade; e outro grupo numeroso e heterogêneo de pessoas que abandonaram os seus estudos por fatores extraescolares, como os sociais, relacionados à pobreza, à necessidade de ingresso prematuro ao mercado de trabalho e também por fatores escolares em função do fracasso, como a interrupção da trajetória escolar, mal sucedida, com sucessivas reprovações, que acabaram desestimulando e levando ao abandono dos estudos.

Outro aspecto relevante é que, do ponto de vista histórico-social, na história da educação brasileira, o direito à educação para todos é conquista da Constituição de 1988. Então, esse conjunto populacional mais idoso sofreu, durante muito tempo, uma interdição ao direito à escola.

Ao pensarmos no estudante da EJA como alguém que frequenta a escola em idade considerada pelo senso comum como “inapropriada”, o estudo da língua se faz necessário de maneira que esse aluno seja incluído socialmente. Sendo a educação um direito de todos, defendemos a ideia de que não existe idade certa para aprender, considerando os diversos fatores de exclusão numa perspectiva histórica, que não possibilitaram nem garantiram a essas pessoas o direito à educação.

Desse modo, os cursos propostos à EJA devem proporcionar a esses alunos não apenas a possibilidade de ampliar as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos de LP, mas também a de expandir sua consciência como ser social, alargando a capacidade de participação no exercício da cidadania. Nessa perspectiva, o ensino de língua materna poderá promover a ampliação das modalidades oral e escrita, envolvendo processos de produção de textos falados e escritos, como também de leitura. Ademais, além das práticas sociais do uso da linguagem, o ensino precisa fomentar nesses alunos a reflexão acerca do funcionamento da língua, em relação aos efeitos de sentido que o seu uso pode produzir. Fora da escola, o aluno da EJA está incluído em práticas de letramentos em que ele fala, ouve, escreve, lê, defende um ponto de vista e se posiciona em relação a algo. Então, faz-se necessário que a escola procure ampliar as competências e habilidades relacionadas ao uso da língua, de modo que esse estudante passe a dominá-la nas diversas situações comunicativas. Dito de outro modo, em razão de sua imersão nas várias manifestações languageiras,

como a leitura de placas de ruas, de trânsito, como também de letreiros de meios de transporte e de estabelecimentos comerciais, além de outros gêneros textuais orais e escritos em situações formais e informais, é preciso que o aluno da EJA desenvolva práticas que envolvam a fala, a leitura, a escuta e a escrita de forma mais crítica e autônoma. A escola precisa levar o aluno a perceber a língua(gem) como um meio de inserção e participação social, portanto, é pertinente que o docente instigue o aluno a se expressar oralmente e por escrito, pois essa é uma prática social importante na construção de conhecimento. Assim, o professor deve encorajar os jovens e adultos que retornam à escola a reivindicar seus direitos e a interromper o apagamento de sua história, os silenciamentos impostos e todo tipo de supressão, sobretudo do sistema escolar.

Deste modo, pensando no papel do professor como mediador da aprendizagem, buscamos, com este trabalho, mostrar a importância de priorizar e valorizar as experiências e vivências trazidas pelos alunos da EJA e auxiliar, assim, a transposição do conhecimento de vida para o conhecimento letrado.

Na próxima seção, abordamos a relevância da concepção de língua no ensino de LP.

AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

De acordo com Antunes (2014), “nossa programação de ensino é ditada pelas concepções que alimentamos” (ANTUNES, 2014, p. 16). Em outras palavras, a concepção que o docente tem da língua é uma questão fundamental que está relacionada aos aspectos teóricos subjacentes ao ensino de LP. Nesse sentido, o modo como o professor concebe a língua determinará a forma de organizar a sua prática pedagógica, isto é, a maneira de planejar as suas aulas, a escolha do material pedagógico, bem como a avaliação de seus alunos, dentre outros encaminhamentos propostos com a intenção de atingir o seu objetivo de ensino.

Nessa perspectiva, como afirma Castilho (2010), “temos de dispor de um ponto de vista prévio sobre as línguas e suas gramáticas. Temos de dispor de uma teoria sobre elas” (CASTILHO, 2010, p. 42). Assim, a teoria é necessária porque

mostra os caminhos pelos quais serão orientados os processos de planejamento, as formas de abordagens e de avaliação, bem como a seleção do conteúdo, dentre outros. Sob esse viés, o conceito que o professor tem da língua é o fio condutor de sua prática pedagógica, uma vez que a maneira como ele a concebe determina a forma como a ensina. Logo, defendemos a prática a partir de uma reflexão teórica.

Durante muito tempo, a língua foi vista como um sistema formado por estruturas gramaticais inter-relacionadas que não levava em conta os sujeitos, dentre outros fatores extralinguísticos envolvidos no processo de comunicação. Essa concepção estruturalista da língua surgiu no século XX, tendo como precursor o linguista Ferdinand Saussure (1969), que dividiu a linguagem em duas partes: uma social, a *língua*, e uma individual, a *fala*. A primeira se refere ao que internalizamos, guardamos e nos apropriamos para usarmos na comunicação; a segunda, por sua vez, representa a realização individual da língua: singular, ou seja, o ato individual das pessoas. Para Saussure (1969), a parte social e homogênea da linguagem é o elemento que importa para a linguística. Assim, ele excluiu a fala de sua pesquisa. A partir disso, a língua recebe outras concepções, como a de representação do pensamento.

Nem Saussure (1969) nem outros linguistas estruturalistas se preocuparam com o ensino de língua, visto que ignoraram o sujeito, o uso da língua e as variações linguísticas como elementos essenciais que permeiam o processo de ensino/aprendizagem. Nessa perspectiva, ensinar português orientado pela concepção estruturalista significa ensinar estruturas gramaticais descontextualizadas, enfatizando a forma gramatical sem se ater para os usos delas. O professor dessa concepção de língua(gem) contribuiu com a ideia equivocada de que existe uma forma única, homogênea e correta do português, colaborando para a estigmatização de pessoas que falam de forma diferente da variante padrão.

No entanto, com o advento da Sociolinguística, à qual é atribuída o estudo das relações entre língua e sociedade, passou-se a considerar os fatores que interferem no modo de falar do sujeito, como a região, a classe social, a escolaridade, o sexo e a faixa etária do usuário dessa língua. Surge, então, outro modo de ver a língua, o da concepção interacionista, que considera o que foi excluído pela teoria estruturalista, como o sujeito cultural, o contexto da produção e da recepção dos

textos. Assim, o uso da língua, como o foco dos estudos linguísticos, é marcado pelo processo chamado Virada Pragmática¹⁰, consolidado na década de 1970. Temos, entre outros, a contribuição de William Labov (1972), que concretizou o espaço da sociolinguística na academia. Ao recorrer à etimologia da palavra *interação*, esse vocábulo é formado pela composição do prefixo “inter-” à palavra “ação”. Isto é, expressa a ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas ou pessoas; ação recíproca.

Em síntese, na concepção interacionista, aprender somente a estrutura gramatical da língua não é o suficiente para que ocorra o desenvolvimento de habilidades que possibilitem ao alunado ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diferentes situações pessoais, sociais e escolares, de modo a compreender e utilizar os diferentes gêneros e tipos de textos.

Nessa perspectiva, a práxis do professor de LP deve ser norteadada não só pelo aspecto semântico, mas também pelo pragmático, em que se considere a dimensão dos elementos gramaticais relacionados ao uso e aos efeitos de sentido que eles produzem. A partir da metade do século XX, a concepção de linguagem passa por algumas teorias. De um modo geral, saem da linguística, da pedagogia, da psicologia e migram para o trabalho desenvolvido na escola, em que podemos destacar a teoria socioconstrutivista de Vygotsky, a teoria de Bakhtin, as teorias de letramento, de análise do discurso, entre outras. Em função do predomínio dessas teorias, o trabalho dos professores sofre relevantes mudanças. Assim, a língua não é mais apenas um sistema de modo que a estudemos em termos de metalinguagem. Ela é percorrida como discurso, como a linguagem posta em ação entre parceiros. O texto não é mais visto apenas internamente, como um produto acabado, o contexto de produção passa a ser levado em consideração, com a ideia de produção de sentido.

O ensino de LP mudou bastante nos anos 60, uma vez que, antes disso, tínhamos uma escola elitizada, de modo que fazia sentido trabalhar, por exemplo, a gramática normativa, com alunos que dominavam a norma culta da língua. Contudo, com a democratização da escola, isto é, quando essa passou a atender alunos das classes populares, gerou-se uma necessidade de adequação de trabalho, a fim de

10 Conforme Oliveira, virada pragmática é “o movimento teórico que se consolidou na década de 1970 e que demonstrou, dentre outras coisas, que o ensino de línguas precisa estar voltado para o uso da língua e não para a apresentação mecânica de estruturas gramaticais e de sua nomenclatura” (OLIVEIRA, 2010, p. 17).

lidar com as variantes linguísticas. Assim, nesta pesquisa, foi adotada a concepção interacionista da língua.

Na próxima seção, em consonância com o objetivo deste trabalho, discorreremos acerca do letramento, conceito que está intimamente ligado ao estudo da linguagem como prática social.

O LETRAMENTO E A PRÁTICA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O conceito de letramento é de extrema relevância para a prática de ensino-aprendizagem. Entretanto, são recorrentes equívocos sobre o que se compreende sobre o termo, na medida em que ele é confundido com a alfabetização até mesmo no meio educacional. De acordo com Kleiman,

enquanto professores alfabetizadores se preocupam com as melhores formas de tornar os seus alunos letrados, os professores de língua materna se preocupam com as melhores formas de introduzirem os gêneros, criando-se aí uma falsa dicotomia, pois o aluno da quarta, sexta ou oitava série do ensino fundamental, assim como o aluno de ensino médio está também, ao longo de seu processo de escolarização, em processo de letramento. Aliás, nesse processo, estão todos os que utilizam a língua escrita em seu cotidiano (KLEIMAN, 2007, p. 2).

Em conformidade com Kleiman, Rojo (2009) afirma que o conceito de letramento, que muitas vezes é entendido como equivalente à alfabetização, em razão da sua valorização por certas instâncias sociais, como a própria escola, é visto de forma cristalizada. Em outras palavras, é constituído um imaginário homogêneo de letramento, que faz com que outras maneiras de utilização não valorizadas da escrita, bem como práticas orais, isto é, outros letramentos, sejam ignorados. Contudo, apesar de existir essa ideia unívoca do conceito de letramento, com a evolução dos estudos ele tem se ampliado conforme a realidade social. Assim, surgem novas expressões, segundo Rojo (2009): tipos e níveis de letramento, práticas de letramento e multiletramentos.

Uma vez que o uso da escrita e da leitura em nossa sociedade é intenso e constante, há diferentes práticas de letramento no cotidiano das pessoas, porém, elas não são consideradas e ensinadas pela escola. Desse modo, tendo em vista que

a vida social é caracterizada pela multiplicidade de usos e formas de linguagem, o letramento não pode ser visto como algo singular.

Em se tratando da distinção entre alfabetização e letramento, de acordo com Soares (2013), a alfabetização é o processo de aprendizagem dos sistemas de representação da escrita. No entanto, não é o fato de codificar e decodificar que trará o domínio da língua escrita, visto que essa desempenha funções sociais. Dessa forma, a alfabetização está relacionada ao processo de aquisição de uma tecnologia: o sistema alfabético e ortográfico. Por outro lado, o letramento pode ser compreendido como o desenvolvimento de habilidades de uso da tecnologia da escrita nos contextos social e cultural, o que significa não só ler textos, mas identificar e lidar com os gêneros textuais, sem perder de vista a linguagem oral, essa manifestação humana que submerge das relações sociais e as concretiza. Soares (1998) esclarece: “alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita” (1998, p. 19). A autora ressalta, ainda, que “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (1998, p. 20).

Diante do exposto, é irrefutável a importância da articulação entre a escola e as práticas sociais de leitura, oralidade e escrita. O letramento varia nas diferentes culturas e em diversos contextos, por isso, é necessário que a abordagem da escola interaja com outros letramentos presentes no cotidiano do discente. Assim, a escola precisa ampliar esse letramento, buscando desenvolver nos alunos capacidades de leitura e escrita, enfocando a oralidade, com a finalidade de sua participação mais ativa e efetiva na sociedade. Conforme os documentos oficiais norteadores do ensino na EJA orientam, enfatizamos a importância de trabalhar a linguagem numa perspectiva de efetivo exercício da cidadania, o que implica o trabalho com os gêneros textuais. De acordo com Koch e Elias (2010), “dominar um gênero consistiria no próprio domínio da situação comunicativa, domínio esse que se pode dar por meio do ensino das aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 61).

Partindo dessa lógica, dedicaremos a próxima seção a uma discussão sobre o trabalho docente com gênero textual.

O GÊNERO TEXTUAL EM SALA DE AULA

Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2003) traz a seguinte definição de gênero: “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados os quais denominamos os gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Ao definir os gêneros textuais como tipos relativamente estáveis de enunciados, Bakhtin (2003) aponta que esses tipos podem ser modificados. Assim, por estarem relacionados às práticas sociais, novos gêneros tanto podem surgir como podem sofrer modificações em razão das mudanças na vida social.

Embora remonte à antiguidade, a teoria dos gêneros é trazida para nossa realidade contemporânea de maneira que esses funcionam como modelos comunicativos, que produzem uma expectativa no interlocutor e um preparo para uma reação. Conforme Bakhtin (2003), tais gêneros nos são dados “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática” (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Nesse sentido, conforme, ainda, Bakhtin (2003), os falantes de uma língua se comunicam, falam e escrevem por meio dos gêneros textuais, que resultam em formas-padrão determinadas sócio-historicamente. Assim, há um infindável repertório de gêneros disponíveis, os quais, mesmo numa conversa mais informal, moldam o discurso. Desse modo, a perspectiva bakhtiniana mostra que a comunicação humana, influenciada por questões histórico-sociais, realiza-se por meio dos gêneros, considerados como atividade social de linguagem, cumprindo objetivos específicos das esferas sociais, de modo a significar a interação.

Assim, na medida em que a língua deixou de ser vista como estrutura da qual os alunos devem se apropriar, passando a ser entendida como algo que eles já possuem, é preciso adequá-la conforme as situações de uso. Do mesmo modo, uma vez que os falantes de uma língua se comunicam por meio de textos, os gêneros textuais são reconhecidos como construídos socialmente e, assim, são de grande relevância para compreensão da língua.

No contexto educacional, essa percepção do texto como parte fundamental da linguagem dá outra perspectiva para as aulas de LP, de modo que ao representarem

as situações reais de uso da língua por meio do texto, elas passam a fazer mais sentido para os estudantes.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem a ideia de que os gêneros textuais representam os princípios que sustentam o trabalho escolar com a linguagem. Esses autores afirmam, ainda, que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 74). Assim, o ambiente escolar é um local favorável para tornar autênticas as situações de produção e recepção de textos. Assim, os gêneros se constituem como práticas sociais da linguagem, portanto, é preciso que eles sejam reconhecidos pelo discente, a fim de serem usados nas situações de interação. Logo, a apropriação dos gêneros pelo estudante contribui para a sua inserção nas atividades comunicativas que permeiam suas práticas sociais.

O trabalho com gêneros textuais incide em formar um leitor e produtor de texto com proficiência, que saiba lidar com a língua, as mídias e as linguagens de maneira reflexiva. Ao trabalhar as características e as particularidades de cada gênero, o aluno tem acesso às situações de produção e recepção dos textos nas diferentes esferas sociais.

Trazemos, na seção seguinte, apontamentos a respeito da produção de texto como prática autoral, além disso, discorreremos sobre reescrita e retextualização.

PRODUÇÃO DE TEXTOS COMO PRÁTICA AUTORAL, REESCRITA E RETEXTUALIZAÇÃO

Ensinar a escrever é uma função da escola, uma das principais responsáveis pela inserção do aluno nas situações de letramento presentes na sociedade. Conforme Antunes, “o ensino de Língua Portuguesa também não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente” (ANTUNES, 2003, p. 15).

A BNCC prevê, para o ensino de produção textual, “uma perspectiva de progressão de conhecimento que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos” (BRASIL, 2017, p. 137). Assim, é preciso considerar uma continuidade de conteúdos partindo

do mais simples ao mais complexo, ou seja, o ensino deve partir de “práticas de linguagens já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (BRASIL, 2017, p. 134), possibilitando a reflexão em relação ao uso da língua.

Para tanto, antes dos alunos darem início à produção textual, é importante que o docente leia com os discentes textos referentes ao tema, de modo a provocar uma discussão e, assim, incitar que eles discorram e expressem uma opinião. O professor poderá perceber o conhecimento que eles têm sobre o assunto de modo que manifestem um posicionamento e que argumentem em defesa dele. Ao ouvir os alunos, é estabelecida uma troca que é bastante benéfica para o processo de ensino-aprendizagem: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 38).

Nessa mesma direção, os procedimentos de escrita e reescrita permitem ao aluno perceber, além do que ele escreve, a forma como isso acontece. Assim, ele poderá focar na configuração do texto e no uso das palavras, fazendo as mudanças necessárias para alcançar o objetivo pretendido, como concluir uma ideia, acrescentar informações, contrapor um pensamento, dentre outros.

Embora seja trivial, para quem escreve, retomar frequentemente o seu texto, fazer alguns ajustes antes de considerá-lo adequado ao propósito a que se destina, em se tratando das aulas de LP, apontamos a escrita e a reescrita como processos que não estão relacionados apenas à correção, mas que possibilitam ao discente reflexão e análise a partir do que já havia escrito. Assim, os conhecimentos que os alunos vão construindo durante o processo de escrita permitem que eles façam alterações em seus textos, o que desvela indícios de reflexão sobre a linguagem e o que pode provocar efeitos de sentido. Além disso, eles podem perceber e se apropriar de recursos linguísticos usados para fins específicos de forma consciente.

Quanto à retextualização, conforme Marcuschi (2001), embora a oralidade seja tão importante quanto a escrita, pode-se observar a supremacia da segunda em relação à primeira em nossa sociedade, visto que na língua portuguesa existe uma tradição da língua escrita, que resulta na valorização dessa modalidade. Entretanto, ambas representam maneiras de as pessoas organizarem seus discursos e praticarem suas interações no dia a dia. Ou seja, são práticas discursivas que não concorrem

entre si, mas que se complementam. Para esse autor, a retextualização pode ocorrer em quatro processos: fala-escrita; fala-fala; escrita-fala; escrita-escrita. Assim, ele a concebe como processos que ocorrem na passagem de um gênero textual-discursivo de uma mesma modalidade da língua ou também entre diferentes modalidades. Nas palavras de Marcuschi, a retextualização

não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita [da fala para a fala; da escrita para a fala; ou da escrita para a escrita] não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos (MARCUSCHI, 2001, p. 46).

A retextualização pode ser entendida como a adaptação feita a partir de um ou mais textos-base para resultar em outro texto. Assim, em diferentes episódios linguísticos do cotidiano, esse processo se realiza a fim de atender a diferentes objetivos comunicativos, atribuindo novos propósitos à interação. Apesar das possibilidades de operações da retextualização quanto à modalidade da língua, neste trabalho, pretendemos nos ater à passagem escrita-escrita.

Antes de iniciar a discussão sobre a Sequência Didática, apresentaremos um tópico sobre o racismo enquanto estrutura social, ponto de grande importância para este trabalho.

O RACISMO IMBRICADO ESTRUTURA SOCIAL

Nesta seção discorreremos sobre o racismo, problema presente na sociedade brasileira e que causa exclusão, discriminação, desigualdade social e violência.

Para que se efetive o que prescreve a Lei que torna obrigatório o ensino da história e da cultura africana e de abordagens afro-brasileiras, ela deve ser aliada a outras políticas públicas, à formação continuada de professores, a projetos pedagógicos e a um ensino que considere a diversidade e fomente a igualdade de direitos, de modo que nossos alunos se sintam representados e se apropriem desse estudo. Torna-se, portanto, imprescindível um novo olhar para a pedagogia e a

abertura de espaços para a construção de uma educação decolonial, que supere as velhas práticas, as quais, ainda, vêm sustentando a educação.

Dessa forma, para um posicionamento que busque a educação antirracista, é necessário primeiro reconhecer a existência do racismo e falar dele. É fato o avanço nas teorias, interpretações e pesquisa acadêmica sobre o negro, seu protagonismo e resistência; todavia, permanece no espaço escolar um pensamento ilusório de uma democracia racial. Assim, nesta pesquisa, propomos a exploração em sala de questões relacionadas ao racismo, uma vez que a maioria dos alunos que compõe a modalidade EJA é negra, o que contribui para que essa temática auxilie na compreensão da relação entre racismo e escravidão e as suas consequências, como a dificuldade do acesso e de permanência na educação por esse grupo, ainda hoje, além das questões de evasão e ingresso tardio à escola, entre outros.

Ribeiro (2019) define o racismo como “um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato de vontade de um indivíduo. Reconhecer o caráter estrutural do racismo pode ser paralisante. Afinal, como enfrentar um monstro tão grande? No entanto, não devemos nos intimidar. A prática antirracista é urgente e se dá nas atitudes mais cotidianas” (RIBEIRO, 2019, p. 6). A autora enfatiza, ainda, que

o que está em questão não é um posicionamento moral, individual, mas um problema estrutural. A questão é: o que você está fazendo ativamente para combater o racismo? Mesmo que uma pessoa pudesse se afirmar como não racista (o que é difícil, mas não 44 é impossível, já que se trata de uma estrutura social enraizada), isso não seria suficiente – a inação contribui para perpetuar a opressão (RIBEIRO, 2019, p. 7).

Assim, pensando no desenvolvimento de uma relação de alteridade com o negro, buscamos, por meio das atividades propostas tendo como estratégia de ensino uma sequência didática, sensibilizar os alunos acerca da importância de ações antirracistas, a fim de que não compactuem com a violência racial. De acordo com Ribeiro (2019), sendo a maioria da população brasileira negra, quase 56%, a falta de pessoas negras em espaços de poder “deveria ser chocante”. A autora ressalta, ainda, que “uma pessoa branca deve pensar seu lugar de modo que entenda os privilégios que acompanham a sua cor. Isto é importante para que privilégios não sejam naturalizados ou considerados apenas esforços próprios” (2019, p.

13). Segundo essa autora, perceber isso é transformador e permite situar nossas responsabilidades perante as injustiças a grupos sociais vulneráveis. Assim, reafirmamos essa responsabilidade e não só estendemos a responsabilidade à escola como atribuímos a ela o papel de informar e tornar mais clara a percepção dos alunos quanto ao reconhecimento do racismo estrutural¹¹.

Assim, ao pensarmos o racismo como parte de uma estrutura presente na sociedade brasileira, é preciso buscar compreendê-lo a partir de uma perspectiva histórica, que culminou na naturalização de pensamentos e situações que colaboram com a discriminação social. Almeida (2008) aponta que o estrutural não é um tipo de racismo, uma vez que, segundo o autor, o racismo é sempre estrutural. Para Almeida (2008, p. 15), o racismo “é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade”:

o que queremos explicitar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea (ALMEIDA, 2008, p. 15).

De acordo com Almeida (2018), o racismo estrutural é uma forma de racionalidade, isto é, de normalização das relações, assim, o racismo constitui não só as ações conscientes, mas também as inconscientes no que diz respeito às práticas relacionadas à discriminação racial. Portanto, ser branco ou ser negro são construções sociais, que são vivenciadas a partir de certos privilégios estabelecidos.

Nas próximas seções, trataremos o conceito de Sequência Didática e, em seguida, apresentamos uma proposta, que tem como principal objetivo fomentar nos alunos reflexões acerca do racismo, visando a promoção da igualdade racial e o fortalecimento da luta antirracista, considerando não apenas aspectos gramaticais e textuais, mas relacionando-os aos letramentos, à retextualização, à reescrita e aos demais conceitos tratados neste trabalho.

11 De acordo com Almeida (2018), o racismo estrutural é uma forma de racionalidade, isto é, de normalização das relações, assim, o racismo constitui não só as ações conscientes, mas também as inconscientes no que diz respeito às práticas relacionadas à discriminação racial. Nesse sentido, segundo o autor, ser branco ou ser negro são construções sociais, que são vivenciadas a partir de certos privilégios estabelecidos.

OFICINAS COMO RECURSO AUXILIAR PARA A SD

Apresentamos, nesta seção, sugestão de oficinas a serem realizadas antes da SD, com o objetivo de trabalhar previamente questões sobre o racismo e sobre o racismo estrutural que permeiam nossa sociedade, a fim de fornecer ao estudante informações que podem não fazer parte de sua bagagem sociocultural e que são de extrema importância para o melhor andamento das produções que serão solicitadas na proposta de SD. Tal estratégia encontra justificativa nas palavras de Antunes (2003), que afirma que “ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. [...] Se faltam ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras” (ANTUNES, 2003, p. 45).

O negro como mercadoria¹²

Oficina 1: O negro como mercadoria
Como a classe social, o gênero e, principalmente, a raça categorizam e hierarquizam pessoas na vida social.
Conteúdo a ser trabalhado: o gênero textual Classificados e a sua intenção comunicativa;
Objetivos específicos: • Promover um debate a partir de situações reais de interação; • Usar a oralidade como forma de expressão; • Analisar um texto de forma crítica; • Relacionar escravidão com racismo; • Instigar os alunos a perceber práticas racistas na contemporaneidade, a fim de combatê-las; • Discutir sobre os recursos linguísticos utilizados como forma de persuasão no gênero textual “Classificados”; • Refletir acerca de como o negro foi visto e explorado no passado e suas consequências dessa exploração na atualidade; • Refletir sobre o processo de escravidão tanto em tempo pretérito como presente. Encaminhamentos.

12 Foram trazidas somente algumas amostras. A sugestão completa aborda outros tópicos, tais como racismo estrutural; racismo em tempos de coronavírus; e afirmação da identidade e criação de avatar.

Figura 1



Fonte: Toda a Matéria Disponível em: <https://todamateria>
 Acesso em 02/03/2021

Figura 2: Aluguel de um “escravo”

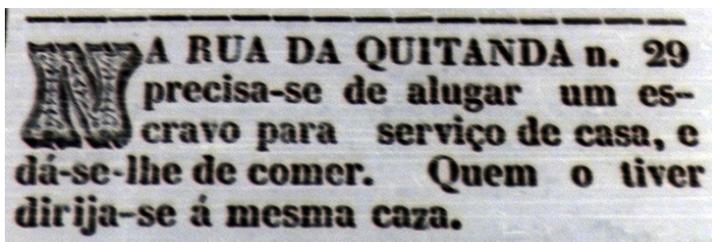


Figura 3: A procura de um “pardinho” de 12 anos

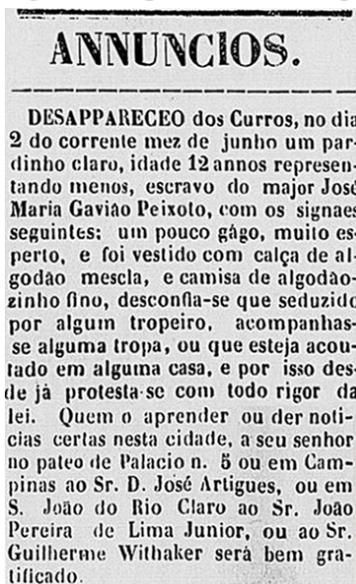


Figura 4: Vende-se “escrava” e compra-se “negrinha de 10 e 12 anos”

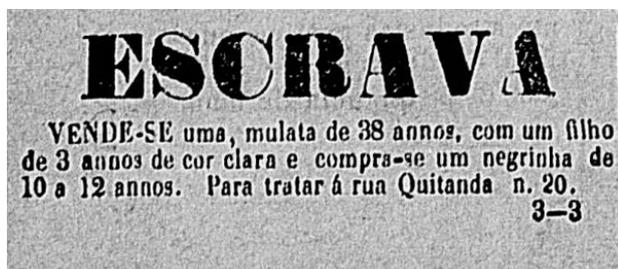
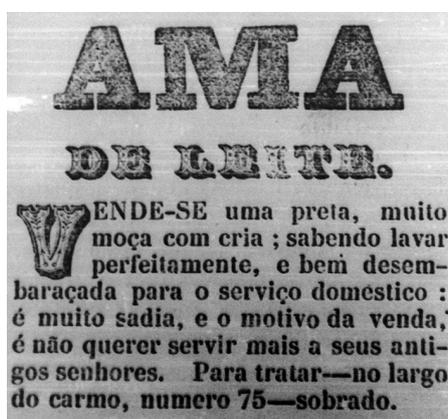


Figura 5: Venda de “ama de leite preta”



Encaminhamentos: Parte 1- No primeiro momento, será projetado um anúncio (Figura 1) em que os alunos observarão as características do gênero em relação ao lugar em que é veiculado, a sua intenção comunicativa e a sua função social.

Após observarem a imagem projetada (figura 1), os alunos serão solicitados a responder, de forma oral, as perguntas a seguir:

- a) Você já viu esse tipo de texto? Onde? (resposta pessoal)
- b) Para que servem? (Espera-se que os alunos percebam as múltiplas funções do gênero em questão, como vender, comprar, trocar, alugar uma mercadoria ou imóvel, oferecer um serviço, procurar por uma prestação de serviço, por emprego, entre outros).
- c) Você já utilizou ou conhece alguém que tenha utilizado ou utilize esse serviço? Se sim, foi usado para buscar o quê? (alguma informação, serviço, objeto, bem ou para anunciar algo?) (resposta pessoal)
- d) Por que algumas partes estão destacadas em preto? E por que esse gênero textual leva o nome de Classificados? (Espera-se que os alunos percebam a divisão presente no gênero como meio de separar e classificar as seções).

Parte 2 - Serão projetados anúncios presentes em jornais antigos (figuras 2, 3, 4 e 5). Para essa aula, os alunos poderão realizar consultas à internet em seus aparelhos celulares, além disso, professor trazer dicionários 16 da biblioteca da escola, a fim de que os alunos percebam que há diferentes significados para uma mesma palavra.

O professor solicitará que os alunos, voluntariamente, leiam em voz alta cada um dos anúncios expostos, de modo que ocorra uma leitura colaborativa em que todos possam interagir. Posteriormente à leitura, os alunos serão ouvidos acerca do que entenderam sobre esses textos. Assim, por meio de atividades extralinguísticas, eles serão levados a expressarem a sua compreensão e a refletirem sobre algumas questões a partir das marcas linguísticas dos enunciados: a forma como o negro era visto e tratado, os adjetivos usados para fins de persuasão, as palavras usadas para a caracterização das pessoas negras e o tipo de trabalho prestado por esse grupo social. Além disso, será perguntado a eles acerca da fuga dessas pessoas: por que e de que fugiam? Como as crianças negras eram vistas e denominadas naquela época?

Os alunos irão pesquisar no dicionário o significado de vocábulos, a fim de compreenderem como uma palavra pode ser carregada ou esvaziada de sentidos conforme alguns elementos, como o posto ocupado por quem a enuncia (proprietário de terra, por exemplo), a ideologia, o período, a situação comunicativa, entre outros. A título de ilustração, pretende-se mostrar aos alunos os efeitos de sentido, por exemplo, entre escravo e escravizado, as definições presentes em diferentes dicionários e ressignificação a que elas remetem no uso. Também serão discutidas as consequências desse tratamento atualmente: negros ainda são tratados como mercadoria? Como? Em que contexto? Enfim, discutiremos as relações de poder que permeiam todas as relações sociais, com o intuito de provocar a reflexão e o posicionamento dos alunos.

Em seguida, será aberto um debate para que os alunos articulem a imagem à condição do negro como objeto de negociação. Ao trabalhar o gênero debate, o professor buscará instigar os jovens a pensarem nas situações de desigualdade social e se posicionarem, considerando que, embora a população brasileira seja formada pela maioria negra, as melhores ocupações de trabalho destacadas na sociedade são compostas por brancos, que são também maioria expressiva em publicidades e atuações em novela, cinema e teatro, como protagonistas ou personagens que ocupam cargos de destaque.

Figura 6: Negro nu



Figura 7: “Só não trabalha quem não quer”



Fonte: Instagram

A partir da projeção da figura 6, o professor continuará a instigar os alunos a discutirem sobre as questões que envolvem a discriminação social e situações análogas à escravidão no cenário atual brasileiro.

- a) Vocês já ouviram essa afirmação de que só não trabalha quem não quer? Vocês concordam ou não? Comentem. (Resposta pessoal)
- b) Vocês conhecem outras mulheres que vieram do interior para trabalhar em casa de família como empregada doméstica ou babá em troca de moradia e comida? O que acham disso? (Resposta pessoal).
- c) Após leitura e discussão em torno das figuras 5 e 6, o que vocês pensam sobre práticas racistas no Brasil hoje? Mudou a opinião de vocês? (Resposta pessoal).

Distribuir para os alunos a reportagem a seguir:

Mulher negra é resgatada em casa de família em MG em condições análogas à escravidão

Ministério Público diz que doméstica não tinha salário nem podia deixar residência; defesa crítica divulgação antes de processo legal

Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/12/mulher-negra-e-resgatada-em-casa-de-familia-em-mg-em-condicoes-analogas-a-escravidao.shtml>

A fim de explorar o gênero notícia e levar os alunos a refletirem sobre as condições de trabalho na contemporaneidade, o docente trará os questionamentos abaixo, em que os alunos poderão expor a opinião deles (de forma oral):

- 1) Qual o objetivo do texto acima? Informar um acontecimento do dia a dia de grande relevância para a sociedade.
- 2) Qual a função social desse texto? Relatar um fato que foge da normalidade, de forma objetiva.
- 3) Que tipo de linguagem é usada no texto: formal ou informal? Justifique. Formal, visto que a mensagem precisa ser transmitida de forma clara para evitar diferentes interpretações e dificuldade de compreensão, além de mostrar impessoalidade e imparcialidade para que o leitor possa formar o seu próprio juízo de valor acerca do que foi noticiado.
- 4) Sobre a estrutura da notícia, essa é composta por um título principal, denominado MANCHETE, o qual sintetiza o tema que será abordado e outro título menor, que ajuda no entendimento do principal. Sublinhe no texto a manchete.
- 5) Onde a notícia é geralmente encontrada (suportes)? Nos principais meios de comunicação: rádio, jornais, revistas, televisão e internet.
- 6) A introdução da notícia é denominada de LIDE. Ela corresponde ao primeiro parágrafo e apresenta o que será tratado, sobre quem, quando, onde, por que e como. Identifique a LIDE da notícia acima.
- 7) Por que a manchete chama a atenção para o fato de a mulher resgatada ser negra? Com o objetivo de levar o leitor a refletir acerca do legado deixado pela escravidão no Brasil. (Aproveitar para discutir o fato de que o trabalho doméstico ainda é um ofício exercido majoritariamente por mulheres negras. Questionar também sobre outras profissões, geralmente de pouco prestígio e mal remuneradas, serem exercidas predominantemente por pessoas negras).
- 8) A escravização acabou? O que te leva a pensar assim? (Resposta pessoal)
- 9) O que seria trabalho escravo? Existe esse tipo de trabalho em nosso país? Más condições e remuneração, trabalho que causam danos à saúde, ausência do cumprimento dos direitos trabalhistas, jornadas exaustivas, trabalhos sob ameaças, sob violência física, verbal, psicológica, entre outros. Existe. Não só são noticiados casos de trabalhos ilegais, trabalhadores forçados a trabalhar, atos de violência e abuso por parte do empregador nos principais meios de comunicação, como muitos vivem e conhecem pessoas próximas nessas condições.

As questões relativas à reportagem “Mulher negra é resgatada em casa de família em MG em condições análogas à escravidão” visam a explorar as características recorrentes do gênero notícia e à temática do racismo veiculada implicitamente na notícia.

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Público: 3º ano do Ensino Médio da EJA.

Conteúdo: Leitura, interpretação e produção textual orientadas pela temática do racismo. Duração: a definir

Objetivos da SD: A SD apresentada neste trabalho tem como objetivo geral orientar os alunos para a produção de um texto argumentativo para que sejam capazes de agir e proporcionar mudanças aos meios sociais em que estão inseridos.

Objetivos específicos: • compreender o funcionamento da língua a partir da interpretação de textos; • desenvolver habilidade de leitura e a capacidade de reflexão crítica; • perceber ideias implícitas no texto; • socializar-se com os colegas por meio das atividades em grupo; • discutir sobre práticas racistas nas perspectivas histórica e contemporânea; • criar um ambiente de discussão e de práticas discursivas de leitura; • identificar e compreender os gêneros textuais em vários domínios sociodiscursivos: esfera publicitária, esfera política, esfera literária e rede social, entre outros; • produzir um texto predominantemente argumentativo e refletir sobre o processo de escrita.

1ª aula: gêneros reportagem e artigo de opinião

Encaminhamentos

Conforme o modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), será apresentada uma situação problema em que será trabalhado o gênero reportagem, o qual faz parte do campo jornalístico-midiático, conforme a BNCC. Dessa maneira, o professor projetará uma reportagem, veiculada em revista de circulação nacional e na internet, em que é relatada uma experiência vivida, situada em um espaço, em um tempo, e objetiva registrar e documentar ações humanas.

Texto 1: Racismo em universidades

Racismo em universidades: professores e alunos negros relatam ataques criminosos no interior de SP¹³

Em Sorocaba, a Polícia Federal abriu investigação por ameaças de morte e mensagens racistas deixadas em banheiros da UFSCar. Casos também foram registrados na região de Bauru e Itapetininga. Por Carlos Dias e Paola Patriarca, G1 Sorocaba e Jundiá 05/07/2019 07h01

Atualizado há 11 meses.

Em seguida, de maneira detalhada, o professor orientará a tarefa que os alunos deverão realizar, representando a produção inicial – sugerida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Segundo os autores, a base de uma SD contém uma seção de abertura, em que é apresentado o objeto do estudo e o trabalho que será realizado pelos alunos a partir dessa introdução. De acordo com esses autores, a partir dessa produção inicial será possível que o docente avalie as capacidades e dificuldades dos alunos e prepare as atividades da próxima etapa, as quais serão centradas nos módulos. Com isso, os alunos poderão aprender a respeito do tema e das características do gênero solicitado na produção final. Cabe lembrar que a primeira produção proposta se trata de uma retextualização do gênero reportagem para o gênero artigo de opinião. A escolha por textos pertencentes à esfera jornalística é justificada pela natureza informativa desse gênero, capaz de promover o acesso à informação e o exercício da cidadania.

Posteriormente, o professor irá trabalhar com a estrutura¹⁴ do artigo de opinião, apontando os seus principais elementos. Para tanto, o professor poderá

13 Reportagem completa: <https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2019/07/05/racismo-em-universidades-professores-e-alunos-negros-relatam-ataques-criminosos-no-interior-de-sp.ghtml>

14 A estrutura geralmente utilizada para o ensino dos textos de natureza argumentativa, como o artigo de opinião, são autor, título, introdução, desenvolvimento e conclusão. Entretanto, apenas essas diretrizes não são satisfatórias para obter êxito nas aulas de Língua Portuguesa quando o objetivo é aprimorar a capacidade de leitura e de produção textual, de maneira a tornar os alunos autores dos seus discursos, que por meio da compreensão estejam aptos para se posicionarem perante os problemas sociais. Para tanto, é preciso que eles tenham acesso a diferentes textos em sala de aula e sejam capazes de identificar as características mediante o contato direto com os textos do gênero em questão.

propor a leitura compartilhada do texto, considerando o autor, o tema, a fonte e o suporte. Além disso, é importante chamar a atenção do aluno sobre as maneiras e os elementos que o autor usa para convencer seu leitor, como citações, de forma que os alunos possam distinguir o que é fato e o que é opinião.

Atividade 2 – Reescrita do artigo de opinião

Encaminhamentos para os alunos: observe se o seu texto possui as principais características, conforme o que foi estudado até agora, a respeito do artigo de opinião. O texto expressa a sua opinião? Altere o que for necessário, a partir dos requisitos a seguir: 1. Você acha que conseguiu convencer seu leitor? 2. Você usou os elementos linguísticos necessários para isso? 3. Você usou argumentos em defesa do seu posicionamento sobre a questão? 4. Você criou uma conclusão para seu texto? 5. Você considera que trouxe informações relevantes para sustentar seu ponto de vista? 6. Em que esfera social o seu texto circulará? Quem o lerá?

Na próxima etapa, antes da projeção do próximo texto, o docente retomará a discussão sobre a atual situação de pandemia da COVID-19, procurando saber o que eles pensam acerca das desigualdades sociais e econômicas que assolam o Brasil. Nesse momento, os alunos serão levados a refletir se esses podem ser considerados fatores determinantes para maior risco de infecção e, conseqüentemente, morte pela contaminação do novo Coronavírus. Posteriormente, o professor entregará, impresso, o artigo de opinião¹⁵, “As desigualdades sociais que a pandemia da covid-19 nos mostra”, escrito por Huri Paz, veiculada no portal de notícias Brasil de Fato, no dia 04 de abril de 2020.

A partir da leitura desse artigo, o professor levará os alunos a pensarem que, embora todos estejam expostos ao novo Coronavírus e, em tese, todos estão sujeitos ao mesmo risco de infecção, estudos descortinaram o impacto das desigualdades na divulgação e prevenção da doença. De acordo com o texto, no Brasil, um dos recordistas de casos no mundo, a população mais pobre é composta por maioria negra,

15 Artigo completo: www.brasildefato.com.br/2020/04/04/artigo-as-desigualdades-sociais-que-a-pandemia-do-covid-19-nos-mostra

o que nos mostra os negros como os mais vulneráveis ao Coronavírus, visto que eles vivem mais concentrados em comunidades, possuem mais trabalhos informais e são mais expostos a situações de desemprego e pobreza. Nessa conjuntura, o professor irá problematizar o fato de essas pessoas serem orientadas pelas mídias a lavarem as mãos constantemente, medida extremamente necessária para prevenir a contaminação com o vírus, mas nem todos possuem água encanada e saneamento básico. Portanto, apesar da pressão das autoridades e da própria sociedade informando acerca da importância do isolamento social e exigindo o seu cumprimento, profissionais como porteiros, empregadas domésticas, cozinheiras, motoristas, garis, entre outros, continuaram a trabalhar visando à própria sobrevivência. Além de mais vulneráveis, os negros também são os que têm menos acesso e assistência à saúde.

Após a leitura e discussão acerca da temática do artigo, o professor explorará as características linguísticas e discursivas do gênero artigo de opinião. Ao ter acesso a artigos de opinião escritos por diferentes autores e circulando em diferentes mídias, o aluno tem a oportunidade de refletir sobre o gênero, sobre suas características recorrentes, sobre o uso dos operadores argumentativos com fins de persuasão, entre outras questões referentes ao gênero. Finalmente, os alunos reescreverão o segundo texto, dessa vez finalizando o processo e deixando o artigo apto à publicação. Assim, eles serão orientados a observar os aspectos referentes ao gênero artigo de opinião e à temática discutida nas aulas.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD) COMO FACILITADORA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Um dos desafios do professor se refere ao planejamento de suas aulas. Isso porque ele precisa administrar o tempo estabelecido para cada aula com os conteúdos a serem trabalhados e, além disso, a forma como eles serão abordados em busca de experiências exitosas. De acordo com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012), mais que uma forma de organizar as aulas, a SD é uma metodologia eficaz que tem sido utilizada por professores para o ensino de Língua Portuguesa, embora possa ser aplicada para outros campos do conhecimento:

O trabalho com sequência didática (SD) torna-se importante por contribuir para que os conhecimentos em fase de construção sejam consolidados e outras aquisições sejam possíveis progressivamente, pois a organização dessas atividades prevê uma progressão modular, a partir do levantamento dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre um determinado gênero textual a ser estudado em todas as suas dimensões (BRASIL, 2012, p. 47).

De acordo com Zabala (1998), a SD é uma série ordenada e articulada de atividades que formam as unidades didáticas. Ou seja, é a organização sistemática de atividades alinhadas pelo docente a fim de alcançar a aprendizagem de determinados conteúdos selecionados para uma unidade. Nas palavras do autor, a SD é um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos (ZABALA, 1998, p. 18, grifos do autor).

RESULTADOS ESPERADOS

Com este trabalho, bem como com a proposta de SD sugerida, espera-se contribuir com os professores de Língua Portuguesa no que diz respeito ao trabalho com os gêneros textuais em sala de aula. Assim, cada etapa de trabalho foi elaborada visando a desenvolver nos alunos habilidades que os tornem capazes de reconhecer a que gêneros pertencem os textos presentes no dia a dia, de maneira que eles desenvolvam as condições necessárias para dominá-los dentro ou fora da ambiência escolar. O trabalho, em sala de aula, com os gêneros textuais, sobretudo o artigo de opinião, proposta da SD, visa a aprimorar as competências que o estudante já possui, tendo em vista a importância de se posicionar diante de assuntos de relevância social, com argumentos coerentes que possam sustentar a posição defendida, além de estarem aptos para distinguir fato de opinião. Ademais, esperamos auxiliar o docente a planejar e organizar cada etapa do seu trabalho com os alunos, visto que a SD permite ao professor não só perceber o conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero e da temática que serão trabalhados, mas também acompanhar a evolução dos alunos, bem como as dificuldades encontradas de modo que possa

intervir ao observar os aspectos que podem ser aprimorados. Almeja-se, com este trabalho, que a educação antirracista não seja a preocupação apenas de uma minoria de professores de LP e de outras disciplinas, mas que ela possa ser vista como um ato político por docentes e discentes e como um instrumento que possibilite a visibilidade e a atuação de grupos marginalizados perante a sociedade. Desse modo, intencionamos que, a partir de um processo que envolve a percepção da forma como nossa sociedade foi estruturada, advimos a enxergar a alteridade, observando o nosso comportamento e o do outro, com vistas a uma sociedade mais justa e igualitária, que respeite a diversidade. Por fim, no âmbito dos resultados esperados, apenas as normas curriculares por si só são insatisfatórias para desconstruir preconceitos e provocar mudanças nas práticas sociais. Assim, há um longo percurso tanto para que as propostas curriculares sejam concretizadas, quanto à luta pela igualdade racial no Brasil, para que haja um comprometimento dos educadores no engajamento dos educandos em prol do combate ao racismo, visto que esses que vivem à margem da sociedade naturalizam as discriminações sofridas, o que pode ser percebido na expressiva evasão escolar na EJA. Espera-se que este trabalho contribua com uma prática pedagógica que cumpra, de fato, a função social da escola de formar um cidadão que esteja preparado para inserir-se socialmente de forma ativa e participativa, posicionando-se crítica e eficazmente por meio dessa ferramenta a que denominamos língua(gem). Por fim, buscamos, com este trabalho, dar um novo olhar para a educação, que, como processo de formação e construção de sujeitos, possa também funcionar como o antídoto contra toda ideia e prática discriminatória, rompendo com o silêncio de maneira que, sobretudo o racismo não seja tratado nas questões educacionais como algo externo à escola, mas que a educação seja apontada e usada como o caminho para a mudança que necessitamos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR NETO, Waldemar Duarte. *As formações nominais em textos sobre racismo e antirracismo: o caso das nominalizações*. Belo Horizonte, MG, 2018, Tese (Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, Maria do Rosário do Nascimento Ribeiro. *Educação de jovens e adultos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. *Gramática Contextualizada: limpando o pó das ideias*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BIDERMAN, Maria Tereza C. *Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Brasília: MEC, SEB, 2012.

DELL'ISOLA, Regina Lucia Peret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81- 108.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. *Oficina de texto*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande e Senzala*. 50ª edição. São Paulo: Global Editora, 2005.

- KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *92 Signo*, v. 32, n. 53, p. 1-25, Santa Cruz do Sul, dez., 2007.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2017.
- LOPES, Nei. Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana. São Paulo: Selo Negro Edições, 2004. MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma Linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo do linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luis Paulo. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-44.
- NUNES, Fabio Pereira. *A formulação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) como política pública*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2015.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de Português precisa saber: teoria e prática*. São Paulo: Parábola, 2010.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Lingüística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma lingüística indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 149-166.
- RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo Moura. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, p. 5-17, 1999.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. *Presença pedagógica*, v. 9, n. 52, jul./ago., 2003, p.1-21.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Submissão: 15 de agosto de 2022

Aceite: 22 de dezembro de 2022

LINGUÍSTICA APLICADA, VIVÊNCIAS RACIAIS E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA: NARRATIVAS DE UMA MULHER NEGRA

APPLIED LINGUISTICS, RACIAL EXPERIENCES AND IDENTITY CONSTRUCTION: NARRATIVES OF A BLACK WOMAN

Fernando Silvério de Lima¹

Universidade Federal de Ouro Preto
<https://orcid.org/0000-0001-8419-8293>
fernando.lima@ufop.edu.br

CRISTINA APARECIDA DE JESUS²

Universidade Federal de Ouro Preto
<https://orcid.org/0000-0002-6075-9970>
cristina.aparecida@aluno.ufop.edu.br

RESUMO: Este trabalho analisa as narrativas de uma estudante universitária negra sobre suas experiências raciais no contexto familiar e educacional até sua chegada ao ensino superior. Baseados em estudos da pesquisa narrativa para eventos críticos, bem como em Estudos Culturais de identidade e de Linguística Aplicada, o presente artigo revela as complexidades da construção identitária que se revela nos dizeres da estudante que resgata lembranças para construir um entendimento dos eventos vividos. As histórias foram geradas oralmente a partir de um roteiro semiaberto de entrevista que tratou de temas da experiência infantil, vida escolar e trajetória rumo ao contexto universitário. Por meio das transcrições, foi possível analisar temas que emergiram sobre sua identidade. As narrativas mostram relações familiares conflituosas, racismo durante o período escolar e chegada ao ensino superior como ventos de mudança, uma vez que o novo contexto possibilita mais pertencimento e fortalecimento de sua própria identidade como mulher negra.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa Narrativa; Linguística Aplicada; Racismo; Identidade; Universidade.

1 Doutorado em Estudos Linguísticos. Professor da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

2 Mestranda em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

ABSTRACT: This paper analyzes the narratives of a black undergraduate student about her experiences in familiar and educational contexts until her arrival at higher education. Based on studies from narrative inquiry for critical events, as well as on Cultural Studies on identity and Applied Linguistics, this paper unveils the complexities of identity construction which unfolds in the words of the undergraduate student and how she looks back on memories to grasp an understanding of events lived through. The stories were shared orally through an open script which considered topics such as childhood experiences, school life and the pathway towards college. Through the transcripts, it was possible to analyze themes that emerged regarding her identity. The narratives show conflicting relations with family, racist experiences in school and the pathway towards higher education as winds of change, once this new setting enables belonging and strengthening of her own identity as a black woman.

KEYWORDS: Narrative Inquiry; Applied Linguistics; Racism; Identity; University.

INTRODUÇÃO

Em 2022, no mesmo ano em que foi possível observar avanços da sociedade brasileira que foram conquistados pelas ações afirmativas, como os dez anos da política de cotas em universidades públicas e federais, as questões étnico-raciais se tornam cada vez mais evidentes não apenas nas conversas cotidianas, mas também nos estudos da esfera científica. De acordo com Pacheco (2011, p. 138), na sociedade brasileira “a questão racial é tratada como tabu, em que as posições sociais desiguais são naturalizadas e estabilizadas” e isso fomenta uma visão de um *racismo cordial*. Dito de outra forma, temos um problema complexo e grave do qual a sociedade evita falar abertamente nas mais variadas esferas de comunicação e, ao fazer isso, varre para debaixo do tapete um problema que afeta diretamente parcelas da população que são discriminadas a partir de visões preconceituosas de que existem inferioridades entre grupos da espécie humana.

Os reflexos de um *racismo estrutural* (ALMEIDA, 2020), ou seja, enraizado nas instituições sociais diversas impactam inclusive o futuro das gerações que lutam diariamente para ganhar seu espaço, apenas tentando exercer o seu direito de existir. Em reportagem ao jornal *El País* Brasil, Mendonça (2019) exemplifica, a partir de uma pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizada em 2018, uma hierarquia de desvalorização salarial no mercado de trabalho. O levantamento intitulado *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça* constatou, por

exemplo, que mulheres negras ganham menos da metade do salário de homens brancos (algo em torno de 44%) e também recebem menos que homens pretos³.

Neste cenário marcadamente desigual, o acesso ao ensino superior por mulheres é complexo, e mulheres negras em especial carregam consigo desafios ainda mais específicos nessa escala de desigualdade e falta de mais oportunidades de acesso (e de posterior permanência). É este cenário que abre o caminho para o presente estudo que se dedica a compreender qualitativamente experiências raciais de um perfil específico da população: mulheres negras em sua trajetória rumo ao ensino superior. Nosso estudo se orienta por uma questão central: quais histórias são contadas por mulheres negras que chegam ao ensino superior sobre suas experiências étnico-raciais anteriores e como essas histórias se relacionam às expectativas atuais e ao futuro de sua profissão? E o presente artigo pretende responder este questionamento do ponto de vista qualitativo, buscando por subjetividades que escapam aos amplos levantamentos quantitativos como os realizados pelo IBGE e que nos mostram detalhes muito específicos de uma vivência particular: a identidade da mulher negra.

Este artigo está organizado em cinco seções a partir deste preâmbulo. A seguir, discutiremos algumas questões teórico-conceituais que norteiam nossa compreensão das relações entre linguagem e identidade. Para isso, propomos um olhar interdisciplinar em Linguística Aplicada (JESUS; LIMA, 2021; LIMA, 2017; LIMA; JESUS, 2021; MOITA LOPES, 2002, 2006, 2009; PENNYCOOK, 2006) em diálogo com estudos sobre questões étnico-raciais (ALMEIDA, 2020; CAVALLEIRO, 2001, 2012; PACHECO, 2011; SAMPAIO, 2020), Estudos Culturais (HALL, 2000, 2006; WOODWARD, 2000) e pesquisa narrativa (KITCHEN; PARKER; PUSHOR, 2011; WEBSTER; MERTOVA, 2007). Em seguida, apresentamos um breve perfil metodológico que se integra à análise de dados com foco na narrativa. Por fim, propomos algumas reflexões sobre o tema e a importância desses diálogos interdisciplinares para questões relativas à identidade e à linguagem.

3 Para fins de contextualização, vale ressaltar que o levantamento apresenta um perfil populacional da época composto de: 9,3% de pessoas pretas, 46,5% de pessoas pardas e 43,1% de pessoas brancas. Por questões de restrições estatísticas de amostra (representação), o levantamento não incluiu populações indígenas

LINGUAGEM, IDENTIDADE E NARRATIVA: QUESTÕES EM LINGUÍSTICA APLICADA

Fazer Linguística Aplicada (LA) na vida contemporânea significa olhar para a linguagem e seus fenômenos a partir das relações sociais em que ela se faz presente. E isso, por sua vez, implica em “novas formas de politizar a vida social para além das histórias que nos contaram sobre quem somos: uma indagação à qual a LA contemporânea precisa responder. Afinal, fazer pesquisa nesse campo pode ser uma forma de repensar a vida social” (MOITA LOPES, 2009, p. 22).

O cenário pós-moderno ou de modernidade tardia (HALL, 2006) ressignifica a vida social, a cultura e também o modo de fazer ciência, uma vez que este modo é atravessado pelos valores sociais de seu tempo e das pessoas que produzem (e utilizam) novos conhecimentos. Ainda que seja uma ciência relativamente jovem, originada no cenário entre o fim da segunda guerra mundial e o início da guerra fria, a Linguística Aplicada se vê diante da necessidade de atualizar e olhar criticamente (PENNYCOOK, 2006) para a forma como faz ciência. A este respeito, cabe a seguinte reflexão:

Tradicionalmente, o sujeito da LA tem sido *um ser sem gênero, raça e sexualidade*. Ou, no máximo, *tem sido construído com um gênero, raça e sexualidade fixos do qual não consegue escapar*; com a linguagem refletindo o que ele é, ao invés de ser compreendida como um lugar de construção da vida social e, portanto, dele mesmo (MOITA LOPES, 2009, p. 21, grifos nossos).

E para olhar para essa vida social, do ponto de vista qualitativo, uma das formas de estudo das subjetividades humanas advém dos estudos em Educação e das Ciências Humanas em geral, desdobrando-se contemporaneamente em campos da Linguística Aplicada com o nome de *pesquisa narrativa* (KITCHEN; PARKER; PUSHOR, 2011). Nessa perspectiva, todas as histórias importam e, ao invés da busca de uma verdade absoluta, o estudioso das histórias de vida busca compreender o sentido que essas vivências desempenham na consciência das pessoas e na maneira como esse sentido pode impactar o jeito como as pessoas vivem suas vidas. No entanto, dentre os vários eventos que se constituem em vivências, existem relatos

de momentos mais sensíveis, delicados e que ocupam um lugar mais específico nas memórias de uma pessoa. Este é o caso dos *eventos críticos*, definidos a seguir:

Um *evento crítico* como contado em uma história *revela uma mudança de compreensão da visão de mundo por parte do contador da história*. Um evento se torna crítico pois tem algumas das seguintes características. *Ele impactou o desempenho do contador de história em um papel profissional ou relacionado ao trabalho. Ele pode ter um componente traumático, atrair algum interesse excessivo pelo público ou pela mídia, ou introduzir risco sob a forma de exposição pessoal: doença, ação litigiosa ou outra consequência pessoal*” (WEBSTER; MERTOVA, 2007, p. 73-74, grifos nossos)⁴.

Segundo Moita Lopes (2002, p. 31), a linguagem se constitui a partir do discurso que é uma *construção social* e nessa perspectiva, o linguista aplicado se orienta por investigar o que as pessoas dizem (o seu discurso), buscando “analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem e estão, desse modo, construindo a sua realidade social e a si mesmos”. Dessa forma, Moita Lopes (2002, p. 30) nos leva a entender que linguagem e identidade se relacionam pela construção de sentidos que acontecem na interação em que “as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por intermédio da linguagem”. Esta visão nos leva a dialogar com os Estudos Culturais (BARKER, 2004; HALL, 2000, 2006; WOODWARD, 2000) e a contribuição deste campo para a questão da identidade.

O conceito de identidade, segundo Barker (2004, p. 93) diz respeito ao conjunto de “descrições culturais de pessoas com as quais nós nos identificamos emocionalmente e que dizem respeito à semelhança e à diferença, a pessoal e a social”⁵. Dessa forma, um possível consenso de pesquisadores dos Estudos Culturais (BARKER, 2004; HALL, 2000, 2006; WOODWARD, 2000) considera que “identidade é uma construção social porque os recursos discursivos que formam o material para a construção da identidade são de caráter cultural” (BARKER, 2004,

4 Nossa tradução para o original em inglês: “A critical event as told in a story reveals a change of understanding or worldview by the storyteller. An event becomes critical in that it has some of the following characteristics. It has impacted on the performance of the storyteller in a professional or work-related role. It may have a traumatic component, attract some excessive interest by the public or the media, or introduce risk in the form of personal exposure: illness, litigious action or other powerful personal consequence”.

5 Nossa tradução para o original em inglês: “cultural descriptions of persons with which we emotionally identify and which concern sameness and difference, the personal and the social”.

p. 93)⁶. No campo da Linguística Aplicada, os estudos de identidade se destacaram por considerarem que no processo de ensinar e aprender uma nova língua novas identidades podem se constituir a partir e por meio de novas palavras que possibilitam outras formas de construir aquilo que se sente e se vive, como visto, por exemplo, no trabalho de Norton (2013). Contemporaneamente, a agenda de pesquisas se viu diante de uma ampliação de ponto de vista, tanto dos sujeitos que usam a linguagem no dia a dia, como asseverado por Moita Lopes (2006, 2009), quanto pelo aumento das desigualdades da vida social. Esse cenário convoca perspectivas críticas (PENNYCOOK, 2006) que considerem as relações desiguais de poder da linguagem, os discursos que atacam, violentam e que tentam sustentar essas relações de desequilíbrio e hegemonia por mais tempo. Assim, estudos contemporâneos em Linguística Aplicada se voltam para a questão das identidades, raça e sexualidades (JESUS; LIMA, 2021; LIMA; JESUS, 2021; MOITA LOPES, 2002; NORTON, 2013; PENNYCOOK, 2006), uma vez que essas subjetividades atravessam processos já tradicionalmente estudados pela LA como ensinar e aprender línguas, por exemplo.

Estudar a construção das identidades requer um olhar atento para a maneira como as pessoas olham para si, olham para os outros e são olhadas pelos outros. Mas muito além desses olhares, as identidades precisam de formas compreensíveis de serem retratadas e representadas e, sobre isso, nota-se o papel fundamental das palavras, organizadas enquanto linguagem ou discurso (e suas intencionalidades). As palavras que usamos e que são direcionadas para nós podem desempenhar um papel importante na maneira como buscamos construir nossas identidades, ou seja, nas formas como nos identificamos emocionalmente (BARKER, 2004). Na próxima seção, apresentaremos o desenho metodológico que organizou o estudo e a geração de dados narrativos.

6 Nossa tradução para o original em inglês: “identity is a cultural construction because the discursive resources that form the material for identity formation are cultural in character”.

METODOLOGIA

Os dados aqui apresentados fazem parte de um estudo mais amplo sobre narrativas de experiência de mulheres negras universitárias do curso de Letras. O projeto buscou resgatar as histórias pessoais que culminam na identidade de ser uma mulher negra no contexto universitário contemporâneo, bem como as percepções de questões étnico-raciais diversas deste cenário (a formação profissional, a questão da representatividade, experiências de racismo e visões sobre ações afirmativas). Para este estudo, consideramos o recorte de uma das participantes, a jovem Angela. A participante recebe este pseudônimo⁷ em homenagem à escritora e ativista norte-americana Angela Davis.

Ao longo de duas entrevistas individuais, gravadas em áudio e vídeo, durante o primeiro semestre de 2021, Angela compartilhou conosco seus relatos pessoais, antes e durante a experiência universitária. As entrevistas aconteceram remotamente devido ao contexto pandêmico da COVID-19. Os pesquisadores elaboraram um roteiro de questões abertas organizadas por temas (lembranças de infância, experiências escolares, trajetória pela escolha do curso de Letras e chegada ao Ensino Superior) para mediar a conversa. No entanto, cada participante tinha liberdade para compartilhar as histórias como quisesse.

Seus relatos foram posteriormente transcritos e revisados para proteção de sua identidade. Dessa forma, nomes pessoais e de instituições foram alterados em respeito aos procedimentos éticos. A organização dos dados narrativos considerou a perspectiva de eventos críticos de Webster e Mertova (2007), definidos anteriormente. Assim, o texto transcrito teve inicialmente a demarcação de categorias narrativas como a *estrutura temporal* (para compreender relações entre momentos anteriores e atuais), o espaço que representa a ambientação dos relatos (e também contexto histórico mais amplo), os *sujeitos* que emergem nos relatos como personagens e os *eventos*, ou seja, os recortes de experiência que protagonizam o relato narrativo. A partir dessa organização inicial, os eventos críticos foram

7 Os procedimentos éticos incluem a apreciação do estudo pelo Comitê de Ética (CEP-UFOP) e aprovação (CAAE: 35860720.5.0000.5150 de 14 de janeiro de 2021). Ao assinarem os termos de consentimento livre e esclarecido, as participantes poderiam definir o pseudônimo a ser utilizado na pesquisa se quisessem, mas nenhuma delas indicou sugestões naquele momento. Portanto, essa escolha foi feita pelos pesquisadores.

mapeados e os excertos mais representativos foram selecionados para compor a análise considerando: a) trajetórias escolares e chegada ao ensino superior, b) vivências no curso de Letras e experiências de racismo e representatividade e c) expectativas da formação atual e da futura profissão. Por questões de escopo, este artigo considerará a primeira questão e as demais serão foco de outros trabalhos.

AS NARRATIVAS DE ANGELA: ANÁLISE DE DADOS

Aos vinte e dois anos de idade, Angela (sem acento, como na língua inglesa) atualmente está cursando o quinto período do curso de Letras Licenciatura em Língua Inglesa em uma universidade pública de Minas Gerais. Em nosso primeiro contato, ela compartilha algumas histórias pessoais anteriores. O relato se inicia com memórias de sua adoção quando ainda era bebê, por uma família de classe média. Até os 14 anos, a família que a adotou tinha boa condição financeira, o que lhe proporcionou oportunidades de acesso à educação e ao entretenimento cultural diverso. Os pais adotivos eram brancos, já tinham três filhos biológicos e ao adotarem mais cinco tornaram-se uma família de oito filhos.

Excerto 1

Eu fui criada por uma família branca, eu fui adotada quando eu tinha um ano e dez meses.... Eu fui adotada por uma família de classe média alta. Até os meus quatorze anos eles tinham uma condição financeira muito boa. Minha família toda é branca. Meus pais são brancos, minhas irmãs adotivas são brancas. Eles adotaram também mais quatro crianças além de mim, então ao todo éramos oito filhos. (...). Foi uma infância, assim, eu sofri muito racismo, tanto dentro da família, um racismo indireto, né?

Em uma grande família composta por dez pessoas, Angela descreve sua vivência nesse período de infância como *racismo indireto*, salientando a diferença étnico-racial de sua família como um dos fatores que a isolava neste tipo de experiência emocional, ou seja, de sentir-se diferente e de ser tratada de maneira diferente por alguns de seus familiares, desde as primeiras memórias de infância. Os exemplos que ela recorda se materializavam em discursos com estereótipos ofensivos, como é possível perceber no relato abaixo:

Excerto 2

É uma coisa que está muito enraizada dentro da sociedade mesmo, assim. Meu pai é bem roceiro, bem bruto, bem ignorante, nesse aspecto. Então ele sempre falava coisas assim, sobre nosso nariz, sobre a gente ter que trabalhar, ou já ter um pressuposto de que a gente é preguiçosa. Eu sempre fui taxada de preguiçosa... e por eu ser gorda também. Então é gorda, preguiçosa, encostada e tal... mas eu tive muito acesso, né? Eu frequentava lugares que pessoas negras geralmente não frequentam. Eu estudei em escola particular, eu fiz cursinho, eu fiz cursinho de inglês também... Então, eu tive muito acesso graças aos meus pais e ao dinheiro que eles investiam em mim na época.

Inicialmente, ela demonstra consciência de como discursos discriminatórios estão presentes na sociedade de maneira muito intensa, ou *enraizada*, de forma que até mesmo sua família não estaria distante dessa realidade. A figura do patriarca emerge no relato da jovem a partir do significado social da ignorância (em termos como *roceiro e bem bruto*) e a lembrança é que os termos usados por seu pai ressaltavam o fenótipo e personalidade de Angela. Desde o formato de seu nariz, de seu corpo, até mesmo o rótulo de preguiçosa. Todos esses predicados, em geral, se somam ao cenário conflituoso: ainda que ela se perceba incomodada com a forma com que um pai falava da própria filha, ela reconhece em seu discurso as oportunidades que teve com aquela criação.

Esse tom conflituoso perpassa a experiência de sua infância, com pessoas importantes que estão ao seu redor, que fazem parte de seu desenvolvimento como pessoa, mas que dizem coisas que impactam a imagem que ela está tentando construir de si desde aquele momento. Além dos valores como a importância do estudo, o investimento para acessar bens culturais, outros conhecimentos e diversas culturas, ao mesmo tempo também estavam presentes alguns discursos preconceituosos e racistas que inevitavelmente eram ditos e ofendiam a jovem. Em um olhar retrospectivo, ela descreve essa experiência como *racismo indireto*, ou seja, um racismo cordial velado por uma convivência cotidiana familiar ou disfarçado de discurso paterno em tom de repreensão e crítica. A estudante também percebe que este ocorrido a machucava profundamente, constituindo traços conflitantes de sua identidade como pessoa negra. Segundo Hall (2006, p. 13), “dentro de nós, há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que

nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”. O deslocamento da identidade de Angela acontece quando ela convive com sentimentos contraditórios sobre os pais que buscavam investir na sua educação, instruindo-a para que pudesse crescer intelectualmente, mas também proferiam as palavras que mais a machucavam. Estas duas ações opostas resultam em duas perspectivas distintas sobre a memória que construiu dos pais e este sentimento gera pelo menos dois traços: a gratidão pelo investimento no estudo e a dor perante ao racismo cordial dentro da própria casa.

Uma vivência em conflito como essa nos faz dialogar com Hall (2006) que, em uma perspectiva psicanalítica, diz ser na primeira infância que a formação do sujeito se constitui pela relação que tem com as pessoas ao seu redor, de forma inconsciente. Os pais são quem estão perto do sujeito na primeira infância, colaborando para que haja fantasias acerca da figura paterna e materna, devido ao fato de a criança ainda não ser um sujeito “inteiro”, por ainda estar formando o seu eu interior e sua imagem. A criança se baseia no reflexo no olhar do outro (HALL, 2006, p. 37) que, neste caso, seriam os olhos dos pais. Contudo, o sistema familiar de Angela é diferente, visto que ela era uma garota negra, adotada por pais brancos e as vivências raciais deles eram distintas. Assim, o reflexo que ela se baseava não correspondia com o reflexo com que o outro a enxergava. Desta forma, acontece o surgimento da identidade conflituosa a partir da diferença (cf. WOODWARD, 2000).

O fato do sentimento de dor causado pelas palavras do pai estarem presentes na narrativa mostra, mais uma vez, como o racismo está estruturado na sociedade brasileira e na vida cotidiana. Assim, vale lembrar que “o racismo é sempre estrutural (...) ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade (...) o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade.” (ALMEIDA, 2020, p. 15). Dito de outra forma, o racismo fornece sentido e lógica para que a desigualdade e a violência estejam presentes na sociedade moderna, até mesmo na história de uma criança em sua experiência familiar.

Além desses desafetos, ela comenta também sobre as oportunidades que teve ao fazer parte dessa família. Alguns dos acessos mencionados eram a oportunidade de fazer curso de idiomas, ter estudado o Ensino Fundamental todo em escola

particular e mais dois anos do Ensino Médio. Ela também teve a oportunidade de fazer cursinho pré-vestibular, financiado pela irmã mais velha. Contudo, este cenário que ela descreve como privilegiado sofreu mudanças. Aos 14 anos, a empresa dos pais faliu e a situação financeira mudou drasticamente, a ponto de Angela precisar trabalhar em lanchonetes e supermercados para conseguir se manter e não depender tanto da família que vivia em uma situação delicada financeiramente. A mudança foi tão grande que, no momento desta pesquisa, ela revelou que fazia parte do grupo socioeconômico contemplado por bolsas de permanência e moradia da faculdade que ela cursava, pois não tinha condições de se manter fora de sua cidade com a ajuda financeira dos pais, tendo em vista uma quebra na economia da família.

Ao ser questionada se em sua família questões raciais eram debatidas, Angela conta que este não era um assunto comum. As ofensas que ela relatou ouvir em casa eram muito veladas e se concretizavam em mais exemplos de estereótipos discriminatórios.

Excerto 3

Não [nunca houve assuntos relacionados a questões raciais dentro da minha família], e o racismo era como eu disse, era uma coisa enraizada, então ele era bem velado, né? Não era uma coisa tipo, 'ah você é preta', não tinha isso. Tipo assim, eu era feia, eu era preguiçosa, e hoje eu descobri que isso são estereótipos racistas, porque tipo assim, porque a pessoa é negra ela está dentro destes aspectos... [Mas] eu nunca tive esse tipo de assunto.

Neste excerto, ela detalha o que entende como racismo velado, ou seja, as ofensas eram suavizadas indiretamente e cordialmente, sem nunca se referir diretamente à cor de sua pele, mas atacavam a imagem que tinha de si, ao ser descrita como *feia e preguiçosa*. Neste cenário, em que ela percebe esses discursos que lhe ofendem, as pessoas não falavam abertamente sobre questões raciais. O impacto dessa vivência silenciosa de se perceber como pessoa negra, de construir uma identidade, ou seja, seu processo de identificação (HALL, 2006), se revela um pouco mais adiante em seu relato, quando ela deixa de falar da infância e narra momentos depois na fase da adolescência e chegada ao Ensino Superior (momento da crise financeira da família adotiva). Antes de conseguir entrar na universidade, Angela alisava o cabelo e sofreu muito para construir um entendimento do que define

como *empoderamento negro*. Ela tinha conhecimento do movimento feminista, por exemplo. Porém, conseguir se enxergar como uma pessoa importante e ter autoestima é algo que aconteceu apenas depois de entrar na universidade, como pode ser observado a seguir:

Excerto 4

Até antes de eu ir pra [universidade] eu alisava o cabelo, sabe? Então, eu só fui construir algo com o movimento de empoderamento negro depois. Feminismo eu já tinha acesso, mas empoderamento negro foi depois que eu entrei na [universidade]. Assim, em meados de 2018 eu já estava tipo assim, 'ah, vou fazer o bc⁸, real mesmo, vou assumir meu cabelo crespo, não vou alisar nunca mais', sabe? Tipo assim... Eu comecei a usar trança e a conversar com o pessoal do movimento negro. Embora eu ache que é um movimento assim, meio falho, para mim foi muito importante⁹.

Em 2018, ela nutria pensamentos para assumir seus cabelos naturais e nunca mais alisá-los, foi quando ela conheceu pessoas do movimento negro da cidade onde era sediada a universidade e assim começou o seu processo da tomada de consciência de outros traços de sua identidade negra, dando início aos cabelos trançados, deixando a química do alisamento de lado. Desde, aproximadamente, 2014, Angela se posiciona como uma pessoa negra. Esta posição veio do conhecimento que ela teve, em 2013, aos 15 anos, do movimento feminista, que embora não fosse voltado para o feminismo negro, em alguns momentos contemplava as questões étnico-raciais dentro das rodas de conversas que aconteciam. E, assim, ela começou a ponderar sobre a própria construção identitária.

Tal como dito por Hall (2006, p. 38), a identidade é algo

formado ao longo do tempo através de processos inconscientes, a consciência não pode ser entendida como algo que já está pré-estabelecido na consciência do sujeito desde seu nascimento. A identidade vai se formando ao longo do tempo, ela está sempre em processo, está sempre sendo formada.

Percebemos, então, no relato de Angela, que ela estava formando um novo traço de sua identidade, tendo orgulho de seus traços negros. Ela não começou a se

8 BC refere-se ao *big chop*, processo de corte da parte alisada dos cabelos, de forma que seu novo crescimento reflita sua forma natural, sem uso de produtos químicos. Traduzido como grande corte, mostra-se como uma, dentre outras alternativas, de transição capilar.

9 Durante o relato, a participante optou por não entrar em muitos detalhes sobre essas críticas que teria ao movimento, focando o relato em sua construção identitária.

enxergar como negra no processo de conviver com as pessoas do movimento negro, pois negra ela já se reconhecia, o traço identitário criado foi o de amor próprio, de orgulho e pertencimento por começar a entender quem era.

Excerto 5

Eu me identifico como negra mesmo... Eu lembro que minha mãe falava muito por mim, então ela sempre me colocava como parda. Mas, desde 2014 eu já me coloco como mulher negra. E foi um movimento que eu comecei dentro do movimento feminista branco, sabe? Por mais que seja um movimento feminista que hoje em dia não me contempla, na época foi muito importante me ver em outros locais.

Quando Angela tem contato com o feminismo, ela começa a entender o lugar que a mulher deve ocupar na sociedade. Contudo, o feminismo que ela tem contato naquele momento ainda não contemplava questões específicas de vivência das pessoas negras. A mulher negra, por exemplo, precisa também de independência, porém ela também luta contra outros estereótipos que impedem o exercício de sua cidadania individual. Dessa forma, “[p]artindo dos pressupostos feministas, viu-se necessidade de uma luta que abarcasse não somente a mulher como dona de si e de suas vontades, mas também, dona de sua etnia e cultura – o feminismo negro” (SILVA, 2021, p. 35). Sendo assim, mesmo Angela tendo consciência do feminismo, ela não se sentia pertencente totalmente. Contudo, na época, o movimento feminista ao qual ela teve contato a ajudou a se enxergar como mulher negra e a ver qual era seu lugar, devido aos debates raciais que ocasionalmente aconteciam ali dentro.

Enquanto dentro do complexo relacionamento com sua família o discurso discriminatório fosse velado, o racismo que ela sofria fora de casa não tinha nada de cordial ou velado, tendo em vista que, no mundo contemporâneo, esses desafios podem “ser encontrados no cotidiano escolar” (CAVALLEIRO, 2012). Por estudar em escolas particulares, onde a maioria dos alunos eram brancos, ela explica que sofreu bastante preconceito e discriminação direta em sua infância.

Excerto 6

Então [o racismo] era velado na família, mas não era velado em outros meios que eu frequentava. Por exemplo, na escola, o racismo era escancarado, assim, de já passarem a mão no meu cabelo e chamarem de Bombril, sabe? De umas coisas bem pesadas. Eu sofria muito, eu tinha problemas seríssimos de autoestima, do tipo

assim, que eu só andava com roupa cobrindo o corpo todo. Só andava de preto. Se o meu cabelo não estivesse com química, ele estava preso, bem preso, nem o rabo de cavalo eu deixava aparecendo, eu fazia coque... Eles falavam que eu era careca né, porque eu ficava com o cabelo bem preso em um coque pequenininho, porque meu cabelo tinha química e também ele era muito mal cuidado e na época não tinha tanto produto pra cabelo crespo. Ele ficava muito mirradinho, meu cabelo era muito mirrado. E aí era difícil, né?

Ela diz que na escola o racismo era *escancarado*, o cabelo, os traços, a cor e também os estereótipos eram constantemente objetos de insulto. A exclusão por parte dos demais colegas era igualmente uma prática constante dentro da escola. Toda esta situação resultou para Angela em um sério problema de autoestima. Passar por tudo aquilo não foi fácil e, por causa de alguns problemas que ela tinha com seus familiares, como relatado anteriormente, ela passava por tudo aquilo sozinha.

Excerto 7

Pela minha infância ter sido um pouco traumática, eu tive alguns problemas de relação familiar. Então, chegou um momento que eu não contava as coisas que aconteciam comigo, né?... Porque quando eu era criança, aconteceram outras coisas que eu tentei falar e eu não fui atendida, sabe? Assim... e em outras questões também, é o que eu falei, ah, que provavelmente a gente é mentiroso, e não sei o que e tal... É tipo assim, eles não acreditavam as vezes em coisas que eu falava que acontecia. E aí chegou em um ponto que eu não falava mais o que acontecia para minha mãe, sabe? Eu não contava... ‘Ah me bateram na escola’, eu simplesmente ficava triste na escola, ia para casa e vivia minha vida, sabe? Não falava com meus pais [sobre] isso. Eu fui contar essas coisas para minha mãe esse ano, e ela ficou: ‘Nossa! Como assim você nunca me contou nada disso?’. E eu falei: ‘Uai, eu vou contar para quê, sendo que vocês não faziam nada’. Sabe?

Conviver no ambiente escolar colabora para o desenvolvimento da criança, contudo, em uma sociedade que “predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá como base (...) estereótipos negativos sobre o negro” (CAVALLEIRO, 2012). Tanto na escola que Angela frequentava quanto em sua própria casa, estereótipos negativos sobre pessoas negras eram constantemente reproduzidos. Estes dois ambientes de socialização que a pequena Angela convivia, faziam com que ela criasse uma identidade inferior em relação aos demais à sua volta. Em relato, ela conta que tinha sérios problemas de autoestima e que só andava de preto. Este problema

de autoestima pode ser relacionado com a solidão que ela sentia, intensificada pelo desamparo de não poder compartilhar em casa o que vivia. Isso é ainda mais evidente no relato da surpresa da mãe que aparentemente na época não havia tomado conhecimento dessa violência sofrida pela filha no contexto escolar.

Algumas outras situações mencionadas por Angela também contribuíram para que sua autoestima fosse ainda mais fragilizada. Houve um episódio na vida da estudante em que ela repetiu de ano na escola e estava se sentindo muito triste. Além de um evento de violência verbal, ela traz ainda exemplos de violência física.

Excerto 8

Esse menino, quando eu tomei bomba, ele fez um corredorzinho e começou a gritar pra todo mundo que eu era a menina burra que tinha tomado bomba. Só que ele foi da minha turma, porque ele também tinha tomado bomba... E eu nunca zuei ele por isso, eu nunca tinha tratado ele mal por isso, eu nunca tinha nem comentado com ele sobre isso, sabe? Daí eu lembro que eu fiquei com muita vergonha, me senti muito humilhada, sabe? E naquela época, principalmente, em escola particular, é muito vergonhoso tomar bomba. É quase uma aberração você ser reprovado. Os professores te pesam, é bem... é bem triste assim, sabe?

[...]

Ele passou... e chutou meu pé (...) [depois] ele passou [e] deu uma bicuda no meu pé, aí quando ele estava saindo eu bicudei o pé dele. Eu retruquei. E quando eu retruquei, ele virou de uma vez e me deu um socão no peito. Eu lembro que eu fiquei o resto do dia sentindo dor, porque foi um baita de um soco."

Situações como essas relatadas por Angela deixam marcas profundas na formação de identidade de um indivíduo. E isto se agrava quando este indivíduo não tem nenhum amparo familiar. Portanto, é importante que os pais tenham consciência de seus papéis na vida de seus filhos e das vivências deles em outros contextos como a escola, especialmente quando existe algum tipo de violência envolvida. Ainda que o relato narrativo não demonstre uma relação direta dessa violência física com a questão racial, trata-se de mais um tipo de violência que afeta sua experiência jovem. A mudança de cenário ocorre apenas ao fim do Ensino Médio, quando a busca pelo Ensino Superior possibilitaria, além de novas oportunidades, o distanciamento do relacionamento conflituoso com a família e as lembranças afetivas ruins dos tempos escolares. Então, ao ser aprovada em uma universidade pública mineira para uma vaga do curso de Letras (Licenciatura em Língua Inglesa), muda-se da casa dos pais

para viver na cidade universitária, aproximadamente cem quilômetros de distância entre as duas cidades.

Desta forma, depois de viver períodos conturbados, Angela conta que o fato de ter se mudado de cidade para cursar Letras foi de grande importância para seu crescimento pessoal, uma vez que esta mudança proporcionou a ela sair de casa e conviver com outras pessoas.

Excerto 9

Depois de conhecer o movimento, de vir pra [universidade] ¹⁰eu acho que essa questão de mudar de [nome da cidade] foi muito essencial na minha vida, assim ... Não pela [universidade] mas pelas pessoas que eu conheci aqui, que já tinham essa consciência do movimento negro... Tinha um pessoal que estava no movimento que eram muito radicais ... de não querer se relacionar com pessoas brancas, nem como amizade, sabe? Elas eram bem radicais, eu achava radical... Mas ao mesmo tempo a estima que ela dava pra pessoa negra, foi uma coisa que me fez muito bem.

Depois que Angela conheceu outras pessoas na universidade que faziam parte do movimento negro, ela diz que recebeu muito conforto, pois as outras pessoas do movimento tinham consciência de raça e valorizavam a própria identidade. Ao mesmo tempo que havia um certo radicalismo, por parte de algumas pessoas com quem ela conviveu, este contato e acolhimento de alguma forma contribuiu muito para a autoestima de Angela, desde a chegada ao Ensino Superior. No próximo excerto, ela detalha esta questão:

Excerto 10

Foi uma coisa que me deu muito conforto, sabe? Eu senti, pela primeira vez, que eu estava sendo priorizada. Se antes na escola eu ficava na lista da mais feia da turma, outras pessoas me empurravam no corredor, ficavam fingindo que não estavam me vendo, enfim. Agora eu estou sendo priorizada. Se você é preta, você já é minha amiga, sabe? Você é preta, você já está comigo, você é preta você já vem aqui, nós vamos nos unir. Então, isso fez muita diferença para mim. Me deu orgulho, vontade de [dizer]: 'ah eu sou preta mesmo!', sabe?

Um novo traço de identidade começa a surgir: o empoderamento, o orgulho de ser negra, de estar em contato e conviver com mais pessoas negras no contexto

10 Informações entre colchetes são usadas para proteger identidades e nomes ligados aos relatos da participante como procedimento ético. Ao usar [universidade], por exemplo, estamos substituindo no trecho o nome da instituição onde Angela estuda.

universitário. A pequena Angela, que talvez nunca tivesse esperado por esse pertencimento, nunca tivesse tido um autocuidado, visto que se escondia em roupas pretas e coques no cabelo, hoje se enxerga a partir de sua identidade individual e em relação a um coletivo com quem se identifica. Quando criança, ela conta que não tinha muita expectativa no que queria seguir como profissão. Porém, ela se lembra de gostar muito de brincar de ser professora. Esta é a lembrança mais antiga que ela tem relacionada ao que gostaria de ser quando adulta. Porém, esta lembrança não vem como uma afirmação, mas sim como um interesse da infância. Antes disso, ela não se recorda de nenhuma outra atividade que gostasse. Mas tem a oportunidade, no Ensino Superior, de tornar-se alguém que constrói constantemente uma identidade profissional, ao passo que ressignifica sua identidade como mulher negra. Todas essas nuances e complexidades fazem parte dos fragmentos da identidade pós-moderna de Angela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUMAS REFLEXÕES

Ao longo deste artigo, propomos a análise das narrativas de uma estudante universitária que resgata suas histórias de vida em torno de suas vivências pessoais e educacionais perpassadas por questões étnico-raciais e, mais especificamente, experiências de discriminação e racismo. Neste processo retrospectivo, seus relatos reconstituíram lembranças de experiências discriminatórias que se materializavam em palavras e expressões utilizadas por seus familiares. Sua identidade neste contexto foi se constituindo a partir da ideia de diferença (WOODWARD, 2000) e de oposição. Ao mesmo tempo de uma grande contradição complexa: a própria família que lhe deu oportunidades de estudo e crescimento pessoal também utilizava termos que a machucavam. Esta relação remete à ideia de um racismo cordial (PACHECO, 2011), pois, por mais que ele não tenha marcas de uma ofensa direta, revela significados que impactam a percepção que a jovem Angela vai construindo de si. Além disso, ela não recorda de ocasiões em que essas questões eram discutidas abertamente em sua família, especialmente por ser formada por relações étnico-raciais diversas.

No ambiente escolar, as experiências de discriminação se modificam de algo cordial para algo mais diretamente declarado, como nos relatos de discursos violentos sobre seu cabelo e também por eventos de violência física. O impacto dessas palavras na construção identitária da jovem se configura nas suas tentativas de se isolar e no impacto de sua autoestima. Esse cenário se complexifica pela sensação de desamparo, uma vez que evita compartilhar esses acontecimentos com sua família, pois, nessa relação complexa que tem com eles, sabe que, apesar de serem parte importante de sua vida, não encontra ali a abertura para falar sobre essas questões. Isso fica mais evidente do ponto de vista retrospectivo, quando Angela revela que, no momento presente, confrontou sua mãe sobre essas dificuldades e observou nela a surpresa e o aparente desconhecimento das discriminações sofridas por sua filha no ambiente escolar.

Grande parte desse processo de tomada de consciência possivelmente se relaciona ao processo de mudança de ares configurado da passagem do Ensino Médio (fim da educação escolar) para a chegada no Ensino Superior. A chegada ao curso de Letras (Licenciatura em Língua Inglesa) marca não apenas o primeiro momento de independência do vínculo familiar, mas a oportunidade de construir sua identidade de mulher negra em um espaço universitário que lhe possibilitou conviver com outras pessoas e, especialmente, com pessoas com quem passa a se identificar. Neste cenário, a narrativa adquire um novo tom, as experiências anteriores são refletidas mais conscientemente (e criticamente) de como é viver em uma sociedade que discrimina, mas que, no momento presente, encontra caminhos e espaços para construir pertencimento. Toda essa mudança pessoal vai se refletir na trajetória da estudante que almeja a formação profissional e vai vivenciar toda essa experiência ao longo do curso de Letras.

Do ponto de vista da questão identitária, este estudo resgata o papel do discurso como construção social (MOITA LOPES, 2002), pois reflete a interação das pessoas na vida social e a construção de sentidos sobre a realidade que se vive, sobre as outras pessoas e sobre nós mesmos. As identidades envolvem um processo de tomada de consciência de si, do outro e da realidade. E tudo isso acontece por meio da linguagem, evidenciada neste estudo pelo exercício de compartilhar histórias anteriores numa interação com o momento presente, em

que a pessoa aprende a olhar e interpretar o que viveu e tem vivido. A narrativa como o compartilhamento do evento crítico engloba uma mudança de compreensão (WEBSTER; MERTOVA, 2007) e um impacto na vida do sujeito e, neste caso, observamos as complexidades de elaborar sentidos de si numa construção identitária de uma estudante universitária, de uma mulher negra, que também foi uma criança que vivenciou experiências discriminatórias as quais carrega consigo até os dias atuais. Esses diálogos interdisciplinares entre questões étnico-raciais e identidades resgatam a premissa de fazer pesquisa em Linguística Aplicada como caminho de repensar a vida social (MOITA LOPES, 2009), questionando cenários onde pessoas não encontram espaços livres de construção de suas identidades, onde as diferenças não são compreendidas e, infelizmente, negligenciadas e até mesmo atacadas. Refletir sobre essas questões é um caminho para problematizar essas injustiças evidentes da vida cotidiana e a Linguística Aplicada fornece esse caminho por meio da linguagem que faz a mediação de todas essas relações humanas. Olhar para essas questões, evidenciando a sua problemática, pode ser mais um passo rumo a algum tipo de mudança de como nossas identidades se relacionam na vida contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2019.

CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. Editora Contexto, 2012.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A editora, 2006, p.07-22.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Vozes, p.103-133, 2000.

JESUS, Cristina Aparecida de; LIMA, Fernando Silvério de. Narrativas sobre representatividade de uma estudante no curso de Letras e suas vivências étnico-raciais. *In: NASCIMENTO, Ana Lúcia Ribeiro do; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; AMARAL, Marco Antônio Franco do; VALLE, Paulo Roberto Dalla; SILVA, Rafael Soares. (Orgs.). Pesquisas Educacionais: contextos e perspectivas. Santo ngelo: Metrics, 2021, p.253-270.*

KITCHEN, Julian; PARKER, Darlene Ciuffetelli; PUSHOR, Debbie. *Narrative Inquiry into curriculum making and teacher education*. Bingley: Emerald Publishing Group, 2011. 297p.

LIMA, Fernando Silvério de; JESUS, Cristina Aparecida de. Eventos Críticos, Pesquisa Narrativa e Construção de Identidades: Vivências Metodológicas. *In: SCHÜTZ, Jenerton Arlan; AMARAL, Marco Antônio Franco do; MARIANO, Sangelita Miranda Franco (Orgs.). Educação, Cultura e Cidadania: Transformações e Contextos. Santo ngelo: Editora Metrics, 2021, p.87-99.*

LIMA, Fernando Silvério de. *Trajetórias em espiral: a formação histórico-cultural de professores de Inglês*. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. 2017. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2017.

MENDONÇA, Heloísa. *Mulheres negras recebem menos da metade do salário dos homens brancos no Brasil*. *Jornal El País Brasil*, 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/12/politica/1573581512_623918.html>. Acesso em: 10/08/2022.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação da linguística à linguística aplicada indisciplinar. *In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. (Orgs.) Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.*

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica interrogando o campo como linguista Aplicado. Em: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp.13 - 44.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da.. *Identidades fragmentadas: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

NORTON, Bonny. *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. 2nd ed. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

PACHECO, Lwdmila Constant. Racismo Cordial: Manifestação da Discriminação Racial à Brasileira – o domínio público e o privado. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 2 - n. 1, p. 137-144, 2011.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. Tradução de Luiz Paulo da Moita Lopes. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67 - 84.

SAMPAIO, Livia Cassemiro. *Mulheres negras e o cabelo: Racismo, sexismo e resistência*. ISCTE, Lisboa. Novembro, 2020.

SILVA, Clarice de Freitas. Feminismo Negro: Uma perspectiva do discurso ideológico na desigualdade histórica da mulher negra. *Porto das Letras*, v.07, n. 01. 2021, p.34-49.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Vozes, p.7-72, 2000.

WEBSTER, Leonard; MERTOVA, Patricie. *Using Narrative Inquiry as Research Method*. London: Routledge, 2007.

Submissão: 15 de agosto de 2022

Accite: 07 de novembro de 2022

DO CANTO DA SALA PARA O CENTRO DA AULA: EXPANDINDO PERSPECTIVAS NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE INGLÊS INCLUSIVO

FROM THE CORNER OF THE ROOM TO THE CENTER OF THE CLASSROOM: EXPANDING PERSPECTIVES ON INCLUSIVE ENGLISH TEACHING/LEARNING

ISABELA DE OLIVEIRA CAMPOS¹

Instituto Federal de Minas Gerais
<https://orcid.org/0000-0003-3480-7972>
isabela.campos@ifmg.edu.br

BÁRBARA ARGENTINO DE SOUZA DA CONCEIÇÃO²

Escola Municipal Armindo Marcílio Douzel de Andrade
<https://orcid.org/0000-0002-5595-1714>
bargensouza@gmail.com

RESUMO: A educação inclusiva é discussão antiga, entretanto, no ensino e aprendizagem de inglês, ainda encontra desafios. Nesse sentido, este trabalho abordará os relatos de experiência acerca das propostas pedagógicas sobre a educação inclusiva e discutirá as potencialidades que a aproximação universidade-escola-núcleo de apoio à inclusão apresenta para a formação de professores de inglês em uma perspectiva inclusiva. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi desenvolvida no âmbito do projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola, da UFMG, durante o ensino híbrido em 2021 e ampara-se na descrição da sequência didática elaborada e nos dizeres de uma professora, à luz das teorias da Análise de Discurso. Destacamos o trabalho de membros da universidade, escola e núcleo de apoio à inclusão para pensarmos a inclusão de alunos com necessidades especiais educacionais e uma mobilização do processo de ensino e aprendizagem como um todo para promovermos outras inclusões como a de alunos vulneráveis socialmente. Também defendemos que a educação inclusiva seja vista como uma reformulação do espaço e tempo da docência e da escola para ser efetivamente trabalhada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Ensino e aprendizagem de língua inglesa; Ensino híbrido; Parceria universidade-escola.

1 Doutoranda e mestra em Linguística Aplicada e licenciada em Letras/Inglês. Professora de Inglês e Linguística Aplicada do Instituto Federal de Minas Gerais.

2 Especialista em Transtorno do Espectro Autista e licenciada em Letras Português/Inglês. Professora de Inglês da Escola Municipal Armindo Marcílio Douzel de Andrade.

ABSTRACT: Inclusive education is an old discussion, however, in the teaching and learning of English, it still faces challenges. In this sense, this paper will approach the experience reports regarding the pedagogical proposals on inclusive education and will discuss the potential that the university-school-nucleus to support inclusion partnership presents for teacher education. The qualitative research was developed within the scope of the project UNISALE University-School Partnership, from UFMG, during hybrid learning in 2021 and is supported by the description of the didactic sequence elaborated and in the discourse of a teacher, under the Discourse Analysis framework. We highlight the work of members of the university, school and inclusion support center to think about the inclusion of students with special educational needs and a mobilization of the teaching and learning process as a whole, to promote other inclusions such as that of socially vulnerable students. We also defend that inclusive education is seen as a reformulation of the space and time of teaching and school to be effectively worked on.

KEYWORDS: Inclusive education; English language teaching and learning; Hybrid teaching; University-school partnership.

PALAVRAS INICIAIS

Compreendemos que, diante das ameaças de retrocessos dos alcances e direitos na legislação brasileira acerca da educação inclusiva, a educação brasileira ainda percorre seu caminho para fazermos cumprir a *Constituição Federal* de 1988, a qual concebe uma educação de qualidade para todos os cidadãos, sem distinção de raça, cor, sexo ou qualquer outro tipo de discriminação. Logo, é dever do Estado acolher a pluralidade na escola e reconhecer que a diversidade é a vigência, uma vez que a dita “normalidade” concebida no espaço escolar mais exclui do que inclui os diversos sujeitos que o ocupam.

Nessa lógica de uma suposta “normalidade”, os “corpos desviantes” deveriam ser relegados a outro espaço, a fim de não prejudicarem o andamento da “normalidade”. Isso nos remete à noção foucaultiana de “corpos dóceis”, que diz respeito à docilidade do corpo humano ao longo da história e às formas de dominação, imposição e adestramento desse corpo e mente com o objetivo de fabricar indivíduos iguais e obedientes (FOUCAULT, 2009). Essa noção, por sua vez, nos explica o discurso da “norma” que permeia as ameaças contra a educação para a diversidade no contexto escolar, o que faz com que olhemos para os sujeitos com necessidades especiais educacionais (NEE) como desviantes e não como parte da pluralidade inerente ao ser humano.

Defendemos, assim, como urgente o desenvolvimento de um olhar mais plural e agregador da diversidade, porém reconhecemos as lacunas na formação docente e na pesquisa a respeito da educação inclusiva, principalmente na Linguística Aplicada (LA) e na área de ensino e aprendizagem de língua inglesa (LI), a qual ainda (re) produz resquícios de uma formação homogeneizada por métodos de ensino e materiais importados (CÉSAR, 2013; DOS SANTOS, 2020; SOUZA, 2020; LOWE; SCHAEFER; TURNER, 2021). Entretanto, apesar desses desafios, procuramos nos afastar do discurso recorrente da “não preparação” para o ensino e aprendizagem da LI na diversidade e nos pautamos nos princípios da responsabilização (REIS, 2018) ao emprendermos a elaboração de um saber sobre a educação inclusiva em nosso contexto escolar, a partir da parceria universidade-escola propiciada por um projeto de extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Nesse sentido, o presente artigo objetiva abordar e analisar nossas propostas pedagógicas acerca da educação inclusiva em uma sala de aula de LI do sétimo ano do ensino fundamental, concebidas por meio do planejamento e execução de uma sequência didática pensada a partir das habilidades, gostos e estilos de aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual, compreendida como um distúrbio de neurodesenvolvimento que afeta a habilidade de interação social, comunicação, raciocínio lógico, entre outras. Também discutiremos acerca das potencialidades que a aproximação universidade-escola apresenta para a formação e atuação do professor de LI acerca da educação inclusiva. Nas palavras de Souza (2020) e Lowe, Schaefer e Turner (2021), pouco se sabe e se produz sobre as práticas pedagógicas de professores de LI trabalhando com educação inclusiva, sendo assim, este artigo torna-se extremamente relevante para a área da Linguística Aplicada devido ao seu potencial para contribuir para a formação profissional inclusiva na LA e no ensino/aprendizagem de LI em nosso país.

Desse modo, a fim de situar nossa escrita, articularemos algumas noções teóricas sobre a educação inclusiva e como essa se dá no ensino e aprendizagem de LI e na área da Linguística Aplicada, além de discorrer sobre a parceria universidade-escola. Nesse último tópico, também abarcaremos o projeto de extensão UNISALE Parceria Universidade-Escola e sua atuação durante a pandemia de Covid-19, no ano de 2021. Posteriormente, apresentaremos o contexto e os participantes deste

estudo, especificaremos a metodologia desenvolvida e discutiremos a sequência didática *Imaginary Super Heroes* (Super-heróis imaginários), assim como os seus desdobramentos a partir dos relatos de uma professora de LI. Por fim, teceremos nossas palavras finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Uma vez que temos como foco a inclusão educacional, julgamos importante discorrermos sobre a legislação brasileira acerca desse tema, além de definir algumas nomeações caras a esta escrita. Dos Santos (2020) nos explica que o Brasil percorreu um longo caminho até a concepção de educação inclusiva que temos atualmente, tendo a instituição da *Constituição Federal* de 1988, a qual garante uma educação de qualidade para todos os brasileiros sem distinções, como representante do primeiro marco, seguida de outros documentos e leis que garantem os direitos de cidadãos acolhidos pela inclusão educacional.

A título de exemplo, algumas conquistas legislativas foram a Lei N.º 7.853, de 1989, que obriga o oferecimento de programas de educação especial em estabelecimentos públicos e particulares de ensino, a Portaria N.º 1.793, de 1994, que advoga pela inclusão da disciplina de *Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nas licenciaturas*, e as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, de 2001, a qual propõe a reorganização do sistema de ensino para incluir alunos e atender suas necessidades educacionais especiais.

No entanto, percebemos que existe uma distância entre a instituição de documentos e leis e sua implementação efetiva e, apesar de reconhecermos os avanços acerca da inclusão educacional nas duas primeiras décadas deste século, pontuamos as dificuldades das instituições educacionais ao lidar com esta demanda, o que gera, muitas vezes, uma falsa sensação de inclusão. Isto é, os alunos com necessidades educacionais especiais são matriculados na rede de ensino, estão em sala de aula,

porém excluídos do ensino e aprendizagem que acontece naquele ambiente. Essa segregação no ambiente escolar se deve sobretudo

aos achismos do poderio hegemônico de cada dado contexto e que, inevitavelmente, perpetua uma suposta normalidade, contrapondo, de um lado, o grupo que classifica como educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e de outro, os não-deficientes. (DOS SANTOS, 2020, p. 64)

Ou seja, há uma evidente negação de uma educação para a diversidade enquanto esta última clama pela possibilidade de organizarmos nossos pensamentos para além de um modo binário, o qual é muito presente na sociedade ocidental (CANAGARAJAH, 2018). Esse binarismo separa, por exemplo, não-deficientes de deficientes, ofuscando nosso olhar para identidades plurais e sujeitos diversos no âmbito escolar. Nesse sentido, corroboramos a afirmação de César (2013) quando a autora discorre que houve o cumprimento das leis e portarias acerca da inclusão educacional, fazendo com que esses alunos passassem a frequentar a escola, o que é direito previsto constitucionalmente, entretanto sem o devido preparo tanto desse espaço quanto dos seus profissionais para o educar na pluralidade.

Portanto, problematizamos essa suposta preparação ao nos indagarmos: “Em que momento a escola e os professores ‘estariam prontos?’” e “Que tipo de preparação/formação docente totalizante abarcaria as idiossincrasias do ser humano e sua multiplicidade?”. A partir dessas indagações, no escopo da Linguística Aplicada, rejeitamos o ideal de uma formação totalizante anterior às relações humanas e defendemos que o professor inclusivo, “independente da sua formação, é aquele que se abre para novas descobertas e considera que ensinar significa *aprender com e como fazer junto com seus alunos*” (SOUSA, 2020, p.161). É também aquele que compreende a necessidade de vivências plurais por meio de uma equipe multidisciplinar que acolha a diversidade inerente aos seres humanos em um dos primeiros locais que compartilhamos socialmente, ou seja, o ambiente escolar.

No entanto, antes que nos alonguemos nesta elaboração, faz-se crucial que possamos definir alguns termos e nomeações acerca da inclusão educacional. César (2013) nos explica que alunos nomeados como indivíduos com necessidades educacionais especiais (NEE) são crianças e adolescentes com dificuldades de

aprendizagem que envolvem diversas condições, disfunções ou deficiências de cunho físico, mental ou psíquico. A autora recorre a Glat e Branco (2007) ao compreender que os sujeitos inseridos nesse grupo necessitam de variadas práticas pedagógicas, metodologias e recursos para construir conhecimento acerca daquilo que é concebido como esperado para sua faixa etária. É importante ressaltar, todavia, que essas NEE são particulares a cada aluno e, por isso, a escola e a formação de seus profissionais não deveriam buscar soluções pedagógicas totalizantes que pudessem ser replicadas para todos os alunos com NEE, apesar de algumas poderem ser generalizáveis até certo ponto (CÉSAR, 2013; LOWE; SCHAEFER; TURNER, 2021).

Outrossim, a respeito do conceito de educação inclusiva, apoiamo-nos novamente em César (2013, p.20), quando a autora esclarece que “incluir significa romper paradigmas e reformular o sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência são garantidos a todos os alunos, independente de suas diferenças e identidades.”. Em outras palavras, a inclusão educacional deveria ressoar em todos os sujeitos, fazendo com que o sistema de ensino acolha uma educação plural e diversa e não o contrário, ou seja, a tentativa de uma adequação do aluno ao sistema educacional a partir de um programa de apoio e intervenção.

Nesse sentido, compreendemos que, na educação inclusiva, não é esperado que o aluno com NEE tenha um material distinto dos demais alunos de sua classe, com exceção de algumas NEE físicas como, por exemplo, alunos com baixa visão que necessitam de adaptação no *layout* do material de ensino, mas não no seu conteúdo. É a partir dessa concepção que elaboramos a inclusão no ensino e aprendizagem de LI ao ampliarmos nosso olhar para o entendimento de que a diversidade humana é um fato, e não uma exceção.

Desse modo, na área da LA, Souza (2020, p.23) nos explica que “a ideia de inclusão também abrange o acesso à LI como um direito que não pode ser negado a alunos em situação de deficiência, e o professor (...) tem um papel muito importante na consecução e manutenção desse direito”. Entretanto, para tal, reafirmamos a importância do fortalecimento de pesquisas na Linguística Aplicada (LA) e a preocupação com a formação docente inicial e continuada que abarque concepções teóricas e vivências acerca da educação inclusiva. Sobre as pesquisas em LA, Dos Santos

(2020) analisou o caderno de resumos do VI CLAFPL – Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas –, de 2016, e encontrou um mil e setenta e quatro resumos de trabalhos publicados. Desses, apenas vinte e nove dedicavam-se à área de formação de professores de língua e sua relação com a educação inclusiva e onze referiam-se, especificamente, à área de língua inglesa.

Nessa direção, apesar de contarmos com poucos trabalhos desenvolvidos na área de Linguística Aplicada acerca da educação inclusiva, a área apresenta estudos relevantes como, por exemplo, a tese de doutorado defendida por Gasperim Ramalho de Souza e intitulada “Por uma língua estrangeira inclusiva: o letramento crítico e a teoria da complexidade no ensino de inglês”. Em seu estudo, Souza (2020) teve por objetivo analisar o ensino de inglês como língua estrangeira inclusiva por meio da elaboração e implementação de duas sequências didáticas produzidas por professoras e pelo próprio pesquisador para alunos em situação de deficiência matriculados no ensino médio em duas escolas públicas, cujas aulas estavam acontecendo de forma remota devido à pandemia de Covid-19.

Os resultados da pesquisa demonstraram que o ensino de inglês como língua estrangeira inclusiva apresenta vários desafios como, por exemplo, a incompreensão da escola como um sistema adaptativo complexo, a estigmatização da deficiência e a falta de reconhecimento das limitações do laudo médico na escola. Entretanto, a perspectiva da inclusão ancorada nos Letramentos Críticos e na Teoria da Complexidade possibilitou diversos reconhecimentos por parte das docentes como, por exemplo, a valorização do uso de múltiplas linguagens e a importância da criticidade de não-linearidade para a inclusão na aula de inglês, o que fez com que as professoras conseguissem ressignificar suas concepções e suas práticas de ensino voltadas para os alunos em situação de deficiência através do questionamento da forma de ensinar e da forma de se compreender esses alunos na aula de inglês.

Ademais, os dados do estudo de Dos Santos (2020) ainda apontam para a relevância das universidades públicas no desenvolvimento científico sobre a perspectiva da inclusão, porém ressaltam que a formação crítico-reflexiva do professor de LI para atuar em contextos de educação inclusiva ainda necessita receber destaque e interesse exploratório, uma vez que

tanto a área de língua inglesa quanto a área da educação inclusiva carregam um longo histórico relacionado à importação de métodos e abordagens político-educativas historicamente impostas em movimentos top-down, ou seja, que não surgem diretamente das comunidades envolvidas, mas são endereçadas a elas por grupos dominantes. (DOS SANTOS, 2020, p.68)

Nesse sentido, ultrapassar a visão de métodos engessados, de procedimentos que visam à linearidade e à aprendizagem como causa e efeito se torna primordial para concebermos, na LA e na formação docente, metodologias para o ensino / aprendizagem de inglês inclusivo. Para Sousa (2020), a reflexão empreendida por Kumaravadivelu (2003) acerca do pós-método e a *particularidade, praticabilidade e possibilidade*³ de cada contexto é crucial para pensarmos a educação inclusiva na LA, empreendendo a adoção de estratégias que sejam práticas possíveis e não limitantes ou engessadas.

Ressaltamos, assim, mais um papel da universidade pública - além do desenvolvimento científico evidenciado por Dos Santos (2020) - relacionado à oportunização da formação de professores de LI *na e com* a escola, produzindo, em conjunto, saberes e reflexões sobre a educação inclusiva na sala de aula de LI a partir de demandas que surgem da comunidade e com o apoio dessa comunidade, proporcionado pelos professores, mediadores, coordenação escolar e familiares. Desse modo, rejeitamos a ideia de uma formação totalizante, como discutido acima, e priorizamos o trabalho de uma comunidade multidisciplinar para o acolhimento e desenvolvimento de uma educação linguística para a diversidade.

Ademais, defendemos que a mobilização da formação e atuação docente a partir das demandas reais da sala de aula de LI para a perspectiva inclusiva poderá movimentar toda a prática pedagógica do professor, produzir conhecimentos para o

3 Kumaravadivelu (2003) compreende a era do pós-método a partir de um sistema tridimensional que abarca três parâmetros pedagógicos: particularidade, praticabilidade e possibilidade. De acordo com o autor, o primeiro parâmetro defende que qualquer ensino de línguas “deve ser sensível a um determinado grupo de professores ensinando um determinado grupo de alunos perseguindo um determinado conjunto de objetivos dentro de um determinado contexto institucional embutido em um meio socio-cultural particular” (KUMARAVADIVELU, 2003, p.33/34). Já o segundo parâmetro refere-se à relação entre teoria e a prática do ensino em sala de aula. Se a teoria e a prática forem separadas, e o papel do teórico é maior que o do professor, então isso significa que o potencial do professor para gerar teorias a partir da prática e seu potencial de colocar teorias em prática são negligenciados. Por último, o terceiro parâmetro se baseia nos estudos de Paulo Freire e relaciona o ensino às relações de poder e desigualdades sociais. Nesse sentido, é importante reconhecer as posições dos sujeitos em sala de aula – professores e alunos – e como suas classes, raças, gêneros e etnias causam impacto no ensino/aprendizagem daquela sala de aula. Em outras palavras, a consciência de que a sala de aula não se dá em um vácuo e é perpassada pelo ambiente social, econômico e político é crucial neste terceiro parâmetro.

desenvolvimento científico e a formação docente que advêm de experiências vivas nas escolas, além de beneficiar todos os alunos, não apenas aqueles com NEE.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA (RE)PENSADA A PARTIR DA PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA EM MEIO À PANDEMIA

Diante das discussões desenvolvidas até aqui, já nos é possível compreender que a educação inclusiva requer que possamos nos valer das possibilidades da formação docente, agregando diferentes olhares para construirmos saberes sobre o ensino e aprendizagem de LI para a pluralidade. Isso nos traz ao conceito de parceria universidade-escola que, a nosso ver, proporciona o transitar entre essas instituições educacionais, possibilitando relações e colaborações entre seus sujeitos que empreendem esforços para se unirem em prol do ensino e aprendizagem de LI *na* e *para* a escola.

Em meio à pandemia de Covid-19, que vivenciamos desde março de 2020, a possibilidade de continuarmos a construir relações entre essas instituições de ensino foi impactada. Porém, diante do conceito do inédito viável, de Freire (1970), Liberalli (2020) nos convida a olhar para este período singular da nossa história com outra perspectiva. A autora nos impulsiona a procurarmos ir além daquilo que conhecíamos e já havíamos vivenciado, criando assim as nossas novas possibilidades. Desse modo, os primeiros contornos para os enlaces entre sujeitos da universidade e da escola de forma virtual começaram a ser desenhados, o que culminou em um trabalho a partir de uma “energia criativa para pensar em formas e arranjos que nos levem além do que já foi experimentado”. (LIBERALI, 2020, p.14).

Nesse sentido, uma vez que é a partir do Projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola que nossa experiência está corporificada, discutiremos brevemente acerca dessa ação extensionista da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. O Projeto nasceu em 2016, sob coordenação da Profa. Dra. Valdeni da Silva Reis, como parte integrante do Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras, um dos mais experientes e respeitados programas de extensão universitária para a educação inicial e continuada de professores de LI.

A proposta do Projeto UNISALE busca colocar em xeque as relações entre sujeitos do espaço escolar e universitário, conectando professores de LI das escolas públicas de Belo Horizonte e região aos graduandos e pós-graduandos da Faculdade de Letras. Também são empreendidos esforços para que haja mobilizações discursivas e relacionais ao ser proposto que o professor da escola estabeleça o ritmo e o andamento das parcerias em seu espaço escolar, nos distanciando do espaço-tempo da universidade ao concebermos a formação docente. Assim,

surgem situações de formação do e no cotidiano escolar, objetivando a formação inicial e continuada docente com formatos e princípios que propiciem uma maior oportunidade de diálogo e escuta entre a universidade e a escola, elevando esta última como espaço de produção de saberes e propulsora do desenvolvimento profissional, tomando-a como espaço formativo para o docente que nela atua e considerando que a escola forma o professor e o professor também forma a escola. (CAMPOS, 2019, p.23/24)

Além disso, os princípios do Projeto mobilizam uma fratura das certezas totalizantes que estruturaram o campo da formação docente e buscam uma abertura para ouvir o professor em seu espaço escolar e empreender esforços para elaborar saberes que contribuam tanto para o saber/fazer da escola quanto da universidade. Para atingir tal objetivo, o Projeto recebe inscrições de professores de inglês interessados, seleciona os parceiros graduandos e pós-graduandos da Faculdade de Letras e estes se deslocam até os espaços escolares dos professores para que ali possam estabelecer vínculos a partir da demanda do docente em exercício e seu contexto escolar.

Tal planejamento peculiar do Projeto UNISALE faz com que Campos (2019) discorra que cada parceria se tornará única e irreplicável, uma vez que tomarão “como primordial a identidade pessoal docente, sua história e momento de vida e seu espaço escolar.” (p.125). Nessa direção, a autora defende que “cabe então à universidade também ressignificar sua posição historicamente privilegiada, ser presença nessa relação e se colocar em uma posição de escuta e serviço, dispondo-se verdadeiramente a acolher e ser-com-o-outro em uma parceria verdadeiramente colaborativa”. (p.125).

Uma dessas ressignificações da posição ocupada pela universidade como única fonte produtora de conhecimento se dá muito fortemente no Projeto UNISALE com a mudança geográfico-espacial, ao conceber as relações tecidas no Projeto no espaço

escolar. Como nos explicam Reis e Campos (2021), é necessário que a universidade se torne presença colaboradora no ambiente escolar, tendo como desejo a (re)construção de relações historicamente afetadas. Entretanto, sabemos que, desde 2020, a pandemia de Covid-19 propiciou mudanças drásticas em todos os âmbitos de nossas vidas, assim como nas instituições educacionais de ensino básico e superior.

Diante do distanciamento social e o fechamento das escolas e universidades em meados de março de 2020, o Projeto UNISALE buscou repensar sua atuação por meio da virtualidade propiciada pelos recursos tecnológicos. Assim, em abril de 2021, após inúmeras iniciativas no meio virtual, surgiu o subprojeto “UNISALE Vai Além”, o qual representou um marco no alcance do Projeto ao propor parcerias com escolas e professores de LI de todas as regiões do Brasil. Diante das adversidades da pandemia, o Projeto e sua equipe se lançaram às possibilidades do mundo virtual e alcançaram escolas e professores de LI em diversas regiões do país.

Assim, mesmo sem uma importante força motriz da sua proposta - a mudança geográfico-espacial para o ambiente escolar -, o Projeto apresentou diversas potencialidades para o estabelecimento de parcerias, demonstrando que estar no espaço físico escolar é apenas uma das facetas que o estruturam. Por meio da virtualidade podemos ensejar uma união dos saberes produzidos em ambos os espaços educacionais, além da abertura de caminhos para experimentarmos nesta relação universidade-escola possibilidades de ser, saber e fazer na formação docente, uma vez que reconhecemos que esta última não é possível de acontecer distanciada da escola. Entretanto, a virtualidade também apresentou dificuldades ao Projeto como a não convivência com os alunos e outros sujeitos que estão na escola, além de maiores desafios para o estabelecimento de vínculos de pertencimento ao Projeto.

Nessa direção, o contexto desta escrita começa a ser desenhado, uma vez que a demanda para trabalharmos com a inclusão educacional foi apresentada por uma professora-parceira do Projeto UNISALE que atua na rede de ensino de um município localizado no noroeste do estado do Rio de Janeiro. Na próxima seção, apresentaremos mais detalhes da contextualização da nossa escrita para que, posteriormente, possamos apresentar nosso relato acerca do planejamento e execução da sequência didática *Imaginary SuperHeroes*.

CONTEXTO E PARTICIPANTES

No dia 14 de março de 2020, a comissão criada para o enfrentamento da pandemia de Covid-19 do município fluminense, em que se localiza a escola parceira, decretou o fechamento das escolas na cidade, o que perdurou até meados do ano seguinte. De acordo com Fonseca, Sganzerla, Enéas (2020), o fechamento das escolas durante a pandemia caracteriza-se como um dos períodos mais longos de afastamento de crianças e adolescentes da aprendizagem presencial e da convivência social que ocorreu no Brasil.

Somado ao isolamento social, o afastamento dos alunos da escola representou uma preocupação maior nesse contexto escolar, uma vez que sua localização está em uma região periférica em que a grande maioria do corpo discente se encontra em situação de vulnerabilidade social e em condições socioeconômicas precárias. Ademais, problemáticas étnico-raciais, políticas educacionais públicas e gestão política perpassam o ensino e aprendizagem nesse espaço escolar, o que nos faz conceber esses alunos em situações de risco, isto é, más condições de vida associadas a mecanismos de privação de direitos básicos em um apoio familiar e social frágil. Não obstante, o ensino remoto emergencial se apresentou como um grande desafio, uma vez que muitos alunos não possuíam acesso à internet ou aparelhos eletrônicos para tal. Quando esse acesso era possível, em muitos casos, a família contava com um único dispositivo tecnológico para todos.

A professora de LI, mesmo diante das adversidades inerentes à pandemia e ao contexto social, elaborou planejamentos e soluções didáticas como meio de promover a aprendizagem dos educandos. Foram criados grupos em aplicativos de mensagens, busca ativa por alunos para que não houvesse evasão, além da preparação de aulas e atividades utilizando aparatos tecnológicos, como o *Padlet*, *Google Forms*, *Wordwall*, dentre outros.

Nessa esteira cronológica, chegamos à parceria no Projeto UNISALE, iniciada em agosto de 2021, por uma professora⁴ substituta da Faculdade de Letras, doutoranda em Linguística Aplicada e parceira voluntária no Projeto e uma professora⁵ de LI,

4 Primeira autora deste artigo.

5 Segunda autora deste artigo.

graduada em Letras, especialista em Transtorno do Espectro Autista, docente da rede municipal há dezenove anos e professora-parceira do Projeto UNISALE. É importante ressaltar que, no Projeto UNISALE, o parceiro da universidade é responsável por trabalhar em conjunto com o parceiro da escola, desenvolvendo um vínculo de diálogo e partilha. Ao mesmo tempo, ele é responsável por relatar ao restante da equipe do UNISALE - outros bolsistas, voluntários e a coordenação - as demandas do professor para que toda a equipe possa colaborar com ideias e materiais.

No desenrolar da parceria, ao final de setembro de 2021, foi aprovado o retorno para as escolas e o ensino híbrido no município fluminense. Desse modo, a professora passou a planejar aulas presenciais e estar em sala de aula com 25% dos alunos e, ao mesmo tempo, executar o planejamento e atendimento do restante dos alunos no meio virtual, por meio de aplicativos de mensagens e disponibilização das atividades na escola para que o aluno ou o responsável pudesse retirar.

É em meio ao ensino híbrido imbricado nesse contexto socioeconômico que surge a demanda de Vitor⁶, aluno de treze anos de idade do sétimo ano do ensino fundamental que apresenta o diagnóstico de deficiência intelectual. Com o suporte do professor mediador Alexandre, que forneceu informações detalhadas sobre o aluno e o acompanhou durante as aulas de inglês, iniciamos os primeiros planejamentos para a sequência didática *Imaginary SuperHeroes* a partir da inclusão educacional na sala de aula de LI, com o apoio de toda equipe do Projeto UNISALE, da coordenação da escola e do Núcleo de Apoio à Inclusão da rede municipal de ensino concomitantemente.

PERCURSO METODOLÓGICO

A primeira etapa desse trabalho foi o levantamento de estudos acerca da perspectiva inclusiva na Educação por meio de periódicos, artigos, além de bancos de teses e dissertações. Em segundo lugar, buscamos fontes mais específicas sobre a educação inclusiva no ensino e aprendizagem de LI, a fim de obtermos um levantamento sobre as pesquisas científicas já produzidas sobre a temática. Tais leituras foram primordiais para compreendermos o nosso próprio processo de produções didáticas a partir da demanda do trabalho com a educação inclusiva em nosso contexto, uma vez

⁶ Todos os nomes utilizados nesta escrita são fictícios.

que, durante nossas vivências, nós não recorremos substancialmente a estudos sobre o tema, mas sim trabalhando a partir do apoio multidisciplinar e do nosso repertório de saberes e conhecimentos didático-pedagógicos.

Logo em seguida, percorremos e analisamos a sequência didática *Imaginary Super Heroes* (ver apêndice) à luz desses estudos e também buscamos interpretar e compreender os relatos da professora de LI, escritos ao final de cada aula em que foram aplicadas as atividades da sequência didática, buscando exercitar uma (re)elaboração de tudo que foi vivenciado por nós em nosso envolvimento com a produção didática e com nós mesmas e os outros, a saber, o aluno Vitor e nossa equipe multidisciplinar.

Ademais, nosso olhar para a materialidade textual gerada seguiu os princípios da pesquisa qualitativa e interpretativista e dos procedimentos da Análise de Discurso Franco-Brasileira. A partir dessa teoria de análise da materialidade linguística, procuramos estabelecer uma relação menos ingênua com a linguagem (ORLANDI, 2015), considerando primordial, na produção de sentidos, a exterioridade, uma vez que, nesse campo teórico, o discurso é compreendido como efeito de sentidos entre interlocutores, o que coloca em xeque a ilusão de uma comunicação transparente. Desse modo, entendemos que não há sentido dado a priori, e as palavras podem ter significados diversos, conforme as condições de produção discursiva, histórica e ideológica, às quais são submetidas (ORLANDI, 2015).

Por último, mas não menos importante, ressaltamos que a participante da pesquisa, segunda autora desta escrita, assinou e concordou com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que este estudo pertence ao projeto de pesquisa intitulado “Não só do verbo *to be* (sobre)vive o ensino de língua inglesa: o espaço, as ações e atores da sala de aula”, coordenado pela Professora Dra. Valdeni da Silva Reis e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG (CAAE: 69472017.8.0000.5149).

Na próxima seção, detalharemos o planejamento e aplicação da sequência didática, trazendo para a cena a análise discursiva dos relatos da professora de LI que eram escritos semanalmente durante a aplicação da sequência didática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como mencionado acima, o processo de concepção da sequência didática *Imaginary Super Heroes* deu-se a partir do momento em que houve o retorno das aulas presenciais e o ensino híbrido fora adotado. Assim, deparamo-nos com o aluno Vitor, que, juntamente ao professor mediador Alexandre, trouxe-nos a demanda da inclusão educacional em uma sala de aula de LI do sétimo ano, uma vez que Vitor se enquadra no diagnóstico de deficiência intelectual.

Por meio de mensagens de áudio enviadas por aplicativo, o professor Alexandre nos relatou que Vitor apresentava desafios no letramento em língua materna, como troca de palavras, além de questões emocionais por considerar-se incapaz de realizar as tarefas propostas, o que culminou na criação de alternativas compensatórias para não lidar com suas emoções ao não conseguir realizar as atividades didáticas. Aqui também enfatizamos as dificuldades impostas pela pandemia e o ensino remoto emergencial que podem ter agravado as questões emocionais do aluno ao ser privado do apoio presencial dos professores e mediadores.

Concomitantemente, o professor Alexandre relatou que Vitor possuía inúmeras habilidades, como desenhar, pintar e consertar carros e bicicletas juntamente a seu pai na oficina mecânica da família. Ele também era fã de desenhos animados, principalmente super-heróis, além de se divertir com jogos e competições. Chamou-nos a atenção o fato de o professor Alexandre evidenciar as habilidades e gostos de Vitor, e não suas limitações; sendo esse o primeiro aprendizado que tivemos com o professor mediador a respeito de alunos com NEE.

Sendo assim, fundadas nessa demanda e na descrição riquíssima do professor Alexandre, elaboramos, junto a toda equipe do Projeto UNISALE, a sequência didática de quatro semanas *Imaginary Super Heroes*, com o objetivo principal de que cada aluno fosse capaz de criar o seu super-herói imaginário e falar sobre suas características, promovendo o desenvolvimento léxico-gramatical e privilegiando a habilidade de produção oral em LI, tendo a escrita como um objetivo subsidiário. Para tanto, elencamos o trabalho com a imaginação e a criatividade a partir da confecção de desenhos, conhecimentos linguísticos em LI, produção oral e escrita na língua alvo, além de promover uma educação pautada em um ensino significativo (PAIVA;

FIGUEIREDO, 2010). Isso foi possível uma vez que os super-heróis imaginados e criados pelos alunos se pautavam na elaboração subjetiva de cada um ao serem questionados: *What's your superpower?* (Qual o seu superpoder?). A partir desse foco, também foi possível trabalhar a diversidade na sala de aula, afinal cada aluno poderia ter seu superpoder, ou seja, suas habilidades e saberes.

Nesse sentido, buscamos explorar a diversidade, a pluralidade e a percepção de que somos diversos e singulares e podemos ter e nutrir diferentes habilidades, como o Vitor, por exemplo, que é extremamente habilidoso com as mãos, pois pinta, desenha e conserta máquinas. O nosso maior questionamento durante o planejamento girou em torno da indagação do porquê e quando a escola deixou de valorizar diferentes saberes e habilidades e se tornou uma fábrica de formatar para uma denominada “normalidade”, o que vai ao encontro de um dos pressupostos dos Letramentos Críticos, os quais visam à legitimação e à valorização das diferenças e expansão de perspectivas (COSTA LEITE, 2018).

Por último, mas não menos importante, trabalhamos com a abordagem da gamificação, uma vez que o professor Alexandre mencionou o gosto de Vitor pelos jogos e competições. Entretanto, para não corroborar com a premissa da competição entre alunos em sala de aula, em que se escolhe vencedores e perdedores, elaboramos a gamificação por meio da colaboração. Para tal, confeccionamos o adesivo *Imaginary Super Hero Verified Seal* (Selo de Verificação de Super-Herói Imaginário) que funcionou como um selo que certificaria o super-herói que seria criado pelos alunos. Esse selo seria recebido ao final da quarta semana por aqueles que cumprissem todas as fases, uma premissa da gamificação educacional.

Nas aulas da primeira semana, a professora iniciou uma conversa com os alunos sobre super-heróis com o objetivo de introduzir o tema. Ela lhes perguntou qual era o seu super-herói favorito e recebeu diversas respostas como Mulher-Gato, Batman, Mulher Maravilha, Doutor Estranho, dentre outros. Além da introdução do tema, foram trabalhados o campo lexical de cores por meio de cartões educativos e atividades do material didático elaborado para a primeira semana. Nesse material, a professora também pôde revisar o uso dos pronomes possessivos os quais seriam necessários para a atividade de habilidade oral. No desenvolvimento da oralidade, os alunos participaram de uma *survey*, ao perguntarem e responderem à pergunta *What's*

your favorite color? (Qual a sua cor favorita?), com o objetivo de completar a tabela com o nome de três colegas e suas cores favoritas.

Em seu relato escrito, a professora discorreu sobre essa primeira semana de aula:

[1] Eles (os alunos) percorreram a sala e fizeram a pesquisa, **mas** na hora de fazerem o diálogo, senti um pouco de **timidez** por parte de alguns alunos, que depois acabaram se rendendo quando viram outros colegas falando sem qualquer receio. **Vitor disse que sua “favorite color” é BLUE.** Foi uma aula muito produtiva, porque **embora** os alunos tenham um certo **receio** com a Língua Inglesa, participaram ativamente das atividades propostas.

Nas palavras de César (2013), os professores podem experimentar diversas emoções ao trabalhar com a educação inclusiva em suas salas de aula. As emoções mais comuns identificadas pela autora são angústia, incapacidade e satisfação. Percebemos, no relato acima, a satisfação da docente ao ter a participação ativa de Vitor e ter conseguido trabalhar uma temática de interesse do aluno, obtendo informações como o seu super-herói preferido e sua cor favorita.

Ademais, César (2013) menciona que as emoções mais negativas emergem quando os professores se sentem sozinhos e sem apoio nas interações com alunos com NEE, o que é compreensível “afinal (...) consta em documento oficial, no Art. 8 da Resolução CNE/CEB N° 2 de 2001 das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2001:3) tal apoio aos professores.” (CÉSAR, 2013, p.60). Nesse sentido, a ausência de emoções negativas em relação ao trabalho com o aluno com NEE nessa primeira aula poderia estar relacionada à rede de apoio da docente, que contava com a colaboração da universidade, da coordenação escolar e do professor mediador do núcleo municipal de apoio à inclusão educacional. Também podemos atribuir essa ausência de emoções negativas ao planejamento de uma atividade orientada para um fim comunicativo significativo para os alunos, em especial para Vitor, fã de super-heróis.

Outrossim, por meio do uso das conjunções adversativas *mas* e *embora*, percebemos, no fio do dizer da professora, indícios de uma certa resistência para o desenvolvimento da habilidade oral por parte dos alunos. A professora, apesar de desejar relatar os aspectos positivos da aula, vale-se das conjunções adversativas para

introduzir a questão da timidez, receio e dificuldades dos alunos. A nosso ver, essa resistência seria multifatorial e um dos principais motivadores seria o longo período de afastamento da escola, devido ao ensino remoto imposto pela pandemia do Covid-19, em que prevaleceu um ensino mais direcionado ao modo de leitura e escrita.

Os alunos do sétimo ano não tiveram aulas presenciais de LI no sexto ano, ocasião em que se inicia o estudo da língua. Dessa forma, os primeiros contatos com a língua falada, com os banhos de sons (REVUZ, 1998) da língua estrangeira foram experimentados no retorno à escola durante o ensino híbrido e certa estranheza, timidez e até risos seriam esperados (GRIGOLETTO, 2003). É interessante notar que o receio de alguns alunos parece desaparecer quando eles observam os outros colegas experimentando com a LI, como discorre a professora. Compreendemos, assim, a importância de um espaço seguro e confiável para que todos os alunos, com ou sem NEE, possam vivenciar suas primeiras tentativas de comunicarem e se identificarem com a LI.

Já na segunda semana de aula, foram trabalhados dois super-heróis famosos: Batman e Mulher Maravilha, com o intuito de instigar a curiosidade e a participação dos alunos. Ao mostrar-lhes as imagens dos super-heróis, a docente perguntou aos alunos se eles os conheciam, recebendo, assim, respostas positivas e animadoras, principalmente do aluno Vítor, que se mostrou entusiasmado ao participar da aula. Através de um bate-papo descontraído sobre os super-heróis, a docente fazia perguntas sobre as cores das roupas e as habilidades que eles possuíam; utilizando o verbo modal *can* (poder / conseguir) para se referir a habilidades, estrutura linguística que já havia sido trabalhada, e verbos que geralmente se referem a superpoderes de super-heróis (*fly, run, disappear, etc.*). A turma respondia e Vítor levantava o cartão com a cor correspondente arriscando-se a falar em inglês. Ao presenciar esse momento, a professora relatou:

[2] Pude ver **o brilho em seus olhos** (de Vitor) **por estar participando de uma aula de língua inglesa mostrando como qualquer criança é capaz e tem o direito de aprender!** Ele respondeu, mostrou as cores através dos cartões que eu já havia preparado para a aula anterior. Falamos sobre o uso de *his* e *her*, verbo *can* e *simple present*. Foi uma aula **inesquecível**.

Pesquisas comprovam que os estereótipos, preconceitos e representações dos docentes acerca de alunos com NEE têm influência no desenvolvimento destes (HORNSTRA, et al., 2010). Desse modo, a representação da professora sobre o direito à aprendizagem do aluno com NEE, confiando em sua capacidade de estar verdadeiramente incluído naquela sala de aula de LI, certamente movimentam o desenvolvimento discente. Como nos explica Souza (2020), os professores de LI têm um papel muito importante na consecução e manutenção desse direito. Percebemos aqui a educação inclusiva garantida pela Constituição Federal e por leis federais se fazendo valer na sala de aula, uma vez que Vitor participa “de uma aula de língua inglesa, mostrando como qualquer criança é capaz e tem o *direito* de aprender”.

Ao compreendermos os gostos, habilidades e dificuldades de Vitor, suas dificuldades foram minimizadas ao darmos preferência para o trabalho com a oralidade, e seus gostos e habilidades foram ressaltados, uma vez que trabalhamos com um tema do seu interesse e a produção de desenhos. Entretanto, percebemos que ao buscarmos incluir Vitor nas aulas de LI, demos prioridade à oralidade que, muitas vezes, é negligenciada no ensino de inglês em escolas regulares, atingindo, assim, um objetivo crucial para qualquer professor de LI. Não obstante, mesmo com dificuldades no letramento em língua materna, Vitor produziu a versão escrita do exercício *Imaginary SuperHeroes* e o fez em português, o que nos dá indícios de uma aproximação com a escrita e a superação da barreira emocional que o aluno nutria em relação à essa habilidade. Mesmo sendo uma aula de língua inglesa, consideramos um grande avanço o trabalho com a oralidade em inglês e o letramento escrito em português.

É importante ressaltar, então, a possibilidade de irmos além dos binarismos (CANAGARAJAH, 2018) em que elencamos os indivíduos - por exemplo, não deficientes e deficientes, - e experienciar, na inclusão educacional, o entendimento de que todos podem expressar brilho nos olhos ao se perceberem no planejamento docente e na participação ativa durante uma aula. Acreditamos que foi exatamente esse sentimento vivenciado por Vitor ao enxergar seus gostos e habilidades traduzidos na aula de LI e perceber o olhar da professora, convidando-o a participar da aula. Ao se sentir visto, ele responde com brilho nos olhos.

Ademais, ao classificar a aula como ‘inesquecível’, a professora também nos dá indícios de como aquela experiência a tocou, sendo algo inédito, memorável e

marcante em sua atuação e formação docente. Tal fato também corrobora a discussão de Lowe, Schaefer e Turner (2021) sobre a experiência com alunos com NEE e suas contribuições para um novo conhecimento e identidade profissional e novos horizontes na prática pedagógica do professor.

Nas terceira e quarta semanas, as habilidades com o desenho foram trabalhadas privilegiando o gosto pelas artes nutrido por Vitor, mas também o desejo pela ludicidade e criatividade da maioria dos alunos do sétimo ano do ensino fundamental, uma vez que eles estão em uma idade entre a infância e a adolescência. Vitor participou ativamente e criou o Capitão Punhos de Ferro, com diversos poderes. Também foram criados pelos alunos o Super Palitinho, Chivany, Reader, dentre outros. Essa última heroína ganhava um superpoder a cada livro que lia.

Houve também a apresentação oral em inglês dos super-heróis dos alunos com o auxílio de perguntas feitas pela professora. Vitor apresentou o Capitão Punhos de Ferro e recebeu o tão esperado *Imaginary Superhero Verified Seal*, vibrando ativamente com sua conquista e também expressando alegria a cada selo entregue para os seus colegas. Ao engajar os demais alunos a se envolverem nas aulas, afirmamos que o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem que atendam aos alunos com NEE seria a base da docência comprometida com uma educação ética e de qualidade para todos, uma vez que as elaborações didáticas promovidas a partir de um contexto de inclusão educacional poderão promover mudanças positivas para todo o grupo (CÉSAR, 2013; LOWE; SCHAEFER; TURNER, 2021).

Entretanto, não podemos deixar de mencionar os desafios e frustrações durante as aulas, devido ao contexto sensível que estávamos vivenciando por meio do ensino híbrido e a pandemia de Covid-19, além de questões de manejo com o material didático para alunos no ensino remoto e presencial e a resistência de alguns alunos com a aula de LI. Esse último fator faz com que retomemos a multifatorialidade dessa resistência discente ao trabalhar a oralidade em LI e acrescentar questões relacionadas à percepção dos alunos a respeito do aprendizado e uso da LI e da cultura vinculadas a essa língua, como já evidenciado em estudo anterior (CAMPOS, 2019). Vejamos um recorte dos relatos da docente sobre esta questão:

[3] **Mais uma vez** confesso que senti uma certa **frustração** ao realizar esta atividade, pois percebi o **desinteresse**, embora grande parte tenha criado seu herói.

Observamos que as emoções negativas da professora, como a frustração, não apresentam relação direta com o aluno com NEE, mas com outros fatores em sala de aula, como a percepção do desinteresse de outros alunos. Ademais, o uso da locução adverbial ‘mais uma vez’, nos dá indícios de que tais emoções já estavam ali presentes e que são apenas revividas. Possivelmente a frustração do período de ensino remoto emergencial e as dificuldades impostas pelo contexto sócio-econômico-cultural da comunidade escolar reverberam na frustração da professora.

Isso nos remete a outro tipo de inclusão educacional, aquela dos alunos em situação de risco e vulnerabilidade social (LOPES, 2016), que também se apresenta como uma demanda em nosso contexto e uma das razões para a inscrição da professora no Projeto UNISALE. Ela gostaria que os alunos se sentissem mais representados nas aulas de LI e pudessem ser motivados em seu aprendizado. Acreditamos que as estratégias tanto para a inclusão de alunos com NEE quanto para a inclusão de alunos em situação de risco passam pela concepção de que o estudante com o qual lidamos “tem o potencial para ser um ser ativo em seu processo de desenvolvimento, ou seja, as unidades didáticas precisam reservar espaços para que o aluno incorpore suas experiências às práticas propostas em sala.” (LOPES, 2016, p. 94). A docente discorre, assim, sobre seu processo singular de interpretar essa necessidade ao refletir que:

[4] Tenho trazido o inglês para a realidade deles, para a cidade de (nome da cidade) e para a (nome da escola), mostrando-lhes que aprender um outro idioma é possível, bastando ter interesse e força de vontade. **Eles são os protagonistas de nossas aulas.** (...) É este pensamento que estou levando para os alunos a fim de mostrar-lhes **as possibilidades de se aprender uma língua dentro de seu próprio mundo.**

Percebemos que os três parâmetros do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003) são interpretados pela professora como a inclusão da LI na realidade dos alunos, uma vez que alguns materiais e práticas de ensino podem se apresentar extremamente aquém do contexto sociocultural da comunidade escolar, reforçando exclusões, distanciamentos e compreensões por parte dos discentes de que a LI “não seria para eles”. Ao se valer de uma primeira experiência junto à parceira do Projeto UNISALE para a reelaboração de uma atividade fornecida pela Secretaria Municipal

de Ensino para o ensino remoto, a professora dá continuidade nesse trabalho com os materiais didáticos e planeja atividades para todos os anos que leciona (6° a 9° ano do ensino fundamental). Ela elaborou atividades mais significativas, inclusivas e que compreendiam o aluno e suas vivências com o objetivo de compreender a particularidade, praticabilidade e possibilidade (KUMARAVADIVELU, 2003) do seu contexto.

Esses conhecimentos e saberes desenvolvidos juntamente à universidade possibilitaram estas produções didáticas e, como defende Henz (2022), a elaboração de conhecimentos e saberes seria uma das características primordiais no subsídio de um ensino inclusivo e, como evidenciamos, estes apresentam lampejos de mobilização em uma parceria universidade-escola. Nesse sentido, ressaltamos as potencialidades da aproximação universidade-escola na formação e atuação do professor de LI para um ensino inclusivo e também a importância de uma rede de apoio multidisciplinar para impulsionar e validar o trabalho do professor (LOWE; SCHAEFER; TURNER, 2021).

Não menos importante, finalizamos esta seção corroborando a afirmação de Campos (2019) quando a pesquisadora discorre que

através de uma relação de parceria, essas instituições e sujeitos possam (re)pensar juntos, em movimentos de mão dupla, como a universidade pode se beneficiar da relação próxima e não verticalizada com a escola, e como esta também poderá se aproveitar dos conhecimentos e das teorias produzidos pela primeira, traçando interesses compartilhados. (CAMPOS, 2019, p.74).

Defendemos, assim, os ganhos para a universidade a partir dos saberes elaborados na aproximação com a escola e com o núcleo de apoio à inclusão educacional. Tal experiência certamente ressoou na prática docente da parceira do Projeto UNISALE, uma vez que, enquanto formadora de professores de LI, pôde participar de experiências vivas acerca da inclusão educacional na sala de aula de LI, nutrindo e expandindo a teoria na prática e, indubitavelmente, se sentindo mais confiante para abordar a educação inclusiva nos cursos de Linguística Aplicada ministrados na universidade.

PALAVRAS FINAIS

Propusemo-nos, no decorrer deste trabalho, a revisitar e teorizar sobre nossas experiências acerca da inclusão educacional em uma sala de aula de LI da escola pública em meio à parceria universidade-escola proporcionada pelo Projeto UNISALE e o ensino híbrido e suas idiossincrasias condicionados pela pandemia de Covid-19 no ano de 2021.

Compreendemos, assim, que necessitamos de uma vivência plural por meio de uma equipe multidisciplinar que acolha a diversidade dentro do ambiente escolar e pontuamos o trabalho da universidade, escola e equipe do núcleo de apoio à inclusão, para pensarmos não só a inclusão do aluno com NEE, mas uma (trans)formação do processo de ensino e aprendizagem como um todo, que poderá promover outros tipos de inclusão como, por exemplo, a inclusão de alunos em vulnerabilidade social e em situação de risco.

Para que possamos ensejar essas possibilidades, é de suma importância que o professor esteja aberto e disponível para trabalhar a educação inclusiva em sua prática docente. Ele deverá ser capaz de promover um giro no olhar em sua docência a cada encontro e experiência viva que o faça ‘chacoalhar’ e se (trans)formar. Entretanto, como Sousa (2020) problematiza, necessitamos levar em consideração os esforços para tal e a urgência de repensarmos o tempo docente, uma vez que o professor com uma carga horária abarrotada de aulas e trabalhos burocráticos dificilmente estará aberto e disponível para o diálogo, encontros e trabalhos necessários para a elaboração de um saber sobre o ensino de inglês inclusivo. Por isso, defendemos que a educação inclusiva seja vista como uma reformulação do espaço e tempo da docência e da escola.

Reconhecemos as limitações deste estudo, uma vez que os dados analisados foram gerados a partir da visão da professora de LI e não geramos dados advindos de outros sujeitos, como o professor mediador e o próprio aluno Vitor, o que poderia lançar luz a outras problematizações acerca do ensino/aprendizagem de inglês inclusivo. Não obstante, esperamos que esta escrita possa contribuir para os lampejos de possibilidades para a educação inclusiva na sala de aula LI, pois vislumbramos um longo caminho de pesquisas e experiências acerca desse tema na área da Linguística Aplicada. Para tal, reafirmamos a relevância do trabalho corajoso de pesquisadores e

professores que mobilizam, na aproximação universidade-escola, saberes e relações que nos levam além.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Isabela de Oliveira. *Parceria Universidade-Escola na Sala de Aula de LI: (relação, legitimação e deslocamentos do dizer/fazer)*. 181f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

CANAGARAJAH, Suresh. Materializing 'Competence': Perspectives from International STEM Scholars. *The Modern Language Journal*, v. 102, n. 2, p. 1-24, 2018.

CÉSAR, Cynthia Fernanda Ferreira. *A vivência de professores de língua inglesa em contexto inclusivo*. 98f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

COSTA LEITE, Patrícia Mara de Carvalho. *"E o sonho da menina que queria ser professora (nem que seja por um dia) torna-se realidade!"*: Os Letramentos Críticos no estágio supervisionado de língua inglesa. Curitiba: CRV, 2018.

DOS SANTOS, Carla Cristina Gaia. A formação de professores de línguas e de língua inglesa para a educação inclusiva: mapeando lacunas e avanços. *Revista Versalete*, v. 8, n. 15, p. 53-72, 2020.

FONSECA, Rochele Paz; SGANZERLA, Giovana Coghetto; ENÉAS, Larissa Valency. Fechamento das escolas na pandemia de Covid-19: Impacto socioemocional, cognitivo e de aprendizagem. *Revista Debates em Psiquiatria*, v. 10, n. 4, p. 28-37, 2020.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GRIGOLETTO, Marisa. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, Maria Jose. (Org.) *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora Unicamp. Chapecó: Argos, 2003, p. 223-238.

HENZ, Rossana Regina Guimarães Ramos. *Apresentação de Pesquisas: Inclusão e BNCC*. YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NDTfleX0hJs>> Acesso em: 18 fev. 2022.

HORNSTRA, Lisette; DENESSEN, Eddie; BAKKER, Joep; VAN DEN BERGH, Linda; VOETEN, Marinus. Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, v. 43, n. 5, p. 515–529, 2010.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Construir o inédito viável em meio a crise do coronavírus - lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI, Fernanda Coelho; FUGA, Valdite Pereira; DIEGUES, Ulysses Camargo Corrêa; CARVALHO, Márcia Pereira. *Educação em tempos de pandemia: Brincando com um mundo possível*. Campinas: Pontes, 2020, p. 13-21.

LOPES, Rubens Fernando Souza. Material didático de língua inglesa: uma possível ferramenta para a inclusão de alunos em situação de risco no processo de ensino-aprendizagem. *The ESpecialist*. São Paulo, v. 1, n. 37, p. 87-111, 2016.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: macro strategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 339 p, 2003.

LOWE, Robert J.; SCHAEFER, Matthew. Y.; TURNER, Matthew W. Uncovering Diverse Perspectives and Responses to Working with English Learners with Special Educational Needs. In: BANEGAS, Dário Luis; BEACON, Griselda; BERBAIN, Mercedes Pérez. (Orgs.) *International Perspectives on Diversity in ELT*. Palgrave, Macmillan, 2021, p. 229-246.

ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso: Princípios e procedimentos*. 12ed. Campinas: Pontes, 2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. (Org.) *Práticas de Ensino e Aprendizagem de Inglês com Foco na Autonomia*. Campinas: Pontes, 2010, p.173-188.

REIS, Valdeni da Silva. Time, Space and Memory in the Teaching and Learning of English Within a Brazilian Juvenile Detention Centre: The Effect of Suspension in a Confused Space. In: MURRAY, Garold; LAMB, Terry. *Space, Place and Autonomy in Language Learning*. London: Routledge, 2018, p. 179-198.

REIS, Valdeni da Silva; CAMPOS, Isabela de Oliveira. “*Onde está a universidade?*” Do discurso da (des)qualificação à presença colaboradora. *Imagens Da Educação*, v.11, n. 2, p. 190-211, 2021.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p.213-230.

SOUSA, Gasperim Ramalho de. *Por uma língua estrangeira inclusiva: O letramento crítico e a teoria da complexidade no ensino de inglês*. 315f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2020.

Submissão: 18 de julho de 2022

Aceite: 04 de novembro de 2022

**Projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola (UFMG)
Subprojeto: UNISALE Vai Além**

Conteúdo a ser desenvolvido: Imaginary
Super Hero – **Class 1**

Vocês gostam de super heróis? Quais são os seus favoritos?

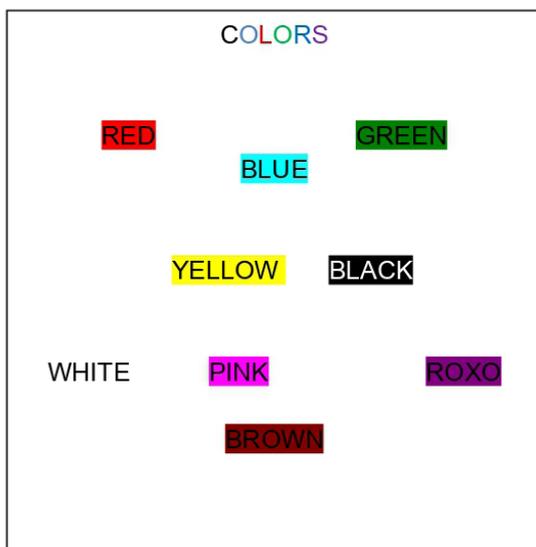
Nós iremos aprender muito com eles e sobre eles através de atividades muito legais que preparamos para vocês!

Animem-se! Teremos muito trabalho pela frente, mas ao final da quarta aula, vocês poderão ser premiados com o SUPER HERO VERIFIED SEAL!



And now, let's start!

Did you know that Super Heroes wear colorful clothes? Let's learn the colors in English?



- Circle the correct option:
- Bob Sponja is YELLOW / RED.
 - Batman's car is GREEN/ BLACK.
 - Superman's cover is RED / WHITE.
 - Hulck is PINK / GREEN.

Now, it's up to you!!! Complete the chart with a student's name and his/her favorite color.

Thaynara: Hello, Atos! What's **YOUR** favorite color?
Atos: Hi, Thaynara! **MY** favorite color is blue.
Look! That is Hevellyn! **HER** favorite color is pink.
Atos and Thaynara: Hi, Hevellyn! Do you know Davis' favorite color?
Hevellyn: Of course! **HIS** favorite color is black!

STUDENT'S NAME	FAVORITE COLOR

Did you like this class? Next week we'll talk about two famous super heroes! Can you guess who are they? Stay tuned and participate in the classes to receive the much desired SUPER HERO VERIFIED SEAL!

**Projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola (UFMG)
Subprojeto: UNISALE Vai Além**

Conteúdo a ser desenvolvido: Imaginary Super Hero – **Class 2**

1. Today we will talk about two very famous super heroes. Do you know them?



Her real name is Diana and she is from Paradise Island. Her favorite color is red and she can fly. She is very strong and she likes her bow.
Who is she?



His real name is Bruce Wayne and he is from Gotham City. His favorite color is black and he is strong. He can fight and he likes his car.
Who is he?

2. Now, complete the sentences with HIS or HER:
- _____ real name is Diana.
 - _____ is from Gotham City.
 - _____ favorite color is red.
 - He likes _____ car.
3. Choose the correct option to complete the sentences in the Simple Present:
- She is / are very strong.
 - He like / likes his car.
 - He am / is from Gotham City.
 - Her favorite color are / is red.

4. Answer the questions with YES, SHE CAN or NO, SHE CAN'T / YES HE CAN or NO, HE CAN'T:

- Can Wonder Woman fly?

- Can Batman kill his enemies?

- Can he fight?

- Can she use X-ray vision?

5. Speaking:

Choose a friend and answer the questions about these super heroes. You can choose A or B:

STUDENT A:

QUESTIONS	BATMAN	WONDER WOMAN
What is her / his real name?	Bruce Wayne	
Where is she / he from?	Gotham City	
What is her / his favorite color?	His favorite color is black.	
What is her / his super power?	He is strong.	
What does she / he like?	He likes his car.	

STUDENT B:

QUESTIONS	BATMAN	WONDER WOMAN
What is her / his real name?		Diana
Where is she / he from?		Paradise Island
What is her / his favorite color?		Her favorite color is red.
What is her / his super power?		She can fly.
What does she / he like?		She likes her bow.

Did you like this class? Stay tuned and participate in the classes to receive the much desired SUPER HERO VERIFIED SEAL!



Projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola (UFMG)

Conteúdo a ser desenvolvido: Imaginary Super Hero – **Class 3**

Now, let's create and draw our Imaginary Superhero?

Discover your super power!



Did you know that everybody has super powers? Yeahhhh. We all are super heroes! I have many qualities! I can cook, I can speak English, I can use the computer, I can help the others, and so on. These are some of my super powers.



After you've drawn your Imaginary Super hero, complete the text below with the information about him/her.

- ✓ What's her / his name?
- ✓ Where is she / he from?
- ✓ What's her / his color?
- ✓ How does she / he look like?
- ✓ What's her / his super power?

And you? What are your qualities? Write here:

I can _____
 I can _____
 I can _____

This is my imaginary super hero. Her / His name is (NAME). She / He is (COLOR). She / He is from (COUNTRY / CITY) and her / his super power is (SUPER POWER). She / He likes (LIKES).

We all are Superheroes! Imaginary Super Hero is a projection / image of ourselves.

Be creative! Don't forget that your super hero can become a real hero with the ...



SUPER HERO VERIFIED SEAL!!!

WARM UP - MOTIVAÇÃO E ATIVAÇÃO DE CONHECIMENTO PRÉVIO NA AULA DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

WARM UP - MOTIVATION AND ACCESS TO PREVIOUS KNOWLEDGE IN ENGLISH CLASSES FOR CHILDREN

KÉLI LUIZA WEIZEMANN¹

Instituto Federal de Santa Catarina
<https://orcid.org/0000-0003-3002-8496>
keeliw@unochapeco.edu.br

MELISSA BETTONI²

Instituto Federal de Santa Catarina
Universidade Federal da Fronteira Sul
<https://orcid.org/0000-0002-2522-1083>
mebettoni@gmail.com

RESUMO: Essa pesquisa teve como objetivo investigar se atividades de *warm up* incluindo as experiências das crianças com o objetivo de recuperar o conhecimento prévio ou prover conhecimento base influenciam na motivação em aulas de língua inglesa. Esta foi uma pesquisa aplicada em sala virtual com 14 discentes em fase de alfabetização do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola no interior do estado de Santa Catarina. Os dados foram coletados a partir da identificação pelos participantes de emoções representadas por *emojis* antes e após as atividades propostas e pela observação do comportamento dos participantes. Cinco *emojis* diferentes correspondiam a: muito feliz, feliz, neutro, triste e muito triste e a expectativas de acerto por parte dos participantes antes de atividades como: muito alta, alta, média, baixa e muito baixa. Os resultados indicaram que a atividade de *warm up* provocou emoções positivas, motivação e engajamento nas atividades posteriores por tornarem a aprendizagem do conteúdo novo mais atrativo.

PALAVRAS-CHAVE: *Warm up*; Conhecimento prévio; Ensino de Língua Inglesa; Motivação; Crianças aprendizes.

1 Especialista em Ensino de Língua Inglesa pelo Instituto Federal de Santa Catarina.

2 Doutora em Língua Inglesa (Língua e Literatura) pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Instituto Federal de Santa Catarina e do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul.

ABSTRACT: This research aimed at investigating whether warmup activities including children's experiences with the purpose of recovering previous knowledge or providing background knowledge influences motivation in English language classes. This was a virtual classroom research with 14 students of the first year of elementary school in the literacy phase in a school in the state of Santa Catarina. Data were collected with participants' identification of emotions represented by emojis before and after the proposed activities, and by observing their behavior. Five different emojis corresponded to very happy, happy, neutral, sad, and very sad, and to participants' expectations of correctness by participants before activities as very high, high, medium, low, and very low. The results indicated that the warmup activity triggered positive emotions, motivation, and engagement in the later activities by making learning the new content more attractive.

KEYWORDS: Warmup; Previous knowledge; English language teaching; Motivation; Young learners.

INTRODUÇÃO

Considerando o ensino de língua inglesa na escola regular brasileira, o conhecimento prévio e demais diferenças individuais dos estudantes são fatores que estão presentes em sala de aula influenciando o processo de ensino e aprendizagem. Há mais de meio século, estratégias de aprendizagem e aspectos cognitivos e afetivos dos aprendizes como motivação, memória de trabalho, idade, entre outros têm sido investigadas (e.g., DANEMAN; CARPENTER, 1980; DÖRNYEI, 2005; IMMORDINO-YANG, 2016) e os resultados apontam para a sua grande influência na aquisição e no desempenho em uma segunda língua (L2).

O presente estudo foca a motivação e o nivelamento dos conhecimentos prévios dos aprendizes em fase de alfabetização. Atividades de *warm up* (aquecimento em português) ocorrem geralmente no início da aula com intuito de preparar os estudantes para o estudo/exposição a determinado conhecimento e segundo Sidney e Thompson (2009) podem tanto motivar quanto ativar conhecimentos prévios. Atividades de *warm up* podem ser utilizadas de diversas formas. O presente estudo, considerando o impacto de aspectos afetivos na aprendizagem, associa os tópicos a serem trabalhados na aula com experiências vividas pelos estudantes tanto com finalidade de ativar conhecimentos já adquiridos quanto para provir uma base de conhecimento similar entre eles.

Aspectos afetivos envolvem emoção e esta pode ser provocada por estímulos externos associados à combinação entre sentimento e motivação (TYNG *et al.*, 2017).

A motivação é necessária para que a aprendizagem ocorra e pode surgir por um interesse situacional que depende de fatores específicos a um momento ou contexto ou por um interesse individual do estudante (HIDI; RENNINGER; KRAPP, 2004). A teoria de Motivação Baseada no Interesse (KRAPP; HIDI; RENNINGER, 1992) sugere que o interesse pode ser a maior fonte de motivação que surge quando o indivíduo está em contato com o ambiente que o cerca. No presente estudo, foi observada a motivação dos estudantes a partir da sua percepção sobre suas emoções e da observação de seu comportamento ao participarem de aulas com atividades de *warm up*.

Então, o objetivo geral do estudo foi investigar se atividades de *warm up* incluindo as experiências das crianças com o objetivo de recuperar o conhecimento prévio, ou provir conhecimento base, influenciam na motivação em aulas de língua inglesa. A fim de alcançar o objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram traçados: (1) identificar a percepção discente sobre suas emoções antes e depois da atividade; (2) investigar os efeitos nas emoções provocados pela inclusão de experiências vividas pelos alunos nas atividades de *warm up*; e, (3) verificar efeitos da atividade de *warm up* no engajamento nas atividades posteriores.

Em seguida, há uma breve revisão da literatura sobre o ensino de inglês para crianças, atividades de *warm up*, motivação e emoção. Depois, o método é detalhado, descrevendo a escola em que a pesquisa foi aplicada, os participantes e os instrumentos e procedimentos de coleta. Então, a análise e discussão dos resultados são apresentados e as implicações pedagógicas e considerações finais encerram o artigo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

Estudos envolvendo a aquisição da linguagem por crianças têm sido desenvolvidos com o intuito de explicar como se aprende e por que se aprende de formas diferentes dependendo de aspectos individuais relacionados ao contexto, à cognição e ao afeto (e.g. DAI; STERNBERG, 2004; DÖRNYEI, 2005; SUN *et al.*, 2016). O grau de proficiência em uma língua, seja ela a materna ou não, varia entre as crianças uma vez que o ritmo e o percurso de aquisição dependem, além de questões biológicas, de fatores individuais e do meio em que as crianças estão inseridas (PINTER, 2012;

ESPINOSA, 2014). A qualidade das interações sociais e da interação com o meio na língua alvo são fatores determinantes para o nível de proficiência nela (VYGOTSKY, 1984) e tal qualidade é única para cada indivíduo.

De acordo com Ellis (2015), a língua materna é adquirida naturalmente por meio da exposição ao idioma e das interações em diferentes situações sociais que resultam no desenvolvimento da criança e na aquisição do idioma e, assim, é possível que a L2 seja aprendida da mesma forma. É necessário engajar as crianças em um ambiente favorável à aquisição da língua promovendo inclusão no idioma, pois o aprendiz está envolvido ativamente na aprendizagem da L2 e a L2 está envolvida no seu desenvolvimento social (PHILIP; DUCHESNE, 2008) e cognitivo (BERKES; BIALYSTOK, 2022; BETTONI; BIALYSTOK, 2010; TARSO, 2022).

O ensino do inglês para crianças difere do ensino para adultos porque as pessoas aprendem diferentemente conforme sua idade. Peck (2001) aborda a diferença do ensino de adultos e crianças, especialmente, a partir dos recursos utilizados. A autora aponta que para adultos utilizam-se “livros, papéis, quadro-negro” (PECK, 2001, p. 139), projeções; enquanto, em uma aula para crianças, Peck (2001) sugere o uso de ímãs, “animais de pelúcia, materiais de artes, fantasias e outros” (p. 139) e acrescenta que “as atividades precisam ser centradas nas crianças e a comunicação deve ser autêntica” (p. 139). Assim, as crianças estariam aprendendo por meio da comunicação oral sobre assuntos de seu interesse.

As crianças brasileiras desta década desenvolveram sua capacidade comunicativa em português e cresceram sendo expostas ao inglês e à tecnologia. A exposição com atenção e intenção de comunicar algo é importante para aprendizagem de uma L2. Compreender claramente como a criança adquire a L2 é item essencial para que o professor consiga otimizar os momentos de exposição formal à L2 promovendo um ambiente de alta qualidade em aula (ESPINOSA, 2014). Assim, tanto o conhecimento didático quanto sua competência na L2 são extremamente importantes ao considerarmos o preparo do professor de L2 para crianças (BETTONI; GALLEGOS-CAMPOS, 2017).

Considerar as diferenças individuais no ensino de língua inglesa para crianças é um fator determinante para o sucesso da sua aprendizagem e para sua relação presente e futura com a língua.

ATIVIDADES DE *WARM UP*

Ao acessar o conhecimento prévio, acessa-se também experiências que remetem a emoções e essas têm forte influência na atenção (TYNG *et al.*, 2017) que, por sua vez, é um fator fundamental para a aprendizagem (DEHAENE, 2020; POSNER, 1992). Atividades de *warm up* podem contribuir para o estabelecimento de uma ligação emocional entre o conteúdo e o estudante, uma vez que as evidências comprovam que eventos com emoções mais fortes, sejam elas positivas ou negativas, são mais facilmente e detalhadamente lembradas (ANDERSON, 2020a; TYNG *et al.*, 2017). As atividades de *warm up* promovem também o estabelecimento de relações entre velhas e novas informações diminuindo a distância entre o estudante e os novos conteúdos pois não desconsidera as experiências prévias do aluno (SIDNEY; THOMPSON, 2019). Os conhecimentos prévios têm uma função essencial na aquisição de novos conteúdos, pois com base neles redes neurais são fortalecidas com novas conexões (ANDERSON, 2020b). Segundo Sidney e Thompson (2019), duas teorias têm sido levadas em consideração nas analogias do conhecimento prévio, a primeira teoria atrai a atenção dos alunos para a afinidade entre velhos e novos conceitos, já a segunda teoria afirma que a instrução pode acontecer de forma implícita e nela os alunos confiam no conhecimento prévio sem que seja necessário direcionar a atenção deles para isso.

Uma das estratégias de aprendizagem que mais comprovadamente favorecem a ligação e a retomada de conteúdo fortalecendo traços de memória é a Prática de Evocação de Memória (ANDERSON, 2020b; WEINSTEIN; SUMERACKI; CAVIGLIOLI, 2019). A prática consiste em uma reconstrução de algo previamente aprendido a fim de reforçar um traço de memória ou consolidar uma memória mais recente (ANDERSON, 2020b). Esta estratégia é a base das atividades de *warm up* quando consideramos essa memória como conhecimento prévio.

Sidney e Thompson (2019) elencam três maneiras pelas quais estratégias de *warm up* fornecem assistência aos alunos na hora de ativar o conhecimento prévio: (1) as atividades de *warm up* diminuem o tempo necessário para fazer a relação do conhecimento prévio com o conteúdo novo; (2) fazem com que a transferência de conhecimentos aconteça de forma espontânea; e, (3) envolvem representações espaciais e físicas ou ações imaginárias (SIDNEY; THOMPSON, 2019). Levar em

consideração o conhecimento prévio como uma ferramenta que contribui no ensino de novos conteúdos é vantajoso.

Considerando conhecimentos da matemática, Sidney e Thompson (2019) estudaram o ensino por analogias que compara um tópico familiar com um tópico novo ou um ponto mais complexo do tópico familiar concluindo que atividades de *warm up* podem levar do conhecimento prévio ao novo sem instrução direta adicional (SIDNEY; THOMPSON, 2019). Assim como na matemática, quando pensamos em língua, também trazemos conhecimentos prévios para o estudo. Até mesmo quando a língua alvo nos é totalmente desconhecida, é na língua materna que podemos encontrar uma base de conhecimentos já existentes para a partir dela aprendermos um segundo, terceiro ou quarto idioma. Quanto mais línguas conhecemos, maior é o nosso repertório básico – nosso banco de conhecimento prévio (BIALYSTOK, 2010).

MOTIVAÇÃO, EMOÇÃO E APRENDIZAGEM

Um importante componente para o sucesso na aquisição de uma segunda língua é a motivação (ZAFAR; MEENAKSHI, 2012). Na educação, manter alunos motivados é um desafio, afinal sabe-se que essa não se mantém constante e é, geralmente, influenciada por fatores externos aos quais cada indivíduo é exposto (DÖRNYEI; SKEHAN, 2003). A motivação envolve as atitudes e os estados emocionais que influenciam o grau de esforço feito para a aprendizagem (ELLIS, 1997).

Há quatro tipos básicos de motivação que muitas vezes ocorrem em combinação: (1) motivação instrumental – quando o estudante tem um motivo como passar em uma prova ou conseguir um emprego melhor; (2) motivação integrativa – quando o aluno está interessado na cultura e no povo que fala determinada língua com propósito de se integrar; (3) motivação resultante – quando a motivação é resultado do sucesso na aprendizagem; (4) motivação intrínseca – quando é interna e proveniente de gostos ou curiosidades pessoais por conhecer algo ou resolver determinado tipo de questão ou jogo, muitas vezes independente do conteúdo estudado.

A motivação é responsável pelas razões que levam as pessoas a fazerem algo, por quanto tempo elas estarão envolvidas em tal atividade e pelo grau de esforço

que dispensarão para alcançar determinado objetivo (DÖRNEY; SKEHAN, 2008). Sendo assim, diferentes motivações influenciam em como a informação é processada nas diferentes situações de aprendizagem (DWECK *et al.*, 2004). Existe uma ligação entre o nível de motivação e atenção dos alunos (ANDERSON, 2020a) e é a rede de controle executivo que direciona a atenção para informações relevantes para um determinado objetivo tirando o foco de informações irrelevantes e distratoras (DWECK *et al.*, 2004). Nesta mesma rede de controle executivo estão as habilidades cognitivas necessárias para controlar nossos pensamentos, emoções e ações. Assim, um aluno motivado tende a direcionar a atenção para informações importantes aumentando a velocidade e precisão da informação a ser processada (DWECK *et al.*, 2004). Além disso, Baddeley (2015) aponta que tanto o tempo quanto o grau de atenção dedicado a um determinado conteúdo influenciam no quanto é aprendido. Então, estímulos emocionais influenciam na formação do sistema de memória, na motivação e na atenção produzindo tal impacto na aprendizagem (TYNG *et al.*, 2017). Sendo assim, as escolhas por elementos, na atividade de *warm up*, que provocam emoções positivas nos alunos podem trazer resultados positivos para a motivação e aprendizagem e quando aprendizagem ocorrer durante a estimulação de emoções positivas, esses conteúdos tendem a ser lembrados com mais facilidade quando o estudante estiver emocionalmente bem (HIDI; RENNINGER; KRAP, 2004).

É importante diferenciarmos emoção, humor e personalidade. Traços de personalidade são diferenças estáveis e duradouras entre as pessoas estabelecendo como elas experimentam as emoções (EYSENCK; BRYSBAERT, 2018). Humor pode durar horas e frequentemente não está ligado a um evento ou estímulo específico e é menos intenso que a emoção que por sua vez é curta, com duração de segundos ou minutos. Emoções são intensas e podem ser evocadas por estímulos como figuras, músicas, memórias, uma atividade, a ação de alguém (EYSENCK; BRYSBAERT, 2018) e são, portanto, passíveis de serem provocadas por atitudes e tarefas planejadas pelo professor.

MÉTODO

Inicialmente o projeto foi desenvolvido a fim de ser aplicado em aulas presenciais, no entanto, em decorrência da LDB Art. 32 § 4 e a resolução CEE 009 que dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais por conta da pandemia de Covid-19, o projeto sofreu adaptações e a pesquisa foi aplicada em sala online da plataforma *Google Meet*. Os participantes deste estudo foram 14 estudantes de Inglês, no primeiro ano, do Ensino Fundamental de uma escola privada do município de Pinhalzinho, em Santa Catarina, sendo dez meninas e quatro meninos, com idades entre 5 e 6 anos, todos em período de alfabetização. Os dados foram coletados no período entre 10 de agosto e 17 de agosto de 2020. Os alunos participaram das aulas através da plataforma *Google Meet* e, devido à idade de alguns deles, precisavam da ajuda de adultos para acessar a aula. No entanto, após o acesso, eles participavam da aula sozinhos e não demonstravam dificuldades para acompanhar as atividades. A observação do andamento das aulas online anteriores, realizada pela professora/pesquisadora, foi essencial para que fosse possível adaptar as atividades de *warm up* para o ambiente virtual. Os responsáveis pelas crianças consentiram que a professora/pesquisadora utilizasse os dados coletados em aula, refletindo sua prática pedagógica e relatando sua experiência sem a exposição da identidade das crianças envolvidas.

As duas maneiras utilizadas para coletar os dados, antes e após a administração das atividades de *warm up*, foram: (1) observações sobre o engajamento e comportamento dos participantes feito pela professora/pesquisadora através de anotações em uma folha contendo os nomes de cada criança e (2) seleção pelos participantes de figuras de *emojis* para a identificação das emoções e expectativas de acerto em relação as atividades de *warm up* (Quadro 1).

Quadro 1 – Correspondência entre *emojis* e emoções e expectativas de acerto

<i>Emoji</i>	Emoção	Expectativa de acerto	Número
	Muito feliz	Muito alta	1
	Feliz	Alta	2
	Neutro	Média	3
	Triste	Baixa	4
	Muito triste	Muito baixa	5

Fonte: as autoras

Nas aulas presenciais, a grade curricular da turma é composta por duas aulas semanais de Língua Inglesa de 45 minutos cada. No entanto, durante o período de pandemia e de coleta, somente uma aula desse mesmo tempo foi ministrada semanalmente. A professora/pesquisadora, que estava ministrando aulas há mais de quatro meses no ambiente virtual, percebeu que o rendimento das aulas e o comportamento dos participantes estava sendo bastante similar àquele do presencial, inclusive as atividades de *warm up* já faziam parte da rotina da aula de Língua Inglesa dos alunos e a adaptação para o ambiente virtual aconteceu de forma natural sem ser necessário alterar a rotina a qual os participantes já estavam habituados. No ambiente virtual: (1) os *emojis* foram apresentados em slides e enumerados, sendo assim, o aluno escolheu o número correspondente ao *emoji* para responder aos questionamentos da professora/pesquisadora; (2) a exposição das imagens dos novos vocábulos foi feita

por meio de slides; e, (3) a apresentação do material visual (figuras e vídeo) foi feita pelo compartilhamento de tela.

As atividades de *warm up* desenvolvidas pretendiam: (1) evocação de conhecimentos prévios e produção de novos conhecimentos buscando nivelamento do conhecimento dos estudantes; e, (2) o engajamento da participação dos discentes. A atividade abordava o conteúdo de comidas e bebidas e precedeu exercícios do livro didático adotado pela escola. A coleta aconteceu em duas aulas, ambas abordaram o conteúdo de alimentação, com o intervalo de sete dias entre elas e os 14 alunos estavam presentes nos dois momentos. Na primeira aula, a sala virtual foi aberta 10 minutos antes do horário de início e, conforme os alunos foram entrando, a professora/pesquisadora os recepcionou e interagiu com eles conversando sobre assuntos não relacionados à aula até que todos estivessem presentes. Após iniciar a aula, os alunos foram questionados: *How are you today?* (Como vocês estão hoje? – em português), e as respostas seguiram a escala de 1 a 5, conforme os *emojis* representados no Quadro 1. O mesmo questionamento foi repetido logo após a atividade de *warm up*. Cada aluno foi questionado individualmente. Quando a professora/pesquisadora chamava o aluno, este abria o microfone e respondia o questionamento indicando o número relacionado ao *emoji* que representava como se sentia naquele momento.

Os dados obtidos foram categorizados e tabulados de forma a fazer uma análise qualitativa e quantitativa buscando relacionar a teoria apresentada com a coleta de dados em sala de aula.

ATIVIDADES DE WARM UP

Duas atividades de *warm up* foram desenvolvidas – uma para cada aula contemplando ativação de conhecimento prévio sobre alimentos e cores em ambas.

A atividade de *warm up* da primeira aula foi dividida em duas etapas. A primeira teve início com a apresentação de uma imagem da personagem infantil Magali, de Maurício de Sousa. A exposição da figura conhecida de Magali tem como estratégia ativar prática de evocação de memória sobre os alimentos. Por ser uma personagem famosa entre as crianças, uma vez que as leituras dos quadrinhos da turma da Mônica fazem

parte da rotina de leitura dos alunos, todos reconheceram a personagem imediatamente. Em seguida, um vídeo do canal do *YouTube* Anglo Brazil³ foi apresentado aos alunos, este conta uma pequena história do amor por comida da personagem Magali. Antes de assistir o vídeo, a professora instigou os alunos a prestarem atenção na fala dos personagens, demonstrando que a turma da Mônica também se comunica em língua inglesa. Ao final do vídeo, foi perceptível empolgação e agitação entre os alunos e novamente foi solicitado que respondessem qual *emoji* (Quadro 1) representava como se sentiam após assistir o vídeo.

A segunda etapa da atividade de *warm up* objetivou construir um elo com o conhecimento prévio sobre alimentos consumidos no almoço de cada estudante. Para essa atividade, os alunos foram divididos em duplas seguindo a ordem alfabética, o primeiro aluno foi designado para interagir com o último da lista e assim sucessivamente. A atividade consistiu em adivinhar o que o colega almoçou e foi desenvolvida utilizando a língua materna. No entanto, em certos momentos, alguns alimentos foram citados em Língua Inglesa pelos alunos, uma vez que eles acreditavam que o colega tinha almoçado algum alimento que já conheciam em inglês. Após a atividade, a professora questionou os alunos sobre como estavam se sentindo (o *emoji* correspondente) após acertar ou errar o que o colega almoçou.

A segunda aula seguiu o roteiro da primeira em que os alunos foram questionados inicialmente sobre como estavam se sentindo de acordo com os *emojis* com a intenção de registrar as emoções iniciais dessa aula. Em seguida, foi realizada a atividade de *warm up* que teve a intenção de ativar o conhecimento prévio dos participantes sobre as cores. Primeiramente, foi feita a exposição da atividade e a professora explicou que alguns alimentos seriam apresentados na tela e que a professora questionaria individualmente a cor de um dos alimentos e a resposta deveria ser em inglês. Ao trabalhar com essa atividade, objetivou-se (1) recuperar o conhecimento já adquirido uma vez que as cores já haviam sido estudadas durante o ano letivo e (2) investigar os efeitos das expectativas de acerto por parte dos alunos no engajamento da aula e nas suas emoções.

3 Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=zGCgTalKdbI> > Acesso em 03 de Agosto de 2020.

No início da atividade, os alunos foram questionados individualmente a respeito de quantas cores achavam que lembrariam e/ou se achavam que acertariam todas as cores, quase todas, algumas, quase nenhuma ou nenhuma. A resposta deveria ser dada por meio da identificação de *emojis* sendo que 1 equivalia à expectativa “muito alta” e 5 à “muito baixa” (Quadro 1). Por meio das respostas foi possível registrar o efeito da ativação dos conhecimentos e das experiências vividas em como os participantes estavam se sentindo. Finalizadas as atividades de *warm up*, deu-se sequência ao livro didático.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O primeiro objetivo específico do estudo foi identificar a percepção discente sobre suas emoções antes e depois da atividade de *warm up*. Para atingi-lo, os participantes identificaram o *emoji* que melhor descrevia a emoção que estavam sentindo no momento anterior e posterior à atividade de *warm up*. O segundo objetivo foi investigar os efeitos na emoção da inclusão de experiências vividas pelos participantes nas atividades de *warm up*. Para este objetivo, a identificação de *emoji* também foi utilizada e a tarefa consistia nos alunos adivinharem o que o colega havia almoçado e foi necessário utilizar o conhecimento prévio sobre seus colegas e sobre comidas que eles costumam consumir.

Na aula 1, a atividade de *warm up* foi composta por duas etapas: (1) apresentação de vídeo e (2) adivinhação sobre o que os colegas haviam almoçado. A primeira etapa durou cerca de 10 minutos e, a segunda, em torno de 15 minutos. Os participantes foram questionados sobre como estavam se sentindo antes e após a primeira etapa e sobre sua expectativa de acerto antes e após as adivinhações. Os dados obtidos estão dispostos no Quadro 2.

Quadro 2 – Emoções antes e após a atividade de *warm up* na Aula 1.

	Parte 1: figuras seguidas de vídeo		Parte 2: adivinhação sobre o que o colega almoçou	
	Sem relação direta com o participante		Com relação direta com o participante	
	Antes	Depois	Antes	Depois
P1				
P2				
P3				
P4				
P5				
P6				
P7				
P8				
P9				
P10				

P11				
P12				
P13				
P14				

Fonte: as autoras

Dos 14 participantes, cinco (35%) se identificaram como “muito felizes” nos quatro momentos em que foram questionados. Dois (14%) começaram “muito felizes”, tiveram uma redução na intensidade da felicidade, após a primeira etapa da atividade, e voltaram a se identificar como “muito felizes” nos outros dois momentos. Os resultados indicam que a atividade com a qual não tiveram uma relação direta com os outros colegas, o vídeo, não afetou os participantes da maneira esperada pela professora.

Sete participantes (50%) iniciaram a aula sem um status máximo de emoção positiva e, portanto, com a possibilidade de ter emoções mais positivas ou mais intensas após a atividade. Dois deles (28%) mantiveram a identificação como “felizes” nos quatro momentos. Três deles (42%) não tiveram alteração na identificação da emoção, após a parte 1 da atividade, mas tiveram alteração de “feliz” para “muito feliz”, após a atividade em que tiveram que adivinhar o almoço dos colegas e os colegas tinham que adivinhar o almoço deles. Um participante (14%) alterou sua emoção neutra de três momentos para “feliz”, após a atividade de adivinhação. O único participante que iniciou “triste” a atividade alterou seu estado para “neutro”, após o vídeo e retornou a identificar-se como “triste”, antes da atividade de adivinhação. Após a atividade, identificou-se como “feliz”.

Observando o resultado dos 14 participantes, percebemos que a parte da atividade de vídeo não foi muito eficaz em alterar positivamente as emoções das

crianças. Especialmente durante o período de isolamento, provocado pela pandemia de Covid19, os participantes estavam sendo expostos a várias atividades em frente a telas, seja de computadores ou celulares, passando grande parte do dia interagindo somente por meio delas. Talvez este tenha sido um dos motivos pelo qual a atividade de vídeo não tenha tido o efeito esperado. Durante as aulas presenciais, o uso de tecnologia costumava ser o diferencial. No entanto, em um período em que as aulas aconteciam de maneira remota, o diferencial encontrava-se nas interações humanas. A atividade de adivinhação que envolvia a experiência vivida pelas próprias crianças, por outro lado, foi responsável por alterar a identificação das emoções para mais positivas de cinco das sete crianças (71,4%), que tinham tal potencial de melhora (as outras sete já estavam em um nível máximo de positividade na identificação de *emojis*), comprovando que a interação direta e o falar de si com os demais participantes teve efeito mais positivo do que a interação entre os participantes e o vídeo.

Mais especificamente para o primeiro objetivo, que buscava identificar as emoções antes e após a atividade de *warm up* como um todo, percebemos que 7 (50%) crianças iniciaram a aula “muito felizes”, 4 (28%) “felizes”, 1 (7%) “neutra” e 1 (7%) “triste”. O aluno que declarou estar triste nesta aula estava passando por readaptações em sua vida pessoal por conta de problemas de saúde, o que tem influenciado em seu desempenho em sala de aula. A escola tende a ser uma extensão da vida cotidiana das crianças e é importante que educadores levem em consideração esses aspectos. Ao final da atividade de *warm up*, 10 (71%) crianças se identificaram como “muito felizes” e 4 (29%) como “felizes”, apontando para um efeito positivo da atividade de *warm up* planejada nas emoções das crianças.

Quanto ao segundo objetivo específico, que investigava os efeitos da inclusão das experiências dos participantes na emoção, percebemos que a parte 2 da atividade de *warm up*, que foi aplicada logo após a primeira parte, que envolvia as crianças como foco da atenção dos colegas e depois com a interação com os colegas para adivinhar o que havia almoçado, teve um efeito bastante positivo para este grupo. Após a atividade, cinco dos sete (71,4%) participantes com possibilidade de melhora na positividade das emoções o fizeram, sendo que 3 (42%) se identificaram como “muito felizes”, 2 (28%) que estavam “neutras” ou “tristes” se identificaram como “felizes” e 2 (28%) permaneceram “felizes” como no início.

O uso de imagens na atividade de *warm up* tem o intuito de prover maiores estímulos (TYNG *et al.*, 2017). Ao interagirem com os aspectos visuais do vídeo, apresentado durante a primeira atividade de *warm up*, foi possível notar que os alunos reconheceram os personagens, os gostos e características principais sem dificuldades. Afinal, durante o tempo de duração do vídeo, os alunos foram expostos a informações que eles já tiveram contato previamente, fazendo ligações com as histórias em quadrinhos, muito utilizadas no período de alfabetização, na escola em que a pesquisa foi realizada. O aspecto visual facilitou a recuperação do conhecimento, mas não teve efeitos significativos nas emoções.

Na aula 2, a atividade de *warm up* tinha o objetivo de resgatar o conhecimento sobre cores para então associá-lo com alimentos. Os participantes foram questionados sobre a sua expectativa de acerto das cores (conteúdo que já havia sido abordado durante o ano letivo) em relação aos alimentos (conteúdo novo da aula). Os participantes foram informados que alguns alimentos seriam apresentados e estes deveriam falar a cor do alimento. Antes da atividade ser realizada, os participantes foram questionados sobre sua expectativa de acerto e, após a atividade, foram questionados sobre como estavam se sentindo com a confirmação ou não de suas expectativas, devendo sempre apontar para o *emoji* correspondente (ver Quadro 1). Os resultados obtidos estão dispostos no Quadro 3.

Quadro 3 – Expectativa de acerto de cores e confirmação de acerto.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14
Pré														
Pós														

Fonte: as autoras

Ao serem questionados, 9 participantes (64,2%) demonstraram estar com a expectativa “muito alta” de acertar as cores, 2 (14,3%) com a expectativa de acerto “alta”, outros 2 (14,3%) “média” e 1 participante (7,2%) “baixa”. Este participante

é o mesmo que havia iniciado a aula anterior muito triste e, como mencionado anteriormente, estava enfrentando dificuldades em sua vida pessoal. Logo após o questionamento, a atividade de *warm up* foi realizada. Os participantes ficaram animados ao perceberem que foram capazes de responder corretamente às perguntas da professora/pesquisadora. Os acertos geraram entusiasmo e empolgação durante a aula, resultando na participação ativa. O fato de os participantes terem acertado todas as cores pode também ter influenciado positivamente no nível final de motivação.

Considerando nosso terceiro objetivo específico, que era verificar efeitos da atividade de *warm up* no engajamento nas atividades posteriores, percebemos que na sequência da aula, os participantes mantiveram-se motivados. Os dados dispostos no quadro 3 mostram que os 14 alunos (100%) ficaram “muito felizes” após a atividade, indicando que ao ativar o conhecimento de conteúdos previamente estudados, as emoções positivas costumam aumentar facilitando o engajamento dos participantes nas atividades seguintes. O sucesso da atividade pode estar relacionado ao acerto dos alunos, uma vez que se eles não tivessem lembrado ou acertado o que a professora/pesquisadora questionou, o resultado poderia ter sido diferente. No entanto, é importante lembrar que, por conhecer os alunos, o docente deve adaptar as atividades ao nível e ao conteúdo que permita que os alunos se sintam confortáveis e confiantes ao mesmo tempo que desafiados.

No decorrer das aulas com atividade de *warm up*, foi percebida empolgação entre as crianças para participar da atividade, talvez pela oportunidade de utilizar os conhecimentos que eles possuíam praticando a L2. O engajamento foi considerado alto, durante a atividade, a partir dos seguintes indicativos: (1) o conhecimento prévio foi ativado e acertos na atividade proposta resultaram em emoções positivas; (2) os participantes esperaram atentamente para serem chamados e responder aos questionamentos da professora/pesquisadora; e, (3) todos os participantes interagiram com a professora e/ou com os colegas nos momentos apropriados das atividades.

A atividade de *warm up*, no começo da aula, tem como objetivo ativar conhecimento prévio e promover ligações emocionais com o conteúdo que seguirá. Quando o desenvolvimento das atividades de *warm up* considera as emoções e o conhecimento prévio dos estudantes, a motivação e a participação aumenta, uma vez que as ligações emocionais remetem a emoções positivas e o conhecimento prévio

reafirma o saber dos discentes, fazendo com que estes sintam-se confiantes e motivados a realizar as atividades que se seguirão. Ao compararmos as aulas ministradas para a coleta dos dados a uma aula regular sem administração de *warm up*, percebe-se que a relação do estudante com o conteúdo demora mais para acontecer, afetando o seu engajamento na aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicaram que as atividades de *warm up* que integram experiências dos estudantes e buscam ativar conhecimento prévio contribuem para familiarizá-los com o conteúdo a ser abordado durante a aula. As conexões emocionais estabelecidas com o conhecimento prévio das crianças parecem ter contribuído para facilitar o engajamento nas atividades seguintes, de forma que a aquisição de novos se tornasse motivadora.

As atividades de *warm up* podem ser organizadas de diferentes formas contemplando vários aspectos do ensino. Nesta pesquisa, a atividade de *warm up* da primeira aula continha duas partes. A primeira parte correspondia à apresentação de vídeo que não resultou em indicação de emojis com emoções mais positivas após a atividade, alguns alunos mantiveram as respostas iguais e outros diminuíram. No entanto, a segunda parte, que envolvia a experiência vivida pelas próprias crianças, além de contato direto entre elas, resultou na identificação com emoções mais positivas de cinco das sete (71,4%) crianças que tinham tal potencial, ou seja, estes não haviam iniciado a aula já com a emoção mais alta possível. Os dados mostraram que as alterações de emoções não são significativas para crianças que já iniciaram a aula muito felizes. No entanto, a manutenção do nível emocional destes participantes é, provavelmente, de semelhante importância ao aumento da positividade dos estudantes que iniciaram a aula indicando menor felicidade. Afinal, a atividade de *warm up* tem o objetivo de melhorar ou manter o nível inicial e não de reduzir.

Ainda na segunda parte da atividade da primeira aula, os participantes tiveram relação direta uns com os outros e foram instigados a adivinhar o que o colega almoçou no dia. Ao pensar no almoço, o conhecimento prévio sobre alimentos típicos

consumidos por eles e pelos colegas foi ativado. Ainda, considerando a atividade de *warm up* da segunda aula, que trabalhou com a recuperação do conhecimento sobre as cores em relação aos alimentos, embora alguns participantes não tivessem apresentado expectativa de acerto muito alta, antes de identificar as cores em inglês, todos terminaram a atividade indicando o *emoji* de maior graduação contribuindo para sua autoconfiança.

O terceiro objetivo foi verificar efeitos da atividade de *warm up* no engajamento nas atividades posteriores. Visto que as atividades de *warm up* trabalharam com o conhecimento prévio dos alunos, não somente da Língua Inglesa, mas de outros aspectos que envolvem a rotina e a vida das crianças, as conexões afetivas foram fortes. Foi possível perceber que, ao alcançar respostas máximas após a atividade, os participantes demonstraram níveis emocionais consolidados, situação que trouxe resultados positivos para a sequência da aula, uma vez que a emoção tem relação com a motivação que é um dos fatores determinantes para engajamento e o sucesso da aquisição da L2 (DWECK et al., 2004; ELLIS, 1997; ZAFAR; MEENAKSHY, 2012). Como professora da turma, a pesquisadora percebeu que o engajamento na sequência das atividades sobre o conteúdo novo foi maior nestas aulas, que foram introduzidas com atividades de *warm up*, e que incluíam as experiências das crianças com o objetivo de recuperar o conhecimento prévio ou prover conhecimento base, influenciando na motivação.

Os resultados dessa pesquisa mostram que a recuperação de conhecimentos, quando realizada por meio de atividades de *warm up* que envolvem as experiências dos alunos de maneira direta, planejadas cuidadosamente e adaptadas ao perfil da turma, provocam alterações emocionais positivas nas crianças e as conectam ao tópico a ser trabalhado durante a aula. Essas conexões acontecem de forma espontânea e parecem motivar as crianças a estudar o conteúdo novo resultando em engajamento. Além do conhecimento prévio ativado, as expressões em inglês passaram a ser usadas com intenção comunicativa, contextualizando o conteúdo da aula e possibilitando prática significativa da L2.

Ainda, a utilização de identificação com emojis materializa a percepção das crianças de que a aula ou a atividade produziu de fato alguma alteração, seja por estarem mais felizes ou por terem suas expectativas de acerto superadas e, por isso, este tipo

de prática na aula é recomendado. Ela também pode servir como um termômetro sobre a condição do aluno no dia da aula, sua autoconfiança e seu interesse pelo conteúdo, além de auxiliar o professor na avaliação do planejamento e execução de suas aulas.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Michael. Chapter 5: Learning. *In: BADDELEY, Alan; EYSENCK, Michael; ANDERSON, Michael C.. (Ed.) Memory. 3RD Edition. Psychology Press: East Sussex, UK, 113-161, 2020a.*
- ANDERSON, Michael. Chapter 8: Retrieval. *In: BADDELEY, Alan; EYSENCK, Michael; ANDERSON, Michael. (Ed.) Memory. 3RD Edition. Psychology Press: East Sussex, UK, 237-276, 2020b.*
- BADDELEY, Alan. Chapter 5: Learning. *In: BADDELEY, Alan; EYSENCK, Michael; ANDERSON, Michael. Memory. 2nd Edition., Psychology Press, New York, p. 107 – 132, 2015.*
- BERKES, Matthias; BIALYSTOK, Ellen. Bilingualism as a Contributor to Cognitive Reserve: What it Can do and What it Cannot do. *American Journal of Alzheimer's Disease & Other Dementias*, v. 37, 1-9, 2022. <https://doi.org/10.1177/15333175221091417>
- BETTONI, Melissa; GALLEGO-CAMPOS, Fernando Rossetto. A Pronúncia no ensino de Inglês para crianças: Crenças e Práticas do Professor. *REVELLI- Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, v. 9, n. 4, p. 1-20, 2017.
- BETTONI, Melissa; TARSO, Taisa. Assessing the working memory capacity of L2 young learners – A historical overview. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e50311125369, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i1.25369.
- BIALYSTOK, Ellen. Bilingualism. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*. John Wiley & Sons, Ltd. WIREs Cogn Sci, 559–572, 2010.

- DAI, David. Y.; STERNBERG, Robert. J. The educational psychology series. *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey, 2004.
- DANEMAN, Meredyth; CARPENTER, Patricia A. Individual Differences in Working Memory and Reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. New York, v. 19, n. 4, Aug 1, 1980, p. 450-466.
- DEHAENE, Stanislas. *How we learn: Why brains learn better than any machine... for now*. Penguin Books: The U. S. A., 2020.
- DÖRNYEI, Zoltán. *The psycholinguistics of language learning - individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New York, 2005.
- DÖRNYEI, Zoltán.; SKEHAN, Peter. Individual Differences in Second Language Learning. In C. J. Doughty, & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2003, p. 589-630. <https://doi.org/10.1002/9780470756492>. *The Handbook of Second Language Acquisition*, 2008.
- DWECK, Carol; MANGELS, Jennifer; GOOD, Catherine. Motivational Effects on Attention, Cognition and Performance. In: DAI, David; STERNBERG, Robert J. *Motivation, Emotion and Cognition: Erlbaum-New Jersey*, 2004, p. 41-55.
- ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Hong Kong, 1997.
- ELLIS, Rod. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press, UK, 2015.
- ESPINOSA, Linda. *Second Language Acquisition in Early Childhood*. University of Missouri, 2014.
- EYSENCK, Michael W.; BRYSSBAERT, Marc. *Fundamentals of Cognition*. Routledge, New York, 2018.
- HIDI, Suzanne; RENNINGER, K. Ann; KRAPP, Andreas. Motivation, emotion and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development. In: DAI, David.; STERNBERG, Robert J. *Motivation, Emotion and Cognition: Erlbaum*, 2004, p. 89-115.

IMMORDINO-YANG, Mary Helen. Emotion, Sociality, and the Brain's Default Mode Network: Insights for Educational Practice and Policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, v. 3, n. 2, p. 211-219, 2016. doi:10.1177/2372732216656869

KRAPP, Andreas; HIDI, Suzanne; RENNINGER, K. Ann. Interest, learning, and development. In: KRAPP, Andreas; HIDI, Suzanne; RENNINGER, K. Ann (Eds.): *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: LEA, 1992, p. 1-26.

PECK, Sabrina. Developing Children's Listening and Speaking in ESL. In: CELCE-MURCIA, Marianne (Ed.). *Teaching English as a Second and Foreign Language*. 2001, p. 139-149.

PHILIP, Jenefer; DUCHESNE, Susan. When the gate opens: The interaction between social and linguistic goals in child second language development. In: PHILIP, Jenefer; OLIVER, Rhonda.; MACKEY, Alison. (Eds.) *Second language acquisition and the younger learner. Child's play?* Amsterdam: John Benjamins, 2008. P. 83-103.

PINTER, Annamaria. Teaching Young Learners. In: Burns Anne; Richards Jack C. (Eds). *New York Pedagogy and practice in second language acquisition*, 2012. p. 103-111.

POSNER, Michael. I. Attention as a cognitive and neural system. *Current Directions in Psychological Science*, n. 7, p. 11-14, 1992.

SIDNEY, Pooja G.; THOMPSON, Clarissa A. Implicit Analogies in Learning: Supporting Transfer by Warming Up. *Current Directions in Psychological Science*, v. 28. n. 6. p. 1-7, 2019.

SUN, He; STEINKRAUSS, Rasmus; VAN DER STEEN, Steffie; COX, Ralf; DE BOT, Kess. Foreign language learning as a complex dynamic process: A microgenetic case study of Chinese child's English learning trajectory. *Learning and Individual Differences*, v. 49, p. 287-296, 2016.

TYNG, Chai M.; AMIN, Hafeez U.; SAAD, Mohamad N. M.; MALIK, Aamir S. The Influences of Emotion on Learning and Memory. *Frontiers in Psychology*, v. 8., Artigo 1454, 2017.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEINSTEIN, Yana; SUMERACKI, Megan; CAVIGLIOLI, Oliver. *Understanding how we learn: a visual guide*. Routledge, Taylor & Francis Group: New York, 2019.

ZAFAR, Shahila; MEENAKSHI, K. Individual Learner Differences and Second Language Acquisition: A Review. *Journal of Language Teaching and Research*, v. 3, n. 4, p. 639-646, 2012.

Submissão: 10 de maio de 2022

Aceite: 03 de novembro de 2022

LA EXPRESIÓN DEL MODO DE ACCESO A LA INFORMACIÓN EN ENTREVISTAS DE DIARIOS ARGENTINOS

THE EXPRESSION OF THE MODE OF ACCESS TO INFORMATION IN ARGENTINEAN NEWSPAPER INTERVIEWS

LUANA INGRID GOMES MAIA¹

Universidade Federal do Ceará

<https://orcid.org/0000-0002-1249-8286>

luana.maia@alu.ufc.br

NADJA PAULINO PESSOA PRATA²

Universidade Federal do Ceará

<https://orcid.org/0000-0001-7861-7017>

nadja.prata@ufc.br

RESUMEN: Entre las diferentes variables englobadas por el ámbito evidencial, una de las principales es el modo de acceso, el cual hace referencia a cómo el hablante accedió a una información. En este trabajo, se objetivó analizar qué tipo de modo de acceso predominó en entrevistas de diarios argentinos e investigar cómo se dio la interacción entre él y algunas categorías relacionadas con el dominio evidencial. Así, basándose en estudios acerca de la evidencialidad (AIKHENVALD, 2004; HATTNER, 2018) y valiéndose de los presupuestos teórico-metodológicos de la Gramática Discursivo-Funcional (GDF), se cruzaron los datos concernientes al modo de acceso con los de algunas clases relacionadas con los niveles gramaticales propuestos por la GDF (Interpersonal, Representacional y Morfosintáctico). De manera general, las estadísticas señalaron la predominancia de relatos de segunda mano y de inferencias por raciocinio lógico, resultados que, a su turno, son coherentes con los principios que rigen dicho género textual.

PALABRAS-CHAVE: Gramática Discursivo-Funcional; Evidencialidad; Modo de acceso; Entrevista periodística.

1 Graduada em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista CAPES.

2 Pós-doutora pela Universidad de Sevilla (US), na Espanha. Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Linguística pela UFC. Graduada em Letras - Português/Espanhol pela UFC. Professora Associada 2 da Universidade Federal do Ceará. Atua também no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC (PPGLIN/UFC).

ABSTRACT: Among the different variables encompassed by the evidential field, one of the main ones is the mode of access, which refers to the way the speaker had access to information. In the present work, the objective was to analyze what type of mode of access predominates in Argentinean newspaper interviews and to investigate how the interaction between it and some categories related to the evidential domain occurs. Thus, based on studies about evidentiality (AIKHENVALD, 2004; HATTNER, 2018), besides the theoretical framework of the Functional Discourse Grammar (FDG), the data concerning the mode of access were crossed with some classes, which allude to the grammatical levels proposed by the FDG (Interpersonal, Representational and Morphosyntactic). In general, the statistics showed the predominance of secondhand information and inferences by logical reasoning. These results, in turn, are consistent with the principles that govern this textual genre.

KEYWORDS: Functional Discourse Grammar; Evidentiality; Mode of access; Journalistic interview.

INTRODUCCIÓN

En toda situación comunicativa – desde las que poseen un alto nivel de formalidad hasta las que ocurren en ambientes familiares –, los hablantes suelen remitir a la fuente de la que obtuvieron una información (GONZÁLEZ VERGARA, 2011). Dicha estrategia, además de aclarar el origen de un dato, también sirve, en algunos contextos, para otorgar un mayor grado de veracidad a lo que se enuncia, debido a la creencia de que, si lo dicho proviene de una fuente confiable, es probable que sea verdadero. Dentro de los estudios lingüísticos, la categoría gramatical que se ocupa de la indicación de la fuente de información vehiculada en un enunciado se denomina *evidencialidad* (HATTNER, 2018), y su estudio abarca diferentes factores.

En otro trabajo (MAIA; PRATA; VIDAL, 2019), se explicitaron los aspectos más generales concernientes a la manifestación de la evidencialidad en entrevistas de diarios argentinos. En este texto, empero, el enfoque será sobre una de las clases relacionadas con el dominio evidencial: el modo de acceso a la información, el cual alude al proceso involucrado en la obtención de un dato. Para ello, se adoptará la base teórico-metodológica de la Gramática Discursivo-Funcional (GDF), que, por formar parte de una teoría más amplia de interacción verbal, operar con límites que sobrepasan lo oracional y priorizar lo pragmático (CASSEB-GALVÃO, 2011), se consolida como la más adecuada al propósito de este análisis.

Así, con el objetivo de propiciar un análisis proficuo acerca de susodicho tema, esta investigación seguirá la siguiente estructura retórico-discursiva: inicialmente,

se expondrá cómo la evidencialidad se caracteriza desde la perspectiva de la GDF. Después de esas aclaraciones, se hará una explicación más pormenorizada acerca del modo de acceso y sus posibles divisiones. Enseguida, constará la metodología, en la que se mostrará cómo se formó el *corpus* y cuáles criterios se utilizaron para clasificar las ocurrencias. Tras ello, se hará el análisis cuantitativo y cualitativo de estas, comparando el modo de acceso con otras categorías relacionadas a la evidencialidad. Por último, se presentarán las consideraciones finales.

EL DOMINIO EVIDENCIAL EN LA GDF

LA EVIDENCIALIDAD EN LA GDF

En los estudios lingüísticos, las investigaciones se pueden hacer según diversos paradigmas investigativos. Uno de ellos es el funcionalista, cuya intención es analizar las lenguas considerando no solamente su gramática y los aspectos formales, sino también las cuestiones referentes a la interacción verbal, como el contexto social, los participantes y sus propósitos. (SILVA, 2013)

Entre las diferentes vertientes funcionalistas, cabe resaltar el ramo de la Gramática Discursivo-Funcional (GDF). Propuesta por Hengeveld y Mackenzie (2008), la GDF posee una organización descendiente (*top-down*), en la cual la producción del discurso parte de la intención para la articulación. Por ende, se establece una jerarquía en la que la pragmática rige la semántica, esas dos comandan la morfosintaxis y, por fin, la pragmática, la semántica y la morfosintaxis orientan la fonología. Adicionalmente, es relevante mencionar que, en ese modelo, se proponen cuatro niveles de análisis³: (1) el Nivel Interpersonal, el cual alude a la interacción entre el Hablante y el Oyente; (2) el Nivel Representacional, que está asociado a los aspectos semánticos de las unidades lingüísticas; (3) el Nivel Morfosintáctico, en el que el análisis se centra en la composición sintáctica de los elementos lingüísticos; y, finalmente, (4) el Nivel Fonológico, que atañe a las representaciones fonológicas de los constituyentes. Además, esos niveles también están estructurados jerárquicamente, divididos en capas de diversos tipos.

3 A lo largo del texto, se señalarán en mayúscula los términos técnicos propios de la GDF.

De esa forma, en lo que incumbe específicamente a la evidencialidad, la GDF considera que ella se puede manifestar en los Niveles Interpersonal y Representacional⁴ y que abarca cuatro subtipos evidenciales: (1) el Reportamiento, el cual pertenece al Nivel Interpersonal y señala que la información reproducida por el hablante le fue comunicada por otra persona; (2) la Inferencia, que forma parte del Nivel Representacional e indica que el hablante infirió la información a partir de su conocimiento previo; (3) la Deducción, la cual integra el Nivel Representacional y hace referencia a un suceso que el hablante no presencié, pero dedujo a partir de algunas evidencias disponibles; y (4) la Percepción de Evento, que opera en el Nivel Representacional y revela que el hablante atestiguó directamente la información por medio de los sentidos (visión, audición, olfato, paladar o tacto). Son esos subtipos evidenciales los que van a influir directamente en el modo de acceso, una vez que, muchas veces, cuando el hablante señala la fuente y el tipo de evidencialidad implicada en un contenido, termina por explicitar también el modo de acceso. (SILVA, 2013)

EL MODO DE ACCESO EN LA GDF

Izquierdo Alegría (2019), al analizar el español, alega que, en lo que atañe al estudio de la evidencialidad, la fuente, la base y el modo de acceso sobresalen como los criterios más relevantes. Además, conforme ya mencionado, se establece una angosta relación entre ellos, dado que, a veces, con expresar uno, consecuentemente se exprime el otro.

Dicha lógica se nota sobremanera en las principales teorías del dominio evidencial – a ejemplo de las desarrolladas por Anderson (1986), Willett (1988) y Aikhenvald (2004) –. En ellas, es posible identificar tres categorías principales de modo de acceso: (1) Directo o Sensorial, el cual se aplica a situaciones en las que el hablante fue testigo del hecho, constatándolo mediante los sentidos; (2) Reportativo, que alude a casos en que la información provino de otro enunciador, o sea, el hablante

⁴ El modelo que relaciona la evidencialidad con los niveles de organización de la GDF engloba tanto las formas lexicales como las formas gramaticales. De esa forma, los modificadores, que son los marcadores lexicales, y los operadores, que son los marcadores gramaticales, sirven a la expresión de la evidencialidad. Además, están ubicados en diferentes niveles y capas según sus características semántico-pragmáticas y morfosintácticas, dependiendo de la función que ejercen en el sistema lingüístico.

solamente la repasa; y (3) Inferencial, que se da por medio de procesos cognitivos y se basa en informaciones previas que ya forman parte del acervo mental del individuo. Aquí, se observa claramente la semejanza entre los tipos de modo de acceso y los subtipos evidenciales propuestos por la GDF.

Cada una de estas categorías se pueden dividir, a su vez, en otras más pormenorizadas. De esa manera, como expuesto en Silva (2013), las evidencias sensoriales pueden ser clasificadas como *visual* (cuando el hablante vio lo ocurrido) o *no visual* (cuando otro sentido fue utilizado para acceder a un dato, como la audición, el tacto, el olfato o el paladar). Ya en lo que atañe a las evidencias reportativas, hay tres posibilidades: *relato de segunda mano* (cuando el informante es una persona que estaba presente en el momento en el que sucedió el hecho, reportándolo al hablante directamente), *relato de tercera mano* (cuando la fuente primera de la información no se la dijo específicamente al enunciador, sino a uno y otro, lo que confiere al dato un matiz de rumor, habladuría) y *relato advenido de la tradición* (cuando la información es de conocimiento general). Por añadidura, en cuanto a las evidencias inferenciales, hay dos alternativas: la *inferencia por raciocinio lógico*⁵ (la cual está asociada a la evidencialidad inferencial mencionada en el apartado 1.1) y la *inferencia por vía directa* (que está relacionada al mecanismo de deducción). Por último, es importante aclarar que, para el análisis del *corpus*, se utilizaron las siete subdivisiones mencionadas, una vez que su nivel de minuciosidad permite obtener datos más precisos y detallados.

METODOLOGÍA

Para construir el corpus analizado en la investigación⁶, se seleccionaron fragmentos de entrevistas escritas vehiculadas en dos periódicos argentinos con gran prestigio a nivel cibernético (P1 y P2), ya que sus sitios en Internet sobresalieron como los más visitados en el periodo de enero a junio de 2018 (TOTALMEDIOS, 2018). A continuación, se observa la división de la cantidad de palabras según el periódico.

5 Este modo de acceso alude a casos en que el hablante fundamenta su afirmación en una evidencia basada tanto en su propia experiencia previa, como en sus conocimientos culturales, históricos o físicos acerca del mundo.

6 El acceso al corpus se da mediante el siguiente enlace: https://www.dropbox.com/sh/vpypwf2y6w5w68o/AABWT-txdND49VRDU2_6vvZA-a?dl=0

Tabla 1 - Constitución del corpus de entrevistas de diarios argentinos

	CANTIDAD DE PALABRAS
PERIÓDICO 1	9820
PERIÓDICO 2	9801
TOTAL	19621

Fuente: producido por las autoras

Enseguida, se trató de analizar no solamente qué tipo de modo de acceso predominaba, sino también verificar si esa preponderancia estaba vinculada con los principios que rigen el género ‘entrevista periodística’ e investigar cómo se dio la interacción entre el modo de acceso y algunas categorías relacionadas con el dominio evidencial, observando hasta qué punto estas lo influyeron. Así, inspirándose en la propuesta de Silva (2013), se cruzaron los datos referentes al modo de acceso con el de otras seis clases, las cuales fueron divididas según los niveles gramaticales de la GDF.

De esa manera, en el Nivel Interpersonal, está la categoría *tipo de ilocución*, la cual posee cinco subdivisiones: (1) Declarativa, que se da cuando se constata un hecho o se expone una opinión; (2) Interrogativa, que se aplica a los casos en que se hacen preguntas; (3) Imperativa (o Exhortativa), clasificación atribuida a las órdenes, consejos y pedidos; (4) Exclamativa, que se refiere a las expresiones de emoción y sentimiento; y (5) Desiderativa, que alude a la manifestación de los deseos.

Ulteriormente, constan las dos categorías del Nivel Representacional. La primera, *tipo de fuente*, está dividida en: (1) Hablante, cuando la información fue atestiguada por aquel que la cita; (2) Tercero Definido, que sucede siempre que el dato no proviene del que lo está mencionando, sino de alguien que este conoce; (3) Tercero Indefinido, cuando el hablante desconoce el individuo presentado como fuente, o aun cuando no quiere mencionarlo, sea porque su identidad es irrelevante, sea porque

desea omitirla; y (4) Genérico, cuando la información deriva del conocimiento general, del sentido común (SILVA, 2013). De la misma manera, la segunda categoría, *tipo de evidencialidad*, también posee cuatro subclases: (1) Reportamiento, cuando el hablante profiere una información expuesta por otra persona; (2) Deducción, cuando el enunciador, valiéndose de los sentidos, observa (o escucha, huele etc.) una serie de evidencias encadenadas y, a partir de ellas, concluye lo que pasó; (3) Inferencia, la cual también está relacionada con el razonamiento lógico, pero sin implicar el componente sensorial, aludiendo mucho más al conocimiento previo, a las creencias y a los sentimientos; y, finalmente, (4) Percepción de Evento, que se aplica a los casos en los cuales el hablante presencié el hecho. (HATTNER, 2018).

El Nivel Morfosintáctico, a su turno, está formado por tres categorías. La primera es el *contexto morfosintáctico de la marca evidencial*, que puede ser clasificado como (1) Expresión Lingüística, a saber, cuando la evidencialidad es señalada por dos o más oraciones que mantienen entre sí una relación de coordinación o subordinación; (2) Oración, cuando, al contrario de la anterior, el dominio evidencial es manifestado por solamente una oración; (3) Sintagma, el cual se trata de un conjunto de elementos estructurados en torno a un núcleo y que, además de poder ejercer alguna función sintáctica, normalmente actúa como una unidad dentro de una oración (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2014); y (4) Palabra, cuando no es una agrupación de vocablos la que expresa la fuente, sino una única palabra.

La segunda categoría del susodicho nivel es la llamada clase *morfológica de la marca evidencial*, la cual hace referencia a las clases de palabras: (1) Verbo, el cual es la “clase de palabras que se caracteriza por poder ser núcleo del sintagma verbal, que constituye el predicado principal de la oración” (LAROUSSE COMUNICACIÓN, 2010, p. 89); (2) Sustantivo, que es, a su turno, “el núcleo del sintagma que prototípicamente desempeña la función de sujeto, de objeto directo o de término de preposición” (*ibid.*, p. 62); (3) Adjetivo, caracterizado por “poder ser núcleo de un sintagma que prototípicamente desempeña la función de complemento del nombre, de atributo o de complemento predicativo” (*ibid.*, p. 81); (4) Adverbio, el cual ejerce “la función de modificador del verbo, así como del adverbio y del adjetivo (indicando cantidad o grado), y de la oración o del enunciado como un todo (indicando punto de vista, modalidad, etc.)” (*ibid.*, p. 114); y (5) Preposición, que posee “función

relacionante: sirve de nexo entre un elemento sintáctico cualquiera y su complemento”. (ibid., p. 120)

Por fin, la tercera categoría del Nivel Morfosintáctico es la *ordenación de la marca evidencial*, que puede ser clasificada de tres formas: (1) Inicial, cuando el elemento que señala la fuente está antes del contenido proposicional y de la fuente o cuando esta se encuentra implícita en la desinencia verbal; (2) Medial, cuando se encuentra entre la fuente y el contenido o, asimismo, cuando está intercalada en este último; y (3) Final, cuando va tras estos últimos, al término de la oración. (SILVA, 2013)

En definitiva, el análisis del *corpus* señaló la existencia de 290 ocurrencias en las que se percibían rasgos de evidencialidad. Tras la identificación de dichos fragmentos, se los clasificó según el modo de acceso y los seis criterios mencionados en los párrafos anteriores. Enseguida, con el auxilio de la herramienta estadística SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), se cruzaron los datos referentes al modo de acceso con los de las demás categorías, lo que generó diferentes tablas con los porcentajes correspondientes a los cruces y su grado de relevancia⁷. A partir de esos índices, se recurrió al programa Microsoft Excel para convertir en gráficos las mentadas tasas porcentuales. A continuación, se presentan el análisis de los resultados obtenidos.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

De modo general, despuntaron, en el corpus, los ‘relatos de segunda mano’ (44,5%) y las ‘inferencias por raciocinio lógico’ (36,2%), seguidos por las ‘inferencias por vía directa’ (12,1%), los ‘relatos de tercera mano’ (5,5%), los ‘relatos advenidos de la tradición’ (1,4%) y las evidencias ‘sensoriales no visuales’ (0,3%). Evidentemente, cuando se cruzaron los datos relativos al modo de acceso con los de las demás categorías asociadas a la configuración esquemática de la GDF, la distribución de los porcentajes osciló a depender del criterio en cuestión. Abajo, se presentarán los resultados

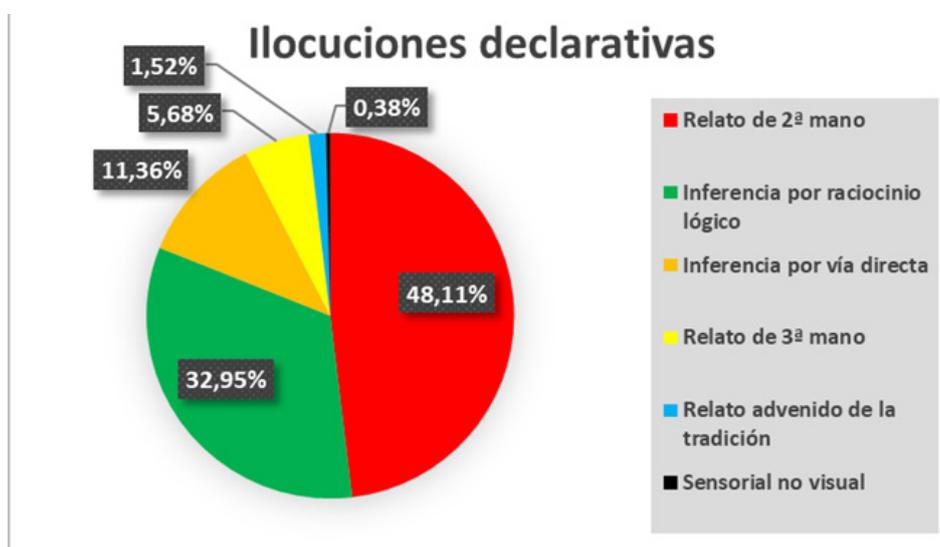
⁷ Para atestiguar el grado de relación entre categorías, se emplea la prueba chi-cuadrado. Cuando el valor obtenido es reducido, los resultados son significativos estadísticamente. Por lo general, el valor de referencia es el 0,05.

únicamente de las clases que exhibieron algún grado de relevancia estadística con el modo de acceso⁸.

ANÁLISIS DE LOS ASPECTOS RELEVANTES DEL NIVEL INTERPERSONAL TIPO DE ILOCUCIÓN VS. MODO DE ACCESO

En lo que concierne a los aspectos relativos al Nivel Interpersonal, el cruce con la categoría *tipo de ilocución* presentó relevancia estadística⁹. En el corpus analizado, solo hubo casos de ilocuciones ‘declarativas’ (91%) e ‘interrogativas’ (9%)¹⁰, las cuales se comportaron de formas distintas cuando cotejadas con el modo de acceso. En cuanto a la primera, conforme explicitado en el Gráfico 1, los modos de acceso que más veces se manifestaron fueron el ‘relato de segunda mano’ y las ‘inferencias por raciocinio lógico’.

Gráfico 1 - Modo de acceso en ilocuciones declarativas



Fuente: Elaborado por las autoras.

8 Para acceder a los datos estadísticos de todos los cruces – incluso de los que sobrepasaron el valor de referencia de la prueba chi-cuadrado – véase Maia (2020).

9 El valor de chi-cuadrado fue 0,002.

10 Todos los porcentajes que se refieren exclusivamente a las categorías de análisis mencionadas en el apartado 2 tienen como fuente Maia, Prata y Vidal (2019), que publicaron parte de los datos de la investigación más general. Los demás porcentajes, que aluden a los tipos de modo de acceso, derivan de los cálculos hechos en el presente trabajo.

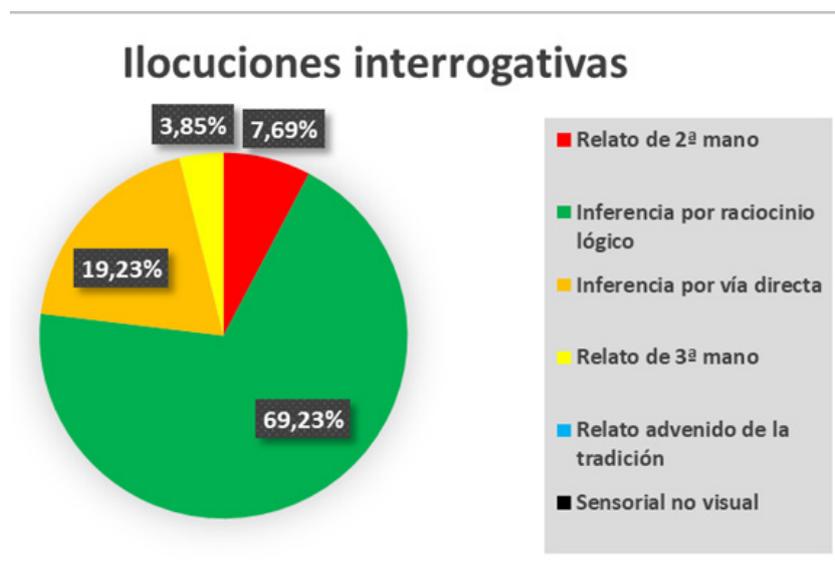
Dichos porcentajes, a su vez, señalan acuerdo con los propósitos que rigen las entrevistas periodísticas. En ellas, los entrevistados – que, en el *corpus*, fueron quienes profirieron el 80,7% de las ilocuciones declarativas – necesitan aludir a quién dijo la información por ellos repasada para, así, imponerse como un emisor cualificado. Esa necesidad, a su turno, corresponde a la definición de ‘relato de segunda mano’, el cual está relacionado al mecanismo de reportamiento de un dato directamente transmitido al hablante. Por añadidura, los modos de acceso inferenciales están relacionados a procesos internos, que involucran el conocimiento previo, la capacidad deductiva y las creencias de uno, lo que es bastante explorado en el género textual en cuestión, puesto que se anhela conocer las opiniones y percepciones del entrevistado. A seguir, se presentan muestras de ilocuciones declarativas condicentes con los dos modos de acceso que prevalecieron:

1. Mi viejo *me decía*¹¹ que ser ingenuo y optimista era una combinación fatal y tenía razón. (P2)
2. Yo *creo que* este Gobierno es mucho más político de lo que parece. (P1)

En (1), la información “*ser ingenuo y optimista es una combinación fatal*” le fue dicha directamente al hablante por su padre, lo que configura un ‘relato de segunda mano’. El (2), a su turno, presenta una ‘inferencia por raciocinio lógico’, ya que la creencia del hablante se basa en sentimientos e impresiones personales. Ya en las ilocuciones interrogativas, como se nota en el Gráfico 2, preponderaron la ‘inferencia por raciocinio lógico’ y la ‘inferencia por vía directa’.

11 En los fragmentos del corpus, las marcas evidenciales analizadas aparecerán en negrita y cursiva.

Gráfico 2 - Modo de acceso en ilocuciones interrogativas



Fuente: Elaborado por las autoras.

Esa hegemonía de los modos de acceso inferenciales se explica por el hecho de que los entrevistadores – responsables por el 92,3% de las interrogaciones presentes en el *corpus* – suelen demandar la opinión y el análisis crítico de los entrevistados, criterios que, generalmente, implican procesos inferenciales.

3. *¿Pensás que* tiene que ver con falta de presupuesto para hacer quizá superproducciones? (P2)
4. Tu libro es el relato de la iniciación de una artista. En todos estos años, *¿qué notás que* cambió en la relación de un artista con su carrera?
– Lo que cambió para mí, por lo menos, es que ahora tengo mucho más poder para realizar cosas imposibles. [...] (P1)

En (3), el modo de acceso implicado es la ‘inferencia por raciocinio lógico’, una vez que el conocimiento previo y las experiencias pasadas son la clave para contestar esta indagación. Ya en (4), se observa una ‘inferencia por vía directa’, la cual está relacionada al mecanismo de deducción. En dicho ejemplo, se puede constatar la existencia de los dos eventos característicos de ese tipo de evidencialidad (HATTNER,

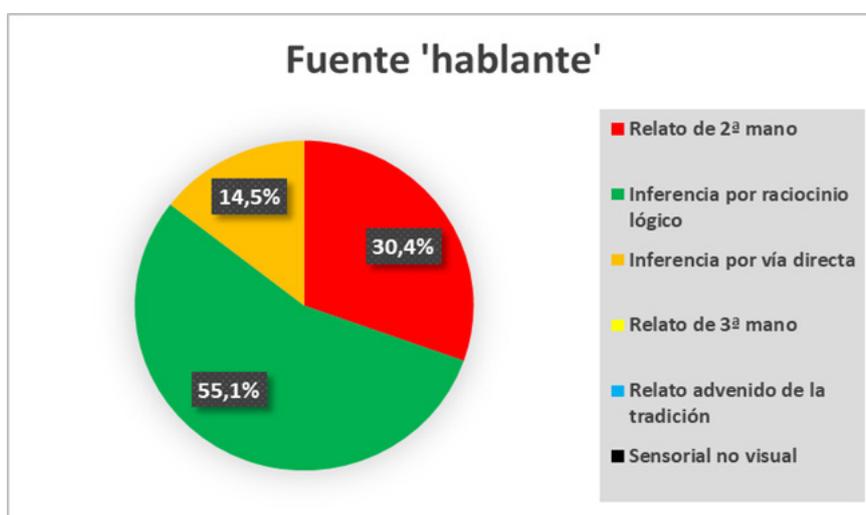
2018): el evento percibido – la escultora ahora tiene poder para realizar cosas antes imposibles – y el deducido – hubo cambios en el panorama artístico –.

ANÁLISIS DE LOS ASPECTOS RELEVANTES DEL NIVEL REPRESENTACIONAL TIPO DE FUENTE DE INFORMACIÓN VS. MODO DE ACCESO

En lo tocante a los aspectos del Nivel Representacional, las dos categorías (*tipo de fuente y tipo de evidencialidad*) presentaron relevancia estadística¹². Inicialmente, respecto a la fuente de información, prevalecieron los tipos ‘hablante’ (47,6%), ‘tercero definido’ (36,9%) y ‘tercero indefinido’ (10,7%). La fuente ‘genérica’ apenas apareció (4,8%).

En las ocurrencias de tipo ‘hablante’, solo hubo casos de ‘inferencias por raciocinio lógico’, ‘relatos de segunda mano’ e ‘inferencias por vía directa’. El Gráfico 3 lo ilustra.

Gráfico 3 - Modo de acceso vs. Fuente ‘hablante’



Fuente: Elaborado por las autoras.

Dichas divisiones porcentuales revelan lo esperado: cuando la fuente es uno mismo, los mecanismos que remontan a percepciones y creencias internas sobresalen,

12 Para ambos cruces (tipo de fuente de información vs. modo de acceso y tipo de evidencialidad vs. modo de acceso), el chi-cuadrado fue 0,000, lo que muestra que la relación es altamente significativa.

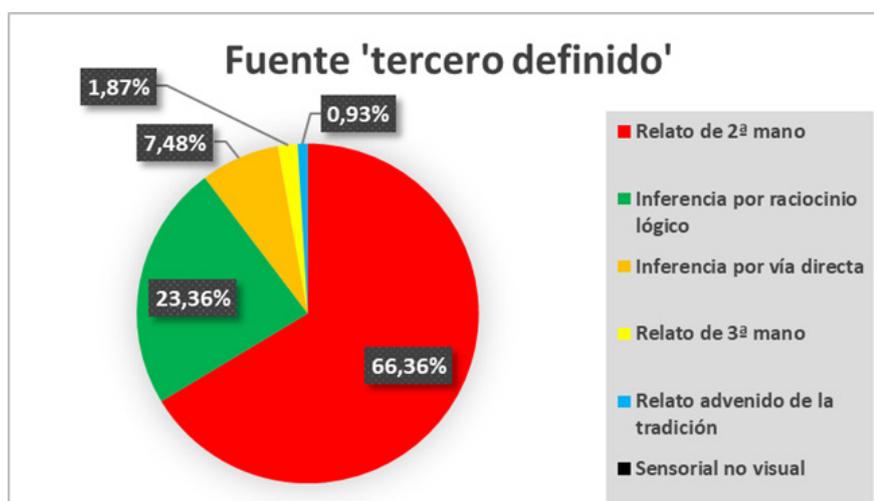
principalmente cuando se considera que, en las entrevistas, lo que piensa y siente el entrevistado asume un importante papel, visto que atrae la atención del público.

5. No *sé si* van a ser cinco años, dos o tres, pero sí que no va a ser algo en forma inmediata. (P1)
6. Alguna vez, no recuerdo enojado con qué, *dije que* no iba a proyectar más en el Bafici. (P1)
7. Nuestra música es intemporal; nos conocemos hace muchos años, nos juntamos cada tanto y sentimos que el tiempo no pasó. (P1)

El fragmento (5) presenta una ‘inferencia por raciocinio lógico’, dado que es la experiencia del político lo que le sugiere que el cambio económico tardará unos años. El (6), en cambio, muestra un ‘relato de segunda mano’, en que el hablante reporta un habla proferida por él mismo, valiéndose, para tanto, de un discurso indirecto. Por fin, en (7), se observa una ‘inferencia por vía directa’, pues supone una concatenación de eventos que lleva a una conclusión.

Ya en los ejemplos caracterizados como ‘tercero definido’, conforme se ve en el Gráfico 4, predominaron los mismos modos de acceso, aunque la distribución de los porcentajes cambió. La mayoría de los casos fueron clasificados como ‘relatos de segunda mano’. En segundo lugar, están las ‘inferencias por raciocinio lógico’, seguidas de las ‘inferencias por vía directa’.

Gráfico 4 - Modo de acceso vs. Fuente ‘tercero definido’



Fuente: Elaborado por las autoras.

Por el análisis del Gráfico 4, se percibe una notoria supremacía de ‘relatos de segunda mano’. Dicha combinación (‘tercero definido’ y ‘relato de segunda mano’) acentúa el grado de credibilidad asociado a la información, visto que ella no solo proviene de un individuo conocido, sino también que este la repasa directamente al hablante, descartando, por lo tanto, la incertidumbre de los rumores.

8. El ministro de Salud de Córdoba recién me *contaba que*, con una política de prevención de embarazo no deseado, han bajado la muerte materna a cero. (P2)

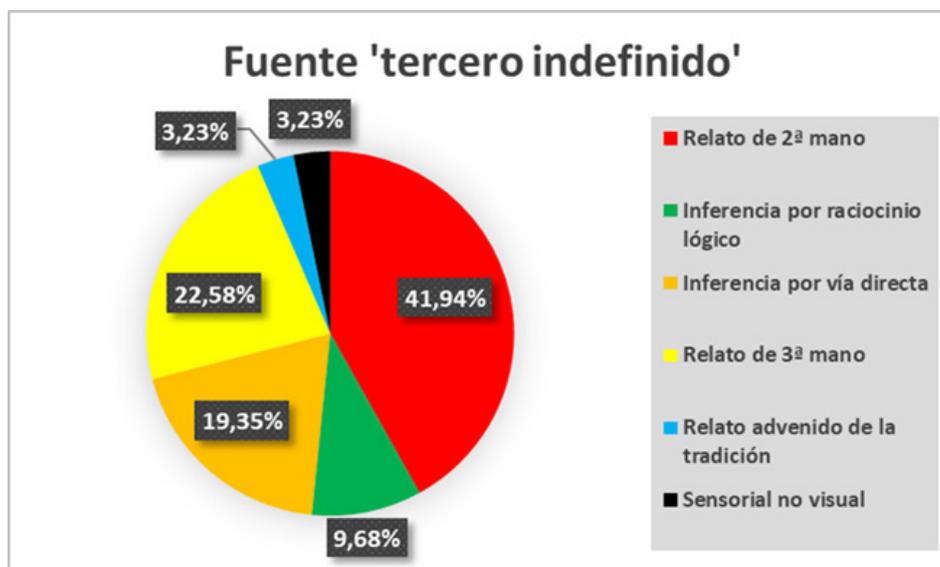
9. Lo que me atrapó fue que el personaje, al *darse cuenta de que* no la ama, no pueda bajar el brazo después de responder al saludo que le hace ella desde lejos cuando está a punto de meterse al mar. (P2)

10. Si bien el planteo de sus dos discos es similar, son diferentes; no sólo por la época sino también por su concepto musical ¿Lo *ven* así? (P1)

En (8), se alude a una información repasada directamente al hablante, rasgo característico de los ‘relatos de segunda mano’. En (9), el entrevistado comenta sobre cuando el personaje por él creado percibió que ya no amaba a su esposa, indicando una ‘inferencia por raciocinio lógico’. Por último, en (10), hay una ‘inferencia por vía directa’: el entrevistador cuestiona a los entrevistados sobre su percepción acerca de las diferencias entre los discos por ellos lanzados, lo que presupone una actuación de los sentidos.

En lo que incumbe a los ejemplos cuya fuente está clasificada como ‘tercero indefinido’, se observa una menuda diferencia cuando comparada con las mencionadas en los párrafos anteriores, ya que se manifestaron todos los modos de acceso (excepto el ‘sensorial visual’, que no apareció en el corpus). Tal como enseñado en el Gráfico 5, la mayoría de las ocurrencias indica un relato de segunda o tercera manos.

Gráfico 5 - Modo de acceso vs. Fuente 'tercero indefinido'



Fuente: Elaborado por las autoras.

11. Siempre hay uno que me *dice que* trabajó con mi tío o con mi papá o con mi hermana. (P2)

12. En el Gobierno, en general, *dicen que* la herencia fue más pesada de lo que imaginaban... (P1)

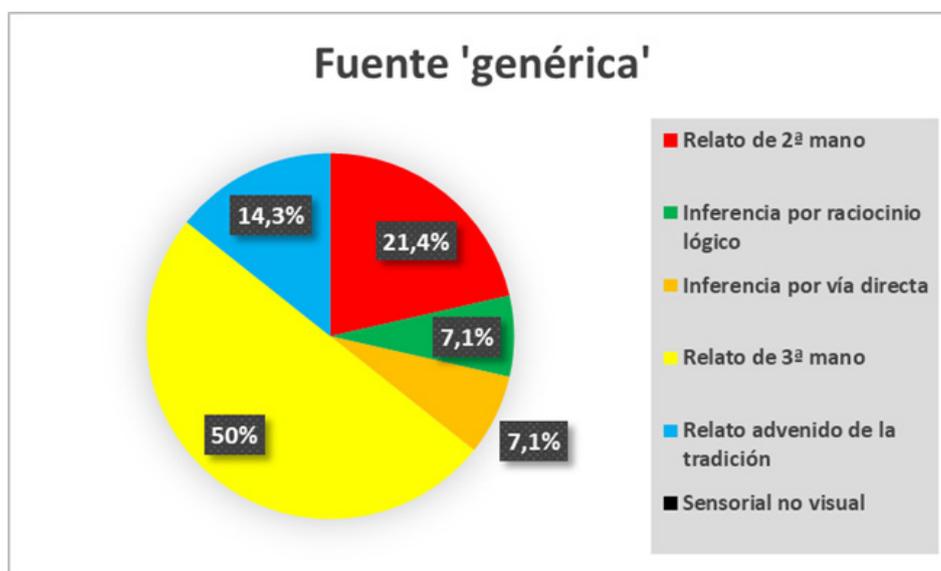
El fragmento (11) trae un 'relato de segunda mano', en que alguien no especificado dice algo directamente a la entrevistada. Eso difiere de lo expresado en (12), el cual, por ser un 'relato de tercera mano', posee un carácter de rumor.

En este punto, es interesante constatar que, cuando la fuente es un individuo desconocido – algo que supondría un menor nivel de credibilidad, dado que no se sabe quién profirió la información, lo que impide saber si esa persona es o no de fiar –, los hablantes intentan atenuar dicha incertidumbre por medio de 'relatos de segunda mano'. De esa forma, aunque no se conozca al que originó la información, el hecho de que este se la haya transmitido directamente al hablante confiere un mayor grado de confianza al proceso, a diferencia de los 'relatos de tercera mano', los cuales son menos confiables debido a su naturaleza de habladuría.

Por fin, en lo que atañe a la fuente de tipo 'genérica', predominaron los relatos: el de 'tercera mano' apareció en mitad de dichas ocurrencias, mientras el de 'segunda

mano’ y el ‘advenido de la tradición’ quedaron en la segunda y tercera posiciones, como se percibe en el Gráfico 6:

Gráfico 6 - Modo de acceso vs. Fuente ‘genérica’



Fuente: Elaborado por las autoras.

13. En el kirchnerismo *dicen que* Cristina no se presentaría... (P2)

14. Pasa que a veces lo que hago es tan raro que la gente no sabe que es arte. Ven el Partenón de los Libros y *me dicen*: ¿qué es, arquitectura, publicidad de algo? (P1)

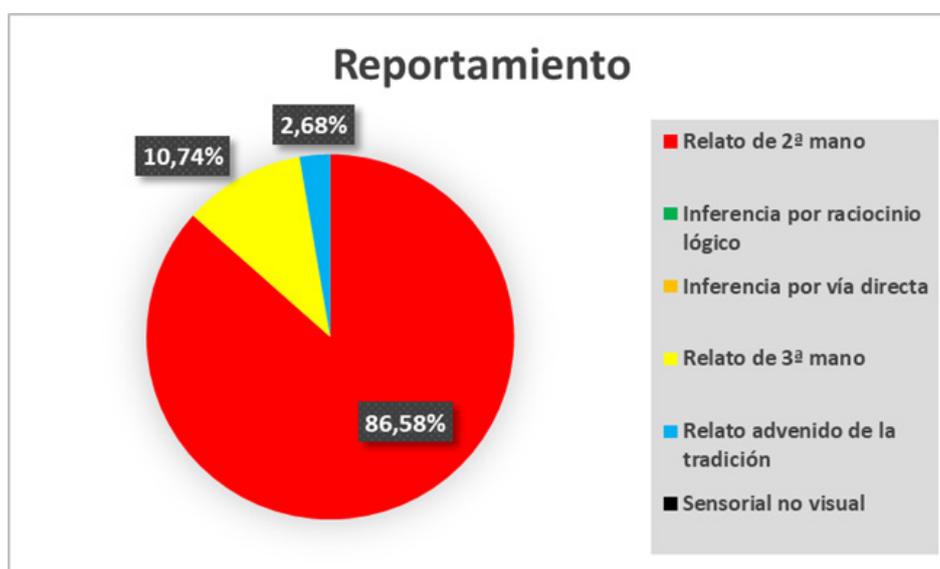
15. Mucha gente *dice*: “Este es un dólar bárbaro para la exportación”. (P1)

El caso (13) ejemplifica un ‘relato de tercera mano’ de fuente ‘genérica’ y el (14), un ‘relato de segunda mano’. Ambos contenidos derivan de un conocimiento compartido por un gran contingente de individuos – en uno, los miembros de un movimiento político; en otro, los apreciadores de arte –; sin embargo, en (13) la información posee un matiz de hablilla, mientras en (14), esta le fue dicha directamente a la artista. Ya en (15), se observa un ‘relato advenido de la tradición’, una vez que, dentro del ámbito económico, es de comprensión general que algunas coyunturas y tasas de cambio de la moneda estadounidense favorecen la exportación de productos locales a otros países.

TIPO DE EVIDENCIALIDAD VS. MODO DE ACCESO

En cuanto al *tipo de evidencialidad*, el orden de frecuencia fue liderado por el ‘reportamiento’ (51,4%), seguido de la ‘inferencia’ (36,2%), de la ‘deducción’ (12,1%) y de la ‘percepción de evento’ (0,3%). Conforme esperado, dicha categoría presentó correspondencia estadística con el modo de acceso, dado que este es definido justamente por la clase de evidencialidad involucrada en el proceso. Así, en los casos de ‘reportamiento’, los ejemplos se dividieron entre los relatos de ‘segunda mano’, de ‘tercera mano’ y ‘advenidos de la tradición’, tal como atesta el Gráfico 7. Ya en las inferencias, todos los ejemplos se caracterizaron como ‘inferencia por raciocinio lógico’. Lo mismo sucedió con las deducciones: el 100% de las ocurrencias fue de ‘inferencias por vía directa’. Al cabo, en lo que respecta a las ‘percepciones de evento’, el único fragmento existente en el *corpus* señalaba una ‘evidencia sensorial no visual’.

Gráfico 7 - Modo de acceso vs. Reportamiento



Fuente: Elaborado por las autoras.

16. Cuando veo ese laburo, ese nivel de concentración, de compromiso, *digo*: “che, tenemos muy buenos actores aquí en la Argentina, podríamos hacer algo así”. (P2)

17. *Dijeron que* en seis meses se resolvían los problemas y llevan más de dos años. (P1)

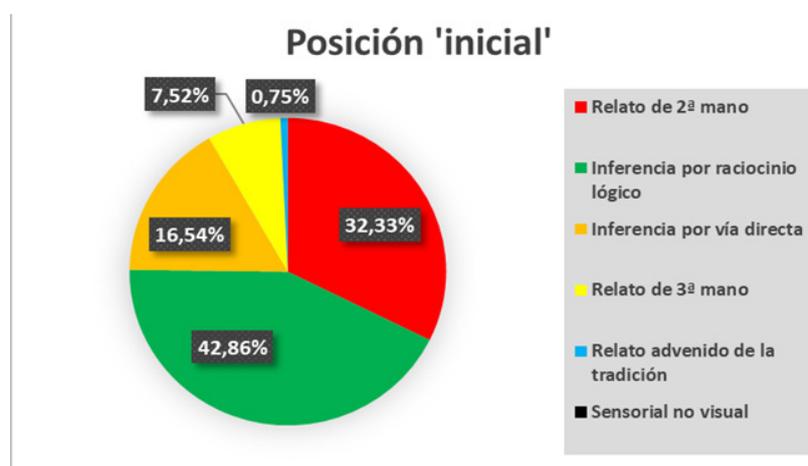
18. Claridad es el mínimo de oscuridad, como *dicen* los chinos. (P2)

En la frase (16), se ve un ‘relato de segunda mano’, en el cual el actor reporta un habla que él mismo suele proferir. En (17), un ‘relato de tercera mano’, se alude a promesas que algunos políticos hicieron, sin mencionar quiénes las dijeron ni a quiénes fueron dirigidas. El (18), por fin, trae un ‘relato advenido de la tradición’, en que se hace referencia a un refrán específico de la cultura china.

ANÁLISIS DE LOS ASPECTOS RELEVANTES DEL NIVEL MORFOSINTÁCTICO ORDENACIÓN DE LA MARCA EVIDENCIAL VS. MODO DE ACCESO

En lo que corresponde al Nivel Morfosintáctico, la única categoría que presentó relevancia estadística¹³ fue la *ordenación de la marca evidencial*. En ella, hubo una supremacía de las posiciones ‘medial’ e ‘inicial’, con una menuda predominancia de la primera (49,7% frente a 45,9%). Además, hubo algunas manifestaciones de la posición ‘final’ (4,5%). En las ocurrencias clasificadas como ‘inicial’, hubo cinco modos de acceso, conforme atesta el Gráfico 8.

Gráfico 8 - Modo de acceso vs. Posición ‘inicial’

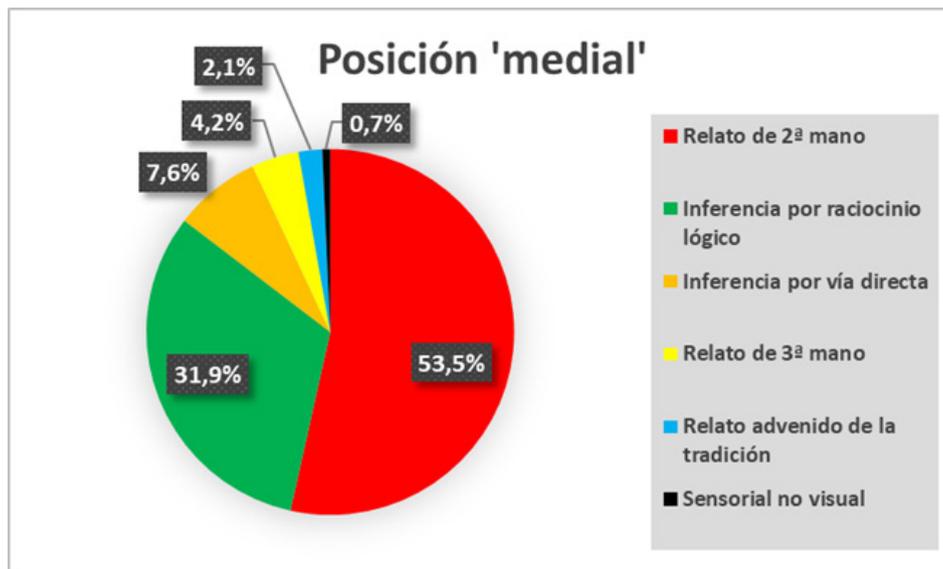


Fuente: Elaborado por las autoras.

13 El *chi-cuadrado* fue 0,017.

En las ocurrencias cuya orden se clasificaba como ‘medial’, conforme señalado en el Gráfico 9, seis modos de acceso se manifestaron, liderados por los ‘relatos de segunda mano’ y las ‘inferencias por raciocinio lógico’.

Gráfico 9 - Modo de acceso vs. Posición ‘medial’



Fuente: Elaborado por las autoras.

Ya en lo que concierne a los ejemplos de posición ‘final’, no hubo tanta variedad de modos de acceso: solamente tres tipos surgieron: el ‘relato de segunda mano’ y las ‘inferencias por raciocinio lógico’ y por ‘vía directa’. Véase el Gráfico 10:

Gráfico 10 - Modo de acceso vs. Posición ‘final’



Fuente: Elaborado por las autoras.

19. En ese sentido, *creo que* es un error pensar en “un director con cuatro actrices”, algo que el propio filme parodia. (P1)
20. Pero estamos frente a un ajuste. El economista Broda *dijo que* si hay ajuste debe haber comedores las 24 horas. (P1)
21. Bueno, hizo que el dólar no siguiese a la inflación y de un día para el otro, por el contexto internacional, por los impuestos que se pusieron a ese mismo Carry Trade y todo lo demás, hizo que la gente que estaba “confiando” en el peso se fuese y tuvimos una devaluación del 20, 25%. Eso es lo que nosotros *vemos*. (P1)

En (19), hay una muestra de ‘inferencia por raciocinio lógico’ en posición ‘inicial’, una vez que la fuente está implícita en la desinencia verbal (*creo – yo*) y antepuesta al contenido. Ya en (20), hay un ‘relato de segunda mano’ en el que la marca evidencial está después de la fuente y antes del contenido, configurándose, por lo tanto, como ‘medial’. El en último caso, (21), se visualiza una ‘inferencia por vía directa’ cuya marca evidencial asume posición ‘final’, ya que se encuentra pospuesta a la fuente (*nosotros*) y al contenido proposicional (todo lo dicho antes y que está resumido en el pronombre *eso*).

Al analizar los datos referentes a ese cruce, se percibe que, en los modos de acceso inferenciales, hay una predominancia de la posición ‘inicial’. Eso se da porque, tanto en las ‘inferencias por raciocinio lógico’ como en las ‘inferencias por vía directa’, la fuente que sobresale es la de tipo ‘hablante’. Considerando que, en español, la desinencia verbal permite saber a qué persona del discurso se hace referencia, la explicitación del pronombre personal *yo* suele ser, en muchos casos, innecesaria (ALARCOS LLORACH, 1994), configurando, así, la referida posición. Empero, si se observan los ‘relatos de segunda mano’, más de la mitad se encuentra en posición ‘medial’, lo que también es explicado por la dinámica verbal de la lengua. Esa clase de relato posee como fuente principal un ‘tercero definido’, por lo que el verbo acostumbra a estar conjugado en las terceras personas de singular o plural y, por lo tanto, puede referirse a un hombre, a una mujer o incluso a la persona con quién se habla (él/ella/usted y sus respectivos plurales), lo que, muchas veces, hace necesaria la utilización del sujeto para determinar de forma clara a quién se hace referencia.

CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo, se objetivó analizar la manera cómo se expresa el modo de acceso en entrevistas vehiculadas en diarios argentinos. Para lograrlo, se adoptó la perspectiva teórica de la GDF, la cual considera que la categoría en foco posee tres macrodivisiones, de forma que las evidencias pueden ser directas (cuando el enunciador fue testigo del hecho y lo constató mediante los sentidos), reportativas (que aluden a casos en que la información provino de otro enunciador, esto es, el hablante solamente la repasa) o inferenciales (que se da por medio de procesos cognitivos). Dichas clases, a su turno, se dividen en otras más pormenorizadas. Así, las evidencias sensoriales pueden ser clasificadas como ‘visuales’ o ‘no visuales’; las reportativas, como ‘relatos de segunda mano’, ‘relatos de tercera mano’ o ‘relatos advenidos de la tradición’; y las inferenciales, como ‘inferencias por raciocinio lógico’ o ‘inferencias por vía directa’.

Tras el proceso de análisis del *corpus*, se constató que, de forma general, predominaron los ‘relatos de segunda mano’ y las ‘inferencias por raciocinio lógico’. Esos resultados, a su turno, son coherentes con los principios que rigen las entrevistas periodísticas, una vez que los entrevistados – los cuales detienen el rol protagónico – suelen referirse a datos que les fueron comunicados directamente o que advienen de su conocimiento previo, mecanismos que otorgan un mayor grado de fiabilidad a la información y que, por consiguiente, convierten a los individuos que la mencionan en hablantes cualificados y capaces de despertar el interés del público.

BIBLIOGRAFÍA

AIKHENVALD, Alexandra. *Evidentiality*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

ALARCOS LLORACH, Emilio. *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe, 1994.

ANDERSON, Lloyd. Evidentials, paths of change, and mental maps: typologically regular asymmetries. In: CHAFE, W.; NICHOLS, J. (orgs.). *Evidentiality: the linguistic coding of epistemology*. Norwood: Ablex, 1986, p. 188-202.

CASSEB-GALVÃO, Vânia. Gramática Discursivo-Funcional e teoria da gramaticalização revisitando os usos de [diski] no português brasileiro. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 305-335, 2011. Recuperado de: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59890>. Fecha de acceso: 04 ene. 2019.

GONZÁLEZ VERGARA, Carlos. Estrategias gramaticales de expresión de la evidencialidad en el español de Chile. *Alpha*, Osorno, n. 32, p. 149-165, 2011. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/262593339_Estrategias_gramaticales_de_expresion_de_la_evidencialidad_en_el_espanol_de_Chile. Fecha de acceso: 05 feb. 2020.

HATTNER, Marize Mattos Dall'Aglio. A expressão lexical da evidencialidade: reflexões sobre a dedução e a percepção de evento. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 8, n. esp., p. 98-111, sept. 2018. Recuperado de: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1244>. Fecha de acceso: 05 feb. 2020.

HENGEVELD, Kees; MACKENZIE, Lachlan. *Functional Discourse Grammar: a typologically based theory of language structure*. New York: Oxford University Press Inc, 2008.

IZQUIERDO ALEGRIA, Dámaso. ¿Qué tipo de información codifica realmente un evidencial? Propuesta de una distinción conceptual entre fuente, base y modo de acceso para el reconocimiento de unidades evidenciales. *Estudios filológicos*, Valdivia, n. 63, p. 211-236, 2019. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132019000100211. Fecha de acceso: 07 mar. 2020.

LAROUSSE COMUNICACIÓN. *Gramática de la lengua española*. Barcelona: Larousse, 2010.

MAIA, Luana Ingrid Gomes. *La expresión del modo de acceso a la información en entrevistas de diarios argentinos*. 2020. 46 f. Trabajo de Fin de Grado (Licenciatura) - Carrera de Filología Hispánica, Universidad Federal de Ceará, Fortaleza, 2020. Recuperado de: <https://repositorio.ufc.br/ri/handle/riufc/57323>. Fecha de acceso: 12 dic. 2020.

MAIA, Luana Ingrid Gomes; PRATA, Nadja Paulino Pessoa; VIDAL, Renata Pereira. La evidencialidad en entrevistas de diarios argentinos. *Migulim – Revista Eletrônica do Netli*, Crato, v. 8, n. 2, p. 568-588, maio-ago. 2019. Recuperado de: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/2062/1480>. Fecha de acceso: 15 sept. 2020.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Sintagma. *In: Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española*. 23. ed. Madrid: Espasa Calpe, 2014. Recuperado de: <https://dle.rae.es/sintagma?m=form>. Fecha de acceso: 11 feb. 2020.

SILVA, Izabel Larissa Lucena. *A expressão da evidencialidade no português escrito do século XX no contexto de gêneros textuais*. 2013. 224f. Tesis (Doctorado) – Programa de Postgrado en Lingüística, Universidad Federal de Ceará, Fortaleza, 2013. Recuperado de: <https://repositorio.ufc.br/ri/handle/riufc/8248>. Fecha de acceso: 01 sep. 2018.

TOTALMEDIOS. *Infobae se transformó en el medio digital más leído de Argentina*. 2018. Recuperado de: <https://www.totalmedios.com/nota/35755/infobae-se-transformo-en-el-medio-digital-mas-leido-de-argentina>. Fecha de acceso: 20 ago. 2018.

WILLETT, Thomas. A cross-linguistic survey of the grammaticization of evidentiality. *Studies in Language*, Amsterdam, v. 12, n. 1, p. 51-97, 1988.

Submissão: 08 de agosto de 2022

Accite: 12 de dezembro de 2022

EMBATE DE VOZES SOCIAIS EM TORNO DO SIGNO IDEOLÓGICO TOURO DE OURO DA BOLSA DE VALORES BRASILEIRA (B3)

THE CLASH OF SOCIAL VOICES AROUND THE BRAZILIAN STOCK EXCHANGE'S GOLDEN BULL IDEOLOGICAL SIGN (B3)

ORLANDO SILVA DE OLIVEIRA¹

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

<https://orcid.org/0000-0003-4463-0461>

orlando.silva@ifsertao-pe.edu.br

JOSÉ CEZINALDO ROCHA BESSA²

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

<https://orcid.org/0000-0003-4655-6832>

cezinaldobessa@uern.br

RESUMO: Neste trabalho, analisamos o signo ideológico Touro de Ouro sob o aporte teórico-metodológico produzido pelo Círculo de Bakhtin. Na análise discursiva empreendida, cotejamos o signo Touro de Ouro com outros enunciados produzidos dialogicamente em torno dele. A metodologia utilizada configura uma pesquisa interpretativa e de abordagem qualitativa. Com base nos conceitos de signo ideológico, dialogismo e vozes sociais, pudemos compreender como, dialogicamente, foram produzidos os sentidos no embate de vozes emanadas do signo ideológico Touro de Ouro e como ele suscitou respostas através de outros enunciados realizados em vários gêneros, inclusive através da estátua de uma vaca magra. A análise sinaliza a dimensão ideológica evocada pelo signo Touro de Ouro e a repercussão como ato/resposta gerada em torno desse signo, apontando a disputa de sentidos que a estátua expressava: para a bolsa de valores, o sucesso financeiro, para os movimentos sociais e para os críticos, a desigualdade social instalada no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Touro de Ouro da B3; Vozes Sociais; Signo Ideológico.

1 Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE), *Campus* Salgueiro.

2 Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação Linguística e Língua Portuguesa, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), *Campus* de Araraquara. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado de Pau dos Ferros.

ABSTRACT: In this work, we analyze the ideological sign Golden Bull under the theoretical-methodological contribution produced by the Bakhtin Circle. In the discursive analysis undertaken, we compare the Golden Bull sign with other utterances dialogically produced around it. The methodology used configures an interpretative research with a qualitative approach. Based on the concepts of ideological sign, dialogism and social voices, we were able to understand how, dialogically, the meanings were produced in the clash of voices emanating from the ideological sign Golden Bull and how it evoked responses through other statements made in various genres, including through of the statue of a skinny cow. The analysis signals the ideological dimension evoked by the sign Golden Bull and the repercussion as an act/response generated around this sign, pointing out the dispute of meanings that the statue expressed: for the stock exchange, financial success, for social movements and for critics, the social inequality installed in Brazil.

KEYWORDS: B3's Golden Bull; Social Voices; Ideological Sign.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o Brasil tem enfrentado diversas crises: social, política, econômica. Mais recentemente, em decorrência da pandemia do novo coronavírus, o país enfrenta também uma crise sanitária, que agravou as outras já mencionadas. Nesse contexto, ocorreram vários fatos sociais importantes: as manifestações nas ruas por conta do aumento nas passagens de ônibus em São Paulo no ano de 2013, que levaram a ações contra a então presidenta Dilma Rousseff (MELO; VAZ, 2018), a morte de quase 700 mil brasileiros (de 2020 a 2022), em virtude da pandemia do novo coronavírus³, além do empobrecimento do povo devido à alta inflação⁴.

Em 2013, as manifestações de rua começaram como protestos contra o aumento de 20 centavos na tarifa do transporte público, mas logo as ações populares foram utilizadas pela mídia hegemônica e por grupos, como “Vem pra Rua”, Movimento Brasil Livre (MBL) e “Revoltados *On Line*”⁵, que se valeram da sua relevância nas redes sociais digitais para satisfazer seus propósitos políticos, através da introdução de uma pauta que tivesse adesão das várias classes sociais: o discurso anticorrupção (MELO; VAZ, 2018). Logo, a pauta das mobilizações que tomaram conta das ruas

3 AGÊNCIA BRASIL. Covid-19: Brasil registra 122 mortes e 45,5 mil casos em 24 horas. Agência Brasil, 04 jul. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2022-07/covid-19-brasil-registra-122-mortes-e-455-mil-casos-em-24-horas>. Acesso em: 05 jul. 2022.

4 IPEA. Novo indicador Ipea mostra inflação mais alta para pobres nos últimos 11 anos. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/mestrado-profissional-em-politicas-publicas-e-desenvolvimentodesafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2682:catid=28&Itemid=23. Acesso em: 13 dez. 2022.

5 BEDINELLI, T.; MARTÍN, M. Três grupos organizam os atos anti-Dilma, em meio a divergências. El País, São Paulo, 15 mar. 2015. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/03/13/politica/1426285527_427203.html. Acesso em: 26 jul. 2022.

recebeu novo sentido, foi ressignificada. Ao ganharem amplitude nacional, as manifestações passaram a apresentar motivações difusas e, logo em seguida, ficaria evidente seu “sequestro” por agentes impulsionadores de uma agenda política de direita (MELO; VAZ, 2018).

Na época dos protestos, o Brasil era governado por uma representante do Partido dos Trabalhadores (PT), partido cuja orientação ideológica, no espectro político nacional, é à esquerda. Assim, a oposição ao governo Dilma se valeu das manifestações para direcionar as insatisfações sociais acumuladas pela população contra a chefe do Poder Executivo brasileiro da época e, também, contra o partido do qual ela fazia parte e contra todo e qualquer partido alinhado às pautas de esquerda. O Brasil, naquele momento, estava sendo ideologicamente posicionado ao lado das pautas de direita e de um pensamento conservador reacionário (MELO; VAZ, 2018).

Melo e Vaz (2018, p. 25) destacam que, nos primeiros momentos das manifestações, os motivos apresentados para a revolta popular eram questões de cunho social, tais como “o direito à cidade, o direito de protestar, a defesa radical da democracia, a demanda por serviços públicos de qualidade”, porém, um outro sentido emergiu em meio àquela onda de protestos: o combate à corrupção. Este último motivo foi fortalecido de tal maneira que praticamente apagou todos os outros, fato que transformou a luta anticorrupção como lema, que foi adotado pela mídia corporativa e por diversos grupos políticos e econômicos de relevância nas redes sociais (MBL, “Vem pra Rua”, “Revoltados *On Line*”), direcionando, discursivamente, as manifestações para um sentido que originalmente não era o principal.

O ideário de combate à corrupção serviu para a ocultação da luta de classes existente no Brasil, e foi utilizado pela oposição política, através de discursos (re) produzidos pela mídia hegemônica e reacentuado nas redes sociais, como instrumento contra o governo federal, o que culminou no impeachment⁶ da presidenta Dilma (MELO; VAZ, 2018), e, conseqüentemente, na posse do seu vice, Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), cuja orientação, no espectro político brasileiro, é mais direcionada à direita (SILVA; SOUZA, 2018).

6 Salientamos que em março de 2013, antes do início das manifestações contra os 20 centavos de aumento da tarifa de ônibus, o governo Dilma obteve 79% de aprovação popular (ótimo e bom), e que, após a onda de protestos, a sua aprovação despencou para 27%.

Dessa forma, o discurso anticorrupção foi utilizado por políticos e determinados setores da sociedade para a implantação de pautas mais à direita, que são, como sabemos, mais pró-mercado, em detrimento das pautas de cunho mais social e/ou progressistas. Este cenário fez com que a população brasileira, mesmo estando em um dos países mais desiguais do mundo⁷, escolhesse, dentre os 13 candidatos à presidência da república de 2018, aquele que era o representante da extrema-direita nacional, cujo programa de gestão apontava uma inclinação aos interesses da elite financeira e de grupos muito específicos da sociedade, tais como: armamentistas, negacionistas da história e da ciência, fundamentalistas religiosos etc. (CAMPOS, 2020; CIOCCARI; PERSICHETTI, 2018; PEDRETTI, 2020).

Como surgimento da pandemia da covid-19, os problemas da grave desigualdade social brasileira vieram à tona, e, sob a batuta do governo federal, o Brasil teve uma piora em vários dos seus índices sociais⁸: pobreza, fome, desemprego, moradia, expectativa de vida, inflação, dentre outros. Todavia, em meio ao agravamento dos índices sociais, alguns setores da economia foram beneficiados, especialmente os setores financeiros⁹, com destaque para aqueles que são representados e negociados através do balcão de negócios da bolsa de valores brasileira, a chamada B3¹⁰.

Diante desse cenário de grandes dificuldades sociais para a maioria da população brasileira, com destaque para as mortes decorrentes da pandemia da covid-19 e para o empobrecimento e fome do povo, a B3 resolveu instalar, na frente da sua sede em São Paulo, a estátua de um Touro de Ouro, que, segundo o representante da instituição, simbolizaria “a força e a resiliência do povo brasileiro” (B3, 2021). Entretanto, o que a estátua de ouro representa para os seus criadores contrasta bastante com a realidade concreta vivida pela maioria da população brasileira,

7 SENADO. Recordista em desigualdade, país estuda alternativas para ajudar os mais pobres. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/03/recordista-em-desigualdade-pais-estuda-alternativas-para-ajudar-os-mais-pobres>. Acesso em: 09 jun. 2022.

8 BARGON, R.; CANCIAN, N. Maioria dos indicadores piora após 2 anos e meio de Bolsonaro e com pandemia. Disponível em: <https://www.diariodecuiaba.com.br/brasil/maioria-dos-indicadores-piora-apos-2-anos-e-meio-de-bolsonaro-e-com-pandemia/589039>. Acesso em: 26 jul. 2022.

9 BATISTA, Vera. Lucro do setor financeiro cresce durante a pandemia. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2021/05/4923081-lucro-do-setor-financeiro-cresce-durante-a-pandemia.html>. Acesso em: 26 jul. 2022.

10 BATISTA, Vera. Mesmo com crise da pandemia, Bolsa está perto de bater os 130 mil pontos. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2021/06/4928870-mesmo-com-crise-da-pandemia-bolsa-esta-perto-de-bater-os-130-mil-pontos.html>. Acesso em: 26 jul. 2022.

de modo que o cotejo das realidades gerou um embate de vozes e sentidos muito divergentes, evidenciando a existência de posições sociais distintas em disputas.

Com base no exposto, o objetivo deste trabalho consiste em compreender o embate das vozes sociais em torno do signo ideológico Touro de Ouro da B3. Para a operacionalização da investigação, utilizamos formulações teóricas de estudiosos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2015; 2016; MEDVIÉDEV, 2012; VOLÓCHINOV, 2018; 2019) sobre linguagem, dialogismo, signo ideológico e vozes. Metodologicamente, nosso trabalho se configura como uma investigação de cunho interpretativo e de abordagem qualitativa. Para a realização das nossas análises, recorreremos ao método do cotejo das materialidades textuais (texto em sentido amplo), conforme depreendido de textos de Bakhtin e apontado por Geraldini (2012).

Assim, através desse trabalho analisamos questões discursivas da contemporaneidade por meio do exame de materialidades que vão além das palavras-signo, nesse caso a estátua do Touro de Ouro da B3 e de alguns enunciados que surgiram como resposta a esse signo: i) Cartaz de protesto contra a fome; ii) Pichação sobre taxar os ricos; iii) Estátua da Vaca Magra. Dessa forma, por meio das lentes da teoria formulada pelo Círculo de Bakhtin, dos estudiosos e obras referidos no parágrafo anterior, evidenciamos as tensões e os interesses de classes distintas expressos nas disputas de sentidos em signos/semioses que estão em nosso meio, com vistas a contribuir para uma compreensão mais profunda do universo ideológico que nos circunda/constitui.

Para darmos conta do propósito aqui delineado, estruturamos o presente texto em 4 seções. Além desta introdução, em que anunciamos a proposta do estudo e as escolhas metodológicas operadas, temos uma seção de ancoragem teórica, em que, brevemente, contextualizamos o Círculo de Bakhtin e os conceitos de linguagem, dialogismo, signo ideológico e vozes sociais; uma seção de análise, em que examinamos as vozes sociais sobre o signo Touro de Ouro da B3; e uma seção de conclusão, na qual sintetizamos os resultados e tecemos considerações sobre o estudo.

LINGUAGEM E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA PERSPECTIVA DO CÍRCULO DE BAKHTIN

O Círculo de Bakhtin foi um grupo multidisciplinar de pensadores russos que, nas primeiras décadas de 1900, se reunia, em diferentes cidades da Rússia, como Niévl e Vítebsk, para debater diversas questões de seu tempo, especialmente aquelas que envolviam a linguagem (FARACO, 2009). Dos membros do Círculo, três nomes merecem destaque especial: Bakhtin, Volóchinov e Medviédev. Estes pensadores formularam uma concepção bem específica sobre a linguagem e elaboraram diversos conceitos que embasaram seus estudos, dentre os quais destacamos aqui signo ideológico, relações dialógicas, enunciado e vozes sociais.

Para os membros do Círculo, a linguagem é construída social e dialogicamente através do processo de interação entre os sujeitos e carregada de valores ideológicos. Na compreensão do Círculo, tendo em mente que a linguagem é um fenômeno social e histórico, sua utilização está intimamente ligada às questões do tempo e do espaço históricos de sua produção. Conforme essa concepção, todos os discursos se realizam sob a forma de enunciados concretos, os quais são produzidos dialogicamente nos mais variados gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2018).

Volóchinov (2018) demonstra como os estudos da filosofia da linguagem ajudam na compreensão do processo de criação ideológica e na relação existente entre a infraestrutura socioeconômica e os sistemas ideológicos formados. Na perspectiva assumida pelo autor, a ideologia é expressa através de algum material, seja a palavra, a imagem, a música, o gesto ou qualquer outro material significante (VOLÓCHINOV, 2018).

Nesse sentido, a ideologia é “todo o conjunto de reflexos e refrações no cérebro humano da atividade social e natural, expressa e fixada pelo homem na palavra, no desenho artístico e técnico ou em alguma outra forma sígnica” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 243). Ao enfatizar a ideia de refrações, Volóchinov (2019) se refere aos distintos interesses sociais e embates de classes que existem dentro de uma sociedade organizada. Estas refrações são abordadas por Bakhtin (2015) sob a denominação de vozes sociais, caracterizadas por serem visões de mundo diferentes, pontos de

vista distintos entre si, concepções socioideológicas específicas sobre a realidade circundante.

Para Bakhtin (2015), as vozes sociais surgem da estratificação interna de uma língua nacional. Assim, na compreensão desse autor, a realidade é constituída heterodiscursiva e dialogicamente através de um universo de vozes que estão presentes na vida social. Segundo Faraco (2009, p. 58), as vozes sociais “vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante”.

Conforme Bakhtin (2015), a estratificação de uma língua nacional em distintas vozes é especialmente determinada pelas diferenças nos horizontes concreto-semânticos e expressivos existentes nas diversas esferas sociais. Na citação a seguir, esse autor detalha a presença dessas diversas vozes no meio social.

Em cada dado momento histórico da vida verboideológica, cada geração tem sua própria linguagem em cada camada social; ademais, toda idade tem, em essência, a sua linguagem, o seu vocabulário, o seu sistema de acento específico que, por sua vez, variam dependo da camada social, da instituição de ensino (a linguagem de alunos da escola militar, do realista [aluno de ciências aplicadas] e de colegiais são linguagens diferentes) e de outros fatores estratificantes. Tudo isso são linguagens sociotípicas, por mais estreito que seja o seu círculo social (BAKHTIN, 2015, p. 65).

Todavia, as refrações ideológicas dessas vozes só podem ser expressas através de algum material que assuma uma natureza sígnica (VOLÓCHINOV, 2018), isto é, que seja capaz de refletir e refratar uma realidade que se encontra fora dos seus limites de material. Assim, a cor vermelha apresentada pura e simples em uma paleta de cores nada representa, mas a mesma cor vermelha, no contexto da sinalização de trânsito tal como se manifesta em um semáforo, representa a orientação de parar; nesse caso a cor vermelha se tornou um signo. Isso reforça a ideia de que “a consciência humana não toca a existência diretamente, mas através do mundo ideológico que a rodeia” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 56), posto que a percepção da realidade, resultante das interações sociais, sempre será mediada por algum material sígnico.

Medviédev (2012) reafirma a relação do mundo ideológico com a realidade material, quando ressalta que a consciência social será expressa através do meio material exterior à alma do ser humano.

O meio ideológico é a consciência social de uma dada coletividade, realizada, materializada e exteriormente expressa. Essa consciência é determinada pela existência econômica e, por sua vez, determina a consciência individual de cada membro da coletividade. De fato, a consciência individual só pode tornar-se uma consciência quando é realizada nessas formas presentes no meio ideológico: na língua, no gesto convencional, na imagem artística, no mito e assim por diante. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 56).

A diversidade e o lugar dos diferentes modos semióticos nas interações humanas são reiterados tanto por Volóchinov como por Medviédev. O primeiro deles salienta, além disso, que a palavra é o mais representativo e puro dos signos ideológicos. Ele lembra, porém, que ela não é capaz de substituir por completo qualquer outro signo ideológico, não sendo capaz de transmitir adequadamente uma música, uma pintura ou um rito religioso. “No entanto, todos esses signos ideológicos que não podem ser substituídos pela palavra ao mesmo tempo apoiam-se nela e são por ela acompanhados, assim como o canto recebe um acompanhamento musical” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 101). Todavia, mesmo não substituindo outros signos ideológicos específicos, a palavra estará presente em todo ato de compreensão e interpretação (VOLÓCHINOV, 2018). Medviédev (2012) também assume esse mesmo entendimento, quando afirma que os sujeitos estão rodeados dos mais variados fenômenos ideológicos, “objetos-signo” dos mais diferentes tipos e categorias: de palavras a obras de arte.

Conceber um olhar para as formas de interação humanas levando em conta o funcionamento dialógico e ideológico implica não perder de vista o enunciado como unidade da comunicação discursiva, e, portanto, de uma compreensão/análise na perspectiva do Círculo. Para Bakhtin (2016), o uso da linguagem se dá por meio de enunciados que concretizam o projeto de dizer de um sujeito que está inserido em uma realidade sócio-histórica específica. Assim, o enunciado serve para organizar a comunicação e sempre reage a algo, pois é inseparável do acontecimento da

comunicação, de modo que todo enunciado sempre é formulado como uma resposta a outro enunciado (MEDVIÉDEV, 2012).

Desse modo, sob a perspectiva bakhtiniana, todo enunciado nasce com uma dupla orientação: a primeira é como réplica do já-dito (algo existente) e a outra orientação é como expectativa ao que será dito (resposta futura). Segundo Bakhtin (2016), a compreensão do enunciado se dá de modo ativo e responsivo. Ele acrescenta que é através dessa responsividade que as relações dialógicas são manifestadas entre os enunciados, fazendo emergir os sentidos presentes no discurso. Sendo assim, a compreensão de um enunciado só é possível na relação deste enunciado com outros enunciados já conhecidos, através de uma cadeia responsiva ininterrupta, na qual cada enunciado é apenas mais um elo (BAKHTIN, 2016).

Como estratégia metodológica para a identificação e análise/compreensão das relações de sentidos existentes entre os enunciados, Bakhtin (2017) aponta a utilização do cotejo entre os enunciados, tratados pelo autor como texto em um sentido amplo.

Um texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, fazendo dado texto comungar no diálogo. Salientemos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de “oposição”, só possível no âmbito de um texto (mas não do texto e dos contextos) entre os elementos abstratos (os signos no interior do texto) e necessário apenas na primeira etapa da interpretação (da interpretação do significado e não do sentido). Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas (no limite). Se transformarmos o diálogo em um texto contínuo, isto é, se apagarmos as divisões das vozes (a alternância de sujeitos falantes), o que é extremamente possível (a dialética monológica de Hegel) o sentido profundo (infinito) desaparecerá (bateremos contra o fundo, poremos um ponto morto) (BAKHTIN, 2017, p. 67)

Desse modo, como apontado por Bakhtin (2017), o cotejo permite o contato dialógico de um enunciado com um outro enunciado e sua reapreciação em um novo contexto é o que permite a interpretação profunda de sentidos existentes nessa relação.

Na análise a seguir, o cotejo entre enunciados e contextos constitui estratégia fundamental na compreensão das vozes sociais em torno do Touro de Ouro de B3,

compreendido como material sígnico que reflete e refrata a realidade sócio-histórica na qual ele foi inserido.

O EMBATE DE VOZES EM TORNO DO SIGNO TOURO DE OURO DA B3: UMA ANÁLISE EM PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Na presente seção, concentramo-nos na análise do embate de vozes sociais em torno do signo ideológico Touro de Ouro da B3. Nesse sentido, o enfrentamento analítico aqui delineado leva em conta, inicialmente, um esforço de recuperar os contextos em que se insere a produção de sentidos sobre o Touro de Ouro da B3, para, em seguida, focalizar mais especificamente o embate de vozes sociais.

Dada a especificidade do objeto analisado, julgamos pertinente iniciar o percurso analítico contextualizando um pouco sobre o aspecto da significação relacionada a elementos da natureza. Assim, já deve ter ficado claro, a partir de Volóchinov (2018), que os seres humanos recorrem às associações de realidades externas a elementos da natureza (ou qualquer outro objeto físico) na busca de dar sentidos à vida cotidiana e, também, para interagir uns com os outros. Nesse sentido, todo produto ideológico irá refletir e refratar uma outra realidade, a qual se encontra fora dos seus limites, ou seja, “representa e substitui algo encontrado fora dele” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 91).

Representações sígnicas muito comuns são aquelas culturalmente atribuídas a determinados animais, como, por exemplo, a raposa, que, em muitas culturas, é associada à astúcia e/ou à desonestidade (DIAS, 2021). De fato, a utilização de animais para representar comportamentos, ideias ou situações e atribuir valores é muito antiga. Na própria bíblia cristã, no seu primeiro livro (Gênesis), a serpente é utilizada como representação do mal, da falsidade e da traição, ao ser citada como responsável por influenciar Eva a comer da árvore do fruto proibido e, desse modo, cometer pecado.

Assim, nos diversos campos da atividade humana, é comum a utilização, por exemplo, de animais para representar outras coisas que não fossem o próprio ser, ou seja, os animais foram tornados signos. Por questões históricas, apresentadas por

Sant'Anna (2017) logo a seguir, alguns animais, como, por exemplo, o touro e o urso, foram utilizados pelo mercado financeiro para produzir determinados sentidos nos discursos que estão presentes nas bolsas de valores¹¹ do mundo todo. Segundo Sant'Anna (2017, p. 291),

Quando, em janeiro de 1848, James W. Marshall descobriu ouro na Califórnia, aventureiros de todo o país correram para a região. Um ano depois, os garimpeiros podiam ser contados às dezenas de milhares, acomodados em cidades improvisadas.

Era preciso alguma coisa para divertir aquela multidão de homens rudes. Surgiram, então, as touradas que os mexicanos, vindos do Sul, haviam herdado de seus colonizadores espanhóis. Mas a luta entre o homem e o touro não foi suficiente para agradar aos garimpeiros. Queriam algo mais violento, menos previsível, uma luta igual em que pudessem apostar. Os touros foram, então, aproveitados para lutar contra ursos, encontrados em abundância no norte do estado.

A nova luta foi um sucesso. Durava apenas alguns minutos. Terminava, invariavelmente, com a morte de um dos participantes. Algumas vezes, o touro, com um rápido movimento da cabeça para cima, perfurava com os chifres o peito do adversário. Em outras, o urso, com uma violenta patada para baixo, esmigalhava o crânio do inimigo. O touro sempre atacava para cima. O urso, para baixo.

Veio dessa época o hábito de chamar de touros as pessoas que apostam nas altas do mercado, pois estão jogando na expectativa de um movimento para cima. Por outro lado, ursos são os que apostam no movimento para baixo. *Bull market* é o mercado do touro, para cima. *Bear market* é o mercado do urso, para baixo.

Dessa forma, o mercado financeiro se apropriou do touro e urso como representações para descrever, respectivamente, os movimentos de alta e de baixa nas cotações das ações das empresas negociadas nas bolsas de valores. Com isso, ao evocar tais signos nas enunciações desse campo de atividade, seus membros expressam contentamento ou descontentamento com a situação na qual o índice de ações da bolsa de valores se encontra, pois, caso o índice esteja subindo (*bull market*¹²), ficam felizes, eufóricos, porém, caso esteja caindo (*bear market*¹³), demonstram descontentamento, preocupação. Coadunando-nos com as formulações

11 Bolsa de valores é um mercado para a realização de negociações financeiras. Nele são negociadas ações de sociedades de capital aberto e outros valores mobiliários.

12 Bull market significa mercado do touro, que representa o mercado em alta (valorização das ações).

13 Bear market significa mercado do urso, que representa o mercado em baixa (desvalorização das ações).

de Volóchinov (2008), podemos pensar que isso ocorre, porque se manifestam índices sociais de valores:

[...] nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 181).

Sendo assim, no mundo das finanças negociadas na bolsa de valores, as pessoas que aplicam seu dinheiro em ações, axiologicamente, atribuem valor positivo ao touro, por representar ganhos financeiros, e valor negativo ao urso, por simbolizar perdas, prejuízo.

No Brasil, a bolsa de valores nacional, chamada B3¹⁴, em parceria com o economista e apresentador Pablo Spyer e o artista plástico Rafael Brancatelli, inspirados na estátua do Touro de Wall Street¹⁵, localizada no distrito financeiro de Manhattan, na cidade de Nova Iorque, Estados Unidos da América, resolveram instalar uma escultura similar em frente ao prédio da B3, na rua XV de Novembro, no centro histórico da cidade de São Paulo, conforme podemos ver na Fig. 1.

Figura 1 – Touro de Ouro instalado em frente à B3.



Fonte: B3 (2021).

14 B3 é sigla para Brasil, Bolsa, Balcão.

15 FOLHAPRESS. Touro de Wall Street: Conheça a história de um símbolo de força e poder. Disponível em: <https://valor.globo.com/financas/noticia/2021/11/18/touro-de-wall-street-conheca-a-historia-de-um-simbolo-de-forca-e-poder.ghtml>. Acesso em: 02 ago. 2022

Durante a inauguração da estátua brasileira, denominada de Touro de Ouro, no dia 16 de novembro de 2021, Felipe Paiva, representante da B3, expressou que não havia melhor momento para o lançamento da obra, pois a bolsa de valores brasileira, recentemente, havia atingido a marca de 4 milhões de contas ativas de pessoas físicas no seu sistema e que a escultura na frente do prédio estimularia ainda mais o interesse das pessoas pela bolsa de valores (B3, 2021).

Segundo a B3 (2021), o Touro de Ouro (ver Fig. 1) foi construído sobre uma estrutura metálica tubular, recoberto com multicamadas de fibra de vidro de alta densidade e pintado com uma tinta dourada anticorrosiva, medindo 5,1 metros de comprimento, 3 metros de altura e 2 metros de largura. Cabe salientar que, além de ter dimensões que o fazem não passar despercebido, a cor escolhida para o touro amplia ainda mais a sua visibilidade e carrega representações simbólicas que, culturalmente, remetem a representações como: riqueza, poder, progresso, perfeição, iluminação, nobreza e imortalidade¹⁶. Assim, a escolha da cor do touro é bastante expressiva, visto que todo ato de escolha é ideológico e, como pontuam Medviédev (2012) e Volóchinov (2018), a ideologia está materializada nos objetos, na matéria, nas massas, nas cores.

Todavia, enquanto os representantes da B3 comemoravam o sucesso das negociações financeiras ocorridas naquele momento na bolsa de valores, o país estava enfrentando várias crises: social, política, econômica e sanitária, em decorrência da pandemia do novo coronavírus. A pandemia desencadeada pelo coronavírus, denominado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) de SARS-CoV-2, teve abrangência mundial e ocasionou a perda de diversas vidas humanas, além do aumento das desigualdades sociais¹⁷.

Segundo a Oxfam (2022), em abril de 2021, o país registrou 14,4 milhões de desempregados e a falência de quase 600 mil empresas. Além disso, em dezembro de 2020, 55% da população nacional se encontrava em situação de insegurança alimentar (116,8 milhões de pessoas) e 9% dos brasileiros passavam fome (19,1 milhões de pessoas) (OXFAM, 2022). De fato, a realidade festejada pelos envolvidos

16 Rosa, R. A. de C.; Menezes, I. C. de; Figueredo, A. N. Museu do Ouro. Brasília: Ibram, 2017. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/Livreto-Museu-do-Ouro.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

17 OXFAM. O Vírus da Desigualdade. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/justica-social-e-economica/forum-economico-de-davos/o-virus-da-desigualdade/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

com a bolsa de valores do Brasil é diferente da realidade concreta enfrentada pela maioria dos brasileiros no momento histórico no qual a estátua do Touro de Ouro foi inaugurada.

Sendo assim, o Touro de Ouro, enquanto criação humana, materializada naquela estátua, é um meio pelo qual a ideologia é expressa e manifesta as tensões sociais, até porque todo “meio ideológico é sempre dado no seu vir a ser dialético vivo; nele, sempre existem contradições que, uma vez superadas, reaparecem” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 57). Na dialética interna do signo Touro de Ouro, surgem realidades sociais conflitantes: de um lado, a euforia de um grupo pelo seu sucesso financeiro, de outro, o sofrimento de um povo em virtude da fome, do desemprego, da insegurança alimentar, etc.

Nesse contexto, um dia após Gilson Finkelsztain, CEO¹⁸ da B3, dizer que a escultura “representa a força e a resiliência do povo brasileiro” (B3, 2021), manifestantes reagiram e fizeram um protesto contra a fome, colocando, na estátua do touro, um cartaz com a palavra “FOME”, em letras maiúsculas e em destaque de negrito (ver Fig. 2).

O ato responsivo sob a forma de protesto foi realizado por ativistas dos grupos Juventude Fogo no Pavio e Movimento Raiz da Liberdade, que justificaram o referido ato dizendo que a exaltação, feita pela B3, do que representa o Touro de Ouro ocorre “enquanto o lucro e a acumulação de riquezas seguem aprofundando a exploração incansável dos nossos trabalhos cada vez mais precarizados. Tudo isso muito beneficiado pela política entreguista e genocida de Bolsonaro!” (XAVIER, 2021).

No ato responsivo dos manifestantes, aquele signo representava algo descolado da realidade brasileira, uma vez que o Brasil oferece precarização do trabalho para seu povo e permite a acumulação de riquezas para determinados grupos, de modo que tal situação configuraria parte da política “entreguista e genocida” do governo Bolsonaro.

18 CEO é a sigla inglesa para Chief Executive Officer, termo atribuído ao responsável pela gestão e direção administrativa da empresa.

Figura 2 – Cartaz com a palavra “FOME”, colado no Touro de Ouro.



Fonte: Xavier (2021).

No prolongamento da cadeia dialógica, ocorre um segundo ato de protesto, em que a escultura sofreu uma pichação de autoria do *Movimento Juntos*, com o enunciado “TAXAR OS RICO\$” (ver Fig. 3). O enunciado produzido foi escrito na cor preta, em letras maiúsculas e em negrito na lateral da estátua, com a finalidade de retratar a desigualdade social evidente no Brasil e agravada pela situação gerada pela pandemia. O ponto de vista valorativo do movimento dialoga com pautas defendidas por diversos grupos sociais que defendem a taxação das grandes fortunas como estratégia para a diminuição da desigualdade social¹⁹. Em contraposição a esse posicionamento, representantes dos detentores do capital alegam que a taxação das grandes fortunas irá fazer com que os mais ricos saiam do país²⁰. Há, contudo, no meio dos mais ricos aqueles que compreendem a necessidade de pagarem mais impostos, como uma das formas de diminuição da desigualdade social existente e agravada pela pandemia²¹.

19 GARCIA, A. Taxar grandes fortunas é caminho para reduzir desigualdade social, diz Feldmann. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/taxar-grandes-fortunas-e-caminho-para-reduzir-desigualdade-social-diz-feldmann/>. Acesso em 11 ago. 2022.

20 PODER360. Taxar fortunas reduz desigualdade, mas ricos deixarão o Brasil, diz Flávio Rocha. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/economia/taxar-fortunas-reduz-desigualdade-mas-ricos-deixarao-brasil-diz-flavio-rocha/>. Acesso em: 11 ago. 2022.

21 ISTOÉDINHEIRO. Em carta, grupo de milionários pede para pagar mais impostos. Disponível em: <https://www.istodineiro.com.br/em-carta-grupo-de-milionarios-pede-para-pagar-mais-impostos/>. Acesso em: 11 ago. 2022.

Figura 3 – Touro de Ouro com o enunciado “TAXAR OS RICO\$”
pichado na sua lateral.



Fonte: Granado (2021)²².

Os grupos envolvidos nos dois atos de protesto explicam justamente isto: o que para a B3 “simboliza a força do mercado financeiro”; para eles, “é um símbolo da fome, da miséria e da superexploração do trabalho” (PODER360, 2021).

As enunciações realizadas pelo manifestantes vão ao encontro dos apontamentos de Volóchinov (2018), quando este destaca que a refração ideológica do signo é o “cruzamento de interesses sociais multidirecionados nos limites de uma coletividade sógnica, isto é, a luta de classes” (p. 112) e quando diz que essa “dialética interna do signo revela-se na sua totalidade apenas em épocas de crises sociais e de mudanças revolucionárias” (p. 113), tal como a situação enfrentada pelo povo brasileiro nos últimos anos e o seu agravamento em decorrência da pandemia do covid-19.

Nesse sentido, o Touro de Ouro, como qualquer outro produto ideológico, é um objeto de disputa de sentidos, e o importante a observar nele são as relações sociais, ou seja, a interação que essa criação humana possibilita entre as muitas pessoas (MEDVIÉDEV, 2012) e as respostas que vai suscitando. Diante disso, podemos

22 GRANADO, L. F. Touro de Ouro da B3 é alvo de manifestante pela segunda vez: “Taxar os ricos”. IG. 18 nov. 2021. Economia. Disponível em: <https://economia.ig.com.br/2021-11-18/touro-de-ouro-bolsa-de-valores-b3-taxar-os-ricos.html>. Acesso em: 11 ago. 2022.

perceber o grande embate de vozes sociais que a estátua, enquanto enunciado vivo, produziu diante do contexto histórico e social no qual ela foi introduzida.

Além dos movimentos sociais organizados, a obra manifestou resposta da prefeitura da cidade de São Paulo, que constatou que a instalação da estátua foi irregular, pois violou a “Lei Cidade Limpa” e que não tinha autorização da Comissão de Proteção à Paisagem Urbana para ser instalada. Diante disso, a escultura foi retirada do local e, logo após sua retirada, uma resposta foi dada no mesmo gênero, através da instalação de outra estátua em frente à B3, mais precisamente de uma escultura de uma vaca magra pintada de amarelo (ver Fig. 4), de autoria da artista Marcia Pinheiro.

Figura 4 – Escultura de uma vaca magra pintada de amarelo em frente à B3.



Fonte: Poder360 (2021)²³.

Conforme Medviédev (2012), todo enunciado reage a algo, pois é sempre formulado como uma resposta a outro enunciado. Desse modo, a obra da vaca magra amarela dialoga diretamente com a escultura do Touro de Ouro (Fig. 1). Porém, enquanto esta última foi criada com o propósito de festejar o sucesso do mercado

23 PODER360. Artista instala vaca magra em frente à B3 depois da remoção do touro de ouro. PODER360. 09 dez. 2021. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/artista-instala-vaca-magra-em-frente-a-b3-depois-da-remocao-do-touro-de-ouro/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

financeiro, aquela surge como réplica, tendo como finalidade denunciar a realidade sofrida que o povo brasileiro enfrenta no mesmo momento histórico. A finalidade da criação da vaca magra é, naquele momento, ratificada pela artista criadora (que, inclusive, já havia produzido outras obras similares) nos seguintes termos: as estátuas de “vacas magras” são uma forma de chamar a atenção das autoridades para o combate à fome no Brasil.

Popularmente, o signo “vacas magras” representa dificuldades econômicas. É uma expressão que remete a uma história bíblica apresentada no livro Gênesis, capítulo 41, na qual José do Egito interpretou um sonho do faraó sobre sete vacas feias e magras que devoravam sete vacas belas e gordas, como sendo sete anos de dificuldades econômicas que iriam consumir os recursos produzidos nos sete anos de bonança anteriores. Desse modo, as pessoas costumam invocar o signo “vacas magras” quando querem representar um período de escassez de bens, meios ou recursos materiais necessários a uma vida com menos dificuldades.

Conforme podemos ver, portanto, ao longo desta seção de análise, o signo ideológico Touro de Ouro da B3 serviu de arena para o embate de vozes sociais. Inicialmente, surgiram aquelas que festejavam o bom momento para suas aplicações financeiras e, conseqüentemente, o crescimento do seu patrimônio, enunciadas pelos representantes da B3 e seus parceiros de negócio. Em resposta a essas vozes, surgiram, posteriormente, aquelas das entidades e personalidades que compreenderam o signo em questão como um escárnio do período de “vacas magras” que a população brasileira está enfrentando.

Desse modo, as concepções sobre signo ideológico, relações dialógicas, enunciado, vozes sociais e cotejo nos permitiram compreender o embate das diferentes vozes sociais e a produção de sentidos em torno do signo ideológico Touro de Ouro. Assim, a utilização da teoria formulada pelo Círculo de Bakhtin nos permitiu uma percepção mais aprofundada do universo ideológico que nos circunda no Brasil atual.

CONCLUSÃO

As formulações elaboradas pelo Círculo de Bakhtin permitem a análise da linguagem não só de enunciados compostos por palavras-signo (escrita e/ou falada), mas também de qualquer material significante como, por exemplo, uma estátua. Partindo desse entendimento, traçamos como objetivo desse estudo compreender o embate das vozes sociais em torno do signo ideológico Touro de Ouro da B3.

Considerando, pois, a compreensão segundo a qual todo “[...] signo ideológico tem duas faces. Qualquer xingamento vivo pode se tornar um elogio, qualquer verdade viva deve inevitavelmente soar para muitos como uma grande mentira” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 113), procuramos mostrar que foi justamente essa dialética interna do signo que gerou o embate de vozes em torno do Touro de Ouro, de modo a apontar a disputa de sentidos que a estátua expressava: para a bolsa de valores, o sucesso financeiro, mas para os movimentos sociais e para os críticos, a desigualdade social instalada no Brasil atual.

Como enunciado vivo, o Touro de Ouro surgiu, dialogicamente, como resposta brasileira ao Touro de Wall Street, e serviu como já-dito para o surgimento de outros enunciados, como, por exemplo, os cartazes, a pichação e a estátua da vaca magra amarela. Essa criação, por sua vez, em resposta ao que a estátua da B3 representava, buscou denunciar, às autoridades do país, a situação de miséria (“vacas magras”) à qual grande parte do povo brasileiro está submetido.

Isso posto, evidenciamos como a teoria proposta por Bakhtin (2015; 2016; 2017), Volóchinov (2018; 2019) e Medviédev (2012) se mostra apropriada e atual para a análise de questões discursivas da contemporaneidade, incluindo aí a análise de materialidades que vão além das palavras-signo, podendo ser aplicada, com bastante produtividade, a qualquer material significante: música, som, gesto, cor, imagem etc. Nesse sentido, por essas lentes teóricas, temos a possibilidade de desnudar tensões e interesses de classes expressos nas disputas de sentidos em signos/semioses que circulam em nosso meio, e, assim, contribuirmos para uma leitura/compreensão mais crítica do universo ideológico que nos constitui.

REFERÊNCIAS

- B3. *B3 inaugura escultura Touro de Ouro no centro de São Paulo*. 2021. Disponível em: https://www.b3.com.br/pt_br/noticias/b3-inaugura-escultura-de-touro-de-ouro.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.
- CAMPOS, Breno Martins. Evangélicos fundamentalistas e política: uma análise da conjuntura brasileira (2018-2019). *HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, v. 18, n. 57, p. 1162-1187, 2020.
- CIOCCARI, Deysi; PERSICHETTI, Simonetta. Armas, ódio, medo e espetáculo em Jair Bolsonaro. *Revista Alterjor*, v. 18, n. 2, p. 201-214, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/alterjor/article/view/144688>. Acesso em: 13 dez. 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre Literatura, Cultura e Ciências Humanas*. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance I: A estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- DIAS, Lucas. Força e aparência: A astúcia do político em “O príncipe” de Maquiavel. *Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)*, v. 28, n. 55, p. 166-189, 2021.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe). (org.). *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012, p. 19-39.
- MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de; VAZ, Paulo Roberto Givaldi. E a corrupção coube em 20 centavos. *Galáxia*, n. 39, p. 23-38, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-255434843>. Acesso em: 5 jun. 2022.

OXFAM. *A epidemia de desigualdade no Brasil*. 2022. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/blog/a-epidemia-de-desigualdade-no-brasil/>. Acesso em: 11 jun. 2022.

PEDRETTI, Lucas. Bolsonaro e a luta contra a memória das vítimas da ditadura. *Etcétera. Revista del Área de Ciencias Sociales del CIFYH*, n. 6, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/etcetera/article/view/29618>. Acesso em: 13 dez. 2022.

PODER360. *Grupo faz protesto contra fome em estátua do Touro de Ouro na B3*. PODER360. 17 nov. 2021. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/grupo-faz-protesto-contra-fome-em-estatua-de-touro-de-ouro-na-b3/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

SILVA, Francisco Leones Alves da; SOUZA, Vilmar Ferreira de, O discurso político de Michel Temer: uma análise à luz da GSF e da ACD. *Conexões-Ciência e Tecnologia*, v. 12, n. 2, p. 45-52, 2018. Disponível em: <http://www.conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/download/1583/1231>. Acesso em: 13 dez. 2022.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

XAVIER, Getúlio. *Touro de Ouro da Bolsa de Valores em SP é alvo de protesto contra a fome*. CartaCapital, 17 nov. 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/touro-de-ouro-da-bolsa-de-valores-em-sp-e-alvo-de-protesto-contra-a-fome/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

Submissão: 15 de agosto de 2022

Aceite: 22 de dezembro de 2022

CONCEPÇÕES DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

READING CONCEPTIONS IN THE PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK FOR THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

RUTH MARQUES MELO¹

Universidade de Pernambuco
<https://orcid.org/0000-0001-6590-0964>
ruth.melo@upe.br

SILVIO NUNES DA SILVA JÚNIOR²

Universidade de Pernambuco
<https://orcid.org/0000-0003-1753-399X>
silvio.nunesj@upe.br

RESUMO: Este estudo objetiva apresentar uma discussão sobre as concepções de leitura que orientam atividades de um livro didático de Língua Portuguesa para o 7º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, o aporte teórico utilizado para a pesquisa abarca as vozes de autores como Freire (2003), Marcuschi (2008), Menegassi (2005), Coracini (1995), Koch e Elias (2008), Barbosa (2008) e outros. A metodologia é qualitativa e de vertente documental, pois propõe uma análise interpretativa de práticas discursivas que compõem um determinado documento. O *corpus* de análise é composto por 3 (três) atividades encontradas no livro *Geração Alpha Língua Portuguesa - 7º Ano*, de autoria de Cibele L. Costa, Everaldo Nogueira e Greta Marchetti, publicado em 2019, pelas Edições Sm. Os resultados mostram que o livro didático analisado apresenta em sua estrutura três perspectivas de leitura, estas sendo: a estruturalista, a cognitiva e a interacionista. A oscilação entre as perspectivas se torna prejudicial para as práticas de ensino, uma vez que nem sempre a formação do professor é tão significativa a ponto de formar sujeitos que questionem materiais didáticos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Concepções de leitura; Língua Portuguesa; Livro Didático.

1 Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade de Pernambuco.

2 Doutor em Linguística pela UFAL, com pós-doutorado em Educação pela UNEB. Professor da Universidade de Pernambuco – UPE Garanhuns, Pernambuco.

ABSTRACT: This study aims to present a discussion about the reading concepts that guide activities of a Portuguese language textbook for the 7th grade of elementary school. Therefore, the theoretical contribution used for the research includes the voices of authors such as Freire (2003), Marcuschi (2008), Menegassi (2005), Coracini (1995), Koch and Elias (2008), Barbosa (2008) and others. The methodology is qualitative and documental, as it proposes an interpretative analysis of discursive practices that make up a given document. The corpus of analysis consists of 3 (three) activities offered by the book *Geração Alpha Língua Portuguesa - 7º Ano*, authored by Cibele L. Costa, Everaldo Nogueira and Greta Marchetti, published in 2019, by Edições Sm. The results show that the analyzed textbook presents in its structure three reading perspectives, these being: the structuralist, the cognitive and the interactionist. The oscillation between perspectives becomes harmful to teaching practices, since the training of teachers is not always so significant as to form subjects who question teaching materials.

KEYWORDS: Teaching; Reading conceptions; Portuguese language; Textbook.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No atual cenário educacional brasileiro, muito se discute sobre o ensino da Língua Portuguesa e as concepções que embasam as ações de sala de aula. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta, em sua estrutura, algumas das principais concepções que orientam o trabalho com a Língua Portuguesa no campo pedagógico, que são voltadas à oralidade, à produção escrita, à análise linguística/semiótica e à leitura. Estando de acordo com o citado documento (BRASIL, 2017), compreende-se que para o desenvolvimento de práticas que garantam aos estudantes um ensino de qualidade, é preciso ver a escola como um contexto que possa frutificar uma sociedade justa, democrática e inclusiva, ou, nos termos de Silva Júnior (2021), uma arena responsiva.

A BNCC entende oralidade, produção escrita, análise linguística/semiótica e leitura como eixos integrantes do ensino da Língua Portuguesa. Mesmo sabendo que esses eixos se integram entre si, determinou-se, para o presente trabalho, o foco no eixo leitura, uma vez que ele é considerado uma atividade social complexa que se efetiva, essencialmente, por meio da presença e da palavra do outro. Ou seja, a atividade de leitura é interlocutiva, de modo que o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social que ocorrem durante o processo.

Muitas definições são associadas ao termo leitura, o que, naturalmente, remetem a diversos aparatos teóricos e, também, metodológicos. Partindo disso, este trabalho tem

o objetivo de investigar as concepções de leitura imersas em atividades pedagógicas do livro didático *Geração Alpha Língua Portuguesa - 7º Ano*, de autoria de Cibele L. Costa, Everaldo Nogueira e Greta Marchetti, publicado em 2019, pelas Edições Sm, voltado ao ensino fundamental anos finais. Mais especificamente, são discutidas três perspectivas de caracterização da leitura, estas sendo: a estruturalista (foco no texto), a cognitiva (foco no leitor) e a interacionista (foco na interação autor-texto-leitor). A metodologia da pesquisa é qualitativa de vertente documental. Os critérios para a escolha do livro supracitado foram: a atualidade (ano de publicação), o nível (fundamental) e a adesão pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelas redes de ensino de municípios de Pernambuco, estado no qual fica situada a IES que deu amparo para a produção deste trabalho.

Com base nisso, a questão de pesquisa é: Quais as orientações teóricas das atividades de leitura no livro didático de Língua Portuguesa para o 7º ano do ensino fundamental? Para dar conta do objetivo, o trabalho está estruturado, além das considerações iniciais e finais, em mais duas seções, tais como: o eixo leitura e a leitura em diferentes perspectivas.

O EIXO LEITURA

A leitura contribui de modo significativo para a formação dos sujeitos, influenciando-os no desenvolvimento do pensamento crítico, na própria vivência em sociedade e propiciando a ampliação das suas visões e interpretação de mundo, além das suas experiências particulares que constituem cada um como ser humano. Para que haja a efetivação dessas consequências do ato de ler, é de grande valia que a leitura seja adaptada às condições de cada leitor, respeitando as situações socioculturais de cada um.

Dessa maneira, para que as práticas de leitura na sala de aula possam frutificar a formação de reais leitores e não de meros decodificadores é necessário um trabalho comprometido com a língua em todos os eixos que a compõem, principalmente no que se refere às abordagens com a escrita. A leitura é parte fundamental do saber, pois, por meio de sua prática, pode-se haver uma fundamentação das compreensões do

sujeito sobre ele mesmo, o outro e o mundo, acarretando posicionamentos, opiniões e reflexões. O termo *leitura* é algo muito discutido no meio acadêmico. Existem muitas discussões acerca de como pode-se defini-lo e neste espaço trazemos algumas das propostas mais utilizadas na atualidade.

Numa perspectiva denotativa, Ferreira (2010) conceitua a leitura como arte ou ato de ler, levando em conta o conjunto de conhecimentos adquiridos com a leitura, a maneira de interpretar um conjunto de informações, o registro da medição feita por um instrumento, bem como a decodificação de dados a partir de determinado suporte. O ensino de leitura assume, nas aulas de Língua Portuguesa, particular relevância. Conforme Freire (2003, p. 5), “o aluno necessita ser preparado para tornar-se o sujeito do ato de ler”. Para tanto, é preciso que ele se torne apto a não somente aprender a significação dos textos com que se defronta, mas, também, a ser capacitado para reconstruir e reinventar. Ainda para Freire (2003, p. 5), “A leitura boa é a leitura que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo que nos interessa viver”. Segundo o mesmo autor, para o desenvolvimento do hábito da leitura, é importante ler tudo aquilo que produz uma identificação com a vivência diária do sujeito. Conseqüentemente, a leitura não pode funcionar para a memorização de informações, mas, sim, para situações em que o sujeito possa participar da escolha dos textos e, ainda, possa questionar coletivamente as diversas temáticas.

É válido salientar que diferentes sujeitos, lendo o mesmo texto, apresentam variações na compreensão dos sentidos, uma vez que isso depende dos seus propósitos, conhecimentos armazenados em sua memória, suas atitudes, esquemas conceptuais, da cultura social de cada sujeito, entre outros aspectos (GOODMAN, 1987). Segundo Goodman (1987), na visão sociocognitiva, para que seja possível uma melhor compreensão é necessário que o leitor conclua sua leitura, explique melhor, “complemente a informação disponível utilizando o conhecimento de conceptual e linguístico e os esquemas que já possui” (GOODMAN, 1987, p. 17). Os esquemas formam uma “rede de conhecimentos” que são armazenados de modo organizado na memória do leitor e que são acionados quando ele processa o texto. Por outro lado, Rangel e Rojo (2010, p. 86) vão destacar que

Na leitura, não se age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E,

ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida.

Nesse sentido, a leitura deve possuir um significado para o leitor, pois ela possibilita a construção progressiva de novos conhecimentos por meio da compreensão do texto e, conseqüentemente, do mundo. Só se aprende a ler lendo. Não é somente decodificar as palavras, mas atribuir sentido de acordo com as experiências que o leitor construiu durante a sua trajetória de vida. Sendo assim, estimular a leitura, desde os primeiros anos de vida, é de extrema importância para a consolidação do aprendizado nas diversas áreas de conhecimento, o que acarreta o despertar de uma conscientização e um aprimoramento das reflexões na constituição da escrita, no desenvolvimento das interações do leitor e demais práticas de linguagem na sociedade.

Nessa linha de pensamento, Rangel e Rojo (2010, p. 86) afirmam que “Não adianta mandar o aluno ler dizendo-lhe: “Leia porque a informação está aí”. Muito menos adianta mandar abrir o livro didático e copiar o texto que lá está”. Agindo dessa maneira não haverá a compreensão do texto. A leitura deve fluir juntamente com vontades e desejos por parte do leitor; caso contrário, a realização de cópias desenvolverá apenas atividades motoras. O leitor é responsável por atribuir o significado ao texto, processando as diversas informações que ele traz e os significados são baseados nos processos interacionais.

Segundo Koch e Elias (2008), a leitura está além de apenas ocupar um importante espaço na vida do leitor. De acordo com as autoras, o ato de ler é constituído quando há uma junção dos sujeitos sociáveis com a linguagem sociocognitiva, possibilitando um contato efetivo com os elementos apresentados no texto. Com isso, o leitor está em contato direto com as palavras que compõem o texto, percebendo o grau de sentido que cada uma delas possui. A partir das discussões de Rangel e Rojo (2010), cabe lembrar que o processo de letramento é algo bastante visado quando o assunto é o desenvolvimento das práticas leitoras e de escrita dos alunos. Tal processo é iniciado na escola, contexto portador de características que estimulam o aluno a despertar a prática de leitura, promovendo o processo de interação por meio de conhecimentos gerais, levando os sujeitos à promoção do pensamento crítico, fatores são oriundos de práticas significativas de leitura na sala de aula. Nessa perspectiva,

Há um componente social no ato de ler. Lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para saber o que ele quis dizer, o que quis significar. Mas lemos também para responder às nossas perguntas, aos nossos objetivos (RANGEL; ROJO, 2010, p. 87).

Entende-se que a leitura pode transformar o sujeito no modo de pensar, de organizar as suas ideias e adquirir, por intermédio do hábito de ler, respostas para dúvidas que podem surgir sobre qualquer assunto, mas não somente para cumprir as atividades exigidas na sala de aula. Contribuindo com esta discussão, Freire (2003, p. 13) afirma que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Com base nisso, o aprimoramento da leitura pressupõe um bom desenvolvimento dos sujeitos na ampliação de olhares a partir de situações vivenciadas no dia a dia, juntamente com a efetivação da aprendizagem e o enriquecimento do vocabulário. Esses elementos implicam a capacidade de compreender o que está lendo e, através disso, aprimorar outras habilidades.

Dessa maneira,

Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele (FREIRE, 2003, p. 12).

Freire (2003) defende claramente o ato de estudar o texto com seriedade, explorá-lo para que a leitura não seja o exercício de coletar informações, mas o de construir sentidos. Evidenciar a prática de leitura no ensino é essencial para que haja a compreensão daquilo que está sendo lido. Somente com o hábito de ler é possível desenvolver cada vez mais o processo de aprimoramento das práticas de linguagem. Portanto, tendo como ponto de partida a multiplicidade de significados possíveis nas atividades de leitura, é possível ultrapassar os limites da significação pronta.

A seguir, discute-se sobre algumas concepções de leitura em atividades propostas dentro do livro didático.

A LEITURA EM DIFERENTES PERSPECTIVAS

Tomando como base o que foi apresentado sobre a leitura, é válido expor algumas das diferentes perspectivas existentes do ponto de vista teórico e prático a respeito do tema. São abordadas, neste espaço, as perspectivas de leitura estruturalista, cognitiva e interacionista, em articulação com três atividades presentes no livro didático *Geração Alpha Língua Portuguesa - 7º Ano*, de autoria de Cibele L. Costa, Everaldo Nogueira e Greta Marchetti, publicado em 2019, pelas Edições Sm.

A LEITURA NA PERSPECTIVA ESTRUTURALISTA

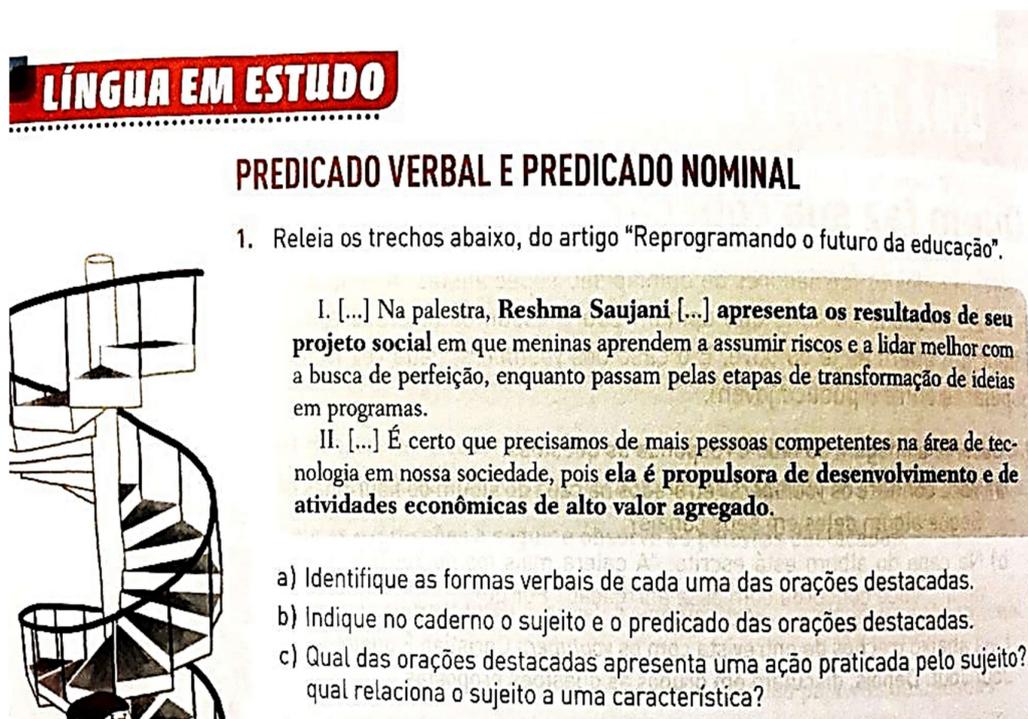
A leitura na visão estruturalista, de acordo com Kato (1985), tem o texto como fonte única de sentido, orientando-se por uma visão mecanicista da linguagem. Nessa teoria, a definição de leitura se dá a partir do sentido universal dado às palavras e às frases, estando ligado inteiramente a uma perspectiva formal e inflexível. É no estruturalismo que surge o conceito de decodificação, que se refere à capacidade de decifrar o que está escrito para captar o significado de letras e sons, compreendendo, dessa maneira, a língua como um código. Nesse contexto, o percurso que faz a informação chegar até o leitor torna-se ascendente, ou seja, do texto para o leitor, fazendo com que o sentido seja “achado”, independente do contexto e da situação de interação. Conseqüentemente, o leitor recebe apenas a informação que está presente no texto. Esta concepção se aproxima daquilo que Geraldi (1984) denomina *linguagem como instrumento de comunicação*, e que Volóchinov (2017) entende como *objetivismo abstrato*, justamente por este modo de compreender língua, linguagem e leitura se aproximar das premissas de Saussure (2006 [1916]).

Para Menegassi (2005, p. 18), a leitura, no plano estruturalista, é vista como um processo passivo de simples reconhecimento de palavras e ideias, em uma clara demonstração de capacidade de cópia de informações. Tal modelo apresenta a ideia de que o leitor inicia a leitura a partir dos níveis inferiores do texto para sucessivamente formar as diferentes unidades linguísticas e alcançar os níveis superiores. Com base nisso, a leitura passa a ser iniciada a partir das letras e sílabas para, depois, ampliar-

se às palavras e textos. Ainda para Menegassi (2005, p. 19), os processos de leitura alicerçam os métodos de alfabetização que se preocupam com letras, sílabas, até chegar às palavras, e só assim poderão ser lidas, como muitas vezes é observado nos manuais didáticos, os quais solicitam respostas a um questionário que exige apenas a busca por informações na superfície textual.

A leitura, no prisma estruturalista, não estimula o aluno a um real processo de compreensão, pois se busca apenas uma cópia do que já está no texto. A seguir, apresenta-se uma atividade retirada do livro didático já mencionado, a fim de exemplificar na prática a perspectiva estruturalista de ensino da leitura.

Figura 1 – Atividade de leitura na perspectiva estruturalista.



LÍNGUA EM ESTUDO

PREDICADO VERBAL E PREDICADO NOMINAL

1. Releia os trechos abaixo, do artigo "Reprogramando o futuro da educação".

I. [...] Na palestra, **Reshma Saujani** [...] **apresenta os resultados de seu projeto social** em que meninas aprendem a assumir riscos e a lidar melhor com a busca de perfeição, enquanto passam pelas etapas de transformação de ideias em programas.

II. [...] É certo que precisamos de mais pessoas competentes na área de tecnologia em nossa sociedade, pois **ela é propulsora de desenvolvimento e de atividades econômicas de alto valor agregado**.

a) Identifique as formas verbais de cada uma das orações destacadas.
b) Indique no caderno o sujeito e o predicado das orações destacadas.
c) Qual das orações destacadas apresenta uma ação praticada pelo sujeito? E qual relaciona o sujeito a uma característica?

Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2019).

A atividade apresentada na Figura 1 se vincula à concepção estruturalista, uma vez que nas questões não há outro objetivo a não ser identificar as formas verbais. Estes comandos, como já destacado, caracterizam-se por observações na superfície do texto, impossibilitando que haja qualquer reflexão por parte do aluno que vai contactar com a atividade. Com isso, é possível observar que apenas o ensino da gramática é

evidenciado nessa questão, excluindo a situação de interação e a real compreensão do sujeito sobre o texto.

Na concepção da língua que embasa essas questões, é observado que se refere a uma visão estrutural de leitura processada e objetiva. Isso fica nítido quando é apenas pedido para “identificar as formas verbais de uma das orações destacadas” e para “analisar qual das orações apresenta a ação praticada pelo sujeito”. Assim, pede-se para expor na resposta somente o que já está no texto, sem que haja a interferência de novos sentidos produzidos pelos leitores enquanto sujeitos ativos. A leitura é processada das palavras para o texto e o aluno-leitor tem de identificar as informações que estão sendo pedidas nas questões de forma vaga, apenas decodificando os termos sem dar conta dos sentidos e objetivos da atividade.

Para tanto, é válido frisar que o texto não deve somente trazer à tona os aspectos gramaticais, funcionando como um exercício mecânico de identificação dos termos que compõem o texto. É necessário se voltar a uma noção de texto em articulação com o contexto, em que o leitor deve reconhecer e problematizar, tendo a capacidade de entender as palavras que foram utilizadas na estrutura do texto, para, enfim, estabelecer seu próprio ponto de vista. Como se pode ver, todas as questões relacionadas ao texto do gênero tirinha estão partindo do princípio estruturalista no que se refere à leitura. O sentido do texto está somente ligado à estrutura e ao significado das palavras de uma forma mecânica que não explora de forma ampla a interpretação mais aprofundada do que está exposto no texto. É possível perceber que as questões abordadas na atividade não exigem do leitor interação ou debate com o interlocutor, não se discute sobre o texto, não possibilita uma abertura para interpretações e exposição de ideias ou pontos de vista.

Nessa linha de pensamento, não se propõe que atividades, como a apresentada na Figura 1, sejam totalmente excluídas de materiais didáticos e, por consequência, das salas de aula de Língua Portuguesa. Para que as questões não funcionem somente como uma observação vaga do texto, pode-se instigar os estudantes a pensarem e exporem suas opiniões sobre todo e qualquer texto analisado na sala de aula. É muito comum encontrar, nos livros didáticos, perguntas sobre o texto apenas com os termos identifique e explique, questões a partir das quais basta o aluno analisar superficialmente o conteúdo para detectar as palavras que estão propriamente repetidas na própria

pergunta. De acordo com Coracini (1995), nesses tipos de comandos, a prática de leitura torna-se um exercício mecânico, baseado na mera prática de diferenciar o significado literal em oposição ao metafórico, o denotativo em relação ao conotativo e, ainda, distinguir o objetivo e o subjetivo.

Para tanto, o texto, visto como uma abordagem mecânica/estrutural da língua, é alvo de identificação de estruturas formais da língua. No estruturalismo, a leitura é definida como unicamente correta sem uma desenvoltura eficaz que faça com que o aluno desenvolva os seus posicionamentos sobre diversos temas importantes para serem discutidos na sala de aula de Língua Portuguesa.

Uma outra perspectiva que contribui para as discussões sobre a leitura na sala de aula é a cognitiva.

A LEITURA NA PERSPECTIVA COGNITIVA

Na perspectiva cognitiva de leitura, o leitor está sempre em primeiro plano. Tem-se a ideia de que não se lê apenas para decodificar as palavras e esquematizar um procedimento mecânico e linear. O processo de leitura se dá do leitor para o texto, e o leitor é o grande responsável pelos sentidos desse texto. A leitura, nessa concepção, é permeada pelo conhecimento de mundo que cada sujeito possui e é por meio desses conhecimentos que ele atribui significado ao texto. Essa perspectiva de compreender a leitura é filiada à teoria Psicolinguística, que entende o funcionamento de uma determinada língua dentro de procedimentos de análise. Na Psicolinguística, destacam-se estudos sobre a aquisição da segunda língua, por exemplo.

É importante evidenciar que diferentes pessoas, lendo o mesmo texto, desenvolvem variações na compreensão do que está sendo lido. Isso depende inteiramente dos propósitos, dos conhecimentos que cada sujeito possui armazenado em sua memória, suas experiências culturais e sociais, objetivos e formas de interpretação do mundo. Na Linguística Textual, Marcuschi (2008) entende que o processo de compreensão é muito complexo. Há sempre uma teoria hegemônica que seja mais definitiva e correta.

Ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo. A posição de ler mais não é um ato simples de extração ou identificação de sentido, mas sim é uma aventura, e nesse terreno não há garantias absolutas ou completas (MARCUSCHI, 2008, p. 228).

Desse modo, Marcuschi (2008) vai contra a concepção da Psicolinguística por não acreditar que o leitor possa “inventar” sentidos para o que lê.

Para tanto, a perspectiva cognitiva delega que é necessário ter clareza quanto ao fato de que a compreensão está ligada a esquemas cognitivos internalizados, mas não individuais e únicos. Possuir conhecimento é um ato social e não uma ação interior de alguém isolado, pois o processo de aprendizagem desenvolve-se quando há interação. O processo de compreensão é diferente do que se conhece por entendimento, pois exige habilidade, trabalho e interação em sociedade. Quando se lê algo, pode-se haver um entendimento, mas nem sempre a compreensão é efetivamente desenvolvida. O compreender pode se dar no modo de agir com o outro dentro de uma situação sociocultural.

Segundo Coracini (1995), a visão cognitiva sobre a leitura é vista como interação entre os componentes do ato da comunicação escrita. A partir do sistema cognitivo que cada sujeito possui, é possível desenvolver a percepção, a atenção, a memória, a linguagem e as funções executivas que armazenam os conhecimentos adquiridos socialmente, os quais, com o ato de ler, confrontam-se com os dados do texto para, por fim, atribuir o sentido.

Na Figura 2, é possível observar como a perspectiva cognitiva pode orientar uma atividade de ensino.

Figura 2 – Atividade de leitura na perspectiva cognitiva.

O olhar do fotógrafo

Uma situação passageira e aparentemente banal – um homem nadando no mar – é capturada e eternizada por um cronista, que acentua o caráter poético dessa experiência por meio do uso expressivo da linguagem. Nesta seção, você vai conhecer o trabalho do fotógrafo estadunidense Clark Little, que captura e eterniza suas experiências no mar por meio da lente de uma máquina fotográfica.

1. Observe atentamente a imagem a seguir e responda às questões.



- le →
os
as
u,
ai
d.
- Por que é possível dizer que essa imagem é inusitada?
 - O que você vê na fotografia?
 - Onde o fotógrafo se posicionou para fazer esse registro?
 - Quais são as impressões e as sensações que a foto provoca em você?
 - O fotógrafo intitulou essa imagem de "Yuki cave". *Yuki* significa "neve" em japonês e *cave* significa "caverna" em inglês. Sabendo disso, formule uma explicação, dizendo por que o autor da foto deu esse título a ela.

Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2019).

Nessa perspectiva, o leitor complementa a informação disponível de acordo com seu conhecimento conceptual, linguístico e os esquemas que já possui, adquiridos por meio de suas experiências pessoais. O tipo de leitura que foi proposto para o estudante denomina-se visual, pois é através da análise e da observação da imagem de uma onda, capturada pelo fotógrafo Clark Little, que se desenvolve a compreensão do texto, para, então, ser possível organizar as respostas das questões. O pequeno texto trazido antes da imagem comporta apenas informações básicas sobre a foto, como, por

exemplo, em qual local foi capturada e, posteriormente, uma suposta apresentação sobre quem a capturou.

A partir das questões da atividade, percebe-se que a leitura se restringe ao plano visual, ou seja, ao observar a imagem apresentada o aluno consegue identificar o que é solicitado nas perguntas. De início, o aluno precisa saber o que significa a palavra “inusitada”, uma vez que é preciso associar a imagem observada ao significado dela. Em seguida, é solicitado que o aluno explique o que se vê na fotografia e sobre o modo como o fotógrafo se posicionou para fazer a captura, podendo, assim, haver o levantamento de hipóteses, estabelecendo o sentido individual de interpretação. Mais adiante, pergunta-se quais as impressões e sensações que a foto provoca, abrindo espaço para cada um explicar suas concepções e pontos de vista sobre a imagem apresentada. Na última questão, é solicitado que o aluno explique o significado do título da imagem, que foi escolhido pelo próprio fotógrafo que a capturou, utilizando-se, inclusive, de termos em outros idiomas, como o japonês e o inglês para nomeá-la. Com isso, o discente pode expor o seu entendimento sobre o fato, explicando o porquê de o autor ter praticado o ato.

Percebe-se que uma atividade, como a que consta na Figura 2, pode condicionar a uma compreensão confusa por parte do professor e dos alunos. Os comandos dados nas questões acabam levando a abordagem de ensino para uma reprodução de teorias que se embasam na importância de o aluno ser totalmente livre para atribuir sentido sem qualquer explicação plausível. A partir disso, o leitor tem papel altamente decisivo para instaurar os sentidos no texto à medida em que se levanta hipóteses sobre diversas questões. Se a compreensão do texto é realizada mediante as deduções e as conclusões do leitor segundo seus conhecimentos prévios, quanto maior for o acervo de informações que o leitor possui a respeito do texto menor será a dependência para conseguir estabelecer a compreensão textual.

Ainda na perspectiva cognitiva, o leitor é visto como sujeito totalmente autônomo, pois cabe a ele entender o que está sendo lido, acionando uma interação entre o texto e seus conhecimentos gerais. A esse respeito, Coracini (1995) afirma que tal modelo entende a leitura como processo ativo de construção mental. Por conseguinte, ler consiste em ativar pacotes de conhecimentos estruturados, acompanhados de instruções para o seu uso. A crítica feita pela autora quanto ao modelo cognitivo é

representada por um controle na construção do sentido, pois o sujeito se concebe como fonte e origem do sentido do texto.

Diferindo dessa visão, surge a perspectiva interacionista.

A LEITURA NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA

Na perspectiva interacionista, o texto e o leitor são fundamentais para que haja o processo de leitura. Com isso, para estabelecer a produção de sentido é necessária uma interação entre autor, texto, contexto e leitor. O sentido não se restringe apenas ao texto nem ao leitor, mas constrói-se a partir da interação entre o texto e o leitor. Portanto, o ato de ler se torna um processo que integra tanto as informações contidas no texto quanto as informações que o leitor traz no processo de compreensão. Conforme explicam Koch e Elias:

na concepção interacional (dialógica) a língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto considerando o próprio lugar da interação e da construção dos interlocutores (2008, p. 10-11).

Nesse sentido, o leitor deve despertar os conhecimentos prévios utilizando-se de estratégias que favoreçam a efetivação da compreensão do texto, tendo como apoio as informações apresentadas no texto e os conhecimentos adquiridos em sua vida. A intencionalidade do autor é formada de acordo com o conteúdo que o texto traz e pelos sinais que estão expostos, devendo o leitor identificar as marcas textuais desenvolvidas a partir dos conhecimentos construídos no conceito de sujeito e sujeito-leitor.

Segundo Maurer (1988, p. 265), “a interdependência equilibrada entre informação contida no texto e os conhecimentos prévios do leitor é a condição essencial para a compreensão”. Para que haja a compreensão textual, o leitor não deve se apoiar em apenas uma das informações. Caso ele se prenda aos elementos textuais, a mensagem no aspecto global pode passar despercebida. Assim, se o sujeito ignorar o texto e crer somente nas suas ideias, hipóteses, conclusões, sem procurar uma confirmação no próprio texto, corre-se o risco de haver uma interpretação fora

de contexto. O leitor deve diferenciar a construção de sentidos, a integração entre as fontes visuais oferecidas pelo texto e, também, pelos conhecimentos que possui.

Contribuindo com essas reflexões, Menegassi (2005, p. 32) afirma que o leitor pode se aproximar das intenções do autor e atribuir possibilidades de intenção. Todavia, não é necessário chegar ao íntimo do autor. Com isso, Menegassi (2005) evidencia que há uma diversidade de leituras para o mesmo texto, uma vez que os leitores não são iguais e muitas vezes não compartilham das mesmas opiniões e conclusões, ou seja, cada sujeito possui seu conhecimento de mundo. Dessa forma, é possível garantir que o ato de ler se torne um processo em que o sujeito, de acordo com os seus objetivos, conhecimentos sobre o assunto e interesses, realize a compreensão a partir das interações existentes entre o texto-leitor, de acordo com as características próprias de cada leitor.

A Figura 3 apresenta uma atividade que leva em conta a perspectiva interacionista.

Figura 3 – Atividade de leitura na perspectiva interacionista.



1. Coloque-se no lugar de quem passa pela rua. Em grupo, converse sobre as sensações que os lambe-lambes apresentados nas imagens podem provocar nos observadores.
2. Considerando o cotidiano das pessoas nas grandes metrópoles brasileiras, como você entende a frase “Mais amor por favor”?
3. Observe apenas o cartaz com a frase “Te desejo infinito” e responda às questões.
 - a) Qual é a imagem retratada nesse lambe-lambe? Descreva-a.
 - b) Relacione o formato dessa figura com a frase “Te desejo infinito”.
4. Reveja os lambe-lambes do muro observando a repetição das mensagens. Que efeito essa repetição pode provocar no transeunte?
5. Em sua opinião, quais são as características dos lambe-lambes que mais chamam a atenção de quem passa pela rua?

Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2019).

É possível observar, neste caso, que a atividade de leitura parte da ideia de que o texto, por ser produto da interação, está propício a variações nas leituras realizadas por sujeitos distintos. Cada leitor faz sua leitura individual com diferentes percepções sobre o texto, pois o ponto de vista se altera de sujeito para sujeito, juntamente com os conhecimentos prévios de cada um, fazendo com que o processo de leitura se torne algo singular.

Na atividade apresentada na Figura 3, observa-se um estilo de arte urbana muito comum nas cidades em geral. Os chamados lambe-lambe são intervenções artísticas que buscam evidenciar relações e transformações do espaço social. Na imagem da atividade, são apresentadas duas frases: “Mais amor, por favor” e “Te desejo infinito”. Nas frases, é possível observar que há um apelo ao pedir que as pessoas amem mais, pois, supostamente, o amor é um princípio básico e importante para viver em sociedade de modo saudável e satisfatório, com o intuito de despertar um processo de mudança em quem ler. Na frase “e desejo o infinito”, observa-se que há um sentido semelhante ao da frase anterior, pois aparenta estar desejando coisas boas para quem passar e leia a mensagem.

Na atividade proposta, percebe-se que há a intenção de fazer com que os alunos leiam, analisem e compreendam os sentidos propostos pela estrutura e mensagens das frases apresentadas. De início, a primeira questão visa que haja um diálogo entre

os estudantes para exporem suas ideias e problematizarem os diferentes sentidos propostos pelos discentes, de acordo com as diferentes ideias de interpretação que irão surgir ao longo da conversa e análise do material exposto no texto. As mensagens das frases podem ser identificadas e compreendidas de forma positiva ou negativa e as sensações que o texto transmitiu para cada um.

Nessa vertente, Koch e Elias (2008, p. 11) assinalam que “a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor”. É possível observar que há diferentes possibilidades de leitura, pois as visões de mundo e experiências dos leitores não são as mesmas. De acordo com Geraldi (1997), a abordagem interacionista de ensino permite lugar para a interação humana, considerando os contextos sócio-históricos e ideológicos. Dessa forma, a partir das questões abordadas na atividade, é possível identificar um leitor ativo que contribui para a produção de sentido do texto, cabendo ao sujeito pôr em prática os esquemas cognitivos e desenvolver a interação com os dados expostos no texto.

Na questão 2 (dois), é solicitado que cada aluno exponha a sua opinião individual sobre a mensagem apresentada na frase “Mais amor por favor”. Na mesma questão ainda é feita uma abordagem a respeito do número de pessoas nas grandes metrópoles, visto que as pessoas que vivem nos grandes centros possuem uma vida agitada, barulhenta e veloz, e que, muitas vezes, o olhar para o próximo com mais delicadeza, atenção e sutileza seja deixado de lado. Os lambe-lambes são comumente encontrados nas ruas das grandes cidades, nas quais há, geralmente, uma maior circulação de pessoas, supostamente com o intuito de alcançar o maior número de leitores que possam vir a refletir sobre a temática da frase. Ainda nesse quesito, é pertinente que seja feita uma pesquisa capaz de ir além do sentido do texto, podendo explorar os conhecimentos sobre as metrópoles, como funcionam e se desenvolvem, quem nelas vive. Além disso, os alunos podem expor experiências individuais, caso venham a ter.

Na questão 3 (três), é proposto que o discente analise a imagem e a frase “Te desejo o infinito”. Ao observar a imagem proposta, cada sujeito, com seu olhar crítico e sua capacidade reflexiva, desenvolve uma interpretação e um entendimento sobre o que está sendo apresentado. É solicitado, também, que o aluno detalhe como é a figura e quais elementos a compõem. Ao observar que a gravura remete a uma cobra que forma um círculo, elemento este que, ao olhar, não é possível identificar o início e

o fim, pode-se surgir diferentes interpretações e pontos de vista. Para Barbosa (2008, p. 73), “o significado está relacionado ao sentido que se dá à situação, ou seja, às relações que estabelecemos entre as nossas experiências e o que estamos vendo”. Entretanto, para entendermos o conceito de leitura, é fundamental conhecer o sujeito, suas particularidades, considerar suas aprendizagens e experiências que cada pessoa traz no seu histórico escolar, cultural e social. Assim, é entendido que o sujeito, ao analisar a imagem exposta na questão, compreenda-a de forma singular a partir de suas perspectivas.

No quesito 4 (quatro), é pontuado o fato de haver na imagem uma repetição das frases publicadas em formato de lambe-lambe. Uma das características desse gênero discursivo é chamar a atenção de quem lê através da arte (imagens, cores e textos curtos), para que, assim, o leitor seja instigado a realmente refletir sobre o assunto do material exposto. A repetição pode se dar, também, com o intuito de enfatizar com clareza a ideia mencionada no assunto do texto e dar início a uma nova ideia que, por ventura, possa vir a existir. É observado, ainda, que há a intenção de abranger um assunto gramatical na compreensão do texto, enfatizando o efeito de sentido que a repetição das frases pode causar no leitor. É através de uma visão discursiva que o usuário da língua produz e compreende textos orais e/ou escritos e contextualiza sua interação através dos diversos tipos de linguagem, tais como a verbal e a não verbal, adequando o objeto textual ao contexto de interação.

A partir do estudo da gramática no texto, o efeito que é solicitado na questão refere-se ao efeito de sentido encontrado na materialidade textual apresentada na imagem. A partir disso, numa visão discursiva, pode-se ressaltar as habilidades linguístico-textuais possíveis, fazendo com que o texto em questão possua uma gama de significados que de forma intrínseca fazem parte dos sentidos do produto abordado. Esses significados podem se construir a partir de quem diz o quê, para quem/quê, por quê, quando, onde, qual a posição social do interlocutor no momento da interação na leitura, quais os pontos de vista sobre o assunto tratado, dentre outros. Porém, todos esses pontos citados são desenvolvidos e avaliados a partir de um conjunto de ideias e percepções de cada indivíduo.

Ainda na questão 5 (cinco), de forma bem sucinta, é solicitado que haja a apresentação das características dos lambe-lambes, o que é favorável para atrair a atenção de quem passa na rua e leia/reflita sobre a temática exibida. Nessa questão, é deixado em aberto para os discentes exporem suas opiniões sobre o gênero citado anteriormente, com o intuito de estimular o desenvolvimento do pensamento crítico.

Os alunos podem analisar com bastante precisão a importância e as vantagens que este gênero possui, podendo abordar em suas respostas. A estrutura contribui para que o texto se apresente e se dissemine nas ruas das cidades, lugar no qual circulam pessoas capazes de refletirem sobre assuntos e temáticas socialmente necessárias para o convívio em sociedade. A temática tratada na atividade interacionista deve ser refletida por todos os sujeitos, pois, por muitas vezes, devido a pressa e a luta pela sobrevivência, ser gentil, paciente, olhar para o próximo com amor, estão se tornando atitudes cada vez mais escassas no cotidiano das pessoas.

Na perspectiva interacionista, o bom leitor é o sujeito capaz de explorar o que foi produzido pelo autor para, finalmente, conseguir alcançar a organização das ideias e perspectivas sobre ele. De fato, Coracini (1995) afirma que o modelo interacionista acredita que há uma essência no texto. Com base nisso, cabe ao leitor a tarefa de buscar, criar o sentido na interação discursiva de modo coerente e plausível. Portanto, é importante que haja atividades com aspectos reflexivos para desenvolver no leitor ideias e concepções dos mais diferentes assuntos essenciais para viver em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões empreendidas no corpo deste trabalho, compreende-se que a leitura é um processo que envolve concepções teóricas diversas, o que depende das práticas que têm sido efetuadas pelos professores, que podem oscilar entre os focos no texto, no leitor ou na interação autor-texto-leitor. O âmbito escolar, que é formativo, deve conhecer as diversas concepções de leitura e suas consequências para a formação de leitores, com o intuito de orientar os professores para as suas múltiplas possibilidades que se pode ter, em sala de aula, na adoção de uma visão interacionista de linguagem e de leitura.

A discussão apresentada demonstrou que ler é uma atividade estimulada pela pretensão e a curiosidade da descoberta, a fim de construir conhecimentos, desenvolver diferentes tipos de aprendizagem, trocar experiências com os outros sujeitos que fazem parte da sociedade, elaborar o pensamento crítico, dentre outras questões. É preciso levar em conta que a leitura faz parte da formação dos cidadãos, uma vez que, através de sua prática, pode-se entender a sociedade. Assim, a leitura é um significativo caminho para a formação de cada indivíduo que permite ao sujeito a ascensão social. Partindo disso, as análises apresentadas mostraram que há uma problemática oscilação entre concepções de leitura em um mesmo livro didático, fato que compromete em grande escala as ações de professores em diversas partes do país.

Ao ler, deve-se compreender que esse processo envolve relacionar textos e produzir sentidos por meio do processo de interação entre sujeito/linguagem, que acarreta a articulação de novos conhecimentos com aqueles que já existem. Por consequência, as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes devem possibilitar que os discentes participem da produção dos sentidos dos textos lidos na sala de aula, não deixando que o material didático seja o único condutor de sentido, até porque, a partir da pesquisa empreendida, não existe uma compreensão unívoca, mas, sim, diferentes leituras de um mesmo texto. Além disso, deve-se mostrar aos alunos que os sentidos não estão presos às palavras e que devem ser considerados outros elementos que possibilitem uma adequação da compreensão do sujeito à sua realidade histórico-social.

Finalmente, as análises realizadas sobre as concepções de leitura no livro didático mostraram que por não ser dada tanta importância à concepção de leitura adotada por um material que orienta o ensino, o trabalho com a leitura permanece sendo muito complexo e desafiador. Continua-se considerando que para ler é preciso querer e sentir-se atraído pela leitura, pelo que está sendo lido. É a partir disso que o sujeito desenvolve sua formação leitora, tornando-se ativo, podendo perceber questões ideológicas e, assim, posicionar-se no mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC: Brasília, 2017.
- CORACINI, Maria Jose (Org.) *O jogo discursivo em sala de aula: um jogo de ilusões*. Campinas: Pontes, 1995.
- COSTA, Cibele Lopresti; NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta. *Geração Alpha Língua Portuguesa - 7º Ano*. São Paulo: Edições Sm, 2019.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Moderna, 2003.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GOODMAN, Kenneth. S. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes. (Org.) *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7ed. São Paulo, Ática: 1985.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MAURER, José Luiz. Compreensão de linguagem escrita: aspectos do papel do leitor. In: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino. (Orgs.). *Tópicos da linguística aplicada*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988.

MENEGASSI, Renilson. J. (Org.). *Leitura e ensino: conceitos de leitura*. Maringá: EDUEM, 2005.

RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes. *Dialogismo e auto-observação em práticas linguístico-discursivas com a língua portuguesa no ensino superior: a sala de aula como arena responsiva*. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2021.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Submissão: 20 de junho de 2022

Aceite: 05 de novembro de 2022

NONNATIVE EARLY BILINGUALISM IN BRAZILIAN FAMILIES: A CASE STUDY

BILINGUISMO INFANTIL NÃO NATIVO EM FAMÍLIAS BRASILEIRAS: UM ESTUDO DE CASO

SIMONE GARCIA DE OLIVEIRA¹

Instituto Federal de Minas Gerais

<https://orcid.org/0000-0003-1994-1591>

simone.oliveira@ifmg.edu.br

ABSTRACT: This case study presents, assesses, and discusses the phenomenon of nonnative bilingualism in Brazil. Nonnative bilingualism consists of raising a child in a foreign language by parents who are not native speakers of that language, and live in an environment where the given language is not spoken, i.e. Brazilian parents living in Brazil raising their child/ren in English. Twenty-four families, who have adopted this practice, participated in this study by answering an online questionnaire. The results were analyzed against the background of bilingualism theories based on Pearson (2008), Grosjean (2010), Byers-Heinlein & Lew-Williams (2013), Baker (2014), Grosjean & Byers-Heinlein (2018), and Romanowski (2018). The discussion involves the parents' role in the child's language acquisition, the communicative strategies used by them, the problems found in the process, and recommendations for those willing to adopt the nonnative bilingualism.

PALAVRAS-CHAVE: Nonnative Bilingualism; Simultaneous Bilingualism; Bilingual Upbringing; Bilingual First Language Acquisition

¹ Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); mestre em Estudos da Linguagem e licenciada em Língua Inglesa e suas Literaturas pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

RESUMO: Este estudo de caso apresenta, avalia e discute o fenômeno do bilinguismo não nativo no Brasil. O bilinguismo não nativo consiste em criar uma criança em uma língua estrangeira por pais que não são falantes nativos dessa língua e vivem em um ambiente onde essa língua estrangeira não é falada, ou seja, pais brasileiros que vivem no Brasil criando seus filhos em inglês. Vinte e quatro famílias, que adotaram essa prática, participaram deste estudo, respondendo a um questionário escrito online. Os resultados são analisados no contexto das teorias do bilinguismo, baseadas em Pearson (2008), Grosjean (2010), Byers-Heinlein & Lew-Williams (2013), Baker (2014), Grosjean & Byers-Heinlein (2018), and Romanowski (2018), discutindo-se o papel dos pais na aquisição da língua estrangeira, as estratégias comunicativas utilizadas, os problemas encontrados nesse processo e recomendações para as famílias que desejam adotar o bilinguismo não nativo.

PALAVRAS-CHAVE: Bilinguismo Não-Nativo; Bilinguismo Simultâneo; Criação Bilíngue; Aquisição Bilíngue da Primeira Língua.

BILINGUALISM AND NONNATIVE BILINGUALISM

Byers-Heinlein and Lew-Williams (2013) separate bilinguals into two categories: those who learn two languages from birth, which are called simultaneous bilinguals, and those who learn a foreign language after they have acquired their mother tongue, which are called sequential bilinguals, regardless of whether they learned the second language in childhood, puberty or in adulthood.

Furthermore, child bilingualism is distinguished in two different learning contexts (DE HOUWER, 2009a): (i) Bilingual First Language Acquisition (BFLA): when the child is exposed to a language from birth to age 6 and up; and (ii) Early Second Language Acquisition (ESLA): when the child is exposed to a second language from roughly the age of one up to five. After this age, the author considers it to be a regular Second Language Acquisition (SLA) rather than ESLA.

Regarding the amount of language exposure, it is considered bilingual the child who is exposed to each language at least 10 to 25% of the time at least (BYERS-HEINLEIN & LEW-WILLIAMS, 2013), which, however, does not guarantee that the child will become bilingual (DE HOUWER, 2007). Differently, Grosjean and Byers-Heinlein (2018) point out that there are great variation among the several studies within the area regarding the minimum exposure for a child to be considered bilingual, although most indicate an exposure of at least 25 to 30% in each language; and as the child grows, language use and proficiency are factors that weigh more than

just exposure to it. Thus, for someone to be considered bilingual, both languages must be used constantly (GROSJEAN, 2010).

Nonnative bilingualism is a type of early simultaneous bilingualism that happens when a child is raised in a language that is not the parent's first language, nor the community where the family lives. It is a conscious decision of the parents to pass on to their child, from an early age, a foreign language – usually their second language – so that the infant, despite living in a monolingual environment, can acquire two languages or more. For example, a Brazilian parent raising a child in English while living in Brazil. This practice has become fashionable in monolingual countries of Central and Eastern Europe, as can be seen from researches by Romanowski, 2016; Szramek-Karcz, 2016; and Lozano-Martínez, 2019, and can also be increasingly noticed in Brazil in recent years. Unarguably, English has attained a privileged status and a worldwide prestige, then becoming a global language with nonnative speakers of the language outnumbering its native speakers. As Crystal stated “There has never been a language so widely spread or spoken by so many people as English” (2003, p. 189). He also wonders if in 500 years' time, everyone would automatically be introduced to English as soon as they were born or even conceived (2003).

According to Grosjean “there are probably more bilinguals on the earth today than monolinguals and that in this age of global communication and travel the number will surely increase” (2010, p. 243), and in Crystal's ideal world, everyone would be at least bilingual, as he further states, in the preface of the book aforementioned, his belief that a world language, in which everyone would be fluent, would be an amazing resource with unparalleled prospects for mutual understanding and opportunities for international cooperation.

Thus, under the siege that a global language creates, some families, in which one of the parents is usually fluent in a foreign language, have taken in their own hands the task of bringing bilingualism into their households. As ever more people have understood the importance of speaking a second language, and English has become a symbol of internationalization, economy, business, and academia. It is no wonder so many families are being drawn to this practice all over the world. In fact, back in 2008, Pearson, in her book *Raising a Bilingual Child* mentioned that the practice of nonnative bilingualism (also known as artificial or elective bilingualism)

despite being more unusual, has many examples that demonstrate that it can be done, with “no ill effects for the children” (2008, L3200).

In view of that, this case study will present, assess, and discuss the phenomenon of nonnative bilingualism in Brazil. The families invited to participate in this research were chosen in a bilingualism group in social media, and were invited to answer a written online questionnaire, which was adapted from Romanowski (2018). The present study aimed to understand issues such as the role of parents in raising bilingual children, the communication strategies adopted by the family, the reasons why parents chose to speak with their children in a foreign language, and how they face the difficulties inherent to the process. This paper is organized in five sections: this introduction, followed by the second part, where I present the most common used communicative strategies for bilingual families. Then in section 3, I describe the methods I used for this case-study and talk about the results obtained through the data collected; in section 4, I discuss the results relating them to the literature; and in the last section, I conclude with some recommendations, limitations of the study and possibilities for future research.

COMMUNICATIVE STRATEGIES

There are many ways children can successfully be raised bilingually. As they are exceptionally adaptable language learners, it is not necessary to separate the languages they speak by person, place, or time (GROSJEAN & BYERS-HEINLEIN, 2018), however, there are some communicative strategies that are used to organize the family communication dynamics. According to Pearson (2008), there are four major strategies:

OPOL, which is the most known and probably most used strategy, and stands for One-Parent-One-Language. As the name implies, each parent will speak to the child in a different language. A benefit of using this strategy is that the infant can associate one language to each parent and so is better able to determine which language to use when addressing each one; and the parents will also know which language the child will be speaking to each of them, which improves comprehension of the infant’s first utterances (PEARSON, 2008). Also, by being consistent in the

use of each language, the parents will give the child the chance of creating a person-language bond. When using this strategy, parents must ensure that the child is being exposed to both languages equally, especially in the first months of language development, which will allow the child to start producing sounds, and syllables and words in both languages (GROSJEAN, 2010).

The second strategy is the Minority Language at Home (mL@H), in which case the minority language is obviously the foreign language. In this strategy both parents address their child in the foreign language at home, and when outside, speak their native language. While in the OPOL strategy the child associates a language to a person, in the mL@H, the child associates a place with a language, which is the trigger for the language switch. (GROSJEAN, 2010).

The third strategy, Time and Place (T&P), involves speaking the foreign language at specific times of the day or the week, imitating language immersion programs, for example. Grosjean (2010) also calls it the “language-time” strategy. It is used in immersion and dual language educational programs, and it is successful in that kind of setting, but not as so in the family environment (Grosjean 2010).

The fourth strategy is the Mixed Language Policy (MLP), also called “free-alternation” by Grosjean (2010): the parents’ native language and their second language are used randomly, according to the situation, i.e., the language will be chosen depending on the conversation topics, on the people involved in the social interchange, etc.

The fifth strategy is the one Grosjean (2010) calls One-Language-First (OLF), which is when parents speak only the foreign language to their child up until the age of 4 or 5 years old, and then, after considering it well established, they shift to their native language.

And the last one is a variation of the mL@H (ROMANOWSKI, 2018) and it is known as Minority Language Immersion (MLI), which consists of both parents always speaking the foreign language to the child, regardless of time or place.

METHOD AND RESULTS

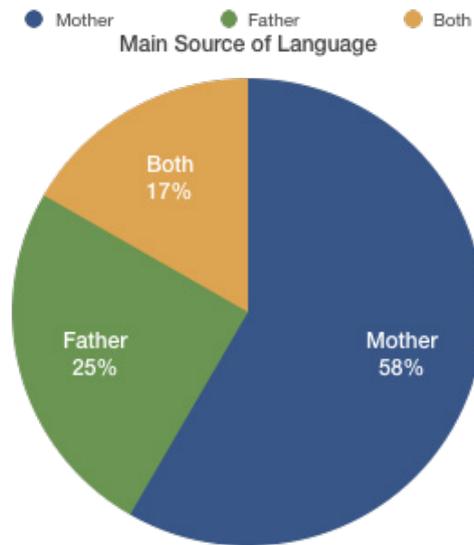
The data-gathering technique used for this study was an online written questionnaire on the Google™ platform adapted from Romanowski (2018). Both open-ended and close-ended questions aimed at outlining each family's linguistic profile (Appendix xx). The first step was to search, through social networks, families who live in Brazil and adopt the nonnative bilingualism. Then, They were invited to participate in the survey as volunteers. Once the invitation was accepted, the link to the online form was sent to each participant. Approximately fifty families that fitted the profile were found through a social network, however, only twenty-four families fully answered the questionnaire. The children's ages ranged from 0 to 10, and they live in São Paulo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Amazonas e Pernambuco. In the following section, a summary of the findings as well as some specific data are presented.

Although some participants reported adopting a third language, such as Italian, German or Spanish, English was the main foreign language used in all households. In fact, the relevance of the English language in today's world was often mentioned. Most parents in the study believe that being able to communicate fluently in English will give their child a head start in life, a better and broader education, better job opportunities in the future, and make traveling abroad easier.

A revealing information is that, in nineteen families (79%), at least one of the parents is involved in the Applied Linguistics field, either as a language teacher or a translator, or sometimes as both.

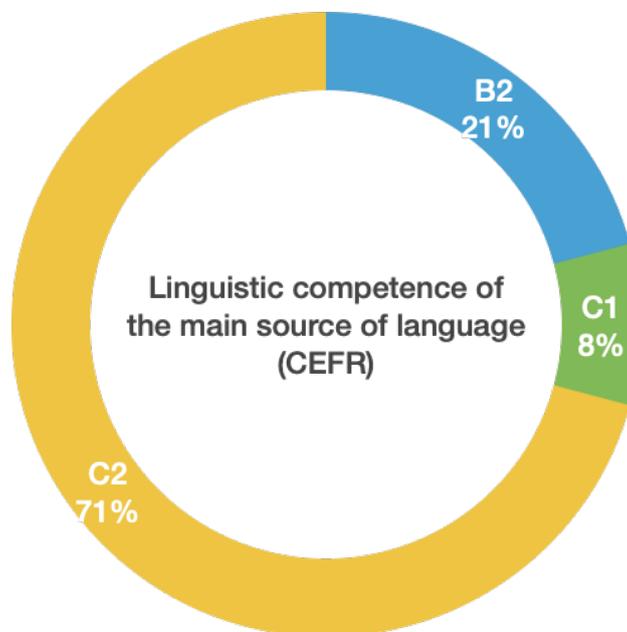
The main source of the foreign language in fourteen families was the mother; in six families, the father; and in four, both parents. In all of them, the mother was the primary caregiver, which is a relevant fact when considering time of exposure to the language.

Figure 1 - Main source of language



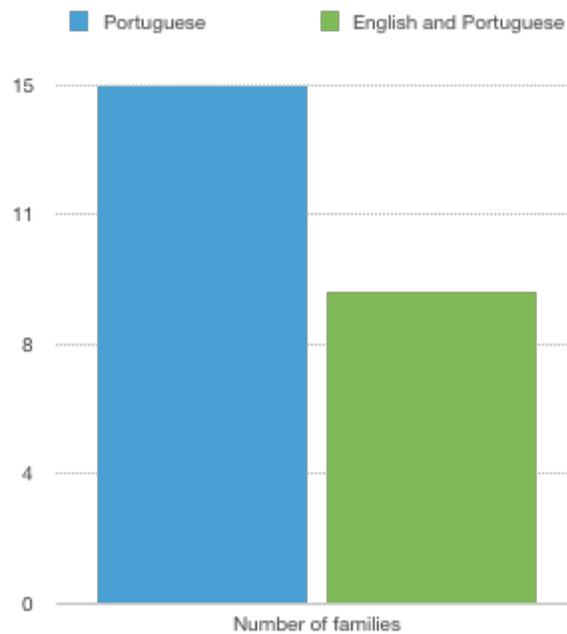
Regarding the linguistic competence of the main source of language, seventeen parents claimed to have a C2 level; two, a C1 level; and five, a B2 level, based on the global scale given by the Common European Framework of Reference for Languages.

Figure 2 - Linguistic competence of the main source of language



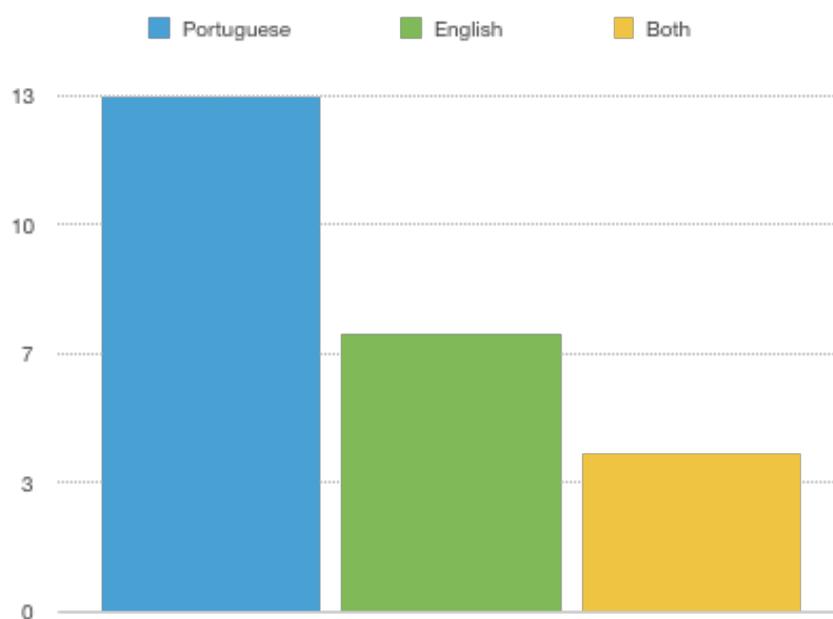
In nine families, the communication between the parents happened randomly, either in Portuguese or English, whereas in the others, parents talked to each other only in Portuguese.

Figure 3 - Language between caretakers



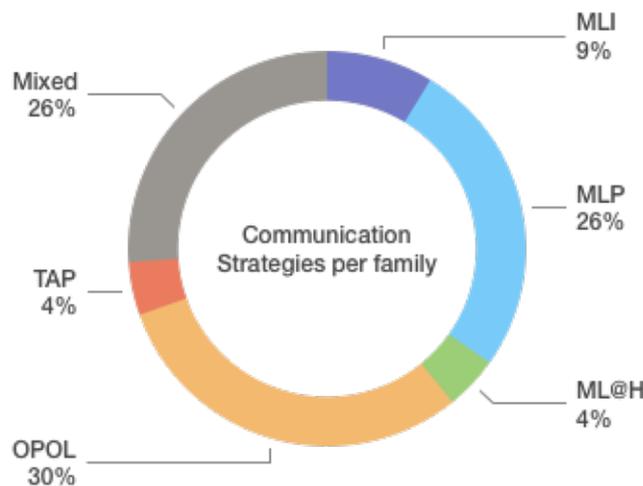
When around people who do not understand the foreign language, thirteen parents – those who are the main source of language – addressed their child(ren) in Portuguese; seven parents claimed to maintain consistency by only addressing their child(ren) in the foreign language at all times; and four parents said that they alternate between languages according to the situation.

Figure 4 - Addressing the child before non-English speakers



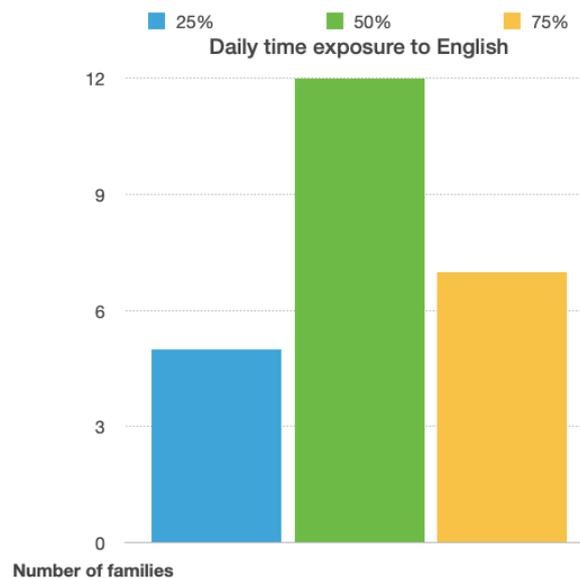
The communication strategies used by the families were varied: Seven families claimed to use OPOL; six families, MLP; two families, MLI; one family, ML@H; another family, TaP; and six families combine two or more strategies (one family combine OPOL and MLP; another combine TaP and MLP; another OPOL, TaP, and MLP; yet another ML@H, TaP, and MLP; and two families did not specify which strategies they use.

Figure 5 - Communication Strategies in the family



Most families started exposing the child to the foreign language before they were born or from birth on, or from the very first months of life. However, there is a great variation regarding the amount of time each child is exposed to the foreign language. Twelve parents claimed to expose their children to the foreign language 50% of the time; seven families, 75% of the time; and 5 families, only 25%, as shown in the chart below:

Figure 6 - Daily time exposure to English



Among the unpleasant reactions or negative opinions that the participants ever heard about bilingualism were the following: it would (i) cause a speech delay; (ii) overwhelm or confuse the child; (iii) hinder the native language acquisition process; and (iv) be a hurdle for literacy and even formal education. About nonnative bilingualism specifically, two participating mothers reported hearing that they would not be able to speak properly to the child and would not have enough vocabulary to discuss more specific matters, which would cause the child to learn the foreign language inadequately. Other participants reported hearing that they were discredited when other people thought they would not succeed in passing the language to their child. One of the fathers said that, at the beginning, he was criticized, but that it has changed over the three previous years due to what he believes to be a shift in mindset in Brazil, where people have started valuing bilingual education more. Some of the parents said that they were criticized by some relatives, friends, and even professionals who did not know about the benefits of bilingualism and thought impossible for a nonnative speaker to bring up a child in a foreign language in a monolingual country. Some mentioned being put off in public by other people's curiosity and the attention it sometimes attracted. Although most participants were criticized at the beginning of their bilingualism journey, most

claimed to be then admired and complimented when their child(ren) demonstrated fluency in both languages.

Three children from different families were reported to have a speech delay. However, it was not disclosed if a medical diagnosis was in fact received or how such delay was dealt with. But, overall, the study participants' attitude towards early bilingualism was highly positive. They all believe that it brings innumerable benefits to the child, such as communicative and cognitive advantages. It was also pointed out that the child can grow up more open-minded and have better chances in the future. They believe that bilingualism can improve interpersonal and professional relationships, phonetic awareness, foster a general understanding of ethnical diversity and cultural differences, which in turn can help Brazilian children value more their own background and culture.

Another reason given by the parents for exposing their child to a foreign language early on was that it makes the acquisition process natural, more successful, less laborious for the child and less expensive for the parents when compared to late second language learning. One of the parents mentioned the affection factor, oftentimes forgotten or considered irrelevant, which is the pleasure of talking to your own child in a language that you have always loved. It was also said that as knowledge and communication skills are ever so important, there is no reason why a child should be deprived of learning the foreign language the parent already speaks.

The participants were also inquired about suggestions for parents who want to raise their child bilingually. The first one of course is to expose the child to the foreign language as early as possible, especially by interacting with them, and so it is essential for the parent to be fluent in the foreign language and focus on the communication without making its acquisition a burden or an obligation to the child. In general, the advice given to other parents who would like to raise their children bilingually was very encouraging. Most participants agree that the results are rewarding, and that even though it might be hard work sometimes, the results do pay off. Finally, it was suggested that parents be determined and disciplined no matter the circumstances or criticisms that they may receive.

The resources and methods that were mentioned for helping with vocabulary acquisition, improving pronunciation, and internalizing grammar structures were

storytelling and reading, nursery rhymes, games, cartoons, etc. Online platforms such as YouTube and Netflix were often cited as an additional means for exposing the child to the foreign language.

Regarding how parents plan to keep fostering bilingualism in the future, some plan to continue interacting and homeschooling their children in the foreign language. Others plan to enroll them in bilingual or international schools where those are available. Many of these families plan to travel abroad and keep closer contact with the foreign language and culture, and some others even plan to move to a foreign country or send their children to study abroad in the future.

DISCUSSION

For a variety of reasons, many parents are self-conscious about speaking a language that is not their native language, especially in a monolingual environment. Sometimes they do not want to draw attention to themselves, or they simply do not want to exclude people from the conversation, for the sake of politeness. Although parents should understandably have freedom to choose which language and when to use it with their child, the “person-language bond” that Grosjean (2010, p. 283) identified should not be overlooked. The author explains that infants distinguish between languages by taking into consideration many different factors, such as the context and structural aspects of a language, especially the person who speaks it, thus, for a young bilingual child, there is often a strong bond between a person and the language they speak, consequently, breaking it should be avoided:

In the eyes of the child, a person is associated with one particular language, and if that person addresses the child in the other language, the child may refuse to answer or may be distressed. Thus, it would seem that one strategy used by the bilingual child is to determine which language is spoken with whom, and to keep to that language. This makes the choice of words and of rules simpler and less effortful. When the person-language bond is broken, the young child is at a loss and may become upset. (GROSJEAN, 2010, p. 183)

Therefore, it would be desirable to maintain the foreign language with the child until they are old enough to understand, or perhaps try to clear the situation

with the adults involved. Moreover, a conversation involving both languages might be an interesting experience to the child since she/he will be able to switch from one language to another and will eventually get comfortable doing so. It might not be the case in other countries, but, in Brazil, foreign languages are usually met with good spirits, especially English, which, as mentioned before, is a language of prestige and power, and thus it is easily received and approved of, and – as some of the participants in the study put it, people would even appreciate or admire young children who are able to speak a foreign language.

Then, which communicative strategy is more suitable? Is there one that is more efficient than others? Byers-Heinlein and Lew-Williams (2013) advocate that any strategies can be used as long as it provides high-quality and high-quantity exposure to both languages. De Houwer (*apud* GROSJEAN, 2010, p. 173) remarks that children will learn a language as long as they have linguistic input not only in different contexts and situations but also from the people who are most important to them, such as family and close relatives and friends. Byers-Heinlein and Lew-Williams (2013) caution, though, based on several studies, that infants do not learn a new language from television and that watching low-quality television impacts negatively the vocabulary size in bilingual toddlers. And Grosjean (2010) stresses that exposure to the foreign language must be through interacting actively with people and not from passively watching TV for instance. Therefore, high-quality language exposure must come from social interaction.

Furthermore, Baker (2014) emphasizes that in families where one parent speaks one language and the other parent speaks another, both parents should give their child the chance to practice the languages in different contexts, thus offering them a broader linguistic experience. Hence, each parent has a significant role in their child's language development, which sometimes needs to be planned out properly, as the author puts it metaphorically: "Just as the dietary balance of meals is increasingly of interest and debate in families, so it is important that the diet of language in the home is also open to discussion. Both mothers and fathers are important chefs in the language kitchen" (BAKER, 2014, p. 11). And Grosjean (2010) points out that whatever strategy parents elect, the environment must always

be observed to guarantee that the child is being equally exposed to both languages and has a genuine need for using them.

However, nothing prevents a single mother or father to pass on their second language to their child. Suppose a mother talks to her child in English all the time, the child will still have many opportunities to speak Portuguese, be it with the extended family or in a daycare center or preschool. The balance might not be equal at first because the mother input will supposedly be greater, but then, as the child grows up and have more social activities, the community language will inevitably get stronger. So, if only one person is speaking the foreign language with the child, the amount of exposure to the foreign language should be increased.

As the child grows and spends more time outside the home, at school and with friends who do not speak the foreign language, the community language will become dominant, consequently, parents will have to make a bigger effort to balance the languages and ensure that the child and then the adolescent will always need it (Grosjean, 2010). Nevertheless, the language acquisition process should evidently be something natural and pleasant for both parent and child, as Grosjean adverts that imposing it can bring undesirable effects:

forcing a child to keep to just one language when his or her interlocutor knows both only leads to frustration in both sides. I have often said, with a smile, that bilingual parents are far from being the best friends of their children's weaker language and hence of their bilingualism. But they can make up for this by putting their children in natural situations where they have a real need for their weaker language. (GROSJEAN, 2010, p. 212).

As seen in the previous section, some of the participants in this study considered fundamental that the bilingual family be well informed about bilingualism and the communication strategies, which is corroborated by Grosjean who does not expect parents to be experts in the field, but stresses how important it is that they distinguish myths from facts about bilingualism:

It is crucial that parents, and all those who take care of bilingual children, be informed about [...] how children become bilingual and retain their bilingualism, what it means to be bilingual, the complementarity principle, language mode, code-switching and borrowing, the effects of bilingualism on children, and so on. This knowledge will help them comprehend the development of their bilingual children

and prepare them for the appearance of various bilingual phenomena. (GROSJEAN, 2010, p. 214)

Among the negative reactions the participants faced was the belief that their child would be confused and have a speech delay. However, that is not supported by science, as research shows that bilingual infants can easily recognize their two languages and do not show any signs of confusion. In fact, they may be even more responsive than monolinguals regarding information that sets their languages apart (BYERS-HEINLEIN & LEW-WILLIAMS, 2013). It is also important to mention that the proportion of bilinguals who have a language delay or impairment is the same as that of monolinguals (BYERS-HEINLEIN & LEW-WILLIAMS, 2013). In fact, bilinguals reach the main linguistic milestones at the same stages as monolinguals, considering the variability in the speed that language acquisition happens in both groups (GROSJEAN, 2010). And “even though bilinguals learn at the same rate as monolinguals, it is important to remember that children’s time and thus their language knowledge is divided between their languages” (GROSJEAN & BYERS-HEINLEIN, 2018, p. 16). Thus, when analyzing bilinguals’ abilities, the differences that exist between them and monolinguals should be considered: “[...] if you measure bilinguals using a monolingual measure, you are more likely to find false evidence of delay. Fortunately, researchers and clinicians are now developing bilingual-specific measures that paint a more accurate picture of bilinguals’ global language competence” (BYERS-HEINLEIN & LEW-WILLIAM, 2013, p. 10)

What about the many advantages that were mentioned by the parents in this study? What is really supported by science? Byers-Heinlein (2013), based on previous studies, summarizes the benefits: Young bilingual children: (i) have apparently better abilities at grasping other’s point of view, thoughts, desires, and intentions; (ii) have a superior understanding of some elements of communication, for example, tone of voice; and (iii) demonstrate cognitive advantages in some aspects of memory.

Research also demonstrates that simultaneous bilinguals have more advantages compared to sequential bilinguals, such as a clearer accent, a more varied vocabulary, higher grammatical competence, and better skills in processing

language instantaneously (GROSJEAN & BYERS-HEINLEIN, 2018). However, said benefits are not a suggestion that bilingualism is crucial for a child's successful development or even if they affect everyday life, as these cognitive advantages have only been verified through highly complex laboratory experiments (BYERS-HEINLEIN & LEW-WILLIAMS, 2013), and when differences between monolinguals and bilinguals are found, they are oftentimes subtle and related to a specific task (GROSJEAN, 2010).

A difficulty that may arise for families who adopt the nonnative bilingualism is enabling the child to experience the monolingual mode in each of their languages. When interacting with a bilingual parent, it is common for a child to receive input with code-switches and borrowings, but it is essential that the child “come into regular contact with monolingual speakers” so as to “receive input that does not contain code-switches and borrowings” and “learn how to navigate along the monolingual-bilingual language mode continuum and hence adapt their speech to the situation and interlocutor” (GROSJEAN, 2010, p. 211). It is also prudent not to overlook the results from a study by Place and Hoff (2010) that concludes that bilingual children demonstrate more linguistic competence when more of their input comes from native speakers, which means that that nonnative speech is “less supportive of language acquisition than native speech”, however, the authors acknowledge that the implication in this finding does not clarify the reasons for that, and “interpreting the effect of native input will require future work examining how the child-directed speech produced by native and nonnative speakers differ” (PLACE & HOFF, 2010, p. 14).

Nevertheless, I believe that the status of nonnative speakers should be approached more broadly and sensibly. To illustrate that, I will borrow some of the underlying problems of SLA [Second Language Acquisition], pointed out by Firth and Wagner and summarized by Schmitz (2012). The first is the use of the prefix *non* in nonnative, which denotes a lack of something; however, as a matter of fact, there are different levels of linguistic competence and there are nonnatives who reach native-like proficiency, thus not lacking anything. Another problem is the concept of the ‘omniscient’ native speaker, which I think must be dismantled, as should the third problem which is the prerogative that there only exists one identity underlying

both concepts of native and nonnative. Ultimately, there is a disregard of “the rich multilingual status on (the many) nonnatives in the world in comparison with monolingual native speakers with their limited linguistic awareness” (SCHMITZ, 2012, p. 271-272), which I believe, must be put to an end. Hopefully, that can be food-for-thought and may help dispel the controversies of nonnative speakers raising bilingual children.

As the study demonstrated, despite living in a monolingual country of huge proportions, the families surveyed, and the people around them are mostly receptive to foreign languages and believe that there are many benefits in being able to speak other languages, even though the idea of the omniscient native speaker lingers on. We must consider that “the sands have shifted for those supposedly nonnatives to consider English to be theirs, to be their own property and no longer the private terrain of native speakers in New York, London or Sydney” (SCHMITZ, 2012, p. 252). English is now so broadly accepted that it cannot be considered the property of any single country (CRYSTAL, 2003), which is clearly noticed in the phenomenon of nonnative bilingualism here in Brazil and worldwide, as ever more people understand that speaking another language, especially English, is not considered any longer a perk, it has become a necessity and a common global goal:

English is the medium of a great deal of the world’s knowledge, especially in such areas as science and technology. And access to knowledge is the business of education. When we investigate why so many nations have in recent years made English an official language or chosen it as their chief foreign language in schools, one of the most important reasons is always educational – in the broadest sense. (Crystal, 2003, p. 110)

Finally, it is worth mentioning that children are equipped for bilingualism since birth and that they acquire language naturally if they are consistently exposed to it (CRYSTAL, 2003). No wonder “two-thirds of the children on earth grow up in a bilingual environment and develop competence in it” (CRYSTAL, 2003, p. 16). So, if one is fluent in a foreign language and feels comfortable enough speaking it, why not raise a bilingual child in that language?

CONCLUSION

Although this case study represents a small percentage of bilingual families in Brazil, considering all the variants discussed in the previous section, the results have been positive and demonstrate that, despite being somewhat controversial, nonnative bilingualism – just as regular bilingualism – may be a successful process.

In sum, the twenty-four families surveyed in this study, allowed for the construction of a positive linguistic profile. Although the communication strategies were wide-ranging, the participants were all unanimous on how knowledge about bilingualism and linguistic competence are key in this process, which is not free of bumps on the way. However, the most reported problems came down to negative opinions from people who are not well informed about bilingualism, which tended to disappear once the child demonstrated competence in both languages. And although three families reported some level of speech delay, research has shown that it happens at the same proportion to monolinguals as mentioned in the previous section.

This study is just the beginning of what is yet to come regarding early nonnative bilingualism in Brazil as its growing potential is visible everywhere we look. A limitation I encountered was having the questionnaire answered by the families as we know everybody leads a very busy life and it is difficult to spare time for such demands. By law, in Brazil, all research subjects must participate voluntarily, and incentive of any kind is prohibited. However, a longitudinal study that could accompany these children and assess their bilingual development over the years, their linguistic competence and potential influences in their language production would immensely contribute to the field. As Crystal (2003, p. 6) puts it, there are many cases around the world of children learning English as a mother tongue from a foreign source, and this “raises a question over the contribution that these babies will one day make to the language, once they grow up to be important people, for their intuitions about English will inevitably be different from those of traditional native speakers”. Will this nonnative bilingualism phenomenon forge a new English variety made in Brazil?

Funding

This research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

REFERENCES

BAKER, Colin. *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 2014.

BYERS-HEINLEIN, Krista. Parental language mixing: Its measurement and the relation of mixed input to young bilingual children's vocabulary size. *Bilingualism: Language and Cognition*, Cambridge, 16(1), p. 32-48, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1366728912000120>

BYERS-HEINLEIN, Krista; LEW-WILLIAMS, Casey. Bilingualism in the Early Years: What the Science Says. *LEARNing Landscapes*, 7(1), p. 95-112, 2013. DOI: <https://doi.org/10.36510/learnland.v7i1.632>

CRYSTAL, David. *English as a Global Language* (Second edition). Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DE HOUWER, Annick. Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), p. 411-424, 2007. DOI: <https://doi.org/doi:10.1017/s0142716407070221>

DE HOUWER, Annick. *Bilingual first language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters, 2009.

GROSJEAN, François. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36(1), p. 3-15, jan. 1989. Available from: [https://doi.org/10.1016/0093-934x\(89\)90048-5](https://doi.org/10.1016/0093-934x(89)90048-5).

GROSJEAN, François. *Life with two languages*. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

GROSJEAN, François. *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge: Harvard University Press, 2010.

GROSJEAN, François; BYERS-HEINLEIN, Krista. *The Listening Bilingual: Speech Perception, Comprehension, and Bilingualism*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2018.

LOZANO-MARTÍNEZ, Laura. Myths and challenges on raising bilingual children in English by non-native parents in Spain. *Elia*, 19, p. 235-264, 2019. Available from: <https://doi.org/10.12795/elia.mon.2019.i1.10>.

PEARSON, Barbara Zurer. *Raising a bilingual child: A step-by-step guide for parents*. Kindle Edition. New York: Living Language, 2008.

PLACE, Silvia; HOFF, Erika. Properties of dual language exposure that influence 2-year-olds' bilingual proficiency. *Child development*, 82(6), p. 1834–1849, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01660.x>

ROMANOWSKI, Piotr. Strategies of communication in an NNB Family: on the way to bilingual maintenance in a monolingual context. In: Romanowski, P., Jedynak, M. (eds) *Current Research in Bilingualism and Bilingual Education*. Springer, Cham: Multilingual Education, 26, p. 3-21, 2018. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-92396-3_1

SCHMITZ, John Robert. “To ELF or not to ELF?” (English as a Lingua Franca): that’s the question for Applied Linguistics in a globalized world. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 12(2), p. 249–284, 2012. <https://doi.org/10.1590/s1984-63982012000200003>

SZRAMEK-KARCZ, Sonia. The Success of Non-Native Bilingualism in Poland. *Lingwistyka Stosowana*, vol. 17, p. 93–102, 2016.

DOI: <https://doi.org/10.32612/uw.20804814.2016.2.pp.93-102>

Submissão: 15 de agosto de 2022

Accite: 12 de dezembro de 2022

APPENDIX – QUESTIONNAIRE: NON-NATIVE BILINGUALISM IN BRAZIL

1. Where and when was your child born?
2. What languages is your child being exposed to?
3. Who is the main source of language for the child?
4. How long has your child been exposed to the foreign language?
5. What resources do you use?
6. What language do you speak with your partner?
7. What is your level of proficiency in the foreign language?
8. Why did you learn a second language and how do you maintain your level of proficiency?
9. Did you major in any course related to linguistics? If so, which one?
10. What is your partner's level of proficiency in the foreign language?
11. Are there any other family members that speak to the child in the foreign language?
12. In which language do you address your child in the presence of people who do not speak or understand the foreign language?
13. How much exposure does your child receive in each language on a daily basis?
14. Do you use any communicative strategies? If so, which one?
15. Are you consistent in speaking the foreign language to the child?
16. Is your child literate in the foreign language? If not, do you plan to teach your child to read and write in the target language? If yes, how was the process?
17. Did your child have any speech delay?
18. Does your child have a stronger language? Which one?
19. Are/Were there any difficulties in raising a bilingual child in a monolingual environment?
20. Does your child go to a bilingual or international school?
21. Does your child go to a language school?
22. Why did you choose to raise your child bilingually?
23. What is your attitude towards bilingual upbringing? What's the attitude of your family?
24. Have you ever heard any unfavourable comments regarding bilingualism?

25. Have you ever faced any unfavourable opinions as regards non-native bilingualism?
26. What advice would you give to those parents who are interested in introducing non-native bilingualism in their family?
27. How are you going to support your child's linguistic development in the future?

RESENHA

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

JOAQUIM JUNIOR DA SILVA CASTRO¹

Universidade Federal de Juiz de Fora
<https://orcid.org/0000-0003-2591-1858>
joaquim.castro@letras.ufjf.br

O livro *Sequências e projetos didáticos, no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura*, escrito pelas professoras Tânia Guedes Magalhães (Universidade Federal de Juiz de Fora) e Vera Lúcia Lopes Cristóvão (Universidade Estadual de Londrina), publicado em 2018, traz resultados de pesquisa no âmbito da formação docente para o trabalho com a alfabetização, especificamente quanto ao material usado para a formação docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), à luz de teorias, como Novos Estudos de Letramento (NEL) e Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), as quais, juntas, promovem um olhar mais acurado e crítico para as relações com a linguagem dentro da sala de aula. A obra foi organizada em 4 capítulos: “O Interacionismo Sociodiscursivo”; “Letramentos e alfabetização”; “Concepções do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura” e “Sequências e projetos didáticos nos cadernos do PNAIC: duas propostas?”. Magalhães e Cristóvão investigam projetos e sequências didáticas organizadores das atividades didáticas relatadas nos “cadernos”, assim denominados os materiais de formação do PNAIC, considerando, especificamente, os anos de 2013 a 2015. O interesse das autoras nessa análise relacionou-se mais fortemente ao constructo “sequência didática”, amplamente divulgado pelos pesquisadores vinculados à vertente didática do ISD como procedimento produtivo para o ensino de língua materna e estrangeira.

No primeiro capítulo, intitulado “O Interacionismo Sociodiscursivo”, são discutidos os princípios gerais teóricos-conceituais dessa perspectiva. Nesse contexto, apresenta-se o ISD como um ramo de pesquisa que busca entender os processos linguageiros de diferentes

1 Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

atividades sociais, como as da escola. Ademais, como defendido, o ISD busca compreender o desenvolvimento humano como um todo, entendendo, pois, a linguagem como parte desse processo, o que é muito válido. Estando calcado em um viés interdisciplinar, o ISD articula contribuições de diferentes áreas; assim, por mais que o foco sejam as produções languageiras, não se pode analisá-las sob uma perspectiva puramente linguística, mas devemos articulá-las a questões psicológicas, sociológicas, filosóficas. As autoras apresentam de forma bem elucidativa os três níveis de processos de análises dos textos e das ações humanas propostos por Bronckart, os quais buscam compreender “as dimensões da vida social”, “a mediação formativa” e “os efeitos das mediações”:

a) o primeiro nível refere-se às dimensões da vida social, ou seja, os pré-construídos históricos, que envolvem: - formações sociais; - atividades coletivas gerais - não languageiras; - atividades de linguagem; - mundos formais; b) o segundo compreende os processos de mediação formativa: “por meio dos quais os adultos integram os recém-chegados ao conjunto de pré-construídos” (tanto controle das condutas verbais e não verbais, quanto processos educativos institucionais) c) o terceiro nível envolve os efeitos das mediações sobre os indivíduos, tanto no que concerne ao desenvolvimento do psiquismo no campo individual quanto no individual/coletivo. (MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018, p. 24)

Entende-se, pois, a relevância social, política e discursiva do ISD como uma ciência que busca entender o ser humano, em suas diferentes relações sociais e de aprendizagem, enfocando os processos que o constituem a partir de suas atividades languageiras - dentro e fora do ambiente escolar - suas condutas, seus anseios (coletivos e individuais) entre outros.

Com relação ao ensino de Língua Portuguesa, foco das autoras, o ISD muito contribuiu para propor mudanças, abordando aspectos discursivos e interacionais, a fim de que os estudantes passem a compreendê-la como um produto social, e não como um mero conjunto de regras sistematizadas que não consideram sua diversidade. Atrelado a essa questão, acompanham-nas os Estudos dos Letramentos (ao qual dedicam o capítulo seguinte), cujos princípios também podem sustentar um ensino de língua considerando sua dimensão social e cultural. Elas esclarecem, portanto, que não se trata apenas de uma contextualização de gêneros textuais, conceito central na perspectiva do ISD, e/ou questões ligadas simplesmente a aspectos linguístico-discursivos, mas toda uma representação social e cultural do que se pretende ensinar quando se baseia em gêneros, considerando, do mesmo modo, o repertório sociocultural dos discentes. O capítulo faz uma vasta reflexão sobre a origem

e os desdobramentos do procedimento sequência didática (SD) no Brasil. Nesse sentido, a SD sofreu muitas críticas, com as quais as autoras dialogam, buscando compreender esse procedimento que foi, ao longo do tempo, sendo reconfigurada no país. Portanto, a discussão sobre as diferentes reconfigurações da SD é a grande contribuição desta obra, visto que esse movimento de análise vai ao encontro da criação de novas propostas didáticas e ampliações da SD, feitas no país, como o próprio Projeto Didático de Gênero (PDG)², citado pelas autoras, e os Itinerários³, que buscam, também, ver os processos de produção de linguagem de maneira mais ampla e processual.

O segundo capítulo, “Letramentos e Alfabetização”, aponta para uma necessária reflexão sobre o trabalho com os gêneros textuais na alfabetização, bem como a assunção dos letramentos como concepção essencial para subsidiar as propostas didáticas que visam a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) que, por sua vez, é um conceito recorrente nos cadernos de formação do PNAIC. Há, no início do capítulo, algumas considerações sobre os Estudos do Letramento, no Brasil, numerosos e com muitas especificidades, tais como letramentos digitais, literários, científicos, entre outros, que discorrem sobre a escrita e a leitura como prática social. As autoras defendem a relação desses letramentos com o escolar, aspecto importante, pois sabemos que o letramento escolar ancora-se, muitas vezes, na vertente do letramento autônomo, que não toma como eixo central as práticas sociais. Analisa-se, então, a importância dessa relação, para que se tenha uma aprendizagem fundada em diferentes perspectivas sociais, as quais ampliarão a atuação cidadã dos alunos nas mais diversas esferas sociais. Há um destaque para as obras de Magda Soares e Brian Street que, aqui, no Brasil, têm impactos muito produtivos e oportunos para a alfabetização e para o ensino de línguas. Nesse sentido, Cristóvão e Magalhães citam as obras iniciais de Soares, como *Letramento: um tema em três gêneros* (1998), apontando a importância que cada uma teve na concepção de letramento. Um aspecto interessante retomado pelas autoras sobre as conceitualizações sobre o letramento é que, pensado como conjunto de habilidades de leitura, deu-se base para distinguir pessoas “letradas” das “não letradas”, como se o conceito fosse o mesmo de alfabetização. Em seguida, são mencionadas outras estudiosas que contribuíram para a ampliação dos estudos do letramento, bem como para desenvolver trabalhos calcados nesse

2 Cf. Guimarães; Kersch (2014); Guimarães; Carnin; Kersch (2015).

3 Cf. Dolz; Lima; Zani (2020); Barros; Ohuschi (2021).

complexo constructo, como Angela Kleiman e Roxane Rojo, e suas positivas contribuições para o campo dos estudos de linguagem no nosso país.

As diferenças entre letramento autônomo e ideológico - perspectivas que se vinculam a habilidades cognitivas e individuais, em contraponto a um viés social e cultural - são retomadas para tratar da aprendizagem da escrita na escola. A adoção do letramento ideológico, fundamental para uma ampliação das capacidades de linguagem dos alunos, “não nega as habilidades técnicas nem os aspectos cognitivos envolvidos na leitura e na escrita, mas considera que eles estão envolvidos nas questões culturais” (MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018, p. 62).

Em seguida, as autoras dialogam sobre a alfabetização, assumindo-a como uma visão oposta ao “mito da supremacia da escrita”, entendendo-a como um direito das pessoas, calcada em ações didáticas que considerem as práticas sociais, além de entendê-la como fator para inclusão social. Avaliamos como positiva essa abordagem, considerando que há pessoas que não gozam do mínimo de cidadania, por não saberem ler e escrever:

admitimos nosso vínculo a uma concepção de inclusão social pela alfabetização, uma vez que, em nossas sociedades contemporâneas, não dominar a escrita significa estar privado de participar de várias atividades da vida cidadã, principalmente daquelas relacionadas aos domínios culturais e institucionais. (MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018, p. 65)

As pesquisadoras retomam importantes considerações de Kleiman, entre as quais a que considera a escola como principal agência de letramento, viés muito relevante, pois há muitas agências de letramento, mas a escola tem o objetivo intencional de sistematizar conhecimentos necessários à atuação em práticas sociais profissionais e cidadãs, além de proporcionar interação entre sujeitos de diferentes experiências sociais. Este capítulo traz esclarecimentos muito necessários à formação de professoras alfabetizadoras, pois toca na questão do currículo escolar e em elementos estruturantes para o processo de alfabetização, considerando algumas tensões comuns na prática docente:

Tensão 1 - O lugar dos textos de circulação social no processo de alfabetização
Tensão 2 - A sistematicidade do ensino do SEA (sistematicidade ou sistemática/ou são compreendidos como regularidade e frequência). Tensão 3 - A abordagem didática para ensinar o SEA. (MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018, p. 71)

As tensões identificadas por Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2014), citadas pelas autoras, vão justamente ao encontro das dúvidas que as docentes encontram no processo de alfabetizar, enfocadas no PNAIC de forma geral, descritas de maneira mais detalhada nos dois capítulos seguintes, justamente quando Magalhães e Cristóvão relacionam as práticas docentes ao uso de projetos e sequências didáticas, foco do livro.

O capítulo 3, “Concepções do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura”, aborda o programa - o PNAIC - analisando seus objetivos e funcionalidade relacionados à alfabetização e aos eixos de ensino de Língua Portuguesa: oralidade, leitura, escrita e análise linguística. Foram, então, selecionados 9 cadernos para análise, usados como materiais para a formação das docentes no âmbito do programa nacional. O PNAIC teve como objetivo principal a formação continuada, entendendo a alfabetização como um aspecto primordial para o exercício da cidadania. Tal aspecto é relevante e ainda precisa ser muito debatido no Brasil, haja vista as condições a que as professoras alfabetizadoras são submetidas, consideradas professoras “menores”, por trabalharem com crianças. O programa apresenta-se em quatro eixos estruturantes: 1) formação continuada; 2) materiais didáticos; 3) avaliação; e 4) gestão, mobilização e controle social, todos eles com objetivos bem definidos e que colaboram com a qualidade da alfabetização no Brasil. O capítulo mostra as concepções adotadas pelos materiais, em que as autoras fizeram levantamentos e apontamentos. O PNAIC apresenta uma concepção bakhtiniana de gênero, fundado na interação e em seu tríplice aspecto (conteúdo, estilo e construção). Tais concepções mostram-se adequadas para a formação docente, visto que elas proporcionam uma reflexão da e sobre a língua, na qual o aluno é protagonista de suas práticas de linguagem.

O último capítulo, “Sequências e Projetos Didáticos nos Cadernos do PNAIC: duas propostas?”, buscou analisar e compreender o caderno 6 dos três anos em que o material foi adotado, em que houve relatos das professoras, na seção “Compartilhando”, sobre suas práticas em sala de aula. Esses cadernos, nos três anos, trazem duas seções dedicadas aos projetos e às sequências. Além disso, procurou-se analisar as capacidades de linguagem que se manifestavam nas propostas didáticas das docentes, relatadas por elas. Trata-se, pois, de um capítulo interessante, visto que traz o ponto de vista das professoras sobre o trabalho de sala de aula e, portanto, suas contribuições para a qualidade do PNAIC.

As autoras salientam que esse diálogo entre os professores contribui para que as práticas, de fato, se materializem, não ficando a formação docente apenas na teoria:

Compreendemos que essa criação de diálogo entre pares indica que as práticas pedagógicas materializam o que é conceitualmente apresentado nos cadernos teóricos. Não são experiências que devem ser transpostas automaticamente, mas que ilustram em ações escolares as concepções reveladas nos textos dos documentos. (MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018, p. 112)

É interessante perceber que, conforme exposto por Magalhães e Cristóvão, a SD, nos cadernos do PNAIC, não se volta apenas para a aprendizagem da língua em si, mas para um aprendizado da língua que possa auxiliar a aprendizagem dos outros componentes curriculares, além de servir para a avaliação do que foi ou não apreendido. Há, então, uma perspectiva interdisciplinar, contribuindo para uma alfabetização que esteja atrelada aos letramentos e a diferentes temáticas sociais. Com relação ao conteúdo das SD nos cadernos, as pesquisadoras retomam os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por serem referências neste procedimento, abordando diferenças e semelhanças entre projetos e sequências didáticas. A escolha de um conhecimento a ser abordado na sala de aula, se um gênero ou um tema (animais, família, bairro, etc.), é central na diferenciação das propostas, visto que o trabalho com SD adota o gênero como essencial para o desenvolvimento dos alunos; já o projeto, nem sempre. Assim, os cadernos do PNAIC extrapolam a proposta inicial de SD, às vezes assemelhando-se mais a projetos didáticos do que vinculados aos princípios do ISD.

De modo geral, o livro mostra-se bem alinhado com sua proposta inicial, debruçando-se adequadamente aos constructos teórico-metodológicos. As autoras utilizam uma linguagem objetiva, clara e acessível a todos e todas que se interessam pelo ensino de Língua Portuguesa, com vistas ao desenvolvimento humano e à criticidade das relações mediadas, sobretudo, pela linguagem.

Tendo em vista esses elementos, indicamos esta obra para professoras alfabetizadoras e interessadas/os em discutir o procedimento da SD em sala de aula de qualquer nível, inclusive estudantes de Letras que se voltam para o ensino de língua materna e estrangeira. O livro contribuirá não apenas para leituras a mais das teorias estudadas, como o ISD e os letramentos, mas também como possibilidade de utilização de alguns procedimentos didáticos para o ensino-aprendizagem de língua, em uma perspectiva discursiva e social, que considere as variadas práticas sociais humanas. Vale destacar que a obra encontra-se acessível⁴ gratuitamente ao leitor.

4 Livro disponível em <https://www.ufjf.br/nucleofale/producao/publicacoes/>

REFERÊNCIAS

- BARROS, Eliana Merlin Deganutti; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; DOLZ, Joaquim. *Itinerários Didáticos: um novo caminho para sequenciar atividades de leitura e produção a partir de gêneros textuais*. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/2883/itinerarios-didaticos-um-novo-caminho-para-sequenciar-atividades-de-leitura-e-producao-a-partir-de-generos-textuais>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- DOLZ, Joaquim.; LIMA, Gustavo; ZANI, Juliana Bacan. *Itinerários para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso*. Textura - Revista de Educação e Letras, v. 22, nº 52, out./dez., 2020, pp. 250-274. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5956/3900> Acesso em: 20 ago. 2021.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; KERSCH, Dorotea. F. (Org). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2014.
- GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; CARNIN, Anderson; KERSCH, Dorotea. F. (Org.) *Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.
- LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; ALMEIDA, F. B. S.; VIEIRA, É. S. Currículo e alfabetização: implicações para a formação de professores. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (Orgs.). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

Submissão: 30 de agosto de 2021

Aceite: 28 de setembro de 2022