

ORGANIZADORES

Héilton Diego Lau

André Luiz Souza-Silva

Zuleica Aparecida Michalkiewicz

EM MÚLTIPLAS LINGUAGENS FACES

uma agenda de estudos
teóricos e aplicados

ORGANIZADORES

Héilton Diego Lau

André Luiz Souza-Silva

Zuleica Aparecida Michalkiewicz

EM MÚLTIPLAS LINGUAGENS FACES

uma agenda de estudos
teóricos e aplicados

| São Paulo | 2023 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

L755

Linguagens em múltiplas faces: uma agenda de estudos teóricos e aplicados / Organizadores Héilton Diego Lau, André Luiz Souza-Silva, Zuleica Aparecida Michalkiewicz. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-777-8

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.97778

1. Linguística aplicada. 2. Interdisciplinaridade. 3. Práticas sociais docentes. 4. Educação. I. Lau, Héilton Diego (Organizador). II. Souza-Silva, André Luiz (Organizador). III. Michalkiewicz, Zuleica Aparecida (Organizadora). IV. Título.

CDD 412

Índice para catálogo sistemático:

I. Linguística aplicada.

Jéssica Oliveira • Bibliotecária • CRB-034/2023

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegling Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegling
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Biegling
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Bibliotecária	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	User20425003, Freepik - Freepik
Tipografias	Acumin, Gobold High, Belarius Poster
Revisão	Héilton Diego Lau André Luiz Souza-Silva Zuleica Aparecida Michalkiewicz
Organizadores	Héilton Diego Lau André Luiz Souza-Silva Zuleica Aparecida Michalkiewicz

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 3

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

- Adilson Cristiano Habowski**
Universidade La Salle, Brasil
- Adriana Flávia Neu**
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Adriana Regina Vettorazzi Schmitt**
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil
- Aguimario Pimentel Silva**
Instituto Federal de Alagoas, Brasil
- Alaim Passos Bispo**
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Alaim Souza Neto**
universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Alessandra Knoll**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Alessandra Regina Müller Germani**
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Aline Corso**
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
- Aline Wendpap Nunes de Siqueira**
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Ana Rosângela Colares Lavand**
Universidade Federal do Pará, Brasil
- André Gobbo**
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Andressa Wiebusch**
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Andreza Regina Lopes da Silva**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Angela Maria Farah**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Anísio Batista Pereira**
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Antonio Edson Alves da Silva**
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
- Antonio Henrique Coutelo de Moraes**
Universidade Federal de Rondônia, Brasil
- Arthur Vianna Ferreira**
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Ary Albuquerque Cavalcanti Junior**
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Bárbara Amaral da Silva**
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Bernadette Beber**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos**
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil
- Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa**
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Caio Cesar Portella Santos**
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil
- Carla Wanessa do Amaral Caffagni**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Carlos Adriano Martins**
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Carlos Jordan Lapa Alves**
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
- Caroline Chioquetta Lorenset**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Cássio Michel dos Santos Camargo**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil
- Christiano Martino Otero Avila**
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Cláudia Samuel Kessler**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Cristiana Barcelos da Silva.**
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil
- Cristiane Silva Fontes**
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Daniela Susana Segre Guertzenstein**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Daniele Cristine Rodrigues**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Dayse Centurion da Silva**
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidade Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patrícia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Todas as questões que envolvem o uso da língua não são apenas questões linguísticas; são também questões políticas, históricas, sociais e culturais.

Irané Antunes

SUMÁRIO

Prefácio14

Uma introdução não basta
diante das mistas faces da língua(gem)17

CAPÍTULO 1

Héilton Diego Lau

**Bichês como língua(gem)
identitária da comunidade LGBTQIA+:**
uma análise orientada pela Linguística Aplicada28

CAPÍTULO 2

André Luiz Souza-Silva

Por uma Sociolinguística militante na escola:
contribuições para uma prática linguística anti-hegemônica46

CAPÍTULO 3

Zuleica A. Michalkiewicz

**Retomando a questão da língua
portuguesa no ensino:**
um debate infindável70

CAPÍTULO 4

Venan Alencar

Mábia Camargo

Linguística Queer:
sutilezas, complexidades, monstrosidades94

CAPÍTULO 5

Tamires Tolomeotti Pereira

Jamil Cabral Sierra

Atos de fala em Austin e Butler:
o performativo nos discursos de ódio
neoconservadores sobre gênero e sexualidade112

CAPÍTULO 6

Lucas Possatti

**Atitudes linguísticas e acomodação
dialeto de falantes cariocas em João Pessoa 132**

CAPÍTULO 7

Ronna Freitas de Oliveira

Silvely Brandes

**Quando Freire
e a educação de línguas dialogam:
algumas aproximações entre ensino de línguas e perspectivas freireanas 152**

CAPÍTULO 8

Jaqueline Ângelo dos Santos Denardin

Caroline Soder

Keila Gentil Neves de Lima

Susana de Freitas Vaz

**A importância das práticas de ensino
desenvolvidas pelo intérprete de Libras
e da compreensão do surdo em relação
a aprendizagem da Língua Portuguesa 165**

CAPÍTULO 9

Denise Gabriel de Oliveira

Eliziane Manosso Streiechen

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo

**O processo de aprendizagem
da Libras como L2 na perspectiva
de professores em formação 179**

CAPÍTULO 10

Joyce da Silva Cruz de Mendonça

**Abrindo horizontes inclusivos:
o ensino da língua brasileira de sinais como L2 para
crianças ouvintes de uma escola pública do interior da Paraíba 202**

CAPÍTULO 11

Danielle dos Santos Mendes Coppi

**A argumentação para além
da redação do ENEM:**

uma breve reflexão sobre a produção
do gênero cartaz no ensino fundamental 222

CAPÍTULO 12

Juliana Ferreira Benke

Karina Pacheco dos Santos Vander Broock

Caroline Kretzmann

Sequência didática para leitura

e produção de texto dissertativo-argumentativo 239

CAPÍTULO 13

Gabriel Fernandes de Oliveira

A escrita significativa num projeto

de letramento em contexto de ensino remoto..... 262

CAPÍTULO 14

Merylin Ricieli dos Santos

Pré-livros enquanto vetores para

a construção de uma sociedade antirracista..... 281

CAPÍTULO 15

Maísa Cardoso

Mas afinal, o que é ler? Algumas

concepções e provocações sobre

a prática da leitura e a formação do leitor 305

CAPÍTULO 16

José Cristovão Maia Lucena Marreiro

Leonardo Carvalho de Oliveira

Histórias em quadrinhos como incentivo à leitura:

uma revisão bibliográfica 326

CAPÍTULO 17

Leonardo Kominek Barrentin

Héilton Diego Lau

**Resistência trans em uma
perspectiva discursiva:**

a contrarreligião de Urias em *Diaba* 342

CAPÍTULO 18

Larissa da Silva Duarte

Letícia Petel de Sousa

Héilton Diego Lau

**O silênci(ament)o em “Apesar de Você”,
de Chico Buarque:**

da censura à esperança 358

CAPÍTULO 19

Samuel Barbosa Silva

**O discurso sobre a educação moral
do movimento escola sem partido
e a oposição às discussões
de gênero/sexualidades**..... 377

CAPÍTULO 20

Maria Vanessa Monteiro das Chagas

**A leitura literária em sala de aula
de língua portuguesa:**

reflexões sobre o espaço da autoria feminina
no livro didático do ensino fundamental 406

CAPÍTULO 21

Samuel Filipe Guedes do Nascimento

Manassés Moraes Xavier

José Walbérico da Silva WCosta

**Construções sintáticas adjetivas como
enunciados concretos no gênero artigo de opinião:**

uma proposta de análise 429

CAPÍTULO 22

*André Luiz Souza-Silva
Klecio de Assis Raimundo*

“Monstros à solta”

na prática de análise linguística:

proposta de ensino à luz de fenômenos de gramaticalização 449

CAPÍTULO 23

Natássia Thais do Nascimento Ribeiro

**Variação e mudança linguísticas
em gramáticas escolares de língua
portuguesa da década de 2000475**

CAPÍTULO 24

Emily Gonçalves de Medeiros Ferreira

**As Regras da língua portuguesa, espelho
da língua latina, de Jerónimo Contador
de Argote (1725), e a gramatização
da colocação pronominal:**

apontamentos historiográficos..... 494

CAPÍTULO 25

Willian Ferreira Furtado de Lacerda

**A realização do fonema lateral /l/ em
inglês como L2 por falantes brasileiros 515**

CAPÍTULO 26

Marina Chiara Legroski

A mentira como ato de fala:

uma proposta de análise dentro da teoria de Searle..... 536

Sobre a organização..... 560

Sobre as autoras e os autores..... 562

Índice remissivo.....572

PREFÁCIO

Emerson Erivan de Araújo Ramos¹

Quando recebi o convite generoso de Héilton Diego Lau, André Souza-Silva e Zuleica Michalkiewicz para escrever o prefácio deste livro, pensei que estivessem superestimando minha capacidade de transitar entre as áreas das ciências humanas. Malgrado eu perceba que os limites entre os campos científicos estejam cada vez mais porosos (permitindo o rico intercruzamento de ferramentas analíticas), não tenho produções diretamente ligadas à Linguística.

Afirmo isso porque, como Pierre Bourdieu (1996, 1998) definiu de maneira densa, um campo do saber (como subproduto do campo intelectual) não é formado exclusivamente pelo patrimônio das formulações mentais que aparecem em livros, artigos científicos, conferências, orientações acadêmicas e outras atividades intelectuais mais ou menos cotidianas. Mais que isso, um campo do saber é um espaço social específico que possui também uma dimensão prática de legitimação do saber, envolvendo uma complexa agonística entre os agentes do campo e regras internas a serem vencidas para que um saber seja legitimado. De forma mais clara, qualquer campo do saber (o que inclui a Linguística) é formado por um conjunto finito de informações e produções que é localizado como pertencente a um campo específico do saber não só devido a suas propriedades ínsitas, mas a partir também de decisões políticas de agentes do

1 Residência pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha "História, Poder e Liberdade" (2023-). Doutorado em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba (2020). Mestrado em Ciências Jurídicas pela Universidade Federal da Paraíba (2014). Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Desvio e Controle Social (GEDECON). Integra a "Road Initiative" - Rede Internacional de Pesquisas e Observatório acerca de Desaparecimento Forçado. Pesquisador das áreas de Criminologia, Estudos de Gênero e Sexualidade e Direito Antidiscriminatório.

campo que decidem sobre quais produções podem ou não ser consideradas como pertencentes a uma disciplina. Essas decisões são tomadas em práticas como as ementas das disciplinas, as decisões editoriais de revistas conceituadas, os financiamentos públicos e privados de pesquisa, as seleções nos programas de pós-graduação etc.; os quais, em conjunto e mediante reiteração, definem os limites e os conteúdos de uma determinada área do saber.

Esse caráter prático da formação das agendas de estudo de um campo do saber normalmente é apagado, de modo que são privilegiadas as discussões em torno da propriedade (e qualidade) das formulações mentais desse campo, em detrimento da autorreflexão sobre os critérios político-sociais de legitimação e classificação de um saber. Cito um exemplo: faz parte das leituras incontornáveis dos estudantes de Ciência Política os textos de Max Weber, a fim de discutir conceitos essenciais para a formação na área, como os conceito de "burocratização" e "dominação". É relativamente raro, contudo, que esses mesmos estudantes sejam estimulados a realizarem leituras sobre formas específicas de dominação (que igualmente envolvem teorizações sobre o poder), como produções feministas sobre o patriarcado, textos de teoria crítica da raça ou ainda obras importantes sobre cisheterossexismo. O que faz com que as produções de Max Weber sobre dominação sejam tidas como um objeto por excelência da Ciência Política, mas não sejam assim também compreendidos os estudos de capacidades, raça, gênero e sexualidade? A resposta pode ser encontrada no espaço social que estabelece as regras próprias desse campo do saber.

Quando fui generosamente convidado pelos coorganizadores para realizar o prefácio de *Linguagens em múltiplas faces: uma agenda de estudos teóricos e aplicados*, aceitei porque o convite veio acompanhado de uma postura epistemológica a qual me afilio: a defesa da inter ou transdisciplinaridade, que é tanto uma forma de produção do saber quanto uma estratégia política de combate à violência simbólica deveras corriqueira nas regras de legitimação

internas ao campo intelectual. Desenrijecer as fronteiras disciplinares é uma atitude democrática que diversifica as agendas de debates, o que pode ser encontrado nesta obra.

Trata-se de uma coletânea em que é latente o esforço conjunto (presente já desde o título) de diversificar a agenda de debates da Linguística, transitando desde um “núcleo duro” dos estudos sobre a linguagem até produções que entendem a língua como objeto privilegiado das lutas por reconhecimento. O efeito direto desse esforço é a presença maciça de textos que problematizam a língua como expressão e parte constitutiva das estratégias de dominação, tomada nesta obra como elemento de disputa política no seio de uma sociedade assimétrica, motivo pelo qual são aqui especialmente abordados temas como gênero, sexualidade, raça, capacidades, colonialidade etc.

Por fim, acredito que a presente obra contribui para atualizar e expandir a agenda de debates da Linguística, fornecendo um panorama contemporâneo e democratizante dos estudos sobre linguagem – útil também para pensar os problemas próprios de outros campos do saber.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**: Gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

UMA INTRODUÇÃO NÃO BASTA DIANTE DAS MISTAS FACES DA LÍNGUA(GEM)

A respeito do fazer científico na área de linguagem, Borges Neto (2006), em uma entrevista, na qual lhe questionam sobre os desafios para a linguística do século 21, ele afirma ser o desafio da tolerância crítica. Para além disso, declara o seguinte:

Não tem ninguém burro fazendo linguística, não tem nenhum idiota envolvido com funcionalismo ou com formalismo, e se alguém acha interessante trabalhar com determinado assunto, a gente tem que respeitar o quanto possível, ler e entender, compreender o ponto de vista do outro (BORGES NETO, 2006, p. 50).

Nesse sentido, não se trata apenas de adjetivar se o que estamos apresentando aqui é de caráter formalista e/ou funcionalista, mas de pensar em sua relevância para a compreensão sobre a linguagem, não só porque algum fenômeno nos interessa particularmente, mas porque agrega conhecimento para nós e para todos que buscarem ler os textos que compõem esta coletânea de trabalhos acadêmicos. É preciso sempre lembrarmos que a linguagem é um fenômeno de mistas faces e não precisamos entrar no ringue das hiperteorias que consolidem ou ascendam a linguística como ciência, pois a linguagem não cabe nas gavetas, não se limita às poltronas de escritório ou é manipulável por meio de tubos em laboratório, porque a linguagem está fora disso tudo e ao mesmo tempo emaranhada em tudo isso. Portanto, faz-se importante não se ter uma visão, exclusivamente, utilitarista e/ou material da ciência.

Entendendo os estudos da linguagem como um campo inter/transdisciplinar, temos uma agenda bastante ampla acerca de estudos teóricos e aplicados no campo do que podemos chamar de *Linguísticas*, no intento de indicar como temos um horizonte amplo e múltiplo nessa produção de conhecimento. Nesse sentido, da Linguística Teórica à Linguística Aplicada, o objeto de estudo é sempre a língua(gem) em que se transgride fronteiras disciplinares convencionais, objetivando desenvolver novas agendas de pesquisa encabeçadas por uma ampla variedade de disciplinas que nada têm de subalternas, mas de poderosos caminhos para a ação. Estas estão em célebres discussões subsidiando uma a outra para estabelecer diálogos profícuos nos diversos campos de investigação, trazendo consigo o caminho intercambiável em diferentes áreas do conhecimento, de soluções para problemas linguísticos socialmente relevantes e de construções conceituais conjuntas.

Nessa direção, apresentamos o livro *Linguagem em múltiplas faces: uma agenda de estudos teóricos e aplicados*.

De início, temos o capítulo de *Héilton Diego Lau*, no qual se discute, à luz da Linguística Aplicada, como sujeitos LGBTQIA+ fazem uso da língua(gem) em um movimento identitário. Para tanto, o autor desenvolve a análise de um episódio do podcast “Não me Critica”, no qual homossexuais masculinos opinam sobre vocábulos encontrados num dicionário, bem como sobre o uso social da língua, variações de prestígio, grau de escolaridade, etc. Por fim, Lau argumenta sobre a língua(gem) da referida comunidade ser evitada e somente falada em tom de riso, por exemplo, com a intenção de “imitar”, de forma “debochada” e estereotipada, o modo como gays se expressam.

André Luiz Souza-Silva discute em seu capítulo sobre as contribuições da Sociolinguística para o ensino de língua no intento de uma conduta militante na escola. Para tal, ressalta o papel político do ensino de língua(gem) mediante documentos oficiais. Seu corpus se constitui a partir do recorte de uma análise de entrevista

semiestruturada acerca das atitudes linguísticas de sujeitos da comunidade LGBTQIA+ sobre o seu modo de falar, bem como problematiza um fenômeno linguístico em que seu locus consiste nas identidades sexuais e de gênero para análise em sala de aula. Para o autor, a Sociolinguística defendida por ele engloba ideias variacionistas, interacionais, discursivas e educacionais.

A seguir, temos o capítulo de *Zuleica A. Michalkiewicz* contextualizando políticas linguísticas. Nesse sentido, a autora apresenta um panorama breve das políticas educacionais que direcionam as políticas de línguas no Brasil. Para isso, Michalkiewicz discute, a partir da reforma pombalina e da política nacionalista da Era Vargas, sobre a compreensão de que a percepção acerca da língua se modifica entre os temas sociais e linguísticos. Logo, as ideologias “sociolinguísticas” atuam de maneira dialógica e relacionam os aspectos sociais às hierarquias de poder.

Venan Alencar e Mábia Camargo realizam um percurso teórico sobre a Linguística Queer, levantando questões sobre identidade, subversão, performance e assujeitamento. Discorrem ainda a respeito das sutilezas, complexidades e monstruosidades que podem ser compreendidas na Teoria Queer devido à ação e reprodução considerada normal nas pesquisas acadêmicas. Diante disso, os autores questionam como praticar pesquisas no presente e no futuro e suas implicações políticas por meio de mobilizações reacionárias. .

Tamires Tolomeotti Pereira e Jamil Cabral Sierra discutem acerca da performatividade nos discursos de ódio neoconservadores sobre gênero e sexualidade. Apoiadas em Austin e Butler, as autoras entendem os discursos de ódio como performativos e assim não é possível se ater apenas ao caráter supostamente descritivo, representativo e essencialista da linguagem. Dessa forma, defendem que os discursos são atribuições de caráter social e reiterativo para além das enunciações linguísticas e das ações individuais, logo são modos corpóreos e plurais de exercício da política.

Adiante, há a produção de *Lucas Possatti* sobre atitudes linguísticas e acomodação dialetal de falantes cariocas da cidade de João Pessoa, na Paraíba, isso com o objetivo de dialogar sobre as atitudes linguísticas e seu papel na acomodação dialetal, também chamando a atenção para a importância de uma leitura detalhada a partir de uma análise qualitativa que busque observar os dados de modo individual e comparativamente. A partir desses objetivos, Possatti apresenta como as atitudes, empoçadas em crenças, estereótipos e preconceitos, auxiliam no julgamento dos diversos falares, interferindo na acomodação dialetal.

Ronna Freitas de Oliveira e *Silvely Brandes* apresentam a aproximação entre os estudos de Paulo Freire e o ensino de línguas. As autoras destacam que o colonialismo que opera nas universidades afastou o teórico dos estudos no Brasil, logo os estudos decoloniais requerem o deslocamento da pesquisa, sobretudo sobre as teorizações de Paulo Freire. A partir da Pedagogia do oprimido, Oliveira e Brandes destacam que o sonho do oprimido é se tornar opressor e, nesse pensamento, Freire traz a pedagogia da libertação a fim de superar essa contradição. Além disso, o pensamento de Freire coaduna com os estudos do círculo de Bakhtin que, embora a linguagem seja uma arena de disputa de poder é também por meio dela que se efetiva a prática reflexiva, a resignificação da visão de mundo, o olhar para o outro e para si trazendo novos sentidos para agir na atuação política em sala de aula.

Jaqueline Ângelo dos Santos Denardin, *Caroline Soder*, *Keilla Gentil Neves de Lima* e *Susana de Freitas Vaz* trazem uma importante reflexão acerca do trabalho do intérprete de língua de sinais para aprender a Língua Portuguesa. Para este capítulo, as autoras objetivam compreender como os intérpretes têm desenvolvido práticas educativas que facilitem a compreensão de alunos surdos no desenvolvimento e aprendizagem da Língua Portuguesa.

A seguir, temos uma investigação sobre a aquisição/aprendizagem da Libras como L2 para o adulto, considerando o contexto nos cursos de licenciatura em História, Pedagogia e Letras (Português, Inglês e Espanhol). *Denise Gabriel de Oliveira, Eliziane Manosso Streiechen e Cristiane Malinoski Pianaro Angelo*, neste capítulo, buscam conhecer as experiências dos acadêmicos dos cursos mencionados sobre a aquisição/aprendizagem da Libras como L2. As autoras versam o incentivo dos ouvintes a aprender a Libras para reduzir as barreiras de comunicação que os surdos enfrentam diariamente.

A seguir, *Joyce da Silva Cruz de Mendonça* discute o ensino da Libras como L2 para crianças ouvintes em uma escola pública do interior da Paraíba. A autora lança um projeto que visa discutir a inclusão do sujeito surdo, sua cultura e linguagem em sala de aula por meio da pesquisa-ação. A motivação que a levou a investigar tal estudo surgiu de inquietações vivenciadas pela pesquisadora em contextos escolares para criar um projeto de educação de conscientização e inclusão.

A respeito da argumentação, *Danielle dos Santos Mendes Coppi* trata deste assunto em seu capítulo. A partir de estudos da argumentação da Linguística Textual, a autora apresenta algumas reflexões acerca da produção do gênero cartaz, no Ensino Fundamental, com foco na argumentação para além da redação do Enem. Nessa direção, seu trabalho sinaliza, como o professor de língua portuguesa, ao trabalhar com os mais diversos gêneros textuais/discursivos, sob uma perspectiva processual de escolarização, pode contribuir para que os estudantes produzam, coerentemente, um gênero textual de grande impacto social, como é o caso da redação do Enem.

O capítulo de *Juliana Ferreira Benke, Karina Pacheco dos Santos Vander Broock e Caroline Kretzmann* discute a categorização da estrutura do gênero dissertativo-argumentativo com base nos conceitos de argumentação e categorias argumentativas da Nova Retórica. O objetivo do trabalho é sugerir uma melhoria na sequência

didática para o trabalho com leitura e interpretação do texto dissertativo-argumentativo para os estudantes do programa de nivelamento de língua portuguesa.

Gabriel Fernandes de Oliveira apresenta uma discussão sobre como o uso dos gêneros textuais/discursivos pode mediar uma conscientização do valor social da escrita nas aulas de língua portuguesa. O autor analisa uma sequência de produções de cartazes conscientizadores, elaborados como parte de um projeto de letramento desenvolvido por via remota com o objetivo de conscientizar sobre os impactos da pandemia no cotidiano das pessoas.

Merylin Ricieli dos Santos traz uma discussão inovadora sobre a sobre o Letramento Racial Crítico nos pré-livros infantis nos primeiros anos das crianças. Ainda que possa parecer complexa a relação entre pré-livros e a teoria antirracista, a autora enfatiza que o racismo é uma construção social, logo quanto mais cedo se reconhecer as diferenças étnicas e raciais, o enfrentamento desta ideologia pode trazer resultados mais relevantes para a valorização de culturas minoritárias.

Diante da questão: "o que é ler?", *Maísa Cardoso* alinha considerações sobre concepções de leitura e direciona algumas provocações sobre a prática da leitura e a formação de leitores. Na direção dessas ideias, Cardoso discorre sobre o fenômeno da linguagem no que diz respeito à prática leitora, assim, a autora delinea como a ação de ler pressupõe se posicionar, se arriscar, inferir, relacionar conhecimentos e produzir novos, também sendo importante formar leitores mais agentes no contexto da educação. Para isso, é necessário que a família e outras instituições sociais compartilhem esse ideal.

As HQs são consideradas exemplos de textos multimodais que combinam palavras e imagens para representar uma narrativa. Sobre esta temática encontra-se o trabalho de *José Cristóvão Maia Lucena Marreiro* e *Leonardo Carvalho de Oliveira*. Segundo

os autores, o objetivo deste capítulo é discutir como as HQs podem ser utilizadas na sala de aula como uma estratégia pedagógica que pode contribuir para a formação de leitores competentes e críticos. Este artigo é de grande importância para educadores, pais e pesquisadores que buscam compreender as potencialidades das HQs como uma ferramenta no processo de ensino e aprendizado escolar.

A contribuição seguinte é a de *Leonardo Kominek Barrentin* e *Héilton Diego Lau* que, a partir de Análise do Discurso de linha francesa, analisam trechos de uma canção de Urias - *Diaba* - com a finalidade de identificar o embate religioso promovido pela discursividade da canção da cantora transexual, alinhando uma interpretação numa espécie de contrarreligião, a partir da contradição e da ressignificação de elementos depreciativos, considerando os efeitos de sentido do material de análise. Feito isso, os autores apontam para desidentificação frente ao discurso religioso e como a produção de linguagem em questão acolhe, protege e marca existência/resistência de modo claro e, se preciso for, violento.

No capítulo posterior, *Larissa da Silva Duarte*, *Letícia Petel de Sousa* e *Héilton Diego Lau* versam uma análise sobre o silêncio(ament)o na canção "Apesar de Você", de Chico Buarque, considerando um movimento que vai da censura à esperança, isso com base em Análise do Discurso de linha francesa. A partir da análise da canção, os autores indicam como existem "ecos" na sociedade por força das memórias discursivas da formação ideológica apresentadas na canção do referido intérprete, haja vista a repetição discursiva desses temas na atualidade, assim, a memória se faz nas condições de produção.

Nos últimos anos, tem havido um aumento de discursos que acusam professores de disseminar imoralidade aos alunos e, como resultado, um movimento chamado "Escola Sem Partido" surgiu no Brasil com o objetivo de combater a suposta doutrinação ideológica nas escolas. O foco principal do capítulo de *Samuel Barbosa Silva* é o

artigo 4 do anteprojeto de Lei Federal do movimento e a seção “Educação Moral” em seu site. A partir dos estudos da Análise de Discurso de linha francesa de Michel Pêcheux, o objetivo de seu trabalho é investigar a posição ideológica do movimento “Escola Sem Partido” em relação ao discurso da Educação Moral, analisando quais sentidos devem ser mantidos e quais devem ser punidos por lei.

Já o capítulo de *Maria Vanessa Monteiro das Chagas* trata da leitura literária em sala de aula de língua portuguesa, tecendo reflexões sobre o espaço da autoria feminina no livro didático do ensino fundamental. Para tal empreitada, Chagas se atém aos aspectos interseccionais que compõem o perfil-autor presente em livros didáticos dirigidos ao 9º ano do Ensino Fundamental, com base na Análise Crítica do Discurso. Ao fim, a autora constata que o perfil-autor predominante é o do homem branco sudestino, logo, há baixa representatividade da autoria feminina nos livros analisados, uma vez que não apenas há poucos textos escritos por mulheres, mas também o perfil das autoras é mais restrito.

Samuel Filipe Guedes do Nascimento, Manassés Morais Xavier e José Walbérico da Silva WCosta apresentam uma proposta de análise linguística das Construções sintáticas adjetivas no artigo de opinião. Os autores fazem um recorte de um artigo de opinião que trata da CPI da COVID-19 e analisam as valorações presentes nos enunciados, destacando-os como estratégias do discurso em marcar e demarcar pontos de vista. Por meio da teoria dialógica da linguagem, Nascimento, Xavier e WCosta defendem que a posição social na qual os sujeitos da enunciação se encontram, sendo favoráveis ou desfavoráveis diante das situações que demandam posicionamentos demandam a atividade interativa daqueles que usam a linguagem, evidenciando que há uma relação direta entre o sujeito e a filiação ideológica a qual ele pertence.

André Luiz Souza-Silva e Klecio de Assis Raimundo analisam usos linguísticos que diferem daqueles prescritos pela gramática

tradicional como “corretos”. Para isso, será utilizado um corpus inédito composto por transcrições de entrevistas realizadas com falantes do interior da Paraíba, coletadas por estudantes da Educação Básica. A escolha desse corpus segue a perspectiva da Linguística Funcional, que analisa dados reais de uso da língua retirados de situações concretas de comunicação. As contribuições defendidas têm um caráter pedagógico e fundamentadas nos estudos funcionais da língua, com foco na gramaticalização, a fim de analisar a relação entre as estruturas gramaticais e os contextos efetivos de comunicação.

O capítulo de *Natássia Thais do Nascimento Ribeiro* materializa discussões do campo da Historiografia Linguística. A autora desenvolve uma análise sobre a variação e a mudança linguísticas em gramáticas escolares de língua portuguesa da década de 2000. Para isso, Ribeiro objetiva analisar os textos de apresentação de gramáticas escolares do período selecionado, para perceber se as gramáticas analisadas trazem, por meio dos conceitos de variação e mudança linguísticas, uma retórica que demonstre intenção de romper com os preceitos dogmáticos da tradição gramatical, alinhando-se a uma virada sociodiscursiva. Por fim, percebe-se como as gramáticas escolares analisadas se desvinculam dos dogmas da gramática tradicional, mas que ainda coexistem, à época, manuais propondo um trabalho exclusivamente amparado na tradição gramatical.

Emily Gonçalves de Medeiros Ferreira apresenta uma discussão acerca da abordagem da colocação pronominal na obra “Regras da língua portuguesa, espelho da língua latina”, de Jerónimo Contador de Argote (1725), e de suas motivações e implicações no processo de gramatização da língua portuguesa no século 18. A autora reflete sobre o papel das políticas linguísticas na constituição da nação. Para tanto, considera que a “cultura, os princípios, os valores, tudo aquilo que molda a nação como tal é expresso e apreendido a partir de sua língua”. Nessa direção, a gramática serve como instrumento que define regras e referências linguísticas, ainda que de um lugar idealizado. Assim, a autora discorre, numa perspectiva

historiográfica, sobre o lugar da obra de Contador de Argote na produção gramatical portuguesa dos setecentos, com ênfase na questão do posicionamento dos pronomes átonos.

Willian Ferreira Furtado de Lacerda discorre sobre a variação no nível fonético-fonológico destacando que esta possui funções diferentes no português brasileiro. Assim, quando o /l/ ocupa a posição de coda silábica no PB, ele pode não acarretar mudança de significado da palavra, no entanto no inglês poderá ser determinante para o entendimento da mensagem que se deseja transmitir. Embora o objetivo da pesquisa fosse encontrar pontos de convergência, os resultados apontam que as variáveis foram julgadas de formas distintas, afirmando que o fator social interfere no comportamento linguístico do falante.

Por último, o capítulo de *Marina Chiara Legroski* se debruça sobre a mentira como um ato de fala, apresentando uma proposta de análise contextualizada à teoria de Searle. Nesse sentido, Legroski caracteriza a mentira a partir de algumas características, buscando compreendê-la no escopo da linguística, pensando em suas condições de realização, quais regras a definem e nos atos locucionário, ilocucionário e perlocucionário envolvidos em sua realização. Feito isso, a autora mapeia traços de ato de fala e descreve que tipo de ação ressoa no mundo a partir da mentira, pois, na contemporaneidade, esse tipo de discussão é relevante por implicações práticas e éticas.

Diante do exposto, é válido enfatizar como essa agenda de estudos da linguagem - teóricos e/ou práticos - é um acordo da pluralidade social que apresenta diferentes atividades mediadas pela língua(gem), seja em sua imanência ou em sua aplicabilidade. Desse modo, concordamos com o que afirma Carvalho (2014, p. 59): "A sociedade se apresenta cada vez mais complexa, exigindo dos indivíduos um arsenal razoável de conhecimento para poder entendê-la, para poder reagir aos problemas que surgem num turbilhão, para poder participar da discussão e resolução desses problemas".

Nesta apresentação, entendemos como o fazer acadêmico na área das linguagens é realmente múltiplo e em decorrência de diferentes questões que envolvem o fazer científico, tanto de ordem teórica quanto metodológica, bem como suas possibilidades pedagógicas e aplicáveis à vida cotidiana. Enfim, isso posto, desejamos aos leitores um olhar crítico-reflexivo frente a todas as discussões aqui presentes e um convite aos pares para interagirmos sobre o que se propõe, analisa e discute nesta coletânea.

A organização

REFERÊNCIAS

BORGES NETO, José. Entrevista com José B. Neto. *In*: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (Org.). **Conversa com linguistas**: virtudes e controvérsias da linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 37-50.

CARVALHO, Eneida Dornellas de. Percursos acadêmicos da transdisciplinaridade em linguística. *In*: LINS, Juarez Nogueira; LINS, Cleuma Regina Ribeiro da Rocha (Orgs.). **Diálogos interdisciplinares**: linguística, literatura e ensino. Recife: Editora UFPE, 2014, p. 59-70.

1

Héilton Diego Lau

BICHÊS COMO LÍNGUA(GEM) IDENTITÁRIA DA COMUNIDADE LGBTQIA+:

**UMA ANÁLISE ORIENTADA
PELA LINGUÍSTICA APLICADA**

INTRODUÇÃO

A comunidade de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros, transexuais, *queers*, intersexo, assexuais e mais (LGBQ-TIA+) está cada vez mais sendo discutida e ganhando visibilidade em novelas, séries de TV, discursos políticos etc., trazendo à tona o respeito que ela tanto quer. O ano de 2014 foi aquele no qual a comunidade LGBTQIA+ ganhou um maior espaço em todos os tipos de mídia, tanto positiva quanto negativamente.

Graças a essa visibilidade, pôde-se notar a diversidade das pessoas, quer seja na forma de se vestir, de se comportar, até a forma de seus relacionamentos. Além disso, houve um rompimento do binarismo, ou seja, a (des/re)construção do que nos fora imposto através de uma visão cis-heteronormativa e, muitas vezes, machista.

Neste capítulo, é dado foco à comunidade LGBTQIA+, mostrando a questão da língua(gem) em que associamos somente a eles, classificada como bajubá, que possui matrizes africanas, popularmente conhecida como "Bichês". O *corpus* consiste em excertos retirados de um programa chamado *Não Me Critica*, via mídia podcast. Nele, três rapazes que se identificam como homossexuais comentam/criticam a respeito de alguns vocábulos encontrados num dicionário, ou como diríamos em "Bichês", numa "dicionária", já que o gênero "neutro", se assim podemos chamar, é o feminino. Também são comentadas/criticadas questões como de uso social, variação de prestígio, nível de escolaridade, entre outros.

A LINGUÍSTICA APLICADA E SUAS CONTRIBUIÇÕES

A Linguística Aplicada (LA) é um campo transdisciplinar (KLEIMAN & GRANDE, 2015) e indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) de estudo que investiga, identifica e oferece soluções para problemas relacionados com a linguagem da vida real. Por sua interdisciplinaridade, alguns campos acadêmicos como educação, linguística, psicologia, antropologia e sociologia. Seu teor provém da Linguística, digamos “teórica”.

A grosso modo, não é uma tarefa fácil conceituar exatamente o que é LA devido à sua interdisciplinaridade, sua mestiçagem e suas diferentes formas de trabalhar, mas podemos observar e notar que os trabalhos relacionados à LA tratam de sujeitos que são/estão à margem da sociedade, como os pobres, negros, a comunidade LGBTQIA+, entre outros. Portanto, “o foco principal tem sido o sujeito inscrito na produção do conhecimento ou a sua redefinição em outras bases” (MOITA LOPES, 2011, p. 87). Ou seja, através dos estudos com a LA podemos perceber que a forma como esses sujeitos falam/escrevem, pensam sobre a fala/escrita também é importante e deve ser estudada e refletida.

[...] o conhecimento tem de ser novo não simplesmente porque o mundo está diferente, mas porque tais mudanças requerem processos de construção de conhecimento que devem, necessariamente, envolver implicações de mudança na vida social. As mudanças têm sido nos dois sentidos: uma resposta à vida social que implica questões de natureza epistemológica. Em um sentido, a opção tem a ver com conhecimentos que refletem as mudanças radicais da vida contemporânea e, em outro, na direção de um projeto epistemológico com implicações sobre a vida social (MOITA LOPES, 2011, p. 91).

É importante e necessário que se reconheça a visão do Outro (HALL, 2006), como nesse caso, linguisticamente. Por exemplo, é importante aprendermos inglês, mas qual fora a visão estipulada pelos professores de língua inglesa no século XX? Achávamos que aprendíamos ou o “inglês americano” ou “inglês britânico” e nem pensávamos no inglês falado no Canadá, por exemplo, e em outros países em que o inglês é considerado língua materna. Atualmente, os professores de língua inglesa e pesquisadores chamam o ensino de língua estrangeira moderna, no caso, o inglês, de Inglês como Língua Franca (CANAGARAJAH, 2006; JORDÃO, 2014; MARSON & JORDÃO, 2022), mostrando uma nova forma de pensarmos o ensino de língua inglesa no século XXI.

Também devemos considerar que, no presente século, as mudanças que ocorrem na língua(gem) dos falantes é muito rápida e mais visível, principalmente em meios midiáticos, como as redes sociais (LAU, 2014), por exemplo.

Foi a tecnologia do meio de avanços tecnológicos [...] que possibilitou um mundo mais veloz, de discursos que atravessavam o globo em um piscar de olhos no chamado tempo real, que mudam a economia na tela do computador, que nos aproximam de forma surpreendente, que nos possibilitam ser e ver outros virtualmente como também “conversar” com pessoas que nunca vamos ver, que nos assustam como alteridades nunca imaginadas – provocando a construção de discursos fundamentalistas, que podem abrir nossos olhos para outras formas políticas de viver tanto a vida íntima e pública que, aliás, se confundem cada vez mais [...], questionando verdades naturalizadas em todos os sentidos, embora possam também confirmá-las, já que, como sabemos, são muitos os discursos que nos chegam (MOITA LOPES, 2011, p. 91-92).

As redes sociais que conhecemos e utilizamos agora, como Twitter e Instagram, apresentam uma gama imensa de informações em um tempo muito mais rápido, diferente do que temos na televisão, por exemplo. Os assuntos que repercutem nas mídias sociais,

alguns no caso, servem para (des)construir um conceito que tínhamos sobre determinado assunto, como a linguagem não-binária (LAU, 2019a, 2019b), por exemplo. Outro exemplo é a questão dos direitos igualitários para a comunidade LGBTQIA+ e casamento civil igualitário repercutiu e ainda repercute nas redes sociais, inclusive petições que servem para criminalizar a homolebobitansfobia, conquistada em 2019. Ou seja, os discursos que nos eram impostos sobre questão de gênero e sexualidade, em que família é somente homem e mulher, estão enfraquecendo e abrindo portas para a diversidade das famílias, sexualidade e gênero.

A chamada ciência moderna já foi amplamente criticada por se basear em um sujeito homogêneo e essencializado como branco, homem, heterossexual de classe média que as teorias feministas, *queer*, antirraciais, pós-coloniais e pós-modernistas se encarregam de desconstruir. Essa questão está relacionada à redescritção de um mundo constituído por uma ciência de significado objetivo, i.e., “as últimas verdades”, que nos fez acreditar em uma única explicação para os fatos sociais, que não era de modo alguns entendidos como atravessados pelo exercício do poder, despolitizando e tornando autônomo o conhecimento (MOITA LOPES, 2011, p. 101-102).

UMA CRÍTICA A RESPEITO DA CRÍTICA

O programa *Não Me Critica* é um programa de rádio *online* gravado em podcasts, desde 12 de setembro de 2012, o qual surgiu com quatro apresentadores que se identificam como homossexuais: Elmer Dias (ED), Francisco Carbone (FC), Thiago Arzakom (TA) e Vinícius Ribeiro. O programa apresenta diversos temas discutidos semanalmente às quartas-feiras, alguns voltados mais ao público LGBTQIA+, outros mais gerais. Após um ano, teve a saída de Vinícius Ribeiro, idealizador do projeto, mas os demais continuaram.

Os temas são, em alguns casos, sugeridos por ouvintes, em outros, são escolhidos pelos próprios apresentadores, que afirmam que o programa se trata de conversas gravadas do grupo a respeito do tema.

Nos programas gravados, os rapazes criticam a respeito do tema em questão, muitas vezes sendo o título do *podcast*, em que eles colocam suas opiniões, críticas, comentários e sugestões de uma forma, em alguns casos, cômica e divertida.

De todos os programas hospedados, o selecionado para fazer parte do *corpus* deste trabalho foi o *podcast* número 83, postado no dia 24 de junho de 2014, com duração de 49 minutos e 49 segundos, sob o título de “Bichês”, no qual os três apresentadores comentam/criticam a língua(gem) utilizada por alguns membros da comunidade LGBTQIA+. As transcrições foram feitas de forma para facilitar a leitura dela para melhor compreensão da análise, omitindo risadas e algumas falas inaudíveis devido, em alguns momentos, todos falarem ao mesmo tempo.

O programa em si trata das gírias/vocábulos tidas como utilizadas pela comunidade LGBTQIA+. Os apresentadores, no início, ficam em dúvida se “a dicionária” existe fisicamente, e de fato, sim, sendo de autoria de Fred Lib e Vitor Angelo².

Recorte 1:

ED: Vocês usam esses dialetos no dia a dia?

TA: Não.

ED: Como assim não usa? Você não fala que vai “desaqueandar”?

TA: Eu não falo “corar o fax”.

ED: Como “corar o fax”?

FC: É uma expressão antiga, né, gente? Porque fax já não existe.

TA: Que é prestar atenção.

ED: “Corar o fax”? Gente, mas a pessoa tava criativa, né?

FC: Lê a explicação científica de “chuca”.

TA: Lavagem intestinal. Elmer, qual é a cor do seu “chicotol” aí?

ED: É nude, é nude. “Chicotol” é cabelo?

FC: Cabelo é “picumã”.

TA: Cueca. [...] Então, gente, baseado nesse pequeno, como fala:

ED: Dialeto?

TA: Não, nessa pequena demonstração, nessa desgustação... Comumente eu não uso isso. Você usa algum?

ED: Você fala sim, Thiago!

TA: “Adoro”, só.

ED: “Adoro”; “ai, que cu”.

FC: Como assim, “ai que cu” é uma palavra?

TA: Esse eu uso raramente.

ED: “Arrasou”, você não usa “arrasou”?

TA: “Arrasou” e “adoro”, que nem tá aí, porque já caiu no uso comum.

ED: Várias coisas: “caminhoneira”, você usa; “colar velcro”, você usa. “Bicha-pão-com-ovo”, “poc-poc”, essas coisas você usa.

FC: Tipo, eu realmente não tenho, tipo, não falo 24 horas por dia nesse dialeto, né, mas conheço muita gente que é bem integrada, que sabe mais do que eu.

ED: Mas geralmente esse dialeto não tá associado a um homossexual com trejeitos e essas coisas?

FC: Ih, gente...

ED: Não estou falando que todo mundo é e que seja uma coisa ruim, só estou tentando dar assunto ao tema [...].

Através das pesquisas que eles fizeram a respeito do Bichês, podemos notar quando ED pergunta se os demais utilizam e eles ficam em dúvida se utilizam, em destaque TA, que, podemos pressupor, por questão da língua portuguesa “padrão” ter um certo “prestígio”, diferente da linguagem do Bichês. Na perspectiva da LA, devemos

[...] repensar a questão da legitimidade da língua em uso em função da lógica democrática da controvérsia, da ruptura e do dissenso como vetores de produção e não de perturbação, perda ou degradação linguística. “Legitimidade dos usos linguísticos” é aqui compreendida em termos socioculturais e políticos e não puramente linguísticos (SIGNORINI, 2011, p. 169-170).

Palavras como “adoro” e “arrasou”, que ele afirmou que nem estava no site em que estava olhando a respeito dos vocábulos do Bichês serem consideradas por ele “comuns”, a palavra “arrasou”, na dicionária, pode possuir significados diferentes ao que comumente associamos a esta palavra, ou seja, esta possui diversos significados (LAU, 2015).

Também podemos observar que, sabendo que todos os apresentadores se identificam como homossexuais e a língua(gem) está caricata ao público LGBTQIA+, geralmente pensamos que: se faz parte, responde a todos os estereótipos criados, portanto, *deve-se* saber falar/usar o Bichês (LAU, 2016). Nesse caso, podemos notar que TA até pode utilizar alguns vocábulos, mas ele que se identificar como o “homossexual que fala Bichês”, por isso a “negação” da utilização dessa língua(gem), além do mais, ser identificado como um homossexual afeminado.

Podemos continuar analisando durante o programa os discursos formados a respeito dessa linguagem foneticamente:

Recorte 2:

FC: E aí...

ED e TA: Nhaí!

FC: Na dicionária tá “e aí”: expressão de cumprimento, talvez a mais usada no meio homossexual.

ED: E aí, tá boa, querida?

TA: Eu acho que o “e aí” é pra quem é hétero; agora o “nhaí”, sim. Aquele vídeo do “Comédia MTV”, mesmo sendo uma comédia, uma coisa engraçada, explica que não é essas palavras simplesmente lidas, como foneticamente elas [...]. Tem um contexto, né?

Essa questão do contexto, juntamente com o vídeo que eles assistiram do *Comédia MTV*, que é de uma sala de aula em que o professor está dando uma aula de Bichês para os alunos, desde vocábulos até frases, possíveis traduções do português para o Bichês e a parte fonética, como foi o caso de os apresentadores terem citado. Juntamente a isso, além de ter o contexto, no caso, pressupostamente, em que os falantes dessa língua(gem) utilizariam com outros falantes, além da diferença do “sotaque” entre homossexuais e a comunidade LGBTQIA+, que falam mais anasalado.

Também é interessante discutir a respeito do que TA apontou: a questão da diferença da fala entre o heterossexual e o homossexual. Através dessa diferença por causa da orientação sexual, podemos pressupor uma hierarquia, em que a língua(gem) do heterossexual (“e aí”) possa receber um prestígio maior, por ser considerada uma variação informal, mas, de uma certa forma, “padrão”, afinal, grande parte utiliza essa expressão, do que a de um homossexual (“nhaí”), por estar ligado ao cômico, ao fato de não ser alfabetizado, entre outros fatores negativos.

A igualdade entre falantes, independentemente das posições numa dada ordem sociolinguística, é primeira e fundamental para que se coloque a questão da legitimidade da língua em uso [...], pois é anterior a toda hierarquização. [...] sua condição de falante – ou seja, sua capacidade de interagir verbalmente no coletivo, seu estatuto de interlocutor autorizado naquele coletivo – é o que legitima os usos que ele faz dessa mesma língua. Não são determinados usos que ele faz da língua, ou determinadas formas que utiliza, que os legitimam como falante “competente” daquela língua (SIGNORINI, 2011, p. 171).

Ou seja, a fala de uma determinada classe que ainda é considerada “padrão” pela sociedade cis-heterossexual, torna um falante “competente”, excluindo as demais falas, obrigando um membro da comunidade LGBTQIA+ a sucumbir-se à língua(gem) heterossexual, privando de uma outra forma de fala, sem ser menosprezado.

Recorte 3:

ED: Uma coisa que acontece é que esses dialetos têm levas, safras, temporadas. Até pouco tempo, a gente tava usando “isso é choque, querida, arrasou!”

FC: Tem a ver com um evento, um meme, personalidade da web. Inês Brasil, tem super a ver. A própria dos “bons drink” virou uma.

ED: Que nunca falou “me disseram que eu estava na pior, porrã!”?

TA: Isso que o ED falou no início, que é das bichas mais afetadas, “quaquá”, “pão-com-ovo”... Mas é, gente, principalmente culturalmente falando. Onde existe uma cultura voltada para a... talvez a escassez de recursos de conhecimento, de estudo, eu acho...

FC: Imagina bichas riquíssimas: “você já encontrou aquela ‘bicha pão-com-ovo’ hoje?”

TA: Jamais!

Percebemos, que por mais que possamos pensar que são grupos “deslocados da língua(gem) da maioria”, há semelhanças, seja em casos de gírias que mudam, ou como o próprio ED comentou, terem safras, temporadas. Acontece muito com a língua(gem) cis-heterossexual, se é assim que podemos/devemos classificar.

Em termos do comportamento e desenvolvimento humanos, as ideias clássicas sobre nossas ações e seus significados adquiridos com base em suas funções no sistema social foram substituídas pela visão de que o que fazemos tem um papel primordial em moldar os lugares onde vivemos, e, longe de sermos compreendidos como socializados com base nas normas de um grupo social cujo monitoramento subsequentemente nos mantém moralmente alinhados, há agora a compreensão de que nos “agrupamos” com base em uma grande quantidade de opções mutáveis, decidindo o que é correto ou errado para nós mesmos (RAMPTON, 2011, p. 113).

Por mais que as variações linguísticas sejam diversas, em cada região há um significado diferente para a língua(gem), para as gírias e dialetos é a mesma coisa. Bourdieu (2008, p. 25) fala da língua(gem) como “desvio individual em relação à norma linguística”, ou seja, junto da questão identitária do sujeito, não utilizamos uma forma de língua(gem) para nos comunicar.

Rampton (2011) comenta a respeito da “comunidade de fala”, cujo termo foi questionado e estudado pela Sociolinguística, agora, tomado por duas direções: a primeira, “onde há uma análise em *close* da interação face a face em vários contextos e relações sociais muito bem estabelecidos tais como oficinas de trabalho, salas de aula e grupos profissionais de um tipo ou de outro”; e a segunda, “quando ela é analisada como uma representação semiótica nos discursos ideológicos que constroem e naturalizam agrupamentos muito grandes [...]” (RAMPTON, 2011, p. 115-116). Calvet (2002, p. 115) também discute sobre isso, mas ele denomina como “comunidade linguística”:

"[...] onde se encontra a pertinência dessas diversas variações, através do tempo, do espaço ou dos estratos sociais."

Recorte 4:

TA: Você conhece muitos "PAMs", ED?

ED: Pães? Adoro pão!

FC: Pan é aquilo de pansexual, né?

TA: Não, "PAM" é a sigla pra "Passiva Até a Morte".

ED: Ai, sim, eu conheço algumas.

FC: Tem também os ativos até a morte.

Essa questão que eles comentam durante o programa, é a questão das siglas utilizadas em determinados vocábulos do Bichês, como no caso: "PAM" e "pan". Ao comentarem sobre essas duas siglas, houve um certo estranhamento, já que elas eram desconhecidas pelo grupo. Numa questão de gênero, a respeito da primeira sigla mencionada, podemos pressupor que para a comunidade LGBTQIA+, no caso em que o sujeito homossexual em que este recebe a classificação de ativo, há um binarismo nisso, pois se associa o sujeito passivo a mulher, alguém "submisso", esta questão ideológica sendo vista desde a Bíblia e utilizada para propagar o machismo. Butler (2003) comenta a respeito do binarismo, sobre a questão da heteronormatividade: pois quando vem à nossa mente a palavra "casal", imaginamos um homem e uma mulher, geralmente. Há associações errôneas de que um casal homossexual seja chamado de "par", pois ambos são do mesmo gênero, iguais, como um "par de brincos", por exemplo.

Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de "homens" aplique-se exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo "mulheres" interprete somente corpos femininos. Além disso, mesmo que os sexos pareçam não problematizadamente binários em sua morfologia e constituição [...],

não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois (BUTLER, 2003, p. 24).

Outro fato ligado ao homossexual é essa questão de “quem é o homem/mulher da relação?”, sabendo que a relação homoafetiva é diferente da heteroafetiva. Na relação homossexual pode haver: ativo, passivo, versátil e gouine, sendo este último uma relação que não envolve penetração. Algo semelhante e que estava sendo bastante comentado e criticado eram os g0ys, que se identificam como homens heterossexuais, entretanto, podem fazer sexo oral e masturbação em outro homem heterossexual. O que não se é permitido é penetração e ter um relacionamento afetivo com outro homem (LAU & FÁTIMA, 2018, 2020).

O termo “passivo” remete à figura do homossexual com a “visibilidade do estigma”, ou seja, daquele que apresenta atitudes que identificam sua preferência sexual. [...] o homossexual ativo tende a ganhar status de mais macho, chegando ao ponto de, em raras exceções, os machos que “comem bichas” não serem classificados de maneira diferente dos “homens verdadeiros” devido ao seu desempenho do papel ativo. Inclusive, muitos homens que têm relações homossexuais não se consideram homossexuais, desde que não pratiquem sexo anal ou que exerçam o papel “ativo” na relação sexual [...] (ALMEIDA, 2011, p. 9).

Ou seja, infelizmente, alguns membros da comunidade LGBTQIA+ que não se identificam como gays, porém fazem sexo com outros homens, desde que sejam somente ativos, não se consideram gays pela rotulação de que ser gay é ser passivo, “ser mulher”, por ser penetrado. Independentemente do tipo com quem cada parceiro se relaciona, seja ativo, passivo, versátil ou se ambos são gouines, a prática em si é considerada homossexual da mesma forma.

Recorte 5:

TA: Engraçado, né, gente, o “a”, que é um artigo feminino, no mundo gay, fica “A Pedro”, “a Mário” ...

ED: Não, rola um feminino: "A Thiaga".

TA: Eu não falo: "a fota", "a relógia" e "a dicionária".

FC: "A prédia", gente. Como assim? Além de Bichês, é burra.

TA: Não foi bem alfabetizada.

FC: Não, nada bem alfabetizada.

TA: Por isso que eu digo...

FC: Olha, TA voltando na polêmica...

TA: Calma, gente! Deixa eu falar! Eu acho que muito gente ... acho que essas expressões vieram dos homossexuais da periferia, que tem uma condição financeira mais baixa, que não sabe falar o português direito, e que surgem essas gírias. Você vê também muitas travestis usando essas gírias, esses dialetos. Então acabou isso aí. Não necessariamente todos os homossexuais, aliás, a grande maioria dos homossexuais não utiliza esse dialeto.

Um assunto para o qual os apresentadores chamaram atenção nessa parte foi a questão da alfabetização, tendo a crença de quem possui escolaridade fala "direito", aprendeu o português "corretamente", excluindo outras formas de aprendizado que envolvem a língua.

[...] a sobrevivência na escola é comumente vista como sinônimo da aquisição dos bens culturais de prestígio – ser "estudado" é ser "educado", "mais elevado" – e, ao mesmo tempo, como sinônimo de aquisição dos recursos necessários ao sucesso na ação social de base discursiva, independentemente dos contextos situacionais em jogo – ser "estudado" é saber falar "direito", é raciocinar/agir/avaliar "certo". [...] tanto o não-acesso à escola quanto o fracasso escolar são vistos como sinônimos de déficit desses mesmos bens culturais – não ser "estudado" é ser ignorante, é "não saber das coisas" – e, ao mesmo tempo, como sinônimos de déficit de recursos necessários à ação social de base discursiva – não ser "estudado" é não

falar “direito”, é estar sempre vulnerável diante da multiplicidade de situações e interlocutores do cotidiano e, conseqüentemente, estar sempre sujeito ao fracasso na consecução de objetivos próprios (SIGNORINI, 1995, p. 162).

Esse fato pode ser feito uma ligação do que já foi comentado quanto a variação de prestígio, a língua(gem) heterossexual, pois um dos apresentadores afirma que a língua(gem) surgiu dos homossexuais da periferia, associando a quem mora nesse lugar um nível baixo de alfabetização. Também as travestis, que, devido a sua identidade de gênero, abandonam/abandonaram os estudos, foram expulsas de casa. Isso volta novamente a questão da normatividade da língua, desconsiderando esse tipo de língua(gem) algo “correto”, entretanto, algumas expressões da língua(gem) homossexual podem ser repensadas e aceitas pelos demais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda língua apresenta inúmeras variações em decorrência das diferenças entre os falantes dela, quer seja de classe social, profissão, grau de escolaridade etc. Uma variação que geralmente é menosprezada, ou observada como menos importante, é aquela relativa às identidades de gênero e sexual. Embora possam ser de comunidades de fala semelhantes, dois falantes podem ter dificuldades em se comunicar por um deles ser homossexual e o outro ser heterossexual, por exemplo.

Alguns membros da comunidade LGBTQIA+, pela necessidade de se comunicar de forma mais velada, sem que outros percebam do que se trata, ou mesmo para falar de forma “engraçada”, como reforçando de forma caricata o estereótipo que lhes é reservado, utilizando para isso o Bichês.

O estereótipo pode não ser completamente falso, mas frequentemente exagera alguns traços da realidade e omite outros. O estereótipo pode ser mais ou menos tosco, mais ou menos violento. Entretanto, necessariamente, lhe faltam nuances, uma vez que o mesmo modelo é aplicado a situações culturais que diferem consideravelmente umas das outras (BURKE, 2004, p. 156).

Por se tratar de uma língua(gem) informal, diferente do “português padrão”, falada por pessoas de classes sociais inferiores, é vista como uma língua(gem) a ser evitada e somente falada com teor humorístico, até mesmo com intenção de “imitar” de maneira “debochada” a forma de se expressar de gays que correspondem ao estereótipo, chamados de “poc-poc” ou “pão-com-ovo”, termos do próprio Bichês para se referir de forma negativas a esses sujeitos.

A comunidade LGBTQIA+ que utiliza o Bichês em seu cotidiano, ou seja, com a intenção primária de transmitir a mensagem sem teor humorístico ou com intenção de menosprezar, são vistos como de classe social inferior, menor escolaridade e até mesmo de menor inteligência. Além disso, são muitas vezes classificados como “mais gays”, isto é, pessoas que não correspondem ao padrão cis-heteronormativo da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Daniel Mazzaro Vilar de. “Sou gay, porém totalmente discreto”: os estereótipos e a criação do *ethos* em um site de relacionamento gay. **ReVeLe**, Minas Gerais, n. 3, p. 1-23, ago. 2011.

ARZAKOM, Thiago; DIAS, Elmer; CARBONE, Francisco. **NMC #083**: Bichês. Disponível em: <<http://www.naomecritica.com.br/nmc-083/>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. 2 ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

CANAGARAJAH, Suresh. Changing communicative needs, revised assessment objectives: testing English as an International Language. **Language Assessment Quarterly**, v. 3, n. 3, p. 229-242, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA – ILF – ILE – ILG: quem dá conta? **Revista brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

KLEIMAN, Angela; GRANDE, Paula Baracat de. Intersecções entre a Linguística Aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, p. 11-30, jan./jun. 2015.

LAU, Héilton Diego; FÁTIMA, Wellton da Silva de. Na pretensão do novo, a presença do velho: a prática discursiva e a identificação g0y em questão. **Travessias**, Cascavel, v. 12, n. 4, ed. Esp., p. 69-85, dez. 2018.

LAU, Héilton Diego; FÁTIMA, Wellton da Silva de. Questões de identificação sexual: a posição-sujeito g0y. *In*: LAU, Héilton Diego; FÁTIMA, Wellton da Silva de (Orgs.). **Raça, gênero e sexualidade em perspectivas discursivas**: efeitos e práticas da/na violência, v. 2. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 286-305.

LAU, Héilton Diego. A (des)informação do bajubá: fatores da linguagem da comunidade LGBT para a sociedade. **Temática**, Paraíba, v. 11, n. 2, p. 90-101, fev. 2015.

LAU, Héilton Diego. A linguagem de universitários nas redes sociais através do ponto de vista sociolinguístico. *In*: BIEGING, Patrícia; BUSARELLO, Raul Inácio (Orgs.). **Interatividade nas TICs**: abordagens sobre mídias digitais e aprendizagem. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 88-104.

LAU, Héilton. Diego. Acepções discursivas sobre a linguagem não-binária: visibilidades e (r)existências. *In*: LAU, Héilton Diego; SILVEIRA, Éderson Luís (Orgs.). **Raça, gênero e sexualidade em perspectivas discursivas**: teorias e análises, v. 1. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019a, p. 180-197.

LAU, Héilton Diego. Propaganda inclusiva e uma conversa sobre representatividade na língua portuguesa: notas sobre a linguagem não-binária. *In*: LAU, Héilton Diego; MICHALKIEWICZ, Zuleica Aparecida (Orgs.). **Pesquisar em tempos de resistência**: a balbúrdia de quem faz Linguística Aplicada. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019b, p. 185-220.

LAU, Héilton Diego. Que "gay" é esse na comunidade gay? **Temática**, Paraíba, v. 13, n. 2, p. 132-147, v. 13, n. 2, fev. 2016.

MARSON, Isabel Cristina Vollet; JORDÃO, Clarissa Menezes. Multiliteracies, English as a Lingua Franca and Translingual Practices: opening Pandora's box. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 11, p. 1-19, 2022.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2011, p. 85-107.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013, p. 18-52.

RAMPTON, Ben. Continuidade e mudanças nas visões da sociedade em Linguística Aplicada. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2011, p. 109-128.

SIGNORINI, Inês. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. *In*: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada contemporânea. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2011, p. 169-190.

SOUZA-SILVA, André Luiz. É pajubá, tá meu bem? Variação linguística e aspectos socioculturais no ENEM. **Sociodialeto**, Mato Grosso do Sul, v. 12, n. 34, p. 13-27, jul. 2021.

2

André Luiz Souza-Silva

POR UMA SOCIOLINGUÍSTICA MILITANTE NA ESCOLA:

**CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA
LINGUÍSTICA ANTI-HEGEMÔNICA**

INTRODUÇÃO

Este texto é potencializado por meus contextos de formação acadêmica, científica, docente e pessoal. Então, a partir de estudos anteriores, especialmente do que desenvolvi durante o mestrado (cf. SOUZA-SILVA, 2022), pretendo fornecer material teórico para uma agenda pedagógica anti-hegemônica e aberta para a diversidade linguística. Logo, justifico o interesse por essas ideias a fim de contribuir para o fortalecimento e o desenvolvimento da linguística, especificamente, da vertente da Sociolinguística Educacional (cf. BORTONI-RICARDO, 2017).

As questões a serem levantadas aqui contribuem socialmente, haja vista a *LGBTfobia* ser uma realidade nacional (GASTALDI *et al*, 2021) e seu combate também ser possível de compreensão via aspectos da linguagem, uma vez que entendemos a linguagem como aquilo que o homem tem de mais íntimo e que representa sua subjetividade, não sendo exagero dizer que, quando críticas são feitas à linguagem de alguém, isso funciona como uma arma que fere tanto quanto qualquer outra atitude violenta, conforme indica Leite (2008).

Nessa direção, o caráter pedagógico transparece, uma vez que os estudos sociolinguísticos colocam em evidência o papel social da língua(gem). Assim, destaco as possibilidades de reflexão dos/as docentes em formação inicial ou continuada considerando que as variedades linguísticas estigmatizadas também devem ser objetos de reflexão e análise linguística, como apontam documentos oficiais. Desta feita, é valioso realinhar uma educação sociolinguística que não inflija, por exemplo, pessoas LGBTQIA+ (lésbica, gay, bissexual, transexual, travesti, queer, intersexo, assexual e mais)³

3 Em diferentes investigações, com a finalidade de representar uma maior pluralidade de identidades sexuais e de gênero, é comum identificarmos diversos formatos de siglas. Aqui, assumo o uso de LGBTQIA+, considerando o sinal "+" como representativo das demais formas de viver as sexualidades e identidades de gênero. Dito isso, espero que todos da comunidade possam, de alguma forma, sentir-se aqui representados.

ao lugar da irracionalidade, da ignorância, do misticismo, da promiscuidade e/ou da monstruosidade (SILVA, 2016), bem como outros sujeitos socialmente marcados.

Ademais, sou motivado pessoalmente, tendo em vista meu compromisso com o combate a toda e qualquer discriminação, considerando minha própria realidade, história de vida e experiências humanas e acadêmicas, uma vez que tenho me interessado pelas discussões sobre linguagem, gênero e sexualidade desde a graduação, tendo em vista algumas produções já realizadas a exemplo de Souza-Silva & Coppi (2020), Souza-Silva & Silva Jr (2021) e Souza-Silva, Dias & Bezerra (2021).

Por fim, este capítulo se organiza em seções, após este introito: 1) apresento considerações sobre o expoente campo da Sociolinguística e o que defendo ser uma conduta militante; logo depois 2) indico o papel político do ensino de língua(gem) mediante documentos oficiais; e finalizo com 3) reflexões teórico-analíticas para o contexto de formação docente e discente. Ao fim, teço considerações finais tocante ao tema geral.

SOCIOLINGUÍSTICA(S): PARA ALÉM DE TEORIA(S), UMA CONDUTA!

No século XX, os estudos linguísticos são legitimados com postulações teóricas e rigor metodológico a partir dos fundamentos de Ferdinand de Saussure – linguista suíço conhecido, na contemporaneidade, como o pai da linguística moderna. A abordagem saussuriana ficou conhecida como estruturalista, por evidenciar a face interna do signo linguístico e investigar a linguagem verbal numa sistemática homogênea, desconsiderando, para os fins daquela época, questões extralinguísticas. Para tanto, trabalhou com as conhecidas

dicotomias, formadas por pares que se complementam e direcionam o olhar investigativo diante da língua. Paralelamente, fomentada e estabelecida a linguística junto ao seu objeto de investigação, outras vertentes de estudos da língua emergem no horizonte por analisar o sistema linguístico à luz do uso, a exemplo dos estudos da Sociolinguística.

Para a Sociolinguística, devem ser feitas considerações internas e externas a respeito do signo linguístico. Desse modo, a investigação, nessa subárea, considerará não só a sistemática das línguas, mas suas relações pragmáticas, haja vista seu interesse não somente no uso, mas nos falantes e em como (re)configuram a língua, desempenhando sua função primordial, enquanto falantes, que é a de manterem a língua viva e funcional. Os estudos sociolinguísticos são muitos e a Sociolinguística é consagrada em âmbito nacional, tendo diversos estudos seja em micro ou em macro comunidades linguísticas brasileiras. Os estudos que consideram o linguístico e social como indissociáveis trabalham sob o “guarda-chuva” *Sociolinguística* (cf. HORA, 2021): Dialetoлогия, Geolinguística, Sociolinguística Interacional, Sociolinguística Educacional e a Sociolinguística Variacionista – esta última passa a englobar estudos que podem ser de primeira, segunda ou terceira onda (ECKERT, 2005; VELOSO, 2014; SOUZA-SILVA & LUCENA, 2021), bem como estudos de Teoria da Acomodação (GILES *et al*, 1991) e de Atitudes Linguísticas (cf. LUCENA, 2022).

Nesse expoente, por exemplo, há a vertente Interacional (GUMPERZ, 1998), a qual também considera os aspectos sociais, investigando as variações que ocorrem na linguagem a partir de determinados contextos comunicativos a fim de analisar as diversidades linguística e cultural; bem como sua abordagem mais conhecida e difundida: a Variacionista, a qual investiga as influências extralinguísticas em direção à estrutura linguística, considerando inúmeros fatores para estabelecer processos de variação e a consolidação de mudanças das línguas, uma vez que compreende que

“[...] pressões internas, estruturais, e as pressões sociolinguísticas agem em alternância sistemática [...]” (LABOV, 2008, p. 214).

De modo mais emblemático para o que se pretende discutir aqui, temos o paradigma educacional da Sociolinguística, o qual é proposto por Bortoni-Ricardo (2017) e que se faz pelos esforços da aplicação de estudos sociolinguísticos quantitativos e qualitativos na solução de questões linguísticas no contexto da sala de aula e na proposição de trabalho pedagógico efetivo e funcional, paradigma este que dialoga com áreas afins e de diferentes abordagens da linguística contemporânea. Desse modo, concebo que reflexões, resultados e proposições da Análise do Discurso, da Linguística Aplicada, da Linguística Queer, da Linguística Funcional, etc. são relevantes para as interpretações no interior da comunidade educacional.

Dentro dessa vertente proposta por Bortoni-Ricardo (2017), a autora elenca princípios que direcionam o fazer prático dos estudos dessa vertente sociolinguística e um deles é o de se conscientizar de modo crítico professores/as e alunos/as quanto à variação linguística e à desigualdade social que ela reflete. Diante das sociedades pós-modernas, é pertinente pensar em abordagens sociolinguísticas que se façam em um *continuum*, no qual a linguagem interliga os eixos linguístico e sociocultural em um movimento encaixado tal qual de engrenagens.

Desse movimento decorrem tanto questões estritamente linguísticas quanto amplamente sociais, possibilitando uma abordagem sociolinguística que vá de um extremo ao outro e com zona intermediária ampla. Nessa direção, podemos estabelecer, conforme Calvet (2002), que há estudos macrossociolinguísticos que estudam o que os/as falantes perpetraram com suas línguas e variedades, considerando atitudes, ideologias e posições de poder; e estudos microssociolinguísticos que investigam em que medida a estrutura social influencia o uso e a produção das variedades linguísticas pelos falantes. Então, a primeira perspectiva está mais interessada em

compreender como a sociedade é configurada pela língua e a segunda se interessa por como a língua é configurada pela sociedade.

Nesse sentido, é preciso compreender que é possível falar em Sociolinguísticas, de forma plural, não nos limitando a um quadro teórico único, logo, “[...] nos fechar na língua ou nos fechar na sociedade nos condena à impotência” (CALVET, 2002, p. 126-127). Dito isso, para desenvolver uma pesquisa no campo da linguística, não se pode deixar de adotar uma perspectiva que guiará toda e qualquer discussão, crenças e ações frente ao objeto a ser analisado, inclusive na sala de aula. Portanto, compartilho com Bagno (2004, p. 10) uma abordagem que tem a seguinte premissa: “[...] o compromisso político de converter a sociolinguística num instrumento de luta contra toda forma de discriminação e de exclusão social pela linguagem. Porque não basta descrever e analisar as relações entre língua e sociedade – é preciso, também, transformá-las”.

É nessa empreitada que considero uma *Sociolinguística militante*, pois, conforme Bagno (2017), a língua também é uma bandeira por meio da qual grupos específicos se congregam para defender e/ou reivindicar direitos, também sendo uma bandeira que o Estado e suas diferentes agências hasteiam com a finalidade de desempenhar sua política de controle social. A partir disso, além de adotar uma postura investigativa, deve-se assumir um conceito de língua. Para tanto, entendo o seguinte:

A língua é sistema, ela é um conjunto de elementos inter-relacionados em vários níveis, no nível morfológico, fonológico-morfológico, sintático. *Mas ela só se realiza enquanto prática social*, quer dizer, os seres humanos nas suas práticas sociais usam a língua e a língua só se configura nessas práticas e é constituída nessas práticas (KOCH, 2006, p. 124, grifos meus).

Ao enaltecer a prática social, se coloca em ênfase que o interesse na prática linguística se manifesta nas variadas práticas sociais, não desconsidero a necessidade de um sistema linguístico,

mas me interesso pela língua no seio das práticas sociais. Assim, a Sociolinguística que defendo tem caráter transgressivo e se faz pelo foco em questões sociopolíticas que favorecem a existência ou não de determinados códigos linguísticos, bem como de determinadas práticas linguísticas e seus agentes.

Ao abordar a questão sociopolítica centrada em práticas linguísticas, pode-se direcionar a comunidades específicas, como é o caso da comunidade LGBTQIA+. Dessa forma, é possível e pertinente estar aberto para discussões sobre conceitos como identidade, gênero, sexualidade e performatividade⁴, uma vez que a Sociolinguística, como a que defendo, se interessa pelas práticas linguísticas protagonizadas por sujeitos marginalizados e socialmente marcados. Dito isso, a relação entre língua e sociedade é muito mais extensa, íntima e complexa do que apenas influência ou reflexo, conforme afirma Bagno (2012).

O PAPEL POLÍTICO DO ENSINO DE LÍNGUA(S)

Não tive a pretensão de lançar uma proposta pedagógica em minha dissertação, mas acredito na contribuição que minhas ideias e dados podem dar para as práticas de ensino de língua(s), uma vez que acredito em um ensino de língua que possibilite a construção de um “novo senso comum” sobre o uso da(s) língua(s), favorecendo a

4

Este conceito abarcará, conforme delineamentos de Borba (2020), a compreensão tanto do corpo que fala quanto daquilo que se fala sobre o corpo, lançando um olhar para contextos de interação particulares e os sentidos sócio-históricos-culturais que, conforme o autor, possibilitam e constroem ações normativas que, simultaneamente, auxiliam em sua transformação. Assim, é possível ter uma visão dos usos linguísticos como oriundos de atos de fala performativos, sendo fenômenos linguístico-corporais localmente inseridos e constituídos por ações sociológicas e discursivas amplas.

tolerância com e pela linguagem. Desse modo, caso as discussões e dados sejam “didatizados” para a análise e reflexão linguísticas, oportuniza-se uma postura sociopolítica na sala de aula frente ao que foi coletado, haja vista os estereótipos que cercam as performances dos sujeitos com os quais trabalhei. E, conforme argumenta Rajagopalan (2013), por muito tempo, estudos foram conduzidos numa ideia possível e legítima de se abordar a linguagem sem lançar olhares para as questões políticas que envolvem os fenômenos focalizados.

Junto a essas ideias, documentos oficiais reconhecem a legitimidade do trabalho com a variação linguística, demonstrando a importância dos estudos sociolinguísticos e suas contribuições para o ensino de língua(s). Desse modo, é importante que as práticas de combate ao preconceito linguístico e o ensino de língua(s) possam ser democráticas e que ocorram em vias de respeito e comprometimento com valores éticos, assim, a democratização do ensino também valoriza uma educação linguística⁵

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (PCN), há mais de 20 anos, já apontaram para a necessidade de se trabalhar o preconceito linguístico como resultado de avaliações subjetivas dos grupos sociais, que deve ser combatido vigorosamente e que “a discriminação de algumas variedades linguísticas (sic), tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade” (BRASIL, 1998, p. 82).

Já a *Proposta Curricular de Língua Portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos* (PCEJA), na proposição do que venha ser a prática de análise linguística, enfatiza que tal atividade tem caráter reflexivo voltado à língua o que auxilia no desenvolvimento de

5 Conforme Bagno & Rangel (2005 *apud* BAGNO, 2017), diz respeito à possibilidade de adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento linguístico e sobre outros sistemas semióticos a partir de fatores socioculturais, também favorecendo a ampliação de saberes acerca de crenças e representações que compõem a sociedade e seus grupos, o que os autores dizem compor o imaginário linguístico em nossa sociedade.

habilidades intelectuais e na compreensão de aspectos do universo social (BRASIL, 2002), logo, oportuniza a análise de fatores sociais no que tange ao uso da língua.

Além dessa proposta, o documento *Orientações Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio* (OCEM) diz ser, nas interações em diferentes instituições sociais, que o sujeito aprenderá e apreenderá as formas de funcionamento da língua e seus diversos modos de manifestação pela linguagem, o que lhe possibilitará “[...] conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações” (BRASIL, 2006, p. 24).

Por último, há a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), documento que frisa a importância de se compreender, na educação básica, como a língua é fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. Essa compreensão possibilitará o reconhecimento de “[...] suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p. 490).

Apresentados esses excertos, identifico como o encontro das questões linguísticas e sociais faz parte da sistemática curricular, sendo legítimas e pertinentes não só para uma formação escolar, mas para o letramento⁶ dos/as discentes que são cidadãos/cidadãs e também serão atuantes em âmbitos profissionais diversos. Portanto, faz-se necessária uma prática pedagógica para o ensino de língua(s) que valorize todo e qualquer aspecto cultural como legítimo, isso em relação a diferentes grupos. Desse modo, concordo com Leite (2011, p. 23):

6 Este conceito é movediço nos estudos da linguagem, mas, aqui, concebo-o como a habilidade de ser consciente sobre as condições sociais, culturais e políticas que atravessam as práticas sociolinguísticas, nas quais os sujeitos estão inseridos, proporcionando combate às opressões mediadas pela linguagem (cf. BAGNO, 2017).

O reconhecimento e aceitação da diversidade cultural significam o reconhecimento e aceitação de que, embora as culturas sejam diferentes umas das outras, são todas igualmente estruturadas, coerentes e complexas. Este pensamento derruba as teorias de que uma cultura é mais importante do que a outra, ou que um grupo social é, por natureza, moral, intelectual e culturalmente mais privilegiado do que outros. Fazer qualquer tipo de classificação por hierarquia das culturas das populações é cientificamente incorreto.

Assim, o ensino de língua(s) que se abre para diferentes aspectos da cultura dos/as próprios/as discentes, de grupos marginalizados, de povos originários, pessoas com deficiência, etc., possibilita um espaço de múltiplas identidades e colabora para suas manifestações plenas. Portanto, devemos ser professores/as engajados/as numa prática não só da variação linguística, mas que é contra a homogeneidade numa visão de perfeição, encanto e desejo. Então, destaco algo já defendido por mim:

[...] não há justificativas para a inferiorização de gays, lésbicas, transexuais, travestis, bissexuais, ou quaisquer outras manifestações plurissignificativas da sexualidade e das identidades de gênero, uma vez que a aceitação da superioridade de um subjaz na inferiorização do outro. Assim, o que é aceitável é a adoção de práticas anti-hegemônicas, as quais rejeitam a perpetuação do preconceito linguístico, evidenciando a heterogeneidade como espaço da pluralidade social (SOUZA-SILVA, 2020, p. 50).

Essa perspectiva favorece a compreensão não só dos diferentes comportamentos linguísticos, mas também das diferentes manifestações identitárias, dentro e fora de nossas salas de aula. E, não podemos nos esquecer de que assumir posturas teóricas e metodológicas implica assumir também, conforme Oliveira & Wilson (2017), valores e crenças a elas vinculadas.

Por fim, reforço a importância de um ensino de língua(s) ancorado nos estudos da linguagem com a predileção de instrumentalizar os/as alunos/as para a leitura coerente, respeitosa e

científica daquilo que abrange os usos da língua, a exemplo da polêmica que envolveu a questão do *pajubá* no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) em 2018, e a respeito disso já defendi que não se trata do ensino da “linguagem de travesti” ou de persuadir os/as discentes a terem contato com práticas linguísticas desnecessárias, mas trata-se da aceitação de toda e qualquer variedade da língua como código válido para a prática de análise e reflexão linguística (cf. SOUZA-SILVA, 2020).

REFLEXÕES PEDAGÓGICAS E PROPOSIÇÕES ANALÍTICAS

Nesta seção, irei realizar duas ações: a) analisar, a partir de entrevista semiestruturada, a atitude de pessoas LGBTQIA+ – 1 mulher trans-heterossexual, 1 mulher cis-lésbica, 2 mulheres cis-bissexuais e 1 homem cis-gay – frente ao trabalho com a linguagem de seu grupo restrito em contexto de sala de aula e b) apresentar um fenômeno linguístico para análise em sala de aula, considerando as identidades sexuais e de gênero como variáveis a serem problematizadas. Desse modo, selecionei os enunciados dos/as participantes LGBTQIA+ quando questionados/as sobre a linguagem LGBTQIA+ ser um assunto para se refletir na sala de aula junto a estudantes, no bloco sobre consciência e avaliação sobre a diversidade linguística.

Então, de modo objetivo, a atitude linguística é uma manifestação da atitude social dos/as falantes no que tange, especificamente, à língua e ao uso que se faz dela no seio da sociedade. Posto isso, Baker (1992 *apud* HORA, 2011) indica que há alguns tópicos de interesse dos estudos de atitudes linguísticas, a exemplo da atitude em relação a grupos de línguas, comunidades e minorias, bem como em relação às lições de língua. Nessa direção, é oportuno indicar o

que pessoas LGBTQIA+ (indicadas como participantes a partir da letra "P") valoram sobre a questão supracitada:

Quadro 1 – O que pessoas LGBTQIA+ dizem sobre o estudo de sua linguagem de grupo em contexto escolar?

P1 = Acredito que sim, pois o modo que as pessoas *aprendessem sobre a linguagem LGBTQIA+ poderia evitar violências* como transfobia e homofobia, que são casos graves (mulher transexual).

P2 = Claro! *É uma maneira de inclusão*, acredito (mulher bissexual).

P3 = Com certeza! Bom, *é um dos grupos sociais que... estão em ascensão, né... de reconhecimento... político, social, enfim. Então, eu acho que a sala de aula é um local pra gente lidar com essas... é... novas expressões de liberdade*, seja quanto à população LGBT, tudo que cerca essa população, ou quanto questões de gênero quando a gente fala da violência contra mulheres, contra idosos, enfim... *eu acho que a sala de aula é o local pra gente lidar com isso [...]* (mulher bissexual).

P4 = Deveria ser trazido, sim... e eu *acho por como questão de respeitar, sabe? E não pra virar chacota, porque como eu falei anteriormente, na maioria das vezes, uma palavra específica, essa questão do dialeto, ela é vista como pra gerar entretenimento, como pra gerar palhaçada, e eu acho que tem que ser além disso*, entende? Então eu acho que poderia sim ser trazido em sala de aula *tanto pra questão de conhecimento quanto pra romper essas barreiras do preconceito*, né? Pra galera entender: olha, é o jeito que essa galera, que essa comunidade se expressa [...]

P5 = Sem dúvida alguma! Isso vai fazer com que as crianças e adolescentes que cada vez mais empoderadas nascem, *tão nascendo aí, chegando é... à adolescência cada vez mais empoderadas, tenham cada vez menos dúvidas do local ao qual elas pertencem, da identidade que elas têm que vivenciar e de quem elas precisam ser, se elas quiserem ser e o que elas querem fazer com suas próprias vidas e com seus próprios corpos* (homem gay).

Fonte: o autor.

A mulher trans-heterossexual – P1 – acredita que o contato com a linguagem da comunidade LGBTQIA+, no contexto escolar, evitaria violências de cunho homo e transfóbico. Nessa direção, a compreensão dos fatores que envolvem a criação da linguagem de grupo é relevante porque representa a possibilidade de adquirir conhecimentos relacionados a saber a língua e a saber sobre a língua, conforme indica Martins (2013). Logo, os fatos linguísticos podem receber um olhar crítico frente às discriminações pela linguagem e à exclusão social.

A mulher cis-bissexual – P2 – também defende o mesmo argumento, afirmando ser uma forma de inclusão, reconhecendo que a escola possa ser um espaço para o debate sobre a heterogeneidade. Desse modo, ao indicar que tal ação é algo inclusivo, a participante oportuniza pensarmos na construção da cidadania dos/as discentes. Então, figura-se um dos objetivos centrais da escola que, de acordo com Antunes (2009), favorece a participação consciente, crítica e relevante dos/as discentes na construção de uma sociedade mais justa onde todos/as têm vez e voz.

Também há P3 – mulher cis-bissexual. Essa participante defende que a ascensão da comunidade LGBTQIA+ no que tange à representatividade, crescente social e politicamente, favorece o contexto da sala de aula como oportuno para o trato das diferentes “expressões de liberdade”, como ela chama, e tudo que cerca a população dessa comunidade, logo, não se limita ao espaço da sala de aula de língua(gem). Assim, como indica P3, a sala de aula é um lugar para lidarmos com isso, uma vez que “tudo que é contrário, pois, ou diferente do padrão estabelecido pela escola como legítimo, é deficiente e deve ser modificado pelo ensino” (LEITE, 2011, p. 22), posição que rejeito, haja vista hierarquias culturais, sociais e linguísticas serem anticientíficas.

O enunciado de P4 – mulher cis-lésbica – corrobora o de P1, favorecendo um ensino de língua e sobre a língua, beneficiando a compreensão das demandas discursivas que envolvem a linguagem, uma vez que P4 defende um ensino que possa conscientizar os/as discentes sobre sujeitos LGBTQIA+ não serem tratados/as em tom jocoso, abandonando posturas estereotipadas sobre o que possa ser gay, lésbica, travesti, bissexual, etc., não servindo unicamente ao riso e à piada. Desse modo, promover a conscientização do “[...] grande significado da linguagem para a construção do sentido de *todas as coisas*” (ANTUNES, 2009, p. 43, grifos meus).

Por último, temos as posições de P5 (homem cis-gay), as quais favorecem a possibilidade de os/as discentes terem espaço e liberdade para vivenciarem, assim como outros/as cidadãos/ãs que experienciam suas identidades sexuais e de gênero não dominantes, com respeito e segurança. Logo, a abertura da sala de aula para a o trato da linguagem LGBTQIA+ favorece esse entendimento, “se elas quiserem ser e o que elas querem fazer com suas próprias vidas e com seus próprios corpos”, algo que não é simples para nosso sistema de ensino, haja vista a escola ser produtora de diferenças, distinções e desigualdades, como aponta Louro (2014). Além disso, a autora nos afirma que a sistêmica escolar na qual vivemos foi elaborada pela sociedade ocidental moderna que começou separando adultos de crianças, depois católicos de protestantes e “[...] também se fez diferente para os ricos e para os pobres e imediatamente separou meninos de meninas” (LOURO, 2014, p. 61).

Essas ideias servem para conscientizar os/as professores/as sobre o que pessoas LGBTQIA+ podem argumentar sobre suas identidades sexuais e de gênero quando lançam olhares para o papel da linguagem na manutenção dessas identidades e de suas performances, favorecendo a reflexão sobre o papel da escola e das aulas de língua(gem) diante disso. Na direção dessas reflexões, o/a professor/a pode refletir com os/as alunos/as sobre o seguinte fenômeno: o uso do vocativo. E, de acordo com a investigação de Nogueira (2019) – em uma comunidade gay de Serra Talhada-PE – os termos *bicha*, *mulher* [mulhé, mulé], *viado* e *amiga* são os que mais funcionam como vocativos.

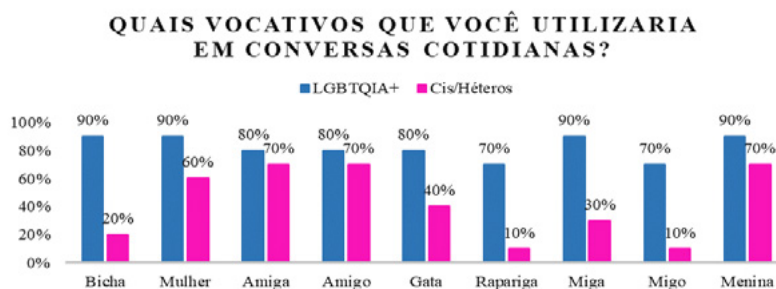
De forma geral, a investigação de Nogueira (2019) indicou que 52% dos vocativos têm maior frequência de uso na conversa entre amigos do que no contexto do trabalho e da entrevista realizada por ela. Um dado interessante da pesquisa é que os sujeitos participantes realizam uma dupla marcação de vocativo, uso não reconhecido pela GT (Gramática Tradicional), fugindo dos padrões do que se considera falar e escrever bem. Vejamos alguns exemplos

selecionados do *corpus* de Nogueira (2019): a) *Larissa*, eu amo essa casa, *bicha*; b) *Mulé*, a senhora tava apressando, *mulé*; e c) *Mulhé*, deixe de ser baixo, *viado*.

É possível identificar em (a) o uso do termo ‘bicha’ tendo como referente ‘Larissa’; em (b) a variante ‘mulé’ é repetida para reforçar o direcionamento da mensagem ao interlocutor e, em (c), o uso de ‘mulhé’ e ‘viado’ como marcadores do mesmo receptor, o qual só podemos presumir que seja do sexo masculino por causa do uso do adjetivo “baixo”, em gênero masculino na oração. Afinal, é comum a prática de tratamento por “mulher” entre homossexuais masculinos. Esses usos permitiram à pesquisadora estabelecer que “[...] o uso do duplo vocativo serve ao propósito comunicativo como recurso enfático, dado o seu exagero de marcação do destinatário na conversa” (NOGUEIRA, 2019, p. 69).

Então, mediante a coleta de Nogueira (2019), selecionei os vocativos e solicitei que os/as 20 participantes (divididos em Grupo 1: LGBTQIA+ e Grupo 2: Cis/Héteros) indicassem sua preferência de uso em relação a esse recurso linguístico, sendo também uma ação investigativa do contexto das atitudes linguísticas. Diante disso, os resultados obtidos com os 20 participantes indicam o seguinte:

Gráfico 1 - Preferência de vocativos associados às práticas de LGBTQIA+



Fonte: o autor.

Ao observar o Gráfico 1, identifica-se que os LGBTQIA+ lideram o uso dos itens. Os vocativos *bicha*, *mulher*, *amiga* e *gata* estão entre os mais frequentes na pesquisa de Nogueira (2019), sendo indicados por nossos/as participantes LGBTQIA+ como de uso corrente em suas comunicações cotidianas, mas *bicha* guarda maior marcação LGBTQIA+ do que os demais, corroborando a análise da autora, junto ao correlato *viado*, de acordo com a qual esses vocativos reafirmam as identidades desviantes no contexto da comunidade em questão.

E, um informante do gênero masculino e outra do feminino ambos do grupo Cis/Hétero indicaram o uso do item *bicha*, acentuando nossa interpretação de que não devemos ser categóricos em análises estilísticas, uma vez que, conforme Freitag (2015), generalizações são perigosas, inclusive aquelas generalizações feitas a partir de resultados de sexo/gênero em estudos sociolinguísticos nacionais.

Vale a interpretação sobre o uso do termo *bicha*, o qual é tão comum e corriqueiro para LGBTQIA+, mas que por percepção comum é tão utilizado como insulto entre homens, seja numa espécie de “brincadeira” ou com intenção de atacar, verdadeiramente, suas masculinidades. Uma investigação de Souza-Silva, Dias & Bezerra (2021), sobre o uso de termos de chamamento em contexto escolar e seus níveis de agressividade nesse mesmo contexto, indicou *bicha* como o mais frequente e entre os três tidos como mais agressivos. Logo, devemos estar conscientes que no interior das comunidades, especialmente as de prática, o termo *bicha* funciona com diferentes intenções, mas sempre associado e tendo como referência o sujeito homossexual, particularmente, afeminado.

De acordo com Green (2019), sobre esse termo não se sabe a origem exata, há a hipótese de que tenha aparecido no começo do século 20, bem como se acredita que seja uma adaptação do vocábulo francês “biche”, que significa corsa, feminino de veado. O termo “biche” também era usado para se referir a uma jovem mulher

francesa. Já no contexto brasileiro, o item “biche”, que viraria “bicha”, seria usado no início do século 20 para designar prostitutas, especialmente, prostitutas afeminados. Dito isso, o termo está associado aos domínios do feminino, remetendo à fragilidade e passividade, características que são socialmente inferiorizadas e colocadas como opostas ao que é masculino.

A partir disso, fica em desataque que, num movimento de “inversão performativa da injúria” (BUTLER, 1997 *apud* BORBA, 2020), LGBTQIA+ ressignificam seus chamamentos em símbolo de batalha e indignação social, como ocorre também com *viado*, *sapa-tão* e *travesti*. Nesse sentido, temos um mecanismo que indica a materialização linguística do efeito espada/escudo (SOUZA-SILVA, 2022), bem como ocorreu com o termo *queer* no contexto estadunidense. Sobre essa ressignificação: “[...] uma estratégia de ressignificação que vira a ofensa do avesso, dobra-a sobre si e se apropria de seu poder político para produzir lugares de identificação e aliança. Essas reapropriações de sentido são uma das principais estratégias de contestação queer [...]” (BORBA, 2020, p. 10).

Nessa direção, acrescento que para além de se reapropriar do termo, faz-se necessário que no interior da comunidade LGBTQIA+, especialmente entre homens gays, que o uso de bicha seja valorado para além de parâmetros de feminilidade, construindo entre cis-gays, que se identificam como “ másculos”, uma cultura de compreensão sobre a importância em não estereotipar o que seja ser bicha, pois não há hierarquia sexual entre ser *bicha*, *viado*, *mona*, *gay*, *homossexual*, etc., uma vez que esses termos foram criados para rotular uma questão geral: homens que sentem atração sexual por outros homens.

Outrossim, compreendo que, como indica Trevisan (2018), por força da Aids – e a doença ter sido rotulada como “peste gay” – muitos queriam se distanciar da figura da bicha feminina, tão recorrente entre os anos 60 e 70. Entretanto, a diferença que existe entre

esses rótulos é atributo social, resultado de diversas violências por força de diferentes questões, como a socioeconômica. Portanto, a ideia de que “existe o gay e existe a bicha” deve ser fortemente combatida no interior da comunidade, para que possamos dar um passo à frente no combate à discriminação.

Para além da preferência desses itens, é possível refletir sobre a posição junto às orações. No estudo de Nogueira (2019), verifica-se maior ocorrência dos vocativos na posição final (44%), à direita; seguida pela posição inicial (19%), à esquerda; e dupla marcação (vocativo + oração + vocativo) como a menos usual (8%). No andamento das análises e comparações, a autora indica que não há uma especificidade em relação ao posicionamento do vocativo na “fala gay”. Entretanto, pareceu oportuno observar essa preferência em meio aos grupos LGBTQIA+ e Cis/Hétero da pesquisa que realizei. Para tanto, essas posições foram apresentadas aos/às participantes e obtive os seguintes dados:

Gráfico 2 - Preferência de localização do vocativo em sentença
OBSERVE AS SENTENÇAS E DETERMINE QUAL VOCÊ PREFERE



Fonte: o autor.

Como se identifica no Gráfico 2, há LGBTQIA+ que indicam preferência nas três posições. Entretanto, 50% preferem a ordem em posição final junto à oração, pouco maior que os Cis/Héteros (40%); já em relação à ordem inversa, Cis/Héteros saem na frente, registrando 60% e LGBTQIA+ 30%. Logo, em relação às posições padrão

e reconhecidas formalmente pela GT, os dois grupos guardam maior preferência por esses usos. Entretanto, 20% do grupo LGBTQIA+ (um gay e uma bissexual) indicou preferência pela dupla marcação, posição não reconhecida pela GT, afinal, para os preceitos desse antiquíssimo compêndio, marcar um item duas vezes seria algo desnecessário, mas “[...] o uso do duplo vocativo serve ao propósito comunicativo como recurso enfático [...]” (NOGUEIRA, 2019, p. 69).

Portanto, a depender da intenção enunciativa do/a falante/escrevente, a ordem dos itens que compõem um enunciado pode ser modificada. Assim, caso o/a falante/escrevente tenha interesse em colocar em evidência mais o interlocutor do que o acontecimento, pode trazer o vocativo para a posição inicial junto à oração para que ganhe maior destaque do que o acontecimento, também podendo ocorrer ao contrário: para evidenciar mais o acontecimento do que o interlocutor, o/a falante/escrevente leva o vocativo para a posição final junto à oração, colocando a ação em destaque, por exemplo.

Portanto, é no jogo das atividades linguísticas que se pode mapear essas intenções discursivas, considerando variáveis diversas, como tópico da conversa, interlocutores, seus papéis sociais, etc. Todavia, de modo mais geral, podemos indicar que há LGBTQIA+ que optam por marcar como usual aqueles itens mais estigmatizados, conseqüentemente, tornando-os mais marcados.

Diante da noção de que a escola é nossa principal agência de letramento formal e responsável, por vezes, pela perpetuação de estigmas sociais e valorização da GT como modelo ideal de língua, mas tal espaço é relevante para a desmistificação, compreensão e reflexão de estigmas. Logo, a Sociolinguística Educacional pode favorecer o trato dessas questões nas aulas de língua(gem). Assim, as amostras de análises aqui desenvolvidas favorecem o estudo da variação linguística, a compreensão da normatividade, o impacto da identidade social no uso da língua e a leitura crítica de fenômenos linguísticos estilísticos.

Nesse cenário, pode o/a professor/a de língua portuguesa, antes de analisar tais fenômenos com os/as alunos/as, solicitar que eles/as respondam quais vocativos usariam, qual a posição de vocativo que preferem, outros vocativos comuns nas comunicações do contexto familiar e da escola, o que acham sobre o uso desses vocativos que marcam identidades sexuais e de gênero, possibilitando um trabalho sociolinguístico na sala de aula, mas sempre ciente de que não é só adentrar em sala com um almanaque de variantes linguísticas, pois a militância está na postura frente aos discursos intolerantes, logo, o professor de Português deve abandonar o título de caçador-erros e passar a ser agente combativo da exclusão pela linguagem.

CLOSES FINAIS

A Sociolinguística na qual acredito não se preocupa apenas com questões teóricas e metodológicas, trata-se, também, de uma postura frente aos diferentes falares e falantes marginalizados/as que têm suas identidades marcadas socialmente por diferentes fatores: raça, etnia, classe social, origem, gênero e sexualidade. Essa postura é combativa, é militante, resultando numa Sociolinguística de caráter transdisciplinar, pois a leitura das práticas linguísticas de grupos mais herméticos lança mão do que nomeio como arsenal da Sociolinguística.

Tal arsenal conglomerava ideais *variacionistas*, pois parte das variantes e variáveis linguísticas, buscando compreender em que medida os processos são independentes e quais são condicionados; *interacionais*, porque considera a influência dos contextos comunicativos no que tange ao uso das variantes linguísticas; *discursivos*, já que mapeia os efeitos de sentido, as intenções e atitudes que envolvem os usos linguísticos, bem como dialoga com as questões *educacionais*, para evidenciar práticas pedagógicas anti-hegêmonicas que

viabilizem a reflexão sobre todo e qualquer código linguístico e seus condicionadores sociolinguísticos.

Essa conduta possibilita o empoderamento linguístico, o qual deve ser compreendido no propósito de que os/as falantes não que-rem apenas representar a língua, mas também se sentirem representados/as por ela. Desse modo, entendo que o preconceito linguístico é poderoso por sua “invisibilidade”, sendo concretizado na discriminação pela linguagem, assim, o empoderamento linguístico é a “visibilidade”, uma vez que a performance pela linguagem poderá fornecer proatividade aos/às falantes, concretizando elevação de poder, ampliação política e mudanças na qualidade de vida, desde que falantes estejam conscientes da dialogicidade desse fenômeno.

Por fim, acredito que os desdobramentos das ideias aqui defendidas favorecem a Sociolinguística contemporânea, tendo valia por evidenciar um grupo minoritário, seus usos linguísticos e performances, oportunizando direcionamentos pedagógicos, pois revela usos marginais à GT e evidencia a influência de identidades no momento de uso da linguagem.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Dicionário crítico de Sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAGNO, Marcos. Por uma sociolinguística militante. *In*: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 07-10. [Prefácio].

- BORBA, Rodrigo. *Linguística Queer: algumas desorientações*. In: BORBA, Rodrigo. (Org.). **Discursos transviados: por uma linguística queer**. São Paulo: Cortez, 2020, p. 08-46.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- BRASIL. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: língua portuguesa. Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- ECKERT, Penelope. **Variation, convention and social meaning**. In: Annual Meeting of the Linguistic Society of America, Oakland, 2005, p. 01-33.
- FREITAG, Rachel Ko. (Re)Discutindo Sexo/Gênero na Sociolinguística. In: FREITAG, Raquel Ko; SEVERO, Cristine Gorski. (Org.). **Mulheres, Linguagem e Poder** – Estudos de Gênero na Sociolinguística Brasileira. São Paulo: Blucher, 2015, p. 17-74.
- GASTALDI, Alexandre Bogas Fraga *et al* (Org.) **Observatório de mortes violentas de LGBTI+ no Brasil - 2020**: relatório da Acontece Arte e Política LGBTI+ e Grupo Gay da Bahia. Florianópolis: Editoria Acontece Arte e Política LGBTI+, 2021.
- GILES, Howard; COUPLAND, Nikolas; COUPLAND, Justine. **Contexts of Accomodation**: developments in applied sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- GREEN, James Naylor. **Além do carnaval**: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX. 2. Ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2019.
- GUMPERZ, John. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca Teles; GARCEZ, Pedro M. (Org.). **Sociolinguística interacional**: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998, 98-119.
- HORA, Dermeval da. Sociolinguística(s)? In: MATZENAUER, Carmen; HORA, Dermeval da. (Org.). **Linguagem**: variação e estrutura da língua. Campinas: Pontes, 2021, p. 15-37.

HORA, Dermeval da. Variação dialetal e atitude. *In*: HORA, Dermeval. Da; NEGRÃO, Esmeralda Vailati. (Org.). **Estudos da Linguagem**: casamento entre temas e perspectivas. João Pessoa: Ideia, 2011. P. 15-36.

KOCH, Ingedore Villaça. Entrevista com Ingedore Koch. *In*: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana. (orgs.). **Conversa com linguistas**: virtudes e controvérsias da linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 123-130.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta P. Scherre e Caroline R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LEITE, Jan Edson Rodrigues. **Sociolinguística Interacional e a variabilidade cultural da sala de aula**. V. 7. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

LEITE, Marli Quadros. **Preconceito e intolerância na linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LUCENA, Rubens Marques. (Org.). **Estudos em Contato Linguístico**: língua materna em perspectiva. São Paulo: Blucher, 2022.

MARTINS, Iara de Melo. O ensino de gramática na perspectiva funcionalista: propostas de análise. *In*: LINS, Juarez Nogueira. (Org.) **Linguagens**: ensino e pesquisa. Recife: Editora da UFPE, 2013, p. 39-50.

NOGUEIRA, Jamyls Maiara da Silva. **O vocativo numa comunidade de prática gay de Serra Talhada-PE**: descrição e uso. 2019. 104f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; WILSON, Victoria. Linguística e ensino. *In*: MARTELOTTA, Mario Eduardo. (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 235-242.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: *festschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 143-161.

SILVA, Jerry Adriani da. Inclusão escolar de mulheres, travestis e transexuais, profissionais do sexo, na educação de jovens e adultos. *In*: SILVA, N. dos S.; *et. Al.* (Org.). **Educação do campo e interconexões**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016, p. 59-76.

SOUZA-SILVA, André Luiz. **O pajubá no ENEM**: preconceito e diversidade linguística. 2020. 68 f. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas e Literatura na Educação Básica) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira.

SOUZA-SILVA, André Luiz. **Sociolinguística com foco na comunidade LGBTQIA+**: atitude, identidade e estigma. 191f. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SOUZA-SILVA, André Luiz; COPPI, Danielle Mendes. Respeito à diversidade sexual: práticas em aulas de língua portuguesa. **Letra Magna**, v. 16, p. 193-213, 2020.

SOUZA-SILVA, André Luiz; DIAS, Thayse Rocha; BEZERRA, Fábio Alexandre. Linguagem, gênero e sexualidade na educação de jovens e adultos: uma proposta de multiletramentos críticos. **Revista do GELNE**, v. 23, p. 99-117, 2021.

SOUZA-SILVA, André Luiz; LUCENA, Rubens Marques de. A variável sexo/gênero em estudos sociolinguísticos: um panorama das três ondas, **PROLÍNGUA**, v. 16, n. 1, p. 178-188, 2021.

SOUZA-SILVA, André Luiz; SILVA JUNIOR, Leônidas José da. O pajubá no ENEM: preconceito e diversidade linguística. *In*: ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius; MANGUEIRA, José Vilian (Org.). **Estudos sobre línguas e literaturas na educação básica**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, p. 238-268.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 4. Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

VELOSO, Rafaela. As três ondas da Sociolinguística e um estudo em comunidades de práticas. *In*: **XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina**. João Pessoa: Ideia, 2014, p. 1740-1749.

3

Zuleica A. Michalkiewicz

**RETOMANDO
A QUESTÃO DA LÍNGUA
PORTUGUESA NO ENSINO:
UM DEBATE INFINDÁVEL**

INTRODUÇÃO

Desde a Brasil colônia até os dias atuais, assistimos a um cenário político educacional enredado por políticas linguísticas implícitas, ou seja, ações que interferem na dinâmica linguística de uma língua, mas não nominadas como política linguística, porque não há uma legislação explícita sobre ela. Entretanto, as políticas públicas e linguísticas – sejam elas explícitas ou implícitas, nortearam ações que, em certa medida, delinearão os usos linguísticos e o ensino de língua portuguesa.

Diante disso, neste capítulo faço um recorte da pesquisa intitulada “Políticas e ideologias linguísticas: uma análise dialógica das avaliações do Enade”, no qual apresento um breve panorama das políticas educacionais que orientam as políticas de línguas no Brasil (MICHALKIEWICZ, 2020).

A grosso modo, como destaca Bagno (2020), no Brasil não temos políticas linguísticas definidas e as poucas que tivemos foram impositivas e não democráticas. A primeira foi a política repressora do Diretório dos Índios, quando Pombal decretou o uso da Língua Portuguesa em todo território nacional, suplantando a língua geral e todas as línguas indígenas. A segunda diz respeito à Era Vargas, que decretou o fim das línguas imigrantes, sobretudo o italiano e o alemão. O pesquisador faz essa afirmação em contraste com as políticas linguísticas e investimentos de outros países da Europa e da América Latina.

Todavia, não se pode deixar de destacar que embora as políticas tenham inicialmente o cunho impositivo, atualmente temos a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, as Leis de cooficialização de línguas indígenas e línguas de imigração em alguns estados. Ainda que não sejam legislações federais, as cooficializações são políticas explícitas

e tem seu valor. Embora Bagno (2020) destaque que as leis estaduais ficam à mercê de mudanças políticas locais que votam pela retirada delas, por isso são legislações mais frágeis na visão do pesquisador.

COMPREENDENDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS QUE ORIENTAM AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL

No Brasil, a instituição escolar surgiu em 1849, quando Padre Manuel da Nóbrega e a Companhia de Jesus organizaram as casas de Be-a-bá, em Salvador, na Bahia. Entretanto, apesar de a escola fazer parte da história do país desde o Brasil Colônia, a educação brasileira sempre foi destinada a poucos.

As casas de Be-a-bá serviam para catequizar as crianças ameríndias por meio dos catecismos bilíngues em Tupi-Português. Mais tarde, as escolas da Companhia de Jesus serviram para educar os filhos dos proprietários de terras e negros escravizados.

Contudo, a hegemonia da Companhia de Jesus teve fim em 1759, quando aconteceram as reformas pombalinas, as quais instituíram as aulas régias de língua portuguesa, do latim e do grego, além de retórica e filosofia, proibindo o uso da língua geral e todas as línguas indígenas. Vale destacar que os padres da companhia exerceram o controle da educação no Brasil durante 210 anos, por isso a história da educação está entrelaçada com a educação europeia via igreja.

Ferreira Jr (2010, p. 19), em contraste, afirma que “os traços da nossa sociedade são alicerçados na escravidão, latifúndio e na monocultura e, devido a essa sociedade, poucos avanços ocorriam na educação, já que ela era praticamente inexistente”.

A catequização da Companhia de Jesus começou com os adultos, porém, devido à resistência dos ameríndios em relação à cultura, os padres se voltaram para os curumins. Evidencia-se a ideologia que as crianças eram neutras e não contaminadas com os elementos culturais do seu povo, assim seria mais fácil incorporar a cultura da civilização em detrimento da barbárie indígena.

O primeiro passo foi gramaticar a língua em um catecismo bilíngue em português e tupi, entendida aqui como um documento de política linguística no país, ainda que implícita, já que alterava os usos da língua indígena e determinava o ensino de língua na escola.

Assim sendo, os catecismos jesuíticos do século XVI se constituíram num instrumento de duplo significado: de um lado, possibilitavam o aprendizado das primeiras Letras tanto no português quanto no tupi, isto é, transformaram-se em “cartilhas” que eram utilizadas como material didático do processo pedagógico desenvolvido no âmbito das casas de bê-á-bá, embriões dos futuros colégios da Companhia de Jesus e, do outro, veiculavam a concepção de mundo da chamada “civilização ocidental cristã” por meio da violência simbólica contra os elementos estruturais da cultura ameríndia (FERREIRA JR, 2010, p. 21).

Além da língua geral gramaticizada pelos padres, havia o *nheengatu*, que quer dizer “língua boa”. Convém ressaltar que o *nheengatu* era também uma língua geral – a língua geral da Amazônia, assim como havia a língua geral paulista. A língua *nheengatu* foi levada durante a conquista portuguesa da Amazônia a regiões onde não era nativa. Ainda hoje o *nheengatu* é uma língua cooficial de São Gabriel da Cachoeira. Ela foi também a língua geral da catequese do norte e nordeste do Brasil.

O método de ensino jesuítico – o *Ratio Studiorum* – era por meio da exposição de regras concisas, num ensino mnemônico. O método foi elaborado no final do século XVI, centrado nos princípios herdados da Universidade Medieval, era utilizado em todas

as regiões do Novo Mundo em fase de ocupação. Um método de ensino que garantia a padronização, a formação uniforme de todos os que viessem a frequentar os colégios da Companhia de Jesus em qualquer lugar do mundo. Compreende-se então que foi o primeiro material didático, na época entendido como um manual prático e sistematizado, já que apresentava ao professor a metodologia de ensino a ser utilizada em suas aulas.

Mariani (2003) e Severo (2018) elucidam que nesse contexto complexo de catequização e colonização do novo território, as políticas linguísticas jesuíticas estavam numa "arena conflito" (SEVERO, 2018). De um lado, a Igreja objetivava catequizar o maior número de não cristãos e, para que houvesse a compreensão dessa relação sócio-discursiva, a companhia de Jesus não se furtava a utilizar a língua geral que mediava o processo de comunicação entre os missionários e os gentis. No entanto, a igreja tinha um acordo com a coroa para a expansão das terras da metrópole, que tem a língua portuguesa como língua nacional gramatizada e escrita, a qual, por sua vez, representa a civilização.

Nesse cenário sociolinguístico em que residem línguas indígenas, língua geral e língua portuguesa, se a igreja alfabetizar em língua geral já há o apagamento das demais línguas indígenas, mas também ocorre o silenciamento da língua portuguesa. Dessa forma, é preciso haver um consenso para atender tanto a realidade quanto a igreja num projeto político-linguístico, pois "Legitimam-se, em uma concepção linguística, uma teoria religiosa e uma outra de natureza político-jurídica, ambas servindo como justificativa para expansão das terras da metrópole" (MARIANI, 2003, p. 75).

Mariani (2003, p. 75) ainda destaca que a heterogeneidade linguística, em que os sentidos precisam ser construídos, "são determinados em situações enunciativas singulares, situações histórica e paulatinamente engendradas que vão dando lugar ao surgimento de uma língua e de sujeitos nacionais". A pesquisadora conclui que

a ideologia de uma língua está aglutinada numa junção linguístico-jurídica em que a língua portuguesa é uma instituição nacional. Dessa forma, em um cenário linguístico complexo, a língua portuguesa passa a ser ensinada com base no latim.

1. Controle disciplinar rígido das normas pedagógicas estabelecidas;
2. Repetição (leitura por meio da memorização/aprendizagem mnemônica);
3. Disputas (emulação entre os grupos de alunos da mesma turma tendo como conteúdo as obras lidas, ou seja, exercícios coletivos de fixação dos conhecimentos por meio de perguntas e respostas);
4. Composição (redação de textos tendo como referência os temas de estudo);
5. Interrogações (questões formuladas sobre as obras clássicas latinas estudadas);
6. Declamação (exposição oral dos conhecimentos aprendidos por meio da retórica);
7. Prática sistemática de exercícios espirituais (FERREIRA JR, 2010, p. 29).

Com essa perspectiva de ensino e controle disciplinar rígido, os colégios jesuítas eram considerados os melhores do mundo, porém eram fortes na formação humanística e intelectual e fracos nas ciências naturais. Enquanto as escolas das primeiras letras nasceram destinadas a catequizar os indígenas, os colégios eram para ensinar os filhos dos proprietários de terras. Os escravizados, indígenas adultos, mestiços e brancos pobres ficavam de fora da escola porque eram destinados ao trabalho braçal.

Em 1700, o reino de Portugal passava por uma crise econômica e a política do padroado existente entre o estado e a igreja permitiu à igreja poder paralelo ao governo português, tanto do ponto de vista econômico quanto político. Durante os 210 anos de atuação da Companhia de Jesus no Brasil, o poder político e econômico dos padres era maior que do próprio rei.

Nesse contexto político, Marquês de Pombal, então primeiro-ministro da coroa, percebeu o atraso lusitano em relação à transformação econômica da Europa Ocidental e promoveu mudanças

dos aparelhos estatais que administravam o império português pelo mundo. Diante disso, Pombal assinou o tratado de Madrid, ampliando as fronteiras do norte e do sul, e acusou os jesuítas de conspiração devido ao poderio econômico, expulsou-os de Portugal e seus domínios em 1759.

[...] o Marquês de Pombal expulsou a Companhia de Jesus (1759) dos domínios portugueses e, em seguida, promoveu uma reforma educacional que extinguiu o sistema de ensino jesuítico, pois, para ele, o atraso lusitano em relação à modernidade gerada pelo mundo burguês era causado pela ação jesuítica na gestão dos negócios do Estado português (FERREIRA JR, 2010, p. 30).

A partir da expulsão, as missões passaram a ser controladas por funcionários do governo. As capelas foram transformadas em paróquias e os vigários que as assumiram eram nomeados pelo rei. Os indígenas tiveram que deixar de usar seus nomes originais, passando a ter nomes portugueses. Os caciques foram nomeados capitães e juízes e as lideranças passaram a ser vereadores municipais. A política repressiva determinou que todos os indígenas, a partir daquele momento, eram cidadãos portugueses. Não é necessário explicitar o grande prejuízo dessa política para as comunidades indígenas. A educação, que antes era exclusividade dos jesuítas, sofreu um grande recuo porque não havia professores suficientes para atender o público.

Talvez uma das mudanças mais agressivas foi em relação ao idioma. O Marquês de Pombal tornou obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, por meio de reformas no ensino de Portugal e suas colônias. O português foi incluído no currículo nacional e o uso de outras línguas totalmente proibido, especialmente a língua geral de base tupi, falada tanto por indígenas quanto pelos colonizadores e seus filhos.

Essa política impositiva de Pombal dialoga com o domínio de terras e da nação, introduzindo uma nova língua que impõe a

desculturalização dos povos nativos. Processo esse que definia tal imposição como civilização do Bárbaro.

Institucionaliza-se, na colônia, A língua portuguesa com SUA memória de filiação ao latim. O *Directorio* busca colocar em silêncio a língua geral e seus falantes, caracterizando-a como uma "invenção diabólica". Não se fala em um português-brasileiro. Ele ou não existe aos olhos da metrópole, ou, se existe, precisa ser corrigido, melhorado, reformatado de acordo com os moldes gramaticais portugueses. Aos olhos da metrópole precisa ser a continuidade da imaginária homogeneidade que confere o caráter nacional a Portugal. Mas os processos históricos, como se sabe, são continuidade e mudança sempre (MARIANI, 2003, p. 78, grifos da autora).

As mudanças preconizadas por Pombal eram desarticuladas e precisavam de unidade, o literário e verbalista da companhia de Jesus foi comprometido pelas ações de Pombal e causaram a falta de recursos para a educação, vinte anos após a expulsão, em toda a Bahia não havia mais que dois professores. Várias escolas foram fechadas e as bibliotecas dos conventos foram abandonadas ou destruídas. As aulas régias só passaram a ser ministradas depois de 1722, quando a coroa portuguesa instituiu o subsídio literário. Ademais, os projetos de Pombal estavam em concordância com a evolução do mundo urbano burguês, porque ele queria manter os marcos de um império colonial, o que resultou na estagnação e demora para a implantação de universidades no país.

É pertinente lembrar que com a vinda da família real para o Rio de Janeiro, foi criada a imprensa no Brasil, o que serviu para difundir a Língua Portuguesa. Em face disso, em 1826, iniciou-se uma discussão no parlamento brasileiro sobre a questão da língua nacional do Brasil. Em 1827, começam a ocorrer intensas discussões sobre o que deveria ser objeto de ensino de língua. Uns achavam que a escola deveria ensinar a ler e escrever utilizando a gramática da língua nacional. Nesse contexto, a língua portuguesa tornou-se

a língua da nação brasileira. Isso porque a determinante de ensino era o *Ratio Studiorum* da Companhia de Jesus, que não permitia o ensino do vernáculo. As crianças eram alfabetizadas em língua portuguesa e, em seguida, passavam a aprender em Latim. Nos cursos superiores se ensinava a gramática latina e a retórica. O quadro abaixo deixa evidente que a língua portuguesa, delineada nos interesses políticos, é a língua da nação e, como definido nos currículos abaixo, subentende-se que ensinar língua é ensinar gramática.

Quadro 1 – Currículos das escolas da corte

CORTE (1827)	RIO DE JANEIRO (1837)	MATO GROSSO (1837)	PARANÁ (1846)
Os professores ensinarão a ler e escrever, as quatro operações de aritmética, práticas de quadrado, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, A GRAMÁTICA DA LÍNGUA NACIONAL, e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião Católica, Apostólica e Romana, proporcionados à compreensão dos meninos, preferindo para as leituras a constituição do Império e a História do Brasil	As Escolas Públicas de Instrução Primária compreendem as três classes de ensino: 1ª leitura e escrita, as quatro operações de aritmética sobre números inteiros, frações ordinárias, decimais e proporções, princípios da Moral Cristã e a Religião do Estado, A GRAMÁTICA DA LÍNGUA NACIONAL. 2ª Noções gerais de geometria teórica e prática. 3ª Elementos da geografia	A instrução primária consta de dois graus: no primeiro se ensina a ler e a escrever, a prática das quatro operações e princípios religiosos e, no segundo, a ler e escrever, Aritmética até proporções, A GRAMÁTICA DA LÍNGUA NACIONAL, noções gerais dos deveres religiosos e morais.	A instrução primária compreende a leitura e a escrita, a prática e a teoria de Aritmética até proporções, inclusive as noções mais gerais de geometria prática, A GRAMÁTICA DA LÍNGUA NACIONAL, princípios da Moral Cristã e a doutrina da Religião do Estado.

Fonte: Castanha (2007).

Como destacado no quadro, é possível observar que o ensino da gramática da língua nacional se constitui como uma política linguística. Na esteira política da época, fica evidente que saber gramática é sinônimo de bem falar e bem ler, o que garante a boa

retórica para exercer os cargos públicos. Porém, essa ideologia de saber gramática para bem falar e bem ler perdurou por muitos anos no ensino (MOURA NEVES, 2004)⁷.

Em primeiro lugar, os poucos que se escolarizavam (século XVI ao XVIII) pertenciam a camadas privilegiadas, cujo interesse e objetivo era seguir o modelo educacional da época, que se fundava na aprendizagem do latim e através do latim, fugindo à tradição dos sistemas pedagógicos de então atribuir às línguas nacionais estatuto de disciplina curricular; em segundo lugar, o português não era a língua dominante no intercâmbio social, não havendo, por isso, motivação para instituí-lo em disciplina curricular; e em terceiro lugar [...], o português ainda não se constituía em área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina curricular (SOARES, 2002, p. 158-159).

Como a autora pontua, o português não se constituía em área de conhecimento que pudesse ter *status* de disciplina curricular. Somente em 1871 que o cargo de professor de português surgiu por meio de decreto imperial. O perfil desse docente – que lecionava as disciplinas de Retórica e Gramática – era o de um intelectual integrante das elites da época, uma vez que não havia cursos de formação para professores.

Mais tarde, no governo Vargas, Getúlio Vargas criou uma série de medidas nas quais objetivou limitar o uso de línguas estrangeiras no Brasil. Um exemplo dessas medidas foi a proibição de alfabetizar em qualquer outra língua que não fosse o português. Essa proibição objetivava que as comunidades de imigrantes que falavam suas línguas maternas ou dialetos passassem primeiramente a ser bilíngues e depois deixassem de lado a língua trazida pela primeira geração de imigrantes. No entanto, de acordo com os trabalhos de Margotti (2004) sobre comunidades italianas no Rio Grande do Sul,

7

A obra da respectiva pesquisadora explica que durante muito tempo o ensino de gramática era determinante para o bem falar e o bem escrever.

Fritzen (2008) sobre os migrantes alemães em Blumenau, Jacumasso (2009) acerca de comunidades ucranianas em Irati, entre muitos outros que discutem acerca das práticas linguísticas nas comunidades migrantes, é possível observar que a comunidade de migrantes no Brasil assumiram a brasilidade, mas não negam sua diversidade. Tanto que os estudos mostram que em várias comunidades de migrantes ainda hoje há práticas bi/multilingues.

Os problemas políticos e sociais que nasceram no Brasil-colônia refletem e refratam a baixa qualidade de ensino, pois há falta de políticas educacionais mais efetivas. A ausência de projetos de educação que não sejam apenas promessas de governo e itens de reformas supérfluas, que em nada colaboram para a evolução e crescimento do sistema educacional reiteram continuamente a condição social e educacional do país, arrastando século após século a marca do elitismo e exclusão de classes minorizadas.

DELINEANDO AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA

Face ao exposto até aqui, no Brasil, as políticas linguísticas, no que tange ao ensino da língua, não são definidas explicitamente. As políticas públicas para a educação mostram um panorama amplo que abrange os métodos de ensino, deliberações para o funcionamento das escolas e cursos. Sendo assim, procuro clarificar a questão do ensino da língua portuguesa e da formação docente.

Há muitos trabalhos que são de extrema relevância nesse cenário após a Lei de diretrizes e Base de 1996, nos primeiros quinze anos de 2000, surgem muitos trabalhos sobre o currículo, livro didático e os documentos parametrizadores para o ensino de língua portuguesa, centralizados na esfera Federal, foram publicados, como:

Bunzen (2009) – na tese “Dinâmicas discursivas na aula de Português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais”; Angelo (2005) – na tese “Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa”; Faccina (2000) no trabalho “Políticas linguísticas e ensino de língua portuguesa: da República Velha à Constituição de 1934.”; Lauria (2004), na tese “Livro didático de português: entre as concepções de ensino, trilhos da lei e as sendas do texto.”; De Pietri (2003), “A constituição do discurso da mudança no ensino de língua portuguesa.”; Razzini (2000), “O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura.”, entre outros.

Nesses trabalhos, retoma-se a história da educação, como apresentado até aqui, e num processo de escrutínio da história da educação linguística, esquadrinha-se o ensino de língua portuguesa no Brasil. Sendo assim, destaco duas políticas linguísticas explícitas que afetam o ensino de língua portuguesa e as políticas para a educação. A saber, *a reforma pombalina*, que propôs o ensino da gramática portuguesa ao lado da gramática latina, e *a política nacionalista da Era Vargas*, com a proposta de uma política linguística da língua nacional, contrapondo-se às línguas trazidas pelos imigrantes.

Cronologicamente, de 1532 até 1600, assiste-se à constituição da língua nacional, no período Brasil-colônia, com a chegada dos portugueses. Nesse momento, três línguas eram usadas no país: a língua portuguesa, a língua geral e o latim. O sistema de ensino estava sob domínio dos jesuítas, que usavam a língua geral e as línguas indígenas, sendo que a língua portuguesa não constava no currículo escolar.

De 1600 até 1800, temos a expulsão dos jesuítas, a chegada de africanos escravizados e o decreto de Pombal, que exige a obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa tanto na escola como nos demais usos, suplantando as demais línguas e criando-se a ideologia do país monolíngue.

Com a vinda da Família Real em 1808 e mais portugueses que chegam juntamente com a realeza, há uma mudança cultural no Rio de Janeiro e a relação com as línguas ali faladas (ANGELO, 2005). A língua portuguesa passa a ser veículo de circulação com a criação, nessa época, da imprensa no Brasil. Com a independência em 1822 e o estabelecimento do Estado brasileiro, a questão da língua se evidencia. De acordo com Orlandi (2009), há a instrumentalização da língua por meio da escrita de gramáticas e dicionários e o florescimento da literatura brasileira, contribuindo para a construção da língua nacional.

Importante pontuar, conforme Orlandi (2013, p. 231), a maneira como se constroem as gramáticas são indicações de como se deve praticar o ensino da língua, ainda mais porque os mesmos intelectuais que faziam as gramáticas eram os que ensinavam a língua. Foi o ano de 1826 a data fixada para o término desse período, quando o Parlamento brasileiro - leia-se poder constituído - formulou a questão da língua nacional do Brasil (LORENSET, 2016, p. 197).

Em sentido semelhante a Lorenset (2016), Bunzen (2011) esclarece que, após a Independência do Brasil, construiu-se uma política linguística de construção e afirmação da língua nacional:

Do ponto de vista de uma política linguística pós-independência, uma decisão política no parlamento determinou que o ensino da língua deveria se dar através do uso da gramática da "língua nacional", utilizando-se essa categorização "como uma forma de não nomear a língua da nova Nação pelo nome do antigo colonizador" (GUILMARÃES, 2005, p. 15). Nesse contexto político, a "língua nacional" passou a ser um dos saberes escolares necessários para a formação dos setores burocráticos e intelectuais da nova "nação". No ensino secundário, a língua portuguesa e sua literatura foram sendo lentamente incluídas no currículo oficial (BUNZEN, 2011, p. 893).

Com a decisão do parlamento, os professores deveriam ensinar a ler e escrever em língua portuguesa. No entanto, entre 1808 a 1820 cresceu a heterogeneidade linguística com a chegada de imigrantes vindos da Alemanha, Itália, Polônia, Ucrânia, entre outros e as línguas alemã, italiana, polonês, ucraniana passaram a conviver com as línguas indígenas e as línguas africanas.

São esses decretos e decisões políticas que impõem a língua do colonizador aos povos colonizados. Para que essa língua se fortaleça cada vez mais, destaca-se a criação do Colégio Pedro II (SOARES, 2002), sendo o mais antigo do Brasil. Nele, o estudo da língua portuguesa foi incluído como currículo escolar dentro das disciplinas de gramática, retórica e poética. No ano seguinte à criação do Colégio, foi regulamentada a gramática nacional como objeto de estudo, tanto que em 1871, por decreto imperial, foi criado o cargo de professor de português.

Entretanto, não havia formação de professores. Conforme Bunzen (2011), os professores de português eram os intelectuais oriundos das elites. Intelectuais esses que, para adentrarem os cursos superiores no Império, prestavam exame obrigatório de língua portuguesa e também sobre a gramática latina.

De acordo com Lorenzset (2016, p. 197), o Colégio Pedro II passou a ser um dos espaços privilegiados de configuração das políticas linguísticas:

[...] o Colégio Pedro II passa a ser o lugar de formação e elaboração de programas que configuram formas de cidadania. Quanto à língua, apresenta-se como lugar de conhecimento legítimo, da garantia da unidade linguística nacional e de domínios da “boa” língua, “boa” retórica, da “boa” escrita. Assim, a forma histórica do sujeito social brasileiro pode ser depreendida no modo como a língua é ensinada, notadamente em grandes colégios como o Colégio Pedro II: “no ensino da língua estão inscritos valores, metas e perfis de formação de quadros para gerir nossas instituições e nossos projetos políticos de nação” (*Ibid.*, p. 202).

Nesse cenário, começaram a ser produzidas as gramáticas dirigidas aos alunos, as quais ratificavam a pertinência dos estudos da gramática. Além disso, o Colégio Pedro II, com as exigências da época, consagrou o padrão do ensino de língua no Brasil. (RAZZINI, 2000). Na década de 1930, foi criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública e a chegada de Vargas ao poder consolidou os programas oficiais e as disciplinas escolares, por meio, por exemplo, do Decreto 19.890 de 1931:

Nesse sentido, programas oficiais e disciplinas específicas para cada série do secundário aparecem no decreto 19.890 de 1931, documento responsável também pela equiparação de todos os colégios secundários ao Colégio Pedro II, pela seriação e frequência obrigatória para ingresso nas faculdades (RAZZINI, 2000). Em junho de 1931, a disciplina passa a ser denominada de Português, com objetivos e conteúdos fixados pelas instruções metodológicas para cada disciplina (BUNZEN, 2011, p. 896).

Em 1939, o decreto 1.190 determinou que professores no ensino secundário deveriam ter formação na Faculdade de Filosofia, que teria as seguintes finalidades:

Art. 1º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades: a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino (BRASIL, 1939).

Para exercer o magistério, a partir do decreto, o professor de português deveria formar-se no curso de Letras clássicas e precisava também da formação em didática, somando mais um ano à formação em Letras. No documento, consta em seu "Art. 49. Ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 desta lei será conferido

o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formam o seu curso de bacharelado." (BRASIL, 1939) Logo, a licenciatura não era uma formação única, sendo condicionada ao bacharelado.

Com a exigência da formação docente em nível superior e com objetivos e conteúdos fixados pelas instruções metodológicas para cada disciplina, o programa de ensino de língua portuguesa "priorizava exercícios práticos de gramática e textos literários, atendendo a dois objetivos: "a habilitação do aluno para falar e escrever corretamente" e "a missão do professor de despertar no aluno o amor pela língua pátria e o gosto literário." (BUNZEN, 2011, p. 898-899).

Com o Estado Novo e os decretos de Vargas, a política linguística atingia, sobretudo, os imigrantes. As escolas deveriam ministrar aulas apenas em Língua Portuguesa, tendo como mote a formação de uma consciência de brasilidade, reforçando o imaginário da língua nacional. Segundo Razzini (2000, p 202), a reforma Capanema impôs ao país programas oficiais em língua uniforme, em que se sobrepunha a visão "mistificadora" das instituições nacionais e culto às autoridades. Em nome da língua nacional, a ditadura getulista exerceu forte repressão linguística: o poder central legislou sobre língua e identidade, língua e Estado".

Diante desse contexto, a língua portuguesa culta foi fortalecida, sendo então modelo de língua, sinônimo de correção linguística formal. No entanto, a partir de 1950, a escola passou a ser reivindicada pelas classes trabalhadoras, que exigiam escola para seus filhos. Essa mudança na paisagem escolar trouxe uma série de transformações para a educação e para o ensino de língua portuguesa em especial.

Houve um aumento considerável no número de alunos. Por isso, foram necessários mais professores para atender essa demanda; entretanto, não havia tantos profissionais disponíveis. Automaticamente, houve um relaxamento na seletividade desses profissionais.

Soares (2002) enfatiza que mesmo com alunos advindos de classes populares, os manuais didáticos (que eram escritos pelos profissionais da elite intelectual) não foram alterados, o que criou um quadro complexo no ensino da língua, com baixo aproveitamento, desistência escolar, etc. Ademais, Soares (2002) ainda afirma que, com a formação docente ampliada para atender a demanda, os professores não eram mais provenientes da elite intelectual. Observou-se assim uma perda de prestígio na função docente, porque a clientela para a formação superior era oriunda de contextos menos letrados. De acordo com Bunzen (2011), citando Barreto Barros (2008), como os novos professores não pertenciam mais às classes intelectuais, o material didático precisou ser adaptado.

Diante disso, no ensino primário e secundário, continuava a normativa explicitada anteriormente, que priorizava exercícios práticos de gramática e leitura de textos literários (BUNZEN, 2011). Todavia, o ensino não era uma questão resolvida, porque cada professor seguia uma linha, empregavam-se nomenclaturas variadas a depender da afinidade com os manuais. Para tanto, o MEC delegou a um grupo de gramáticos a tarefa de compilar termos técnicos na esfera gramatical para serem usados de forma uniforme em todo o país. Esse compilado foi conhecido como a Nomenclatura Gramatical Brasileira - NGB (FACCINI, 2000), mais uma política linguística brasileira que está vigente até os dias atuais.

A despeito da criação da NGB, os problemas com o ensino permaneceram, tendo em vista que não se restringiam à nomenclatura utilizada pelos professores. A questão era mais complexa, uma vez que o ensino de língua era variável e deve privilegiar o ensino de leitura, escrita e oralidade em situações de uso, muito mais que definição de conceitos.

Dessa maneira, na década seguinte, Bunzen (2011, p. 899) destaca que:

Os anos 60 são fortemente marcados pelo processo de descentralização das questões educacionais mais gerais, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 apostou no federalismo e na autonomia dos Estados na definição de sua política educacional. Do ponto de vista do currículo prescrito, assistiu-se a uma maior flexibilidade, pois, diferentemente dos anos anteriores, houve uma maior abertura para construção do currículo pelos Estados, pelos professores e pelos próprios autores--editores de livros didáticos. A LDB-61 apontava, por exemplo, algumas indicações para o ensino de cada disciplina escolar que poderia ser desenvolvida e ampliada pelos programas estaduais.

A LDB de 1961 foi instituída como tentativa para o aperfeiçoamento do ensino, já que historicamente havia uma crise do ensino. Na respectiva lei, ficou determinado que a educação é direito de todos, todavia, admite-se no documento que há insuficiência de escolas e o encerramento de matrícula na falta de vagas.

Como tentativa de minimizar esse problema, foram criados os Conselhos Estaduais de Educação, incumbidos de melhorar a qualidade do ensino, considerando a variedade de cursos, a flexibilização de currículos e articulação dos diferentes graus, conforme consta no artigo 12 da LDB de 1961.

Como se pode observar, o ensino não era centralizado em escala federal, havia uma descentralização que dependia de cada estado estabelecer suas diretrizes de ensino. Nesse cenário, não havia como estabelecer diretrizes para avaliações em larga escala, no entanto o ensino requeria qualidade. Na formação docente, a disciplina de linguística foi instituída no currículo dos Cursos de Letras. Evidente que essa decisão trouxe sérias consequências, pois não havia professores formados em linguística (em número suficiente) para lecionar essa disciplina. De acordo com Geraldi (1996), com a linguística no currículo de Letras, há uma desestabilização no diálogo entre a gramática e o ensino. Assim, o discurso da homogeneidade

começa a ruir e cria-se um conflito entre as concepções descritivas e o caráter normativo da gramática tradicional.

Num cenário cada vez mais complexo no que tange ao ensino de língua, a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 foi sancionada e nela foi estabelecida a língua nacional como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. A partir daí, a disciplina de língua portuguesa passou a ser Comunicação e Expressão, no 1º grau (1ª à 4ª série); Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa (5ª à 8ª série) e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no 2º grau. A língua era vista como normativa porque expressava a cultura brasileira e se configurava como instrumento de comunicação nacional, havendo, assim, a perspectiva de que deveria haver homogeneidade linguística no território nacional. O ensino de língua servia à dominação do poder político e militar.

Nesse contexto, no entanto, o ensino de língua portuguesa estava em crise na escola, como mostra Bunzen (2011, p. 902):

Se a escola pública não conseguia ensinar a ler e a escrever, o ensino de língua materna encontrava-se em *crise*. Ao lado da “crise da leitura e da escrita” e da “luta” por uma maior democratização do ensino, emerge fortemente no Brasil o “discurso da mudança” (PIETRI, 2003) que constrói discursivamente o chamado “ensino tradicional de português” (ANGELO, 2005). Por tal razão, ampliaram-se consideravelmente as pesquisas sobre o ensino – desde a alfabetização até as redações dos vestibulandos.

Uma afirmação de Faraco (1975, p. 5), quando o pesquisador apresenta as sete pragas no ensino de língua portuguesa corrobora com a citação acima: “O ensino de português tem se mostrado inútil (os resultados negativos nos autorizam tal classificação). Recursos humanos e materiais têm sido criminosamente desperdiçados numa vazia de significado: onze anos de escola e o indivíduo está menos instrumentalizado linguisticamente que ao entrar na escola”.

Nessa direção, pesquisadores e professores universitários passaram a propor reflexões críticas das práticas escolares, do ensino de língua, da concepção de língua(gem). Houve um movimento dos pesquisadores acerca das práticas de uso da língua no dizer-ouvir-ler-escrever, registrados nos trabalhos de Geraldi a partir de 1984. Em vista dessas pesquisas e da divulgação desses trabalhos, o Conselho Federal de Educação retomou a designação de Português no ensino fundamental e médio. Geraldi (1996, p. 311-312) destaca que:

A chegada dos anos 80 deflagraria um intenso processo de revisão e questionamento do ensino em vigor, voltado para a reconceitualização geral dos objetivos, pressupostos e procedimentos didáticos para a área. Tal processo resultava de pelo menos duas ordens de fatores: a já referida crise do ensino, função do despreparo da instituição escolar para as transformações quantitativas e qualitativas que a ela se impunham e a possibilidade de utilização de paradigmas emergentes recolhidos das ciências da linguagem e das teorias do conhecimento, que haviam iniciado seu “desembarque” no país em meados da década anterior, representadas especialmente pela linguística da Enunciação e pelas contribuições dos autores sócio-históricos no campo da filosofia da linguagem e da psicologia. (Bakhtin e Vygotsky, sobretudo).

O autor destaca que os programas de formação para aperfeiçoamento dos professores eram desenvolvidos para convencer o professor da importância das novidades e que deveriam se adaptar às mudanças. Esses programas eram normalmente lançados de cima para baixo, reforçando a assimetria institucional e a dependência, numa perspectiva fragmentada e burocratizada, das práticas de ensino.

Em meio a essa conjuntura do ensino de língua na década de 1980, foi através das universidades, da formação docente, da pesquisa em linguística, da implantação dos livros didáticos e treinamentos para professores que o ensino de língua portuguesa iniciou uma nova etapa. Num processo de revisão, os objetivos e os

métodos de ensino foram sendo questionados. Soares (2002) reitera que em cada momento histórico, a disciplina de língua portuguesa, por conseguinte, o ensino de língua e a formação de professores foi determinada por fatores externos e condições sociais, econômicas e culturais. Sem deixar de destacar os fatores internos sobre os conhecimentos sobre as línguas para a formação de professores que vão atuar na educação básica.

As políticas públicas federais impactaram sobremaneira a educação e o ensino de língua materna com a centralização e normatização do ensino com o surgimento das propostas curriculares oficiais, que buscavam explicitar as diretrizes mínimas para cada nível de ensino e o estabelecimento das avaliações em larga escala, embaçados e legitimados por meio da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

A história como apresentada acima nos conduz a refletir sobre as concepções de língua(gem), assim como do ensino com vistas a observar as rupturas, afastamentos, retrocessos e desigualdades que vem se reproduzindo no Brasil. Essa construção sobre o ensino de língua portuguesa tem impactos em como se forma o professor para a educação básica. Essas políticas para o ensino de línguas, a meu ver, refletem ideologias linguísticas construídas historicamente e, ainda que haja pesquisas e discussões sobre o assunto, essas políticas reiteram as ideologias de uma língua que deve ser ensinada, com vistas a atender um mercado linguístico amalgamado em desigualdades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O terreno de estudo das linguagens situa-se num imbricamento de discursos que se entretecem e mobilizam olhares para inúmeras direções teóricas. Respeitando as discussões sobre

língua e linguagem em suas várias vertentes, as línguas atuam como competição política, as variedades que são associadas ao ator social, neste caso o professor formado em Letras, ou indexadas a ele, são supervalorizadas e as ultrapassam como símbolos de identidade de um grupo. Na verdade, passam a ser emblemas políticos, sociais, intelectuais e moralizantes. Portanto, a percepção sobre a língua varia entre os temas sociais e linguísticos, deixando evidente que as ideologias, sejam sociais ou de língua, atuam de maneira dialógica e relacionam os níveis sociais e hierarquias de poder.

Assim, por meio do círculo de Bakhtin, por exemplo, a linguagem é vista como um constante processo de interação mediado pelo diálogo e não como um sistema autônomo. “A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam” (BAKHTIN, VOLOSHINOV, 2009, p. 93)

De acordo com essa concepção, a língua só existe em função do uso que locutores e interlocutores fazem dela em situações de comunicação, isto é, não havendo uma separação entre língua e linguagem, mas língua(gem). Portanto, ensinar, aprender e fazer uso da linguagem passam essencialmente pelo sujeito, que é o agente das relações sociais e responsável pela composição e pelo estilo dos discursos. Logo, o sujeito se vale do conhecimento de enunciados anteriores para formular suas falas e redigir seus textos. Além disso, um enunciado sempre é modulado pelo falante para o contexto social, histórico, cultural e ideológico.

REFERÊNCIAS

ANGELO, Graziela Lucci de. **Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa**. 2005. 265 f. Tese de doutorado em Linguística Aplicada – Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos a variação linguística no ensino do português**. São Paulo: Parábola, 2013.

BAKHITIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2009

BRASIL. Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, seção 1, 6/4/1939, p. 7929. Disponível em: <<http://bit.ly/3iP4dcu>>. Acesso em: 23 de jan. de 2021.

BUNZEN, Clecio. **Dinâmicas discursivas na aula de português**: os usos do livro didático e projeto didáticos autorais. 2009. 227 f. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011

CASTANHA, André Paulo. **O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no Império**: descentralização ou centralização? 2007. 563 f. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

DE PIETRI, Ederson. **O discurso da mudança do ensino de língua materna no processo de constituição da linguística brasileira**. 2003. 202 f. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem: Campinas, 2003.

FACCINA, Rosemeire. **Políticas linguísticas e ensino de língua portuguesa**: da República Velha à Constituição de 1934. 2000. Disponível em: <<https://bit.ly/3XoWolB>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

FARACO, Carlos Alberto. As sete pragas do ensino de Português. **Construtora**, v. 3, n. 1, p. 5-12, 1975

FERREIRA JR, Amarílio. **História da educação brasileira**: da colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCAR. Coleção UAB-UFSCAR, 2010.

GERALDI, João Wanderley; SILVA, Lillian Lopes Martins; FIAD, Raquel Salek. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. **D.E.L.T.A.**, v. 12, n. 2, p. 307-326, 1996.

LAURIA, Maria Paula. **Livro didático de português**: entre as concepções de ensino, trilhos da lei e as sendas do texto. 2004. 425 f. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta. Mostrando a língua: políticas linguísticas e historicidade do ensino de língua portuguesa no Brasil. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016.

MARIANI, Bethania. Políticas de colonização linguística. **Letras**, n. 27, p. 73-82, 2003.

MOURA NEVES, Maria Helena. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso da Língua portuguesa. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SEVERO, Cristine Gorski. Uma visão panorâmica das políticas linguísticas no Brasil: construindo diálogos. **Revista da Academia Brasileira de Letras**, n. 94, p. 11-22, 2018.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. **O espelho da nação**: A Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura. 2000. 247 f. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 140-168.

4

*Venan Alencar
Mábia Camargo*

LINGÜÍSTICA QUEER:

**SUTILEZAS, COMPLEXIDADES,
MONSTRUOSIDADES**

INTRODUÇÃO

As pesquisas em Estudos da Linguagem, de forma geral, abrangem uma gama de temas, sujeitos e perspectivas. Nosso objetivo ao posicionar a Linguística Queer neste breve capítulo é mostrar como alguns estudos tidos como clássicos na área abordam as questões “avessas”, “estranhas”, por vezes pouco exploradas pela academia, e desafiá-las na medida em que a pesquisa é, por si só, um modo de ação e de reprodução de sentidos sobre o que pode ser considerado normal, correto, verdadeiro etc. Ao demonstrar tudo isso, buscamos também questionar como podemos praticar nossas pesquisas no presente e no futuro, à medida em que percebemos alguns problemas nas abordagens de alguns autores e autoras que, assim como nós, estão mais ou menos limitados por suas condições sócio-histórico-culturais. Como explica Borges (2022, p. 344), “absorver isso como parte inerente do processo de pesquisa é peça-chave para entendermos a importância de um escrutínio de nossas próprias práticas investigativas”, por isso, é preciso explicitar que “nossos posicionamentos enquanto sujeitos sociais cujos limites de leitura de mundo são dados pelos contingenciamentos comuns a qualquer processo sociosemiótico de construção de significado.

Nossas inspirações se apoiam nos escritos de autoras e autores como Judith Butler, Mary Bucholtz, Kira Hall e Paul Preciado, por exemplo. Igualmente inspiradores foram e são os encontros do grupo de pesquisa EdQueer – Estudos Discursivos na perspectiva Queer, da Universidade Federal de Uberlândia, do qual o autor faz parte desde sua fundação em 2021. Outro grupo que também se prova relevante para nossas discussões é o NUDES – Núcleo de Estudos em Discursos e Sociedade, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, do qual participa a autora. Por fim, no Brasil, pesquisas empreendidas por Rodrigo Borba, Luiz Paulo Moita Lopes e Guacira Lopes Louro no Brasil, por exemplo, nos interessam por traduzirem

para nossas perspectivas culturais questões da linguagem que, muitas vezes, são inerentes às realidades do norte global.

Dessa forma, nossas reflexões estão organizadas de modo que, em um primeiro momento, trazemos um panorama da Linguística Queer ou Cuir no Brasil e fora dele. Em seguida, buscamos esclarecer alguns conceitos-chave para a área, como o de gênero, sexualidade, identidade e formas de assujeitamento e subversão. Propomos, ao final, uma reflexão acerca da maneira como temos conduzido algumas pesquisas nos Estudos da Linguagem, tendo em vista a “virada performativa” e o papel da linguagem em práticas investigativas responsivas aos fenômenos sociais atuais e às vidas das pessoas que estão “fora” da academia.

Em conclusão, questionamos quais são as implicações de nos posicionarmos enquanto sujeitos de pesquisa, considerando que nossas investigações refletem análises parciais dos fenômenos estudados. Afinal de contas, não estamos fora da vida que nos cerca. É nesse sentido que podemos fazer pesquisa, construindo significados com os outros, que já foram nossos “objetos” de pesquisa. Trata-se, portanto, de “coconstruir leituras de mundo complementares” (BORGES, 2022, p. 344), que se somam a algo que ainda não podemos responder, imaginamos, mas sobretudo indagar e buscar, em nossas reflexões, modos de queerizar a própria escrita e nossos movimentos em direção ao outro.

LINGUÍSTICA QUEER

O momento sócio-histórico chamado de pós-modernidade ou modernidade recente (RAMPTON, 2006; MELO e MOITA LOPES, 2014), associado ao fenômeno da globalização, configura a ruptura com modelos universais de se produzir conhecimento. Ao romper

com o sujeito do iluminismo, coloca em queda o ideal originário da uma suposta natureza humana: o homem, branco, heterossexual, protótipo primeiro, disputa seu espaço junto às identidades híbridas, marcas de um mundo dinâmico e fluído. Sendo a pós-modernidade, então, uma nova abordagem teórica, são notórios os seus impactos em diversas ciências, como as humanas, as sociais, as artes, e principalmente a linguística.

Nesse sentido, os estudos *queer*, aliados à crítica feminista ou ao pós-feminismo, conduzida por Butler (1990, 1993), Cameron & Kulick (2013), Preciado (2014) dentre outras feministas, influenciadas por autores como Deleuze, Derrida e Foucault, inauguram este novo campo de saber/fazer. Desvinculando-se de ideais universalizantes que restringiram o corpo durante séculos, a partir destes autores e autoras, o corpo, o desejo, e as sexualidades desviantes, passam a serem problemas de análise.

A linguística queer afilia-se aos teóricos citados anteriormente, sob uma perspectiva não essencialista de compreender os processos discursivos em que nos engajamos para construir nossas subjetividades de sexualidade (FABRÍCIO, 2017, BORBA, 2015). Para Leap (2015, p. 661), "a linguística queer explora como a linguagem ativa (e por vezes disfarça) as intersecções entre sexualidade, gênero, raça, classe social e outras formas de inequidades sociais". Nesse sentido, ela abre espaço para se explorar de forma ampla outros estudos que tratem de grupos minorizados e suas relações com formas de poder e normatividades.

Pensando as normatividades como condições modernas que coexistem em um fluxo contingencial intenso contemporâneo, à esteira da antinorma, a proposta queer contesta concepções modernistas sobre as identidades ao mostrar o que é desviante da noção de normalidade. No sentido de desestabilizar as normatividades impostas não apenas ao gênero, mas também à raça, à etnia, à sexualidade, à religiosidade, à nacionalidade, ao corpo, ao desejo etc.,

na medida mesma em que essencialismos, transgressões e subversões são constitutivas das práticas identitárias.

O olhar da linguística queer sobre os fenômenos sociais passa a crítica às normas que regulam as sexualidades não perdendo de vista que autoridade e hierarquia não são preceitos estáticos, mas dinâmicos, pois se encontram entrelaçados com contextos sociais e históricos específicos. Interessa à linguística queer questionar sob quais circunstâncias determinadas vozes também queer emergem e como o fazem, enquanto outras são reprimidas e silenciadas. Trata-se, pois, de um empreendimento transdisciplinar, em que relações de poder, colonialismo, raça, etnia, classe social e faixa etária, por exemplo, cruzam as análises das amostras nas pesquisas.

Uma abordagem interessante é feita por Borba (2020, p. 14) para o termo queer: “deriva do prefixo protoindo-europeu *terkw-* que, acredita-se, deu origem ao verbo latino *torquere*, ou seja, ‘torcer’ ou ‘girar’”. Nesse sentido, nossa proposta enquanto pesquisadores queer é de fazer torcer as normatividades, os binarismos, suspeitar das relações sociais já naturalizadas e estabelecidas como normais quando vinculadas a determinadas práticas sexuais e identitárias fixas.

Além disso, o termo em inglês queer pode ser utilizado em sua forma latina *cuir* seguindo o processo de descolonização proposto por Trujillo (2016, p.72), de modo que a mobilização deste conceito busca estar em diálogo com uma geografia engajada em “posicionar as produções de conhecimentos” com as realidades do Sul global, confrontando as hegemonias não só de identidades, mas também geopolíticas, uma vez que há uma produção disciplinar de aportes queer que derivam do Norte. Portanto, os Estudos Cuir constituem um campo de saber fora do espectro identitário, pois correspondem às demandas de articulação política das subjetividades não normativas e de práticas de desidentificação (a ideia de torcer, girar, novamente se mostra interessante) de forma cuirificada (TRUJILLO, 2016).

Esse termo também possui um grau de “elasticidade de uso” (DARING *et al.*, 2012, p. 11), podendo ser mobilizado como um substantivo, adjetivo ou como verbo. Para privilegiar um olhar não-normativo e não-binário sobre as práticas sociais, o *cuir* deixou de ser substantivo (marcador identitário), passando pela qualificação dos sujeitos (adjetivo) ou posicionamento para o presente decolonial em que pode ser entendido como uma relação, um ato (verbo) de estranhar o que se constituiu sócio-historicamente como “normal”. Queerizar ou cuirizar significa, portanto, estranhar, torcer, colocar ao avesso alguma prática que está normalizada e normatizada.

A análise dos fenômenos sociais pela linguística queer reconhece a necessidade de desaprender e despraticar a lógica capitalista e colonialista engendrada nos processos sociais e culturais, e nos fluxos subjetivos nos quais o papel do discurso é central, sobretudo nas lutas de poder onde o capitalismo faz incidir todo o peso da sua repressão, instaurando e restaurando todos os tipos de territorialidades por meio de tecnologias de poder⁸ que tentam recodificar e controlar as pessoas (DELEUZE & GUATTARI, [1972], 2014).

Neste sentido, a linguística passa a ser transgressora dos seus próprios referenciais constitutivos e indisciplinada em alguns círculos em relação aos campos de saber institucionalizados, disciplinares e estanques ao focalizar dispositivos macro e micropolíticos de controle social em contextos vulnerabilizados, abrindo espaços para a produção de sentidos outros, dos saberes menores, mestiços e menos privilegiados (MOITA LOPES, 2006).

8 A noção de poder em Foucault ([1982] 1995, p. 243) envolve as relações entre os sujeitos. As relações de poder dependem de “dois elementos que lhes são indispensáveis”: “o outro”, aquele “sobre o qual o poder se exerce, deve ser inteiramente reconhecido e mantido como sujeito de ação”. E a abertura, diante da relação de poder, “de todo um campo de respostas, reações, efeitos e invenções possíveis”. Em outras palavras, só há relação de poder quando há alguma medida de liberdade.

Igualmente relevante é a compreensão de dois termos que são caros à linguística queer: gênero e sexualidade. Ainda que, por algum tempo, tenham sido tomados como semelhantes ou praticamente idênticos, os estudos na área nos provam que é preciso por menorizar as particularidades de cada um.

GÊNERO, SEXUALIDADE E IDENTIDADE EM SUBVERSÃO

Para darmos início a essa discussão, trazemos a explicação de Bucholtz & Hall (2004) sobre como os termos gênero e sexualidade tendiam (ou ainda tendem) a se mesclar em pesquisas na área, seguida de uma definição de sexualidade:

[...] pesquisas anteriores em gênero haviam tendido a mesclar sexualidade no gênero, trabalhos mais recentes reconhecem que esses conceitos teóricos são separados, enquanto reconhecem que – assim como raça, classe e outras dimensões das relações sociopolíticas – eles não podem ser produtivamente discutidos de forma independente uma da outra. [...] *Sexualidade: os sistemas de ideologias, práticas e identidades mutuamente constituídas que dão significado sociopolítico ao corpo como um campo erotizado e/ou reprodutivo* (BUCHOLTZ & HALL, 2004, p. 470, itálicos das autoras).

As autoras desacreditam, então, que seja possível conduzir estudos sobre sexualidade que tenham como únicas premissas o sexo erótico ou o desejo. Tampouco são muito válidos estudos que se voltem a entender “a linguagem de homens gays” ou “a linguagem de mulheres lésbicas”, entre outros grupos, pois uma mesma comunidade não precisa compartilhar uma mesma linguagem, como foi demonstrado por Eckert & McConnell-Ginet (2010). Afinal, recursos linguísticos não são distribuídos uniformemente em um mesmo grupo, e os usuários da língua fazem associações convenientes entre

formas linguísticas e significados na sociedade para construírem suas subjetividades e as de outrem (BUCHOLTZ & HALL, 2004).

O gênero, por sua vez, assim como outras categorias identitárias, são performatividades encenadas repetidamente por nós ao longo de nossas vidas. As identidades, quaisquer que sejam elas, emergem dos contextos socioculturais onde são inauguradas e só podem ser entendidas como efeitos de performances linguísticas localizadas em práticas discursivas situadas (BORBA, 2015). Tais práticas discursivas precisam existir antes para que tenham sentido em determinada situação de comunicação:

a produção disso que chamamos de identidade não está restrita ao uso explícito de categorias identitárias, mas ocorre por meio de diversos recursos linguísticos (sons, morfemas, estruturas sintáticas etc.). Ao serem usados em uma prática discursiva específica, esses signos retomam uma história que movimenta certos arcações interpretativos disponíveis socioculturalmente e lhes confere sentido no aqui e agora da enunciação (BORBA, 2020, p. 30).

Práticas discursivas específicas requerem análises também específicas, pois as práticas são empreendidas por sujeitos que também devem ser levados em conta. Nas palavras de Cameron (2010, p. 133, *itálicos da autora*), "As pessoas *desempenham* gênero de modos diferentes em contextos diferentes". A linguística queer não perde de vista esses sujeitos, tampouco as relações de poder que estão imbricadas em determinada situação de comunicação, pois elas dizem respeito às normas que regulam o que pode e o que não pode ser dito, feito, encenado, performado.

Ao compreender a linguagem a partir da performatividade (do gênero e da sexualidade), a linguística queer ultrapassa as noções de língua(gem) que se entendem como expressões da subjetividade por reconhecer que os significados não preexistem aos usos. Esta visão potencializa múltiplas possibilidades de forjar significados nas situações comunicacionais, nos fluxos, na mobilidade, nas ficcionalidades,

nas corporeidades etc., revolvendo a tradição representacional no campo dos estudos da linguagem (MOITA LOPES e FABRÍCIO, 2018).

A partir do exposto acima, o viés queer entende que a performatividade problematiza noções de poder e controle acerca de discursos, indicando como as subjetividades são discursiva e contextualmente construídas. A normatividade, então, está relacionada à produção de significados ao indexar discursos, ideologias e valores que vão constringendo e performativamente construindo categorias identitárias. É pela norma que noções de discurso e poder estão presentes nas negociações linguísticas e são geralmente conformadas por uma disputa escalar entre discursos marginalizados e dominantes (HIRAMOTO, 2015).

As identidades para a linguística queer possuem um caráter tático porque não é possível manter uma noção identitária estável ou essencializada sem regimentá-la. As subjetividades são construções situacionais e, ao serem mobilizadas na interação, invocam certas táticas de subjetivação. Estas táticas de intersubjetividade funcionam como um laborioso recurso linguístico e, por este motivo, funcionam como ferramentas teórico-analíticas que nos ajudam a entender os mecanismos discursivos e performativos através dos quais são criadas as identidades (BUCHOLTZ e HALL, 2004).

Abre-se, assim, campo para subversões, pois as vidas das pessoas socialmente minorizadas se encontram constringidas por regulações constantes, sobretudo aquelas que dizem respeito à cis-heteronorma⁹. Nesse espaço de contestação, é importante entendermos conceitos como o de performance.

9 A noção de cisgeneridade é problemática por carregar sentidos históricos de estabilidade e naturalidade em relação às binaridades de gêneros e às sexualidades heteronormais. Procuramos com essa definição produzir o debate sobre a possibilidade de existência de outros sujeitos, que assim como nós, procuram alternativas para os desdobramentos das categorias 'homem' e 'mulher' a fim de compreender as nossas próprias experiências em relação ao heteropatriarcado. As nossas motivações são políticas e com elas queremos "visibilizar e transversalizar as lutas feministas e cuir por meio de todas as alianças de corpos possíveis", como propôs Trujillo (2016, p. 87).

PERFORMANCE E ASSUJEITAMENTOS

Para Butler (1990), o gênero é uma estilização repetida do corpo inserido a uma estrutura reguladora altamente rígida. O corpo é uma estilização da linguagem também, sendo a linguagem uma ação do corpo que o estiliza por meio dela. É na paródia que a subversão pode acontecer ao expor a natureza performativa das identidades, ao mesmo tempo, em que se constroem na paródia.

Assim como o gênero, a raça também é uma estilização repetida do corpo em estrutura reguladora, do mesmo modo as categorias identitárias nos conferem diretrizes de como devemos/podemos estilizar nossas práticas discursivas sobre a melanina de nossas peles. O uso de categorias limítrofes da vida, ainda se faz necessário como *estratégia* para demarcar um território discursivo de resistência não apenas à cis-heteronorma, como também ao racismo, à homofobia e ao preconceito.

Os grupos chamados minoritários, ou de sexualidade dita desviante, que compreendem gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transgêneros, pessoas não binárias e queer, inauguram performatividades alheias às configurações normativas vigentes. Do mesmo modo, criam inteligibilidade para os seus corpos desviantes e reivindicam o reconhecimento (oficial) de suas identidades, por ainda estarem excluídas da agenda dos direitos civis. São reféns da ordem cis-heteronormativa e estão alheias ao projeto, ainda que essencializante, de identidade.

O reconhecimento dessas vidas como inteligíveis é uma grande questão para os estudos de gênero, pois ao mesmo tempo que as regulações do Estado nos interpõem barreiras de acesso a direitos, precisamos dessa mesma instância para afirmarmos nossa existência enquanto pessoas no mundo. Embora algum tipo de política identitária seja plausível em termos de direitos civis,

o ponto defendido é que diferentes posições de sujeitos agenciam interdições e silenciamentos de modo singular. Isso quer dizer que diferentes marcadores identitários apontam para discursos e sistemas de opressões que interagem de modo relacional e interseccional (CRENSHAW, 1991).

A interseccionalidade colabora para estudar as assimetrias nas relações de poder em diferentes eixos de opressão e entende as nossas práticas identitárias imbricadas e constrangidas por uma matriz de dominação estrutural e disciplinar (BORGES, 2022). Nesse sentido, o viés queer orienta-se por uma visão de poder descentralizada, antiessencialista, anticolonialista, anticapitalista e mestiça, entende a identidade como performance, rejeita qualquer categoria de identificação em detrimento dá ênfase à diferença e às liberações desejanter (LEÓN, 2012).

As experimentações queer tem o potencial de produzir sociabilidades pautadas na diferença e em projetos sociais éticos, preocupados com equidade social. Enquanto isso não ocorre, determinadas pessoas se veem em um impasse de serem vistas como “monstros”, usando o termo de Preciado (2020, p. 25): “O monstro é aquele que vive em transição. Aquele cujo rosto, cujo corpo, cujas práticas e linguagens não podem ser ainda considerados como verdadeiros em um regime de saber e poder determinado”

O patriarcado e o colonialismo não são modelos já abandonados, mas “infraestruturas cognitivas, regimes de representação, técnicas do corpo, tecnologias do poder, discursos e aparatos de verificação, narrativas e imagens que continuam operando no presente” (PRECIADO, 2022, p. 31). Interessa à linguística queer investigar as formas possíveis de vida, de modo contracultural, para vencer esses agenciamentos que, muitas vezes, são naturalizados e reproduzidos inclusive pelos próprios grupos minorizados.

O sujeito amparado de sua(s) identidade(s) olha diante de si mesmo e se vê sozinho, sendo capaz de se ver como um ser mais amplo além de si mesmo. Ao olhar para a sociedade, deseja se integrar nela, pertencer a ela. De acordo com Bakhtin, a existência do outro é o elemento chave de nossa existência, eu sou o que sou porque existe o outro, o discurso de outrem me identifica e faz com que eu me torne o que eu sou (BAKHTIN, 1995). Desse modo, na presença do não-eu, do diferente, do estranho, já não posso mais me considerar como sujeito permanente cuja essência centraliza toda ordem de ser e de estar no mundo.

À esteira de Butler (1993), o sexo, assim como as identidades, é social e discursivamente construído. A tentativa de caracterizar as pessoas por meios de suas práticas sexuais tem propiciado um debate intenso na antropologia, nas ciências sociais, biológicas, nas políticas públicas dos estados-nação, nas instituições de ensino, na medicina. Cada vez mais nos deslumbramos com as inúmeras possibilidades de nos tornarmos seres inteligíveis por meio de nossas práticas sexuais, e mais curiosos, na medida em que, ampliamos as possibilidades do que podemos fazer com nossos corpos.

Por isso, os discursos produzidos em torno das classificações identitárias, caracterizam-se como práticas que sistematicamente formam os objetos que elas nomeiam. Nomear, então, torna-se um instrumento de poder, a partir da sua efetividade de criar realidades. Preciado (2020) é crítico a essas realidades, pois

como homossexuais, transexuais, trabalhadores do sexo, corpos racializados ou travestis temos tido do mesmo modo alterizados e animalizados, [...] o que a medicina e a psiquiatria têm desenvolvido nos últimos séculos é também um processo comparável à objetificação, à exotização, à normalização e, em último termo, à exterminação institucional e políticas das minorias sexuais (PRECIADO, 2020, p. 46).

No cerne destas estruturas individualizadas, os gêneros são desenhados de acordo com binarismos e verdades estanques aos contextos dos sujeitos neles inseridos. Nesse sentido, a abordagem queer converge para a proposta foucaultiana de uma analítica da normalização propondo uma ruptura radical com a modernidade, diferenciando-se em sua perspectiva de análise porque “foca nas subjetividades dos sexualmente dissidentes buscando somar à crítica dos processos sociais normalizadores uma compreensão não-normativa da subjetividade daqueles que vivem em desacordo com as prescrições sexuais e de gênero hegemônicas” (MISKOLCI, 2009, p. 334).

No queer há uma articulação da analítica do poder foucaultiana que pode ser aproveitada como um empreendimento político não-moralizador dos indivíduos, tendo em vista o paradoxo cis-heteronormativo e as políticas identitárias que privilegiam subjetivações normalizadas, estão sempre em disputa de um lado, reiterações, repetições, constrangimentos e assujeitamentos, do outro são produzidos modos de vir a ser subversivos em fluxos transgressivos, criativos e inovadores.

Não obstante, a institucionalização e o embranquecimento heteronormativo neoliberal caracterizam complexidades da práxis investigativa queer. Nesse sentido, Borges (2022, p. 353) alerta para o fato de que ao desconsiderar a branquitude, os processos excludentes de escolaridade, a heteronormatividade e o neoliberalismo como contingências sociais que “moldam as interações de pesquisa”, incorremos no equívoco de produzir leituras de mundo “enviesadas” e “ilegítimas”.

Por isso, enquanto pesquisadoras e pesquisadores, sobretudo por praticarmos nossas pesquisas com uma visada crítica, precisamos nos questionar até que ponto não estamos nos assujeitando também às sutilezas das normatividades, tanto do nosso corpo, da nossa agência, como das nossas escritas e do modo como conduzimos nossos estudos.

REPENSANDO VIVÊNCIAS E PESQUISAS QUEER

Segundo Moita Lopes e Fabrício (2018), o campo dos estudos da linguagem tem sido, por muito tempo, influenciado por uma forte tradição representacional, tradição que oferece as bases para uma linguística modernista rígida orientadora de um modelo de realidade autoritário e dicotômico sobre os sujeitos. Tal compreensão, no entanto, perde sua potência na medida em que o cenário contemporâneo tem sido caracterizado em virtude de sua intensa mobilidade de recursos linguísticos e semióticos, e ainda, da complexidade dos processos da globalização potencializados pelos e nos ambientes digitais.

Ao classificar as pessoas, produzimos dinâmicas de governamentalidade capazes de transformar sujeitos em categorias universais, objetos ou abjetos. Categorizamos, ainda, quais normas fundamentam e constroem suas práticas sociais, como propõe Butler (1990).

Warner (1992) resume grande parte das discussões que trouxemos até aqui sobre o ser queer da seguinte maneira:

No terreno político diário, disputas sobre a sexualidade e suas regulações estão ligadas geralmente a visões de instituições sociais e normas dos tipos mais básicos. Toda pessoa que se entende como queer sabe, de um modo ou de outro, que sua estigmatização está conectada com o gênero, a família, as noções de liberdade individual, o Estado, o discurso público, consumo e desejo, natureza e cultura, amadurecimento, políticas de reprodução, fantasia racial e nacional, identidade de classe, verdade e confiança, censura, vida privada e pública, terror e violência, assistência de saúde e normas culturais profundas em relação ao corpo. Ser queer significa lutar contra essas questões todo o tempo, de forma local e gradual, mas sempre com consequências (WARNER, 1992, p. xiii).

Se como pessoas queer vivemos constrangidos pelas inúmeras maneiras como as normatividades se manifestam e se interpõem em nossas vivências, como bem descreve o autor acima, é preciso repensar os assujeitamentos causados por elas, de modo que não nos sujeitemos nem tanto às estigmatizações, tampouco pensemos que existe uma liberdade total para de tudo escaparmos. É possível, sim, fabricar possibilidade de vidas outras, conforme traz Preciado (2022), nesse mundo disfórico e “petrosexorracial”, caracterizado pela exploração de combustíveis fósseis contaminantes, a utilização de uma taxonomia excessiva para a classificação social dos indivíduos por meio de tecnologias dos governos, a dominação de uns corpos sobre os outros no sistema binário e colonial.

No campo de pesquisas, considerar relevante também buscar cuirizar ou queerizar as maneiras como temos conduzido nossos estudos. As “novas” abordagens que visionamos devem considerar relações menos verticais entre o sujeito que pesquisa e o sujeito sobre quem se pesquisa. Ainda que haja, de fato, uma relação desigual entre os sujeitos, pois, de um lado, sempre teremos um sujeito pesquisador assegurado e reconhecido publicamente por ação da instituição de ensino a que está vinculado, acreditamos nos caminhos possíveis e mais queer, cuirificados no que tange às nossas práticas de investigação. Nosso poder enquanto pesquisadores queer é fazer uso de uma sorte de poder que é potência, criação e produção.

Tal empreendimento pode ocorrer tanto em termos estruturais, quando repensamos a organização da nossa escrita em artigos científicos, livros, capítulos, teses, dissertações e monografias, como em termos de condução de pesquisa e suas metodologias.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BORBA, Rodrigo. Linguística queer: por uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem. **Entrelinhas**, v. 09, n. 1, p. 91-107 jan./ jun., 2015.

BORBA, Rodrigo. **Discursos transviados**: por uma linguística queer. 1 Ed. São Paulo: Cortez, 2020.

BORGES, Thais Regina Santos. Branquitude e modos *queer* de pesquisar: por um olhar feminista, interseccional e decolonial. *In*: MELO, Glenda Cristina Valim de; JESUS, Dánie Marcelo (Orgs.). **Linguística aplicada, raça e interseccionalidade na contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Mórula, 2022, p. 343-362.

BUCHOLTZ, Mary.; HALL, Kira. Theorizing identity in language and sexuality research. **Language in Society**, 33, p. 469-515, 2004.

BUTLER, Judith. **Gender trouble**. Feminism and the Subversion of Identity. New York; London: Routledge, 1990.

BUTLER, Judith. **Bodies that Matter**: on the discursive limits of 'sex'. Nova York: Routledge, 1993.

CAMERON, Deborah.; KULICK, Don. Sexuality as identity: gay and lesbian language. *In*.: Cameron, Deborah; Kulick, Don (Orgs.). **Language and sexuality**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 74-105, 2013.

CAMERON, Deborah. Desempenhando identidade de gênero: conversa entre rapazes e construção da masculinidade heterossexual. *In*: Linguagem, Gênero, Sexualidade: clássicos traduzidos. São Paulo: Ed. Parábola, 2010, p. 129-150.

CRENSHAW, Kimberlé Willians. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. **Stanford Law Review**, 43, 1991, 1241-1299.

DARING, Channon. B.; ROGUE, Jen.; SHANNON, Deric; ABBEY VOLCANO. **Queering Anarchism**: Addressing and Undressing Power and Desire. AK Press: Oakland, 2012.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **O anti-édipo**: capitalismo e esquizofrenia I. São Paulo: Editora 34, [1972] 2014.

ECKERT, Penelope; McConnell-Ginet, Sally. Comunidades de práticas: lugares onde co-habitam linguagem, gênero e poder. *In*: OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz (Orgs.). **Linguagem, Gênero, Sexualidade**: clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola, 2010, p. 93-108.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada e visão de linguagem: por uma INdisciplinaridade radical. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 599-617, 2017.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Foucault, Uma Trajetória Filosófica**: Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. de Vera Porto Carrero e Antonio Carlos Maia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1982] 1995. p. 231-249.

GUEDES, Lyra Brenda; COSTA, Sílvia Almeida. Repensando a criança-consumidora: Novas práticas, novos paradigmas. **Comunicação, Mídia e Consumo**. Ano 1, v. 1, n.1. Maio 2004. São Paulo: ESPM, 2012.

HIRAMOTO, Mie. **Who's really normal?** Language and sexuality in public spaces. National University of Singapore: Singapore, 2015.

LEAP, William. Queer Linguistics as Critical Discourse Analysis. *In*: **The Handbook of Discourse Analysis**. 2nd edition. Chichester, UK: John Wiley & Sons, 2015, p. 661-681.

LEÓN, Adriano de. **Os labirintos do desejo**: desenhando uma metodologia anarcoqueer. Revista de Ciências Sociais, n. 36, abril, 2012.

MELO, Glenda Cristina Valim; MOITA LOPES, Luiz Paulo. Ordens de indexicalidade mobilizadas nas performances discursivas de um garoto de programa: ser negro e homoerótico. **Língua(gem) em Discurso** LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2014.

MISKOLCI, Richard. Abjeção e desejo. Afinidades e tensões entre a teoria queer e a obra de Michel Foucault. *In*: RAGO, Margareth.; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada (in)disciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006/2016.

MOITA LOPES, Luiz Paulo; FABRÍCIO, Branca Falabella. Viagem textual pelo sul global: ideologias linguísticas *queer* e metapragmáticas translocais. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 759-784, set./dez. 2018.

PRECIADO, Paul Beatriz. **Manifesto Contrassexual**. São Paulo: n-1 edições, 2014.

PRECIADO, Paul Beatriz. **Yo soy el monstruo que os habla**. (Nuevos Cuadernos Anagrama) (Spanish Edition). Barcelona: Editorial Anagrama, 2020. (Kindle Edition)

PRECIADO, Paul Beatriz. **Dysphoria mundi**. Madrid: Anagrama, 2022.

RAMPTON, Ben. **Language in late modernity**: interaction in an urban school. Cambridge University Press, 2006.

TRUJILLO, Gracia. (Pre)ocupando al 15-M. Activismos feministas y queer/cuir em las protestas contra las políticas de austeridad. *In*: COLLING, Leandro. (Org.) **Dissidências sexuais e de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 69-90.

WARNER, Michael. "Introduction" *In*: **Fear of a Queer Planet**: Queer Politics and Social Theory. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993, p. vii-xxxi.

5

*Tamires Tolomeotti Pereira
Jamil Cabral Sierra*

ATOS DE FALA EM AUSTIN E BUTLER:

**O PERFORMATIVO NOS DISCURSOS DE ÓDIO
NEOCONSERVADORES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE**

INTRODUÇÃO

Qualquer empreendimento crítico acerca da linguagem e de seus usos dificilmente escaparia às argumentações de seu caráter potencialmente destrutivo (e, porque não, produtivo, em termos foucaultianos?) quando consideramos os enquadramentos neoconservadores gestados na ordem dos nossos dias. Uma breve reflexão sobre a emergência de ações centradas no combate ao reconhecimento de modos de vida mais dissidentes em relação à cisheteronormatividade evidencia como os discursos de ódio gozam certa legitimidade e o quanto são requeridos nos traquejos da política contemporânea brasileira. Polêmicas como o “kit gay” e a “ideologia de gênero”, que movimentam toda sorte de discursos e manifestações odiosas, apesar de soarem embotadas, constituem, afinal, mais do que uma espécie de pauta-comum em agendas eleitorais. Ao promover “pânicos morais” (RUBIN, 2012; MISKOLCI, 2007; CÉSAR; DUARTE, 2017), investidas como essas arriscam perspectivas e ações antidiscriminatórias para além do campo educacional, afetando outras esferas da vida cotidiana, como o direito de aparecer nas ruas, de não sofrer violações, de acessar serviços públicos básicos ou mesmo ocupar postos de trabalho.

Em nossas pesquisas¹⁰, ao discutir as ofensivas neoconservadoras na educação dos gêneros e das sexualidades, tentamos articular problemas suscitados quando pensamos a linguagem de ódio em contato com o que já não é (e talvez nunca tenha sido) apenas discursivo. Especificamente, ao analisarmos discursividades produzidas

10

Este texto apresenta, de forma revista, resultados da tese de doutorado intitulada “A performatividade política dos discursos de ódio neoconservadores na educação das dissidências sexuais e de gênero”, defendida em julho de 2022, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, que investiga como os discursos de ódio mobilizados contra as dissidências sexuais e de gênero têm figurado na atual governamentalidade neoconservadora, além de seus efeitos no campo da educação, considerando marcos políticos como o “kit gay”, a “ideologia de gênero” e a eleição de Bolsonaro.

sobre as dissidências sexuais e de gênero na atual governamentalidade neoconservadora¹¹, insistimos que os discursos de ódio têm mais a nos dizer do que as narrativas comuns usualmente supõem, isto é, não acreditamos que este tipo de discurso possa ser entendido como uma composição fixa do significado literal de suas partes: discurso e ódio. Desconfiamos, inclusive, das buscas por uma localização pré-discursiva e mais “segura” do ódio, geralmente subsumida na soberania do sujeito ou dos signos. Sabemos que a procura por um sujeito que odeia (sempre patológico) ou mesmo por uma lista restrita de palavras consideradas ofensivas não são critérios muito úteis para rechaçar determinados enunciados e enunciações, pois para além da arbitrariedade dos signos, a linguagem também é aquilo que fazemos com as palavras (BUTLER, 1997).

Que fazer diante disso? Não seria desonesto perguntar o que “sobra” da linguagem e, para além dela, quando saturamos do que nela é, contundentemente, violento. No entanto, se ela é uma das formas privilegiadas para o exercício do poder, falamos, talvez, de uma relação quiasmática entre vida e linguagem (BUTLER, 1997); que tipo de agência existiria fora da linguagem se dela dependemos para significar as coisas que “estão aí”, incluindo os nossos corpos, estilizações e mobilizações políticas? Certamente, ao entender os discursos de ódio como performativos, abandonamos o caráter supostamente descritivo, representativo e essencialista da linguagem para pensá-la como atributiva em seu caráter social e reiterativo; adentramos um campo que não se encerra nas enunciações linguísticas, tampouco em ações individuais, mas se estende em modos corpóreos e plurais de exercício da política. Uma aposta que, nesse caso, parte da teoria

11 A governamentalidade neoconservadora pode ser entendida como uma racionalidade política “normativa e disciplinadora interiorizada pelos sujeitos contemporâneos, conformando-os ao ‘princípio universal da concorrência’ (BIROLI; VAGGIONE; MACHADO, 2020, p. 26), que promove a regulação da moralidade sexual a partir da defesa da família heteronormativa, além da produção de cultura e subjetivação políticas fortemente atravessadas por paixões mortais como a LGBTIA+fobia, o racismo, o classismo, o antifeminismo e o autoritarismo (BROWN, 2019). Uma discussão detalhada pode ser acessada em Pereira (2022).

dos atos de fala de John Langshaw Austin (1990) para ser tensionada em perspectivas mais aliadas ao pós-estruturalismo, como as de Judith Butler (1997; 2003; 2018; 2019).

Justamente, interessa-nos, aqui, arriscar uma leitura dos discursos de ódio neoconservadores que possa contradizer o clamor ao uso meramente descritivo da linguagem sob a forma da opinião ou da liberdade de expressão e deslocar o foco da tríade sujeito agressor-ofensa-sujeito agredido. Nosso intento não é fazer uma revisão sistemática do performativo da linguagem, mas partir das perspectivas austinianas e butlerianas para analisar alguns enunciados, desde excertos de notas taquigráficas produzidas no âmbito da Câmara dos Deputados, além de *tweets* publicados em perfis reconhecidos publicamente por seu posicionamento odioso em relação às minorias sexuais e de gênero, pois entendemos que investigar esses discursos também nos permite arriscar um caminho outro em torno da análise da centralidade do ódio na linguagem política contemporânea.

O PERFORMATIVO NOS DISCURSOS DE ÓDIO NEOCONSERVADORES

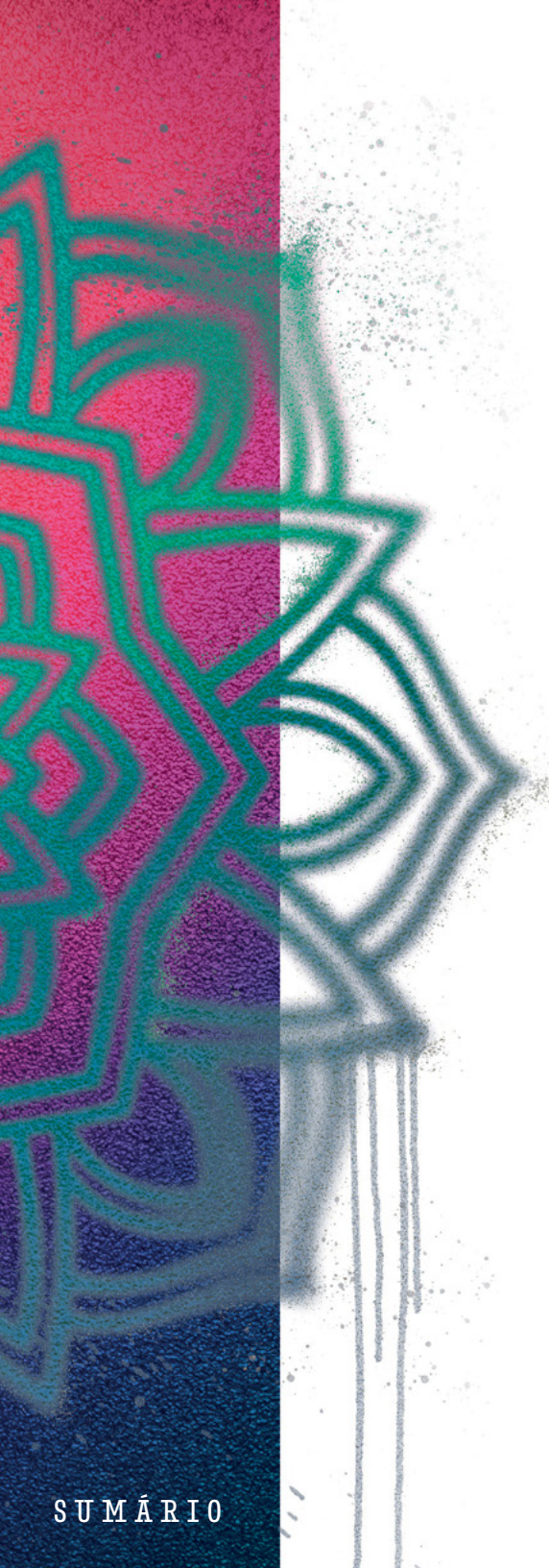
Não pensamos a linguagem enquanto imagem do mundo, como um dado natural e transcendental, neutro, estável e destituído de relações de poder. Ao contrário, entendemos que a relação inextricável entre linguagem e mundo não é denotacionista, mas atributiva; a linguagem é constitutiva do pensamento e do sentido que damos às palavras e às coisas (VEIGA-NETO, 2017); ou, ainda, performativa, isto é, capaz de produzir efeitos, estados de coisas, independentemente de uma forma linguística *a priori* (AUSTIN, 1990; OTTONI, 2002). Nesse sentido, importam as inquietações que Austin propunha em sua disrupção à tradicional filosofia da linguagem, isto é, em seu deslocamento de temas em voga, como as formas

lógicas ou os elementos constitutivos da linguagem, para os problemas que tinham sido, até então, abandonados por essa mesma tradição, como os usos ordinários da linguagem; é por este caminho que suas teorizações rompem lugares-comuns (OTTONI, 2002) e, conseqüentemente, por onde desejamos começar as nossas indagações.

Em *Quando dizer é fazer*, Austin (1990) questiona a função supostamente constatativa de alguns proferimentos, sobretudo aqueles envolvidos em convenções sociais, circunscrevendo uma classe de proferimentos que realizariam alguma ação em decorrência ou como efeito daquilo que é proferido. São esses proferimentos que, em um primeiro momento, serão chamados de "performativos", por uma derivação do verbo inglês "*to perform*", correlato do substantivo "ação". Como exemplo, dizer "aceito esta mulher como minha legítima esposa" em uma cerimônia de casamento faria mais do que apenas descrever a ação em curso ou declarar aquilo que se está fazendo, o proferimento "aceito" constituiria a ação de casar-se.

Assim, para que os performativos realizem a ação que pressupõem, ou para que sejam considerados "felizes", algumas condições devem ser cumpridas, entre elas:

deve existir um procedimento convencionalmente aceito, que apresente um determinado efeito convencional e que inclua o proferimento de certas palavras, por certas pessoas, e em certas circunstâncias; e além disso, que as pessoas e circunstâncias particulares, em cada caso, devem ser adequadas ao procedimento específico invocado. O procedimento tem de ser executado, por todos os participantes, de modo correto e completo. Nos casos em que, como ocorre com frequência, o procedimento visa às pessoas com seus pensamentos e sentimentos, ou visa à instauração de uma conduta correspondente por parte de alguns dos participantes, então aquele que participa do procedimento e o invoca deve de fato ter tais pensamentos ou sentimentos, e os participantes devem ter a intenção de se conduzirem de maneira adequada, e, além disso, devem realmente conduzir-se dessa maneira subseqüente (AUSTIN, 1990, p. 31).



Se essas condições são infringidas, há um glossário austiano para dizer que o performativo será “infeliz”: malogrado, errado, fracassar, tropeço, desacerto, abusos, más execuções, más invocações, más aplicações, nulos, desrespeito, dissimulações... E Austin (1990, p. 34) reconhece que “a infelicidade é um mal herdado por todos os atos cujo caráter geral é ser ritual ou cerimonial, ou seja, por todos os atos convencionais”. Não à toa o casamento é um exemplo recorrente em *Quando dizer é fazer*, já que supõe um rito de palavras e ações ou um jogo de condições entre autoridade e aquiescência; em suma, um evento cujo peso convencional satisfaria plenamente as condições para um performativo feliz, mas, que, paradoxalmente, é uma fonte inesgotável de modos como um performativo pode dar errado. Outros exemplos incluem o batismo de um navio, que necessita de uma pessoa escolhida para tal função e um nome de batismo adequado (embora não saibamos exatamente os critérios para isso), além do batizado de uma criança na Igreja Católica, que somente pode ser realizado por um padre a partir do proferimento de certas palavras em uma cerimônia específica.

Seguindo os exemplos que Austin (1990) oferece, podemos concluir que os performativos estejam invariavelmente vinculados a convenções sociais, ou que a força de um performativo dependa, necessariamente, de um sujeito e um contexto estáveis. Como Sedgwick (2018) percebe, o sujeito requerido para o performativo parece emergir na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo, que fala e age naturalmente em situações que apelam à autoridade do Estado ou da Igreja, e que conta com uma rede de apoio de testemunhas solenes. Em outras palavras, é como se os performativos apenas se efetivassem quando pronunciados por sujeitos que ocupassem, de antemão, uma posição privilegiada para fazê-lo e, ao mesmo tempo, comandassem a cena enunciativa. No entanto, essas assertivas deveriam ser questões e não presunções até mesmo para o exemplo fundacional da teoria dos atos de fala, o casamento heterossexual, pois

o 'eu' que fala no 'sim, quero' é um 'eu' apenas na medida em que ele ou ela consente em formar parte de um 'nós' estabelecido e heterossexual, como tal, constituído na presença de um 'eles', e sua capacidade de atuação e volição neste assunto depende inteiramente de um ritual confuso de hiperidentificação com os poderes (para os quais não há pronome válido) do Estado e, frequentemente, também da Igreja (SEDGWICK, 2018, p. 75, tradução livre).

Ou seja, o performativo em uma cerimônia de casamento não acontece simplesmente via proferimento da autoridade representada por um padre ou por um juiz ou uma juíza, ou pela deliberação dos sujeitos que dizem "sim", mas principalmente pelo testemunho de outrem e pela repetição de uma convenção, já que essa cerimônia é um ato de expor e ritualizar o vínculo diádico, monogâmico e heteronormativo. O casamento é um bom exemplo da fragilidade das condições pressupostas por Austin (1990) para um performativo feliz porque, certamente, há maneiras incontáveis de fazer um casamento dar errado ou de torná-lo infeliz (para usar um termo austiniano) que não compreendem a clássica interrupção da cerimônia por uma terceira parte interessada, ou a hipótese de um ator assumir o lugar do padre, ou, ainda, o estranho exemplo austiniano sobre a impossibilidade de um padre casar dois ursos de pelúcia.

O casamento entre pessoas de mesmo gênero poderia facilmente ser um exemplo de perturbação das condições de um performativo feliz, não somente nos lugares em que permanece juridicamente proibido, mas por ser considerado uma forma menos "moral" ou "natural" do matrimônio, mesmo onde é permitido. Ao contrário do casamento heterossexual, tem-se aí uma relação potencialmente menos segura ou complacente com a família, com as testemunhas (e não estamos falando somente das pessoas convidadas, mas do ato "público" de testemunhar), com a sanção religiosa e com o Estado que, inclusive, podem se tornar (e com frequência o são) vetores de ameaças e violências que tornam mais tênues o senso de direito e agência desses indivíduos, comumente alocadas em recusas ou

desvios da/pela lógica heterossexual (SEDGWICK, 2018). Em última instância, nesse caso, não estaríamos distantes daquilo que Austin (1990, p. 36) chamou de “estiolamento da linguagem”, isto é, o enfraquecimento que um ato de fala sofre ao ser utilizado de modo “parasitário” em contextos não literais, como o teatro ou a ficção, ainda que o casamento heterossexual seja, por excelência,

[...] uma espécie de quarta parede ou arco de prosclênio invisível que circula no mundo (um casal heterossexual seguro de seu direito de dar as mãos na rua), que, em torno dela, reorienta continuamente as relações circunvizinhas de visibilidade e audiência, do tácito e do explícito, da possibilidade ou impossibilidade de uma determinada pessoa expressar uma determinada posição enunciativa (SEDGWICK, 2018, p. 75-76, tradução livre).

Em um gesto parecido, Butler (2003) discute os processos de generificação que inauguram nossas vidas sociais a partir de um aparato discursivo médico-científico abreviado pelas célebres expressões “é um menino” ou “é uma menina”. Enunciados como esses não descrevem ou constata materialidades pré-discursivas, embora seja convencionado, cisheteronormativamente, que sexo e gênero são conceitos depurados de historicidade; antes, esses enunciados estão atribuindo identidades de gênero e, de certo modo, identidades sexuais, uma vez que as normas de gênero operam pela incorporação violenta de ideais normativos de feminilidade e masculinidade que, frequentemente, são acompanhados pela idealização do vínculo heterossexual (DORLIN, 2009), o que torna esse ato “primordial” um arranjo fundamental para a coerência entre sexo-gênero-desejo ou, ainda, um *briefing* para o “eu aceito”/“sim” das cerimônias matrimoniais (BUTLER, 2019). Vale lembrar, inclusive, o *kitsch* heteronormativo que se reinventa, recentemente, na forma dos “chás de revelação do sexo”, que adiciona uma camada de “magia” a esse processo de nomeação (com bolo, balões e cores em tons de azul ou rosa, evidentemente), no qual o “revelar” funciona tanto como uma hipérbole dos dizeres clínicos e médicos quanto uma reiteração das normas sexuais e de gênero diante de testemunhas.

Objecções poderiam ser feitas nesses casos, já que uma criança não dispõe de condições para aceitar ou recusar esses rituais de generificação que acontecem antes mesmo do nascimento; aliás, que possibilidade de inteligibilidade existiria fora desses processos se as normas devem ser “citadas” a fim de nos constituirmos como sujeitos “viáveis”? Ainda assim, ao contrário do que poderiam supor as teorizações austinianas, esse performativo acontece, embora nem sempre funcione da maneira esperada: cisgênera e heterossexual. Antes, é preciso que uma série de normas sejam reiteradas e negociadas ao longo de nossas vidas “em relação a um conjunto mais difuso e complicado de poderes discursivos e institucionais” (BUTLER, 2018, p. 36) para que a performatividade de gênero seja realizada, feliz ou infelizmente, nos termos de Austin.

Em todo caso, essa tensão sobre as condições de felicidade de um performativo pode ser pensada junto ao contraditório esforço austiniano de delimitar os atos de fala performativos e, ao mesmo tempo, dismantelar a distinção constativo/performativo. Para isso, Austin (1990) distingue os atos de fala locucionários, ilocucionários e perlocucionários, que, por serem atos, são performativos; o que os diferencia parece ser uma questão de força de efetividade.

No primeiro ato, locucionário, é como se não houvesse uma força de ação, justamente porque esse tipo de ato, grosso modo, é simplesmente o ato de dizer algo. Ele compreende os atos fonéticos, ou a emissão de certos ruídos, os atos fáticos, ou o proferimento de palavras ou vocábulos organizados sintaticamente, e os atos réticos, ou operações semânticas de sentido e referência. Eles se relacionam à medida que sempre que realizamos um ato fático, realizamos um ato fonético (o contrário não é verdade) e, ao realizarmos um ato rético, realizamos um ato fático (aqui, o contrário também não é necessariamente verdade).

Atos locucionários são, portanto, o ato de dizer algo ou de produzir sentido, diferentemente dos atos ilocucionários, que consistem

na realização de um ato ao dizer algo, no momento mesmo do proferimento, ou seja, implicitamente, existe uma redundância entre enunciado e ato, uma vez que aceitamos dizendo “aceito”, interrogamos dizendo “posso?”, prometemos dizendo “juro que,” ou ordenamos dizendo “faça isso” (DELEUZE; GUATTARI, 2000). Em uma relação de forças, esses seriam os atos adequados para efetivar um performativo, mesmo porque, de modo mais direto, produzem consequências convencionais (AUSTIN, 1990), como as sentenças judiciais, os batismos, os casamentos e as inaugurações de propriedade que exercem um poder de conexão à ação realizada - uma sentença transforma o corpo acusado em corpo-prisioneiro, assim como um batismo transforma o corpo em corpo-cristão etc (BUTLER, 2019; DELEUZE; GUATTARI, 2000).

Um ato ilocucionário está relacionado com a produção de efeitos se houver o “reconhecimento entre os interlocutores de que algo está assegurado” (OTTONI, 2002, p. 134) e se as ações desempenhadas por esse tipo de ato forem as mesmas enunciadas, acontecendo no momento mesmo do proferimento. São esses aspectos que os diferenciam dos atos perlocucionários, já que estes concernem à produção de certos efeitos sobre quem a fala é dirigida, mas não produzem, necessariamente, nem o que é dito nem ao mesmo tempo que o proferimento acontece. Como exemplo, podemos citar um proferimento publicado no perfil do *Twitter* do pastor e deputado federal Marco Feliciano: “a podridão dos sentimentos dos homoafetivos levam [sic] ao ódio, ao crime, a [sic] rejeição”¹². Este enunciado pode, sem dúvida, produzir reações de medo, indignação, raiva ou, quem sabe, não provocar reação alguma, bem como suscitar um júbilo LGBTIA+fóbico. É imprevisível. Se o que está sendo produzido pelo proferimento não é idêntico ao conteúdo do enunciado, isto é, se não há conexão e transformação no estado dos corpos no

12

O proferimento foi publicado em 2011 no perfil de Feliciano e, posteriormente, apagado. No entanto, um *print* do *tweet* foi divulgado por alguns sites de notícia à época, como neste link: <https://bityli.com/0TzX4>.

momento do proferimento (não somente porque não é o caso de um discurso direto proferido em uma convenção ou cerimônia, mas porque se trata de uma falácia e de um discurso de ódio dirigido às minorias sexuais), há um espaço entre o ato de dizer e a concretização dessa ação, que não é realizada ao dizer algo, mas que se estende temporalmente tanto para o passado da situação de fala quanto para o futuro, abrindo outras possibilidades quanto a seus efeitos (BUTLER, 1997).

Em síntese, sempre que realizamos um ato ilocucionário, temos um ato locucionário (o contrário não pode ser dito), embora não seja possível afirmar que esses atos possam ser definidos e até mesmo derivados de atos locucionários. Por outro lado, quando efetuamos os atos locucionários e ilocucionários podemos realizar um perlocucionário, mas que também não se deixa reduzir à soma dos atos anteriores (AUSTIN, 1990). Sem dúvidas, a distinção entre esses três tipos de atos é um pouco complexa, e talvez essa nem mesmo fosse uma questão séria para Austin, que trabalhava, ao que parece, contra as próprias idiossincrasias¹³. Bem por isso, convém esquecer, por um momento, a distinção propriamente dita para ampliar o problema da força de um ato de fala ou da efetividade de um performativo.

Austin (1990) propõe que localizemos o enunciado em uma “situação total de fala”, isto é, que delimitemos o ato de fala em seu contexto de proferimento. Para os ilocucionários, a questão seria saber se o sujeito que invoca a lei, a cerimônia ou o ritual convencional está autorizado a fazê-lo e se as circunstâncias para a realização do ato estão corretas, ou seja, observar as condições para

13

Como Sedgwick (2018) percebe a partir da leitura de Shoshana Felman, as conferências que compõem *Quando dizer é fazer* funcionam, analiticamente, como se fossem tentativas sucessivas de refutação dos exemplos e dos limites da própria teoria dos atos de fala que ali estava sendo construída: “[...] una de sus astutas características consiste en un repetido tropismo, una evidente fascinación ante un tipo particular de ejemplos de los enunciados performativos. Aparecen presentadas en primer lugar como performativas puras, originarias y definitorias del concepto y, finalmente, desdeñadas con un mero ‘caso marginal en el límite’, eso admitiendo que sea posible decir que los ejemplos o el concepto fueron capaces de ‘sobrevivir’ a la operación analítica que Austin llevó a cabo en el conjunto de sus conferencias” (SEDGWICK, 2018, p. 6).

um performativo feliz. Contudo, o próprio estatuto convencional sabota a possibilidade de uma determinação completa porque, explicitamente, pressupõe um caráter citacional persistente e instável, ou seja, o poder, visto na figura de autoridade (padre, juiz, juíza etc), está sempre repetindo usos anteriores do ritual ou da lei a que refere, e é precisamente essa repetição que confere ao proferimento seu poder de nomear e/ou vincular (BUTLER, 2019). Como Butler (1997) nos diz, as ilocuções (como todos os enunciados) apresentam e instituem um plano de ação que não se restringe ao instante do proferimento. Assim, ainda que um ato de fala ilocucionário realize sua ação no momento mesmo em que se pronuncia o enunciado, à medida que o momento está ritualizado, nunca é simplesmente um momento único. O “momento” em um ritual é uma historicidade condensada: excede o passado e o futuro, é efeito de invocações prévias e futuras que, ao mesmo tempo, constituem e escapam à enunciação (BUTLER, 1997, p. 18-19).

Uma ação performativa, seja como for, não cessa ao término de uma cerimônia ou de um ato convencional, mas persiste no tempo, ainda que isso possa ser percebido com maior facilidade a partir dos atos perlocucionários. Podemos tomar como exemplo alguns proferimentos realizados pelo deputado federal mais bem votado na Bahia nas eleições de 2018, Manoel Isidório de Santana Júnior (AVANTE-BA), também conhecido como “Pastor Sargento Isidório”, a respeito de algumas discussões que se deram no âmbito da Câmara dos Deputados¹⁴:

14 Os excertos a seguir são oriundos de notas taquigráficas produzidas na Câmara dos Deputados. O contexto do primeiro enunciado destacado envolve a rejeição ao PL nº 3.369/2015 que institui o Estatuto da Família do Século XXI; o segundo enunciado, para citar o conteúdo da própria nota taquigráfica, compõe um proferimento contra “o endeusamento da comunidade homossexual”; e o terceiro constitui um proferimento a respeito do filme “A tentação de Cristo”, da produtora de vídeos Porta dos Fundos. Ressaltamos que estes enunciados são parte de um conjunto mais amplo que constitui o material empírico produzido na tese de doutorado que deu origem a este texto e que pode ser acessado em Pereira (2022).

[...] tenho certeza de que este Parlamento não se agachará, que os Deputados e Deputadas desta Casa não se abaixarão para chamar de família um grupo sexual. Aí, entram no quarto pai e mãe, chamam os filhos e, daqui a pouco, chamam cavalo, cachorro e gato, daqui a pouco está a zoofilia envolvida com a família. Que tipo de família querem fazer no Brasil? Daqui a pouco, esse mesmo grupo vai querer também incluir, na família, a zoofilia (BRASIL, 2019a, não paginado).

Do jeito que a coisa está indo, daqui a pouco nós heterossexuais - a família de homem mais mulher é igual a filho - teremos que abaixar a cabeça para que eles passem. Nós queremos respeito (BRASIL, 2019b, não paginado).

Noventa por cento dos brasileiros são agredidos na sua fé pelo comportamento desses malignos escarneadores, profanos, inescrupulosos, torpes, imundos, infames, iníquos, assassinos da fé, enganadores, injuriadores, desobedientes de pai e mãe, néscios, infiéis, endemoninhados, enfim, marginais, inimigos de Deus. Não à toa, a CNBB informa que o homossexualismo [sic] adocece nossa juventude (BRASIL, 2019c, não paginado).

Para nos afastarmos mais uma vez de Austin, a efetividade ou poder de ferir desses enunciados certamente poderia ser pensado junto à história de perseguição e violência contra as minorias sexuais e de gênero, bem como de suas práticas discursivas, presentificadas, nestes excertos, por uma lista de adjetivos pejorativos e pela correlação entre as dissidências afetivas e/ou sexuais e a zoofilia, ou a uma doença, como bem denota o termo “homossexualismo”. No entanto, é válido lembrar que narrar o passado e o futuro dessas cenas (embora seja importante) soa como um trabalho de Sísifo, porque parte do que constitui uma situação total de fala é a sua própria impossibilidade de apreensão espaço-temporal. Justamente, a historicidade do discurso não quer dizer simplesmente que os discursos estejam alocados em contextos históricos, mas implica a história como constitutiva das práticas discursivas, isto é, elas não existem descoladas de suas condições de possibilidade (BUTLER, 2019; FOUCAULT, 2014).

Não que se deva abandonar qualquer tentativa de delimitação contextual, mas ela sempre estará sujeita a uma (re)contextualização posterior, que não será dada, em todo caso, de forma unívoca (BUTLER, 1997).

Desvencilhando-nos desse embaraço, em um primeiro momento, estaríamos diante da possibilidade de pensar mais criticamente o caráter performativo dos discursos, inclusive dos discursos de ódio. Aceitando o argumento de que a força performativa desse tipo de discurso advém de uma historicidade dissimulada no momento do proferimento, como uma estratégia de exercício do próprio poder (BUTLER, 1997; FOUCAULT, 1988), não há um sujeito soberano em um proferimento odioso, porque as palavras pronunciadas sempre vêm citadas de algum lugar e estão sujeitas à reiteração e à ampliação em novas invocações (BUTLER, 1997). Assim, o discurso LGBTIA+fóbico não se origina com o sujeito do proferimento, ainda que ele seja necessário para dar continuidade à cadeia citacional; o que se tem no momento do proferimento é uma espécie de conexão ou vínculo com uma comunidade de sujeitos LGBTIA+fóbicos “historicamente transmitida” (BUTLER, 1997, p. 138) que nos revela o caráter genealógico dessas invocações, ou seja, não é pela intenção do sujeito do proferimento que um ato de fala LGBTIA+fóbico tem êxito, mas porque esse ato “acumula a força da autoridade com a repetição ou a citação de um conjunto prévio de práticas autorizantes” (BUTLER, 2019, p. 375). Para ter êxito, um ato performativo precisa contar com o apoio e, ao mesmo tempo, dissimular as convenções constitutivas pelas quais é mobilizado (BUTLER, 2019).

Evidente que isso não implica a desresponsabilização do proferimento de discursos de ódio. Nunca é demais lembrar que soberania e responsabilidade são coisas distintas (BUTLER, 1997). A crítica à soberania que, aqui, toma lugar diz respeito ao descentramento do sujeito e uma politização de sua capacidade de agência; enquanto a responsabilidade tem a ver com assumir, deliberadamente, o ato de citar enunciados. Do mesmo modo como não estamos propondo o

“descarte” do sujeito para a enunciação, ou declarando uma espécie de agência sem corpo, mas apenas situando que “os efeitos da ação [...] têm sempre o poder de proliferar para além do controle do sujeito, para desafiar a transparência racional da intencionalidade desse sujeito” (BUTLER, 1998, p. 19). É por isso que os discursos estão sempre fora de controle de quem os profere, escreve ou sinaliza, ou que a “fala é excitável”, se quisermos usar o vocabulário de Butler (1997), isto é, o alcance da significação das expressões performativas persiste para além do sujeito (e, às vezes, contra suas próprias intenções) e do momento do proferimento (BUTLER, 2019).

Se, de algum modo, as próprias teorizações austinianas já nos mostravam que a vontade e a intenção do sujeito não são suficientes para que um ato performativo se realize, ou mesmo para que possamos apreendê-lo (justamente pelos problemas que deixaram em aberto), à máxima “ao dizer algo, estamos fazendo algo” seria preciso acrescentar que o “fazer” não está alocado em um retorno ao poder soberano, centralizado, fonte única e originária do poder e do discurso, estendido ao sujeito. Isso é importante porque as tentativas de localizar a fonte do discurso ou de emanção do poder funcionam muito bem em prol de uma despolitização dos discursos de ódio. Quando dissemos, há pouco, que a historicidade de um enunciado era dissimulada no momento do proferimento, era senão porque a vontade ou a intenção de um sujeito soberano toma conta da cena enunciativa. A LGBTIA+fobia, por exemplo, teria como causa um sujeito LGBTIA+fóbico e não uma rede de saber e poder que produz, macro e micropoliticamente, o ódio e a violência, bem como formas de odiar e violentar as minorias sexuais e de gênero de modo estrutural.

Assim, podemos interrogar ações como a decisão do Supremo Tribunal Federal em criminalizar a LGBTIA+fobia, no sentido de que talvez ela atenda majoritariamente à culpabilização do sujeito do proferimento; ou, que tipo de parâmetros serão criados para os limites do dizível, até porque as práticas religiosas

LGBTIA+fóbicas não parecem ser questionadas. E, não menos importante, se queremos legar tais configurações a um Estado que se recusa a promover condições de vida mais igualitárias para esses sujeitos, que negligencia sistematicamente demandas que são historicamente pleiteadas, e que também é um agente ativo de violações como o assédio, a patologização e outras violências (MOMBAÇA, 2021). Perde-se aí um gesto fundamentalmente crítico a favor de uma tranquilidade fictícia, que pode ser deslocado, paradoxalmente, em direção às retóricas de “opinião” e “liberdade de expressão”, como nos mostra o proferimento do pastor Silas Malafaia (2015, não paginado): “opinião não é homofobia. Opinião não é crime. Os esquerdopatas, libertinos, ativistas gays, não suportam o contraditório. Estamos na democracia”. Do mesmo modo como essas retóricas podem resvalar na imunidade parlamentar, como podemos notar nos proferimentos do deputado federal Marco Feliciano e do presidente Jair Bolsonaro destacados a seguir:

[...] Irão reconhecer o crime de 'homofobia' como crime de racismo. Uma mordaca será colocada na boca dos pastores e padres. Pior do que mordaca na boca dos líderes, será a mensagem subliminar de tolhir [sic] o direito a fé, aos valores cristãos, ao uso da própria bíblia cristã. Pois o termo HOMOFOBIA é muito vago, não há como mensurar o que ele significa. Criará insegurança jurídica (FELICIANO, 2019, não paginado).

[...] Eles não querem igualdade, eles querem privilégios. Eles querem é nos prender porque nós olhamos torto para eles, nos prender porque nós não levantamos de uma mesa para tirar nossos filhos 'menor' de idade [sic] de ver dois homens ou duas mulheres se beijando na nossa frente, como se no restaurante fosse um local para fazer isso. Eles querem é privilégios! Eles querem é se impor como uma classe à parte. [...] E eu tenho imunidade para falar que sou homofóbico, sim, com muito orgulho, se é para defender as crianças nas escolas (BOLSONARO, 2013, não paginado).

De fato, não precisamos conhecer a intencionalidade de um proferimento, tampouco de um sujeito empírico que enuncia, para dizer de sua capacidade performativa. Nem sempre o ódio LGBTQIA+fóbico encontra seus destinatários diretos. Não à toa pai e filho abraçados podem ser agredidos em praça pública quando a conduta é interpretada como homoafetiva, ou que livros com personagens e temática LGBTQIA+ possam ser recolhidos em feiras literárias, ou que a performatividade de gênero possa ser tomada como sinônimo de homossexualidade ou transexualidade, por exemplo. Nesse exercício de sobreposição, a LGBTQIA+fobia é menos direcionada às práticas sexuais propriamente ditas do que aos desvios da cisheteronormatividade naquilo que Michel Foucault chamou de “economia dos prazeres” (ERIBON, 2004; FOUCAULT, 2015), o que, decerto, ajuda a explicar outras questões, como a reatividade ao pensamento e às palavras nas perseguições em torno dos ativismos e produções acadêmicas feministas e LGBTQIA+.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, compomos alguns argumentos sobre o caráter performativo dos discursos de ódio neoconservadores sobre gênero e sexualidade a partir de Austin (1990) e Butler (1997; 2003; 2018; 2019) uma vez que, no nosso entendimento, tais perspectivas sobre a performatividade da linguagem podem nos ajudar a pensar de um modo outro a centralidade do ódio no atual cenário político brasileiro, isto é, permitem trabalhar um pouco mais por fora dos termos em que comumente a disseminação desse tipo de discurso é tomada: ora como uma emanção subjetiva de um sujeito que odeia, ora como uma questão puramente jurídica de localizar e punir o sujeito do proferimento.

Brevemente, afirmamos a insuficiência de supor as dissidências sexuais e de gênero como alvos únicos e finais de um sentimento compartilhado por um grupo relativamente homogêneo que odeia e manifesta o ódio da mesma forma, tanto porque essas premissas se firmam em concepções personificadas e unilaterais quanto porque o ódio não deve ser apenas “um efeito” sobre determinados sujeitos, mas um conjunto de efeitos sobre cadeias mais amplas de afecções, que se projetam a partir de uma historicidade condensada e colocam em jogo uma futuridade imprevisível. Assim, também não nos parece que a delimitação de um contexto apropriado (com todas as condições austinianas de felicidade) seja imprescindível para considerar a efetividade de um performativo, não só porque o contexto de enunciação sempre escapa às tentativas de totalização, mas porque parte do trabalho dos discursos de ódio consiste em desfazer a partir da dor e da humilhação as posições de sujeito que ocupamos, ainda que essas posições sejam, por vezes, inabitáveis (AHMED, 2015).

Para além do recorte que estabelecemos, aqui, caberia investigar, portanto, não apenas o dano que a linguagem nos causa, mas como ela o faz, que não se deixa capturar pela soberania do sujeito, tampouco dos signos. Em última instância, significaria atentar aos limites do dizível que os discursos de ódio neoconservadores disputam, que tem a ver, na verdade, com os modos pelos quais eles nos informam os próprios limites do inteligível.

REFERÊNCIAS

AHMED, Sara. **La política cultural de las emociones**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2015.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. Palavras e ação. Porto Alegre: Artes médicas, 1990.

BIROLI, Flávia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campo. **Gênero, neoconservadorismo e democracia:** disputas e retrocessos na América Latina. São Paulo: Boitempo, 2020.

BOLSONARO, Jair. Bolsonaro. Sou homofóbico sim, com orgulho. Não terão sossego. 2013. **Youtube**, 11 out. 2018. Disponível em: <<https://cutt.ly/KmfyfDc>>. Acesso em jun. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Notas taquigráficas**, Brasília, 20 ago. 2019a. Disponível em: <<https://cutt.ly/cmaDIET>>. Acesso em jun. 2021. Discurso do deputado Manoel Isidório de Santana Júnior.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Notas taquigráficas**, Brasília, 15 out. 2019b. Disponível em: <<https://cutt.ly/Lmsug5i>>. Acesso em jun. 2021. Discurso do deputado Manoel Isidório de Santana Júnior.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Notas taquigráficas**, Brasília, 15 out. 2019c. Disponível em: <<https://cutt.ly/dmsuDza>>. Acesso em jun. 2021. Discurso do deputado Manoel Isidório de Santana Júnior.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo:** a ascensão da política antidemocrática no Ocidente. São Paulo: Politeia, 2019.

BUTLER, Judith. **Lenguaje, poder e identidad.** Tradução de Javier Sáez e Beatriz Preciado. Título original: Excitable speech. A politics of the performative. Madrid: Editorial Síntesis, 1997.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas.** Notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam.** Os limites discursivos do sexo. São Paulo: n-1 edições, 2019.

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo. **Cadernos Pagu**, n. 11. Campinas, 1998.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em revista**, v. 33, n. 66. Curitiba, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

DORLIN, Elsa. **Séxo, género y sexualidades**. Introducción a la teoría feminista. Tradução de Víctor Goldstein. Buenos Aires: Nueva Visión, 2009.

ERIBON, Didier. **Insult and the making of the gay self**. Durham: Duke University Press, 2004.

FELICIANO, Marco. **Num país**. 22 fev. 2019. Twitter: @marcofeliciano. Disponível em: <<https://cutt.ly/emfeNUP>>. Acesso em jun. 2021.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**. A vontade de saber. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

MALAFAIA, Silas. **Opinião não é homofobia**. 29 ago. 2015. Twitter: @PastorMalafaia. Disponível em: <<https://cutt.ly/QmfwOGj>>. Acesso em jun. 2021.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social - reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos pagu**, n. 28. Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, 2007.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

OTTONI, Paulo. John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem. **DELTA**, v. 18, n. 1. São Paulo, 2002.

PEREIRA, Tamires Tolomeotti. **A performatividade política dos discursos de ódio neoconservadores na educação das dissidências sexuais e de gênero**. Tese de Doutorado - Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 205 f. 2022.

RUBIN, Gayle. Pensando o sexo: notas para uma teoria radical das políticas da sexualidade. **Cadernos Pagu**, n. 21. Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, 2012.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **Tocar la fibra**. Afecto, Pedagogía, Performatividad. Tradução de María José Belbel Bullejos e Rocío Martínez Ranedo. Espanha: Estudios de género, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

6

Lucas Possatti

ATITUDES LINGUÍSTICAS E ACOMODAÇÃO DIALETAL DE FALANTES CARIOCAS EM JOÃO PESSOA

INTRODUÇÃO

O foco deste capítulo é versar sobre as atitudes linguísticas e seu papel no processo de acomodação dialetal. Mais especificamente, trarei resultados obtidos em minha dissertação de mestrado envolvendo cariocas que moram em João Pessoa (cf. POSSATTI, 2020), que revelam um pouco de como esse fator mostrou influenciar o processo de convergência dos falantes. Com isso, objetivo chamar atenção não apenas para o fator de atitudes linguísticas, mas também a importância de um olhar detalhado partindo de uma análise qualitativa que busca observar os dados de modo individual e comparativamente.

O trabalho em questão envolve acomodação dialetal e se encaixa nos pressupostos teóricos da Teoria da Acomodação da Comunicação (GILES *et al.*, 1991) e nos aportes teórico-metodológicos da Teoria da Variação Linguística (LABOV, 1966, 2008 [1972]). O objetivo geral foi observar e analisar a acomodação dialetal de cariocas residentes na cidade de João Pessoa, na Paraíba, partindo da investigação do fenômeno da palatalização ou não palatalização da fricativa coronal /s/ em posição de coda final. Nessa posição de coda final, os dois dialetos possuem pronúncias diferentes da fricativa, ocorrendo, no dialeto pessoense, uma pronúncia alveolar ([s], [z]), e no dialeto carioca, uma pronúncia palatal ([ʃ], [ʒ]). Essa diferença marca uma distinção bastante clara entre os dois dialetos, marcando quando ocorre de fato a convergência e facilitando o processo de análise.

Foram entrevistados 16 participantes e busquei verificar se e em que medida o processo de convergência (não-palatalização do /s/) ocorreu. Além disso, procurei identificar quais variáveis linguísticas e extralinguísticas exerceram alguma influência no processo de acomodação dialetal, e por fim, observei e descrevi as diferentes atitudes linguísticas dos falantes.

Os resultados revelaram forte influência das atitudes linguísticas e a identidade para o processo de acomodação linguística dos entrevistados. Para chegar a tal conclusão, foi necessária a realização de uma análise qualitativa atenta que buscou com, “tratar os dados de cada informante uns com os outros, assim como analisá-los individualmente.

BREVES NOTAS SOBRE ACOMODAÇÃO DIALETAL

A acomodação dialetal é o processo de adaptar ou modificar a fala a fim de se adequar às necessidades e preferências linguísticas de indivíduos ou grupos que falam distintos dialetos ou variedades linguísticas. Isso pode incluir o uso de termos e expressões regionais ou locais apropriados, traços linguísticos específicos ao dialeto ou variedade em questão, ou até fatores como ritmo de fala. Um dos objetivos ou efeitos disso é proporcionar aproximação, garantindo uma comunicação amistosa e eficaz entre os falantes.

Nem sempre, no entanto, deseja-se aproximar a maneira de falar a de um outro indivíduo ou grupo. Temos então algumas opções de ajuste da fala, com alguns conceitos simples: convergência, divergência e manutenção. Tais conceitos foram desenvolvidos por Howard Giles, professor de psicologia e comunicação, em 1973. Esses conceitos se referem à forma como as pessoas se adaptam às normas linguísticas e sociais em diferentes situações de comunicação.

De acordo com Giles (1973), a convergência, a divergência e a manutenção linguística são estratégias comportamentais que os falantes utilizam em situações de comunicação com seus interlocutores. Primeiro temos o conceito de *convergência*: este se refere a um movimento de aproximação da fala de um indivíduo A com um

indivíduo B, por exemplo. Ao aproximar a maneira de falar, o falante pode demonstrar solidariedade, conformidade e/ou o desejo de ser aceito. Em seguida temos o conceito de *divergência*, que por sua vez se refere ao movimento de se distanciar da forma de falar em relação a seu(s) interlocutor(es), ou seja, é o movimento inverso à convergência. A divergência pode ser resultado de atitudes negativas para com um determinado indivíduo ou grupo. Por fim, temos a *manutenção*, que visa manter a forma de falar, evitando alterações, a fim de se manter sua própria identidade linguística e social. A manutenção pode ser meramente por um desejo de se manter a identidade, mas pode também ser, assim como a divergência, uma ferramenta de distanciamento do falante com seu(s) interlocutor(es).

Giles (1973) argumenta que a escolha entre essas estratégias é influenciada por diversos fatores, incluindo a relação entre as pessoas, a situação de comunicação e a percepção de normas sociais e linguísticas. Um fator bastante influenciador é o das atitudes linguísticas, como constatei em minha dissertação, sobre o qual trato mais a seguir.

BREVES NOTAS SOBRE ATITUDES LINGUÍSTICAS

De acordo com Ajzen (1988, p. 4), "uma atitude é uma disposição para responder favoravelmente ou desfavoravelmente a um objeto, pessoa, instituição ou evento". As atitudes sofrem influência de fatores sociais e há a tendência de se ajustá-las "[...] para se adequarem àqueles que são predominantes nos grupos sociais a que se vinculam" (LASAGABASTER, 2004, p. 399), sendo elas mediadoras das respostas dos indivíduos.

Para Kaufmann (2011), a estrutura interna das atitudes se divide em três diferentes componentes: a *componente cognitiva*, que é o reflexo de convicções e crenças acerca do objeto da atitude (aquilo que é compreendido como sendo verdade e que julgamos e acreditamos saber); a *componente afetiva*, que considera a avaliação do objeto da atitude como algo positivo ou negativo (tudo aquilo que é tido como juízo de valor); e a *componente conativa*, na qual, como apontam Deprez & Persoons (1987, apud KAUFMANN, 2011, p.123), as crenças e valores são convertidos em intenções comportamentais (a transformação das componentes prévias em predisposição e intenções). Ajzen e Fishbein reduziram o conceito de atitude à componente afetiva. Essa se chamaria de atitude, enquanto a componente cognitiva passa a ser a crença e a componente conativa passa a ser a intenção (KAUFMANN, 2011, p. 122-123).

Contudo, as atitudes de um indivíduo nem sempre refletem em um comportamento específico. Como exemplificado por Kaufmann (2011, p. 123), “mesmo não gostando de pessoas dos Estados Unidos em geral, pode-se querer dominar o inglês estadunidense fluentemente, porque isso pode trazer vantagens importantes no trabalho”. No exemplo dado pelo autor, apesar da pré-disposição do indivíduo, as vantagens que podem ser obtidas por realizar um comportamento específico contrário a essa pré-disposição se sobressaem. A atitude, de acordo com a visão mentalista, é um estado interno de prontidão, mas a resposta, nem sempre é representante das atitudes. Seguindo ainda a visão mentalista, poderíamos deduzir que os comportamentos de um indivíduo poderiam ser previstos a partir de suas atitudes, mas o esperado nem sempre vem a se concretizar. Infelizmente, apenas a resposta pode ser observada de maneira tangível e, portanto, temos um problema metodológico no que trata de se observar as atitudes. Já na visão behaviorista, as respostas dos indivíduos às situações sociais podem revelar as atitudes desses mesmos indivíduos, sendo assim possível investigar as atitudes a partir dos comportamentos observáveis. Seja como for,

na tentativa de sanar quaisquer limitações para a observação das atitudes, faz-se necessário obter dados de diferentes naturezas, que revelem o máximo possível as crenças, valores e intenções dos indivíduos, e que possam influenciar o fenômeno em estudo, para que então se faça uma análise qualitativa e comparativa desses dados.

As atitudes que nos interessam são as atitudes linguísticas. Essas envolvem as opiniões, crenças, valores, predisposição e intenção que as pessoas têm em relação ao uso e às variedades da língua. As atitudes linguísticas podem influenciar como as pessoas usam a língua e como elas julgam o uso da língua por outras pessoas, podem ser positivas ou negativas e podem variar dependendo da situação e do contexto. Se um indivíduo tem uma atitude negativa em relação a uma determinada variedade de língua, ele pode evitar usá-la ou usá-la menos em situações sociais específicas. Se, por outro lado, um indivíduo tem uma atitude positiva para com uma determinada variedade de língua, ele pode ser mais propenso a usá-la e valorizá-la. Isso foi corroborado pelos resultados de minha dissertação de mestrado, como viremos a discutir e exemplificar mais adiante.

RELAÇÃO ENTRE ATITUDES LINGUÍSTICAS E IDENTIDADE

As atitudes linguísticas estão estreitamente relacionadas com a identidade de um indivíduo, uma vez que a língua é um aspecto importante da identidade cultural, social e histórica. A identidade de um indivíduo, portanto, pode facilmente ser um fator influenciador para as atitudes linguísticas desse mesmo indivíduo. A exemplo disso, uma pessoa que tem uma forte identidade cultural pode ter atitudes positivas em relação à língua e às variedades da língua que são associadas a essa cultura, e pode se esforçar para preservar e

transmiti-las. Semelhantemente, o fato de uma pessoa ter uma identidade social específica, como pertencer a um grupo étnico ou a uma classe social, pode influenciar suas atitudes para com as variedades da língua associadas a esse grupo ou classe, ou para com outros grupos ou classes. Ademais, o inverso pode acontecer, no qual a identidade de um indivíduo pode ser afetada por suas atitudes linguísticas. Se uma pessoa tem uma atitude negativa em relação à sua própria maneira de falar, isso pode afetar sua autoestima, que, por sua vez, afetaria sua identidade e sua auto percepção.

Com tantos fatores sociais que exercem pressão na percepção e o uso da língua, as atitudes linguísticas de um indivíduo para com um determinado grupo, dialeto ou fenômeno da fala, por exemplo, podem facilmente influenciar sua forma de falar quando em contato com esses. Esse indivíduo pode desejar ser considerado amigável para com um determinado grupo e até mesmo como pertencente ao mesmo, ou desejar criar um distanciamento entre ele e o grupo. A depender do intuito desse indivíduo, que nem sempre é totalmente consciente, diferentes ajustes na fala podem ser realizados, também nem sempre conscientes. Pode ser desejável convergir sua fala, caso o indivíduo deseje receber apoio e/ou reconhecimento do grupo ao qual se dirige, e em outras situações, nas quais se deseje criar distanciamento, a manutenção ou divergência podem ser desejáveis.

Os traços da fala dos indivíduos são parte de sua cultura e identidade, portanto, é importante considerar que ouvintes podem vir a se sentir ofendidos se acharem que os traços de seu dialeto podem ser facilmente convergidos ou imitados. A imitação, em especial, pode não soar natural, causando um estranhamento. Para Giles (1980), haveria um nível de tolerância para a convergência, sendo ela aceitável e bem vista quando dentro desse limite, e negativa quando a convergência passasse desse nível.

Além disso, a divergência também pode ser positiva, uma vez que a manutenção de traços divergentes, típicos de grupos ou

dialetos de maior prestígio, pode ser bem vista, como normalmente ocorre no Nordeste com as variedades do Sudeste, por exemplo. As atitudes dos indivíduos para com diferentes grupos ou dialetos são influenciadas pelo fator de prestígio que esses carregam. Diferentes fatores sociais podem atribuir prestígio, como status social do indivíduo, grupo, ou dialeto associado, para listar alguns exemplos. Um grupo que obtém ascensão social será mais facilmente considerado como algo que se almeja.

Diferentes dialetos possuem diferentes marcadores linguísticos, sendo estes específicos a suas comunidades de fala. Esses traços distintos podem ser mais ou menos salientes, ou seja, podem ser mais ou menos perceptíveis a depender do nível de contraste se comparado a outros dialetos. A saliência se caracteriza pela mudança linguística e estigmatização, resultando em um contraste e distanciamento fonético quando comparado a outros dialetos (TIMBERLAKE, 1977; KERSWILL, 1985). São chamados de salientes os traços que são mais facilmente distinguidos, e esses são normalmente marcadores linguísticos de uma comunidade de fala específica, sendo mais facilmente percebidos por alguém não pertencente àquela comunidade de fala.

Para exemplificar alguns marcadores linguísticos, temos o /t/ e /d/ nos dialetos nordestinos, que não são palatalizados antes da vogal /i/ e da semivogal /j/, como nas palavras [t]ia e [d]ia. Temos também, no mesmo dialeto, o /s/ e /z/ que são palatalizados antes de /t/ e /d/, como no caso das palavras fe[ʃ]ta e de[ʒ]de. Por serem característicos dos dialetos nordestinos, esses traços são marcadores linguísticos desses dialetos.

O que se espera é que os marcadores que são mais salientes sofram uma influência maior das atitudes linguísticas e a identidade dos falantes no processo de acomodação. Esses fatores viriam a favorecer ou inibir o processo de convergência desses falantes. Na pesquisa que deu origem aos resultados que discutiremos neste

capítulo, temos o dialeto carioca em contato com o pessoense, e considerando que o dialeto pessoense foi tido como sendo de “menor prestígio” pelos informantes da pesquisa se comparado ao dialeto carioca, o resultado mais esperado já seria de que isso criaria uma resistência à convergência. Tais crenças foram expostas pelos próprios informantes entrevistados e é provável que em uma situação de contato dialetal inversa (pessoense morando no Rio de Janeiro), a convergência sofreria menos resistência no que trata das questões atitudinais e identitárias.

Sendo o traço pertence a uma outra comunidade de fala e que se constitui como parte da identidade dessa comunidade, um aspecto a se levar em consideração é o de que, se esse traço for muito saliente, ele pode se tornar desconfortável para o falante acomodar. Conseqüentemente, quando tais traços são adotados pelo falante de outra comunidade de fala, esse está, de certa forma, abandonando sua própria identidade. Evidentemente, cada indivíduo terá trajetórias individuais na acomodação.

Há ainda, o fato de que os traços não são assimilados todos simultaneamente, uma vez que uns são mais facilmente assimilados que outros, podendo haver, inclusive, aqueles que podem não fazer parte do inventário fonético de um indivíduo em situação de contato dialetal, o que causaria dificuldade de acomodação.

Como já fora mencionado na introdução, o traço que é saliente no dialeto carioca e que foi escolhido como objeto de estudo de minha dissertação, é o /s/ palatal em posição de coda final, como ocorre em “carioca[j]”. No dialeto pessoense, o /s/ nessa mesma posição possui uma pronúncia alveolar, como ocorre em “carioca[s]”. Por se tratar de um traço saliente, portanto, a diferença dele nos dois dialetos é evidente e facilmente observável.

METODOLOGIA

Uma análise qualitativa e comparativa dos dados de fala obtidos através de entrevistas foi importante porque me permitiu identificar as semelhanças e diferenças nas respostas dos participantes entrevistados, o que por sua vez, possibilitou a identificação de tendências e padrões. Isso me possibilitou acessar a perspectiva dos entrevistados e resultou por revelar informações valiosas acerca das diferentes variáveis que exercem influência no processo de acomodação linguística, sobretudo no que trata dos fatores de atitudes linguísticas e a identidade desses indivíduos, por se tratarem de fatores subjetivos.

Ao realizar comparações e se identificar diferenças e semelhanças entre as respostas de indivíduos pertencentes a diferentes grupos (com base em variáveis como sexo, idade, tempo de exposição, etc.), foi possível aprofundar a compreensão de como as atitudes linguísticas se relacionam com a identidade cultural e social das pessoas, e ainda, em que nível essas variáveis afetam o processo de acomodação desses falantes.

A pesquisa foi composta por 16 participantes naturais da cidade de Rio de Janeiro que estavam morando na cidade de João Pessoa há pelo menos 1 ano e que tinham pelo menos 18 anos de idade. Todos foram estratificados de acordo com as variáveis sexo¹⁵, faixa etária e tempo de exposição. O meio utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, que foi dividida em duas partes: a) a primeira com perguntas gerais acerca da vida do entrevistado, para que este se sentisse à vontade e falasse mais naturalmente o possível. Nessa etapa o dado que interessava era o dado de

15

A palavra sexo, aqui utilizada, "[...], significa a distinção biológica entre homens e mulheres, opondo-se, portanto, à distinção gramatical de gênero entre o masculino e feminino" (COULTHARD, 1991, p. 76, apud FREITAG, 2015, p. 26).

fala, então o intuito foi reduzir o efeito do paradoxo do observador; b) a segunda com perguntas específicas que buscavam averiguar informações que revelassem alguma informação a respeito das atitudes linguísticas dos falantes e sua identidade. Para que fosse possível realizar essa coleta e a subsequente análise dos dados, foi utilizado um gravador digital. Foi feita uma análise quantitativa e os dados foram codificados e analisados através da utilização do programa estatístico Goldvarb X (SANKOFF, TAGLIAMONTE & SMITH, 2005). Esses dados quantitativos formaram uma base que permitiu que a subsequente análise qualitativa estivesse bem embasada. Dessa forma, a última etapa de análise buscou observar os informantes de forma individual e comparativa, utilizando como base os dados quantitativos obtidos previamente.

RESULTADOS

Em diferentes respostas dadas pelos informantes para diferentes perguntas da entrevista, ficou evidente a presença de suas atitudes. Algo que esteve bastante presente foram respostas que demonstravam atitudes favoráveis para com o dialeto carioca, ou seja, seu dialeto de origem. Por vezes, se evidenciou também atitudes negativas ou neutras para com o falar pessoense. Foi através da identificação das atitudes linguísticas desses falantes, assim como das experiências vivenciadas por eles, que pude melhor compreender em que medida esses fatores influenciam seus processos de acomodação linguística.

Atitudes positivas para com o dialeto carioca se mostraram ser inibidoras da acomodação, e, da mesma forma, as atitudes negativas para com o dialeto pessoense também inibiram a convergência a esse dialeto.

Vejam os a comparação entre respostas dadas pelas informantes 1 e 2, a fim de melhor entender a influência dessas variáveis. As duas são do sexo feminino e pertencem ao mesmo grupo de faixa etária. As diferenças imediatamente óbvias entre as duas são o tempo de exposição e a motivação da vinda a João Pessoa (A informante 1 teve a vinda obrigatória e a informante 2 teve a vinda espontânea). Ambas tiveram baixos índices de convergência, mas a informante 2, mesmo tendo menos tempo de exposição ao dialeto pessoense, acomodou mais que a informante 1. O fator tempo de exposição, como demonstrado pelos dados quantitativos obtidos na pesquisa, mostrou-se favorecedor da acomodação. No entanto, nesse caso, outros fatores parecem ter exercido maior influência, se sobrepondo a essa variável. Considerando, então, a natureza da vinda das duas para João Pessoa, já era de se esperar uma maior aceitação do novo local e seu dialeto por parte da informante 2, que veio espontaneamente. Tudo isso em conjunto já sinaliza para uma potencial diferença atitudinal entre as duas. Vejamos alguns dados sobre as duas informantes e o que elas tiveram a dizer em resposta a algumas das perguntas realizadas:

Tabela 1 - Informantes 1 e 2

INFORMANTE	SEXO	IDADE	TEMPO DE EXPOSIÇÃO	PERCENTUAL DE ACOMODAÇÃO
1	F	21	15 anos	3,6%
2	F	22	4 anos	9,4%

Fonte: Possatti (2020).

Vejam os uma das perguntas feitas às duas a seguir:

Entrevistador (E) – Você considera que tem algum sotaque? Se sim, qual?

Informante 1 (I1) – “Sim. Bastante (risos). [...]. Todo mundo fica indignado: ‘Nossa, faz tempo que você mora aqui, você não é pra falar mais assim’, só que é uma coisa que

é de família mesmo, e como quase todo ano eu volto não tem como perder”.

Informante 2 (I2) – “Do Rio. Apesar de estar mais amenizado um pouco, acho que predomina o de lá, do Rio”.

As duas informantes consideram que têm o sotaque carioca e afirmam gostar de suas próprias maneiras de falar. Um fator que diferencia as duas é a frequência de contato que elas mantêm com pessoas de sua cidade natal. A informante 1 mantém mais contato com pessoas de sua família (que moram no Rio de Janeiro), quando comparada à informante 2.

Com a próxima pergunta, busquei obter respostas para algumas das experiências vivenciadas por elas:

E – Alguém já criticou, elogiou, riu ou comentou a respeito da sua forma de falar?

I1 – “Ah, tudo isso! Então no começo, [...] logo quando eu vim pra cá, eu era pequena... e a aceitação, assim, no colégio, foi péssima. Porque ninguém queria ser meu amigo. Porque eu era de fora e aí, tipo, tinha uma rejeição grande. Até mudei de colégio por causa disso. Fui pra outro colégio, aconteceu a mesma coisa. E ninguém gostava, você tinha poucos amigos porque ‘Ah, era a menina que não é daqui,’ ‘que não fala igual a gente,’ ‘que fala estranho.’ E passei por isso muito tempo, só que aí me acostumei. Não liguei e também não ia mudar... forçar uma coisa por causa das pessoas. Mas assim, quando cheguei na universidade foi bem melhor. [...]. Porque assim, pelo menos a minha turma, a maioria não é daqui. É de Pernambuco, é de Fortaleza. É bem diferente, então não tinha esse negócio assim”.

I2 – “Criticar não, mas as pessoas brincam... levam muito na brincadeira às vezes é... o meu sotaque assim... fazendo gírias e tal [...]”.

A partir de suas respostas, percebemos que a recepção e aceitação vivenciada pela informante 1 na escola, quando se mudou

para João Pessoa, deixou a desejar. Ela demonstrou ter dificuldade em fazer novas amizades por ser de fora e atribuiu sua forma de falar como uma característica que destacava essa diferença. Esse tipo de pressão social normalmente influencia uma mudança de fala, favorecendo a convergência e acomodação, mas outros fatores parecem ter se sobressaído, particularmente pelo fato de que ela expressa que não tinha intenções de mudar e “forçar uma coisa por causa das pessoas.” Não podemos, a partir disso, saber todos os exatos motivos dessa resistência à mudança, mas o fato é que resistiu à pressão de mudar, considerando desnecessário fazê-lo apenas para agradar as/os colegas ou se encaixar. Isso é, sem dúvida, um reflexo de suas atitudes para com seu próprio dialeto e o novo dialeto local. Atitudes as quais estão ligadas a fatores identitários, que são, em conjunto, peças-chave para explicar o motivo do baixo índice de acomodação dessa informante.

Voltando um pouco a atenção para a informante 2, vejamos a seguinte pergunta e resposta:

E – Você acha que as pessoas são julgadas pela maneira que falam?

I2 – “Sim, principalmente pelo sotaque [...]. Eu acho que tem muito preconceito sim, ainda. Principalmente contra o nordestino, porque é um sotaque bem original, bem diferente de tudo que existe [...] justamente por ser tão diferente, as pessoas acham que é estranho, que é feio, que tá fora do padrão, enfim. Não existe um padrão”

Em sua resposta, ela dá ênfase ao aspecto do sotaque, reconhecendo que os sotaques pertencentes ao Nordeste não carregam muito prestígio. Dessa forma, esses sotaques sofrem preconceito em outras regiões, mas a informante 2, por sua vez, não se posiciona favorecendo nenhum sotaque sobre o outro, afirmando que “não existe um padrão.” Nesse sentido, ela não demonstra atitudes negativas para com os sotaques nordestinos, o que certamente é uma barreira a menos para o processo de acomodação linguística.

As atitudes que ela demonstrou a partir disso não inibem o processo, e por um conjunto de fatores como esse, percebemos a diferença nos índices de acomodação entre as duas informantes analisadas.

Quando questionadas sobre suas opiniões acerca do modo de falar das pessoas em João Pessoa comparado às de sua cidade natal, Rio de Janeiro, elas tiveram isso a dizer:

E – Quando você compara a fala (modo de falar) das pessoas de sua terra, com a fala das pessoas da PB, você pode dizer que aqui as pessoas falam: a) depressa; b) muito depressa; c) devagar; d) arrastado.

I1 – “Eu acho muito arrastado, algumas pessoas. Principalmente do interior daqui. Mas, é... depressa também. Tem uma coisas que falam assim que eu nem consigo entender direito... umas gírias, assim, daqui...”

I2 – “Aqui as pessoas falam muito depressa [...]. Eu já me acostumei, mas no início foi difícil (risos)”

E – Você gostaria de falar igual aos paraibanos? Por quê?

I1 – “Não... Eu acredito que traz muito da sua identidade, também, isso. [...]. Acho bonito, acho interessante o sotaque daqui, algumas coisas são bem diferentes, mas não...”

I2 – “Eu não veria problema nisso não”

E – Você acredita que com o passar dos anos estará falando como paraibanos?

I1 – “Não”

I2 – “Sim. As expressões, gírias. Com certeza”

Notei uma contradição nas respostas da informante 1: ainda que ela não acredite que com o passar dos anos passará a falar como os paraibanos, ela acredita que sua fala já mudou e relata que seus pais percebem as mudanças. O que poderia explicar essa contradição é o fato de ela não demonstrar desejo de mudar seu sotaque.

Há uma resistência e isso certamente é um fator inibidor da acomodação, ligado à sua identidade e às suas atitudes linguísticas. Por outro lado, a informante 2 não demonstra a mesma resistência a acomodar ao dialeto paraibano e afirma já ter se acostumado com o mesmo, apesar de, em um momento inicial, ter sentido dificuldade com a velocidade de fala desse dialeto.

No caso dos informantes 9 e 11, que são irmãos do mesmo sexo e faixa etária, foi possível notar que um conjunto de atitudes e sentimentos desses informantes para com o dialeto pessoense e o carioca foi um dos maiores diferenciais entre os dois. Essas atitudes e sentimentos exerceram forte influência para o processo de acomodação linguística deles e a comparação de suas respostas revelaram o verdadeiro impacto desta variável. Vejamos as semelhanças de perfil desses informantes e a diferença entre os índices de acomodação dos mesmos:

Tabela 2 - Informantes 9 e 11

INFORMANTE	SEXO	IDADE	TEMPO DE EXPOSIÇÃO	PERCENTUAL DE ACOMODAÇÃO
9	M	18	7 anos	14.1%
11	M	22	7 anos	32.8%

Fonte: Possatti (2020)

Apenas ao acessar as atitudes desses informantes, se tornou possível levantar e corroborar hipóteses sobre as ocorrências da acomodação, assim como a velocidade do processo. No exemplo dado com os informantes 9 e 11, o tempo de exposição foi o mesmo e houve uma diferença significativa entre os índices de acomodação. No exemplo anterior com as informantes 1 e 2, o tempo de exposição foi inversamente proporcional ao índice de acomodação, mesmo tendo sido selecionado como a variável mais favorecedora e estatisticamente relevante, como podemos ver na tabela a seguir:

**Tabela 3 – Acomodação do /s/ (não-palatalização)
com base na variável tempo de exposição**

TEMPO DE EXPOSIÇÃO	APLICAÇÃO/TOTAL	PERCENTUAL	PESO RELATIVO
Alto	193/508	38.0%	0,74
Baixo	39/387	9.2%	0,22

Fonte: Possatti (2020).

De acordo com Laver *et al.* (1979) e Trudgill (1998), o tempo de exposição contribui de modo significativo para o processo de acomodação linguística. Essa variável foi estratificada em baixo tempo de exposição (de 1 a 5 anos) e alto tempo de exposição (acima de 5 anos), e como podemos ver, o grupo pertencente ao alto tempo de exposição convergiu em uma frequência mais de quatro vezes maior. Para entender a relevância dessa variável, basta olharmos para o peso relativo; há uma disparidade grande entre os dois grupos, sendo que valores acima de 0.5 são favorecedores da ocorrência do fenômeno (acomodação) e valores abaixo de 0.5 são inibidores do mesmo. Sendo assim, essa variável foi tida como a mais relevante e favorecedora da acomodação linguística dos participantes entrevistados.

Se voltarmos às comparações anteriormente apresentadas entre os entrevistados, um fato fica claro: há outras variáveis que se sobrepõem aos efeitos do tempo de exposição, e essas são as atitudes linguísticas e a identidade dos falantes. Giles *et al.* (1982), já afirmavam que as atitudes linguísticas dos falantes são de extrema importância para identificar a extensão da acomodação, a percepção e o grau de aceitação da mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pude ter uma noção inicial do papel das variáveis controladas a partir da análise quantitativa dos dados, mas essa noção formava apenas uma fração da imagem completa. Alguns dos fatores que mais exerceram influência foram observados apenas a partir da análise qualitativa, individual e comparativa. Essa análise mais próxima e mais contextual, com atenção àquilo que não é imediatamente óbvio, proporcionou uma compreensão mais ampla e refinada acerca do fenômeno e as variáveis influenciadoras. As atitudes linguísticas e a identidade dos falantes entrevistados demonstraram, por vezes, se sobrepõem a variáveis como tempo de exposição, por exemplo.

São essas atitudes, movidas pelas crenças e influenciadas por estereótipos e preconceitos, que fazem com que as pessoas julguem ou sejam julgadas pela sua maneira de falar e seu sotaque, o que por sua vez interfere no processo de acomodação linguística dos indivíduos; isso ficou evidente nos resultados da pesquisa.

Alguns dos entrevistados que menos acomodaram expressaram não considerar o dialeto paraibano como sendo bonito. Alguns trechos, inclusive, revelaram crenças e visões de mundo bastante estigmatizadas em relação à Paraíba e seu povo. Alguns deles também expressaram gostar do seu dialeto de origem e expressaram o desejo de preservar o que consideram constituir parte de sua identidade. Essas informações revelam um pouco de suas identidades e suas atitudes para com os dois dialetos.

As discussões sobre atitudes linguísticas e acomodação dialetal têm um papel importante na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao se conscientizar sobre as atitudes linguísticas que valorizam ou desvalorizam determinados dialetos ou sotaques, é possível combater o preconceito linguístico e promover a diversidade cultural e linguística. Esse tipo de discussão pode ser

útil no campo pedagógico, ajudando professores a abordar questões de atitudes linguísticas em sala de aula e a promover a inclusão e o respeito à diversidade linguística.

Para concluir, percebemos a influência das atitudes linguísticas, tema foco deste capítulo, para o processo de acomodação linguística. A influência dessa variável se estendeu para todos os participantes da pesquisa, e, com um olhar próximo e atento, fui capaz de apontar essa variável, juntamente com algumas outras, como sendo peças-chave para entender quais são os fatores que regem a acomodação linguística, acelerando-a ou desacelerando-a. Incentivo outros pesquisadores a também se atentarem a diferentes métodos de análise que encapsulam variáveis que são menos imediatamente evidentes, a fim de possibilitar uma melhor compreensão do fenômeno em estudo.

REFERÊNCIAS

- AJZEN, Icek. **Attitudes, Personality and Behavior**. London: Open University Press, 1988.
- FREITAG, Raquel Meister Ko. (Re)Discutindo Sexo/Gênero na Sociolinguística. *In*: FREITAG, Raquel Meister Ko.; SEVERO, Cristine Gorski (Orgs.). **Mulheres, Linguagem e Poder**: Estudos de Gênero na Sociolinguística Brasileira. São Paulo: Blucher, 2015, p. 17-74.
- GILES, Howard. Accent mobility: a model and some data. **Anthropological Linguistics**, v. 15, p. 87-105, 1973.
- GILES, Howard. Accommodation theory: some new directions. *In*: SILVA, S. (Orgs.). **Aspects of Linguistic Behavior**. York, England: York University Press, 1980, p. 105-136.
- GILES, Howard; COUPLAND, Nikolas; COUPLAND, Justine. (Orgs.). **Contexts of Accomodation**: Developments in applied sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press. 1991.

GILES, Howard; RYAN, Ellen Bouchard; SEBASTIAN, R. J. An integrative perspective for the study of attitudes toward language variation. *In: GILES, Howard; RYAN, Ellen Bouchard. (ed.). **Attitudes towards language variation: social and applied context***. London: Edward Arnold, 1982, p. 1-19.

KAUFMANN, Göz. Atitudes na sociolinguística. *In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo; RASO, Tommaso. (Org.). **Os contatos linguísticos no Brasil***. Belo Horizonte: UFMG, 2011. p. 121-137.

KERSWILL, Paul. **A Sociolinguistic Study of Rural Immigrants in Bergen**. Norway: Cambridge University, 1985.

LABOV, William. **The social stratification of English in New York City**. Washington: Center of Applied Linguistics, 1966.

LABOV, William. [1972]. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad.: Marcos Bagno, Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LASAGABASTER, David. Attitude. *In: AMMON, Ulrich. et al. (Orgs.) **Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society***. 2 ed. Berlin/New York: De Gruyter, 2004. p. 399.

LAVER, John.; TRUDGILL, Peter. Phonetic and linguistic markers in speech. *In: SCHERER, Klaus; GILES, Howard. (Orgs.). **Social markers in speech***. Cambridge: CUP, 1979. p. 1-32.

POSSATTI, Lucas. **Acomodação dialetal de cariocas residentes em João Pessoa: uma análise sociolinguística**. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SANKOFF, David; TAGLIAMONTE, Sali; SMITH, Eric. **Goldvarb X: a variable rule application for Macintosh and Windows**. Toronto: University of Toronto, 2005.

TIMBERLAKE, Alan. Reanalysis and actualisation in syntactic change. *In: LI, Charles. (Org.) **Mechanisms of Syntactic Change***. Aust/n: University of Texas, 1977.

TRUDGILL, Peter. Language contact and inherent variability: the absence of hypercorrection in East Anglian present-tense verb forms. *In: TRUDGILL, Peter; CHESHIRE, Jenny (Orgs.). **The sociolinguistics reader: multilingualism and variation***. London: Published Arnold, 1998. p. 103-111.

7

*Ronna Freitas de Oliveira
Silvely Brandes*

QUANDO FREIRE E A EDUCAÇÃO DE LÍNGUAS DIALOGAM:

ALGUMAS APROXIMAÇÕES ENTRE ENSINO DE LÍNGUAS
E PERSPECTIVAS FREIREANAS

Esse ato de fala, de “erguer a voz”, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito - a voz liberta. bell hooks (2019)

Paulo Freire, que nasceu no Recife em 19 de setembro de 1921 e faleceu em 1997, em 2012 foi reconhecido como patrono da Educação Brasileira. Suas contribuições dizem respeito, principalmente, à alfabetização de jovens e adultos. O professor teve experiências no nordeste brasileiro, em Angicos, onde em 1963 iniciou o projeto de alfabetização de pequenos agricultores, o projeto era chamado pelos fazendeiros da região de “praga comunista”. No período da ditadura militar, Freire ficou preso por 70 dias e depois passou cinco anos exilado no Chile. Escreveu várias obras mundialmente conhecidas, entre elas estão *Educação como prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do oprimido* (1968); *Pedagogia da esperança* (1992) e *Pedagogia da autonomia* (1997).

Embora o educador tenha deixado um legado imenso para a educação no Brasil e no mundo, nos últimos anos tem sido alvo das Fake News. Sua obra tem sido associada à delírios fundamentalistas criados em torno da educação pública no Brasil, como a “ideologia de gênero”, “kit gay” e “doutrinação esquerdista.” O problema se agrava na medida em que o trabalho deste pensador é pouco discutido nos cursos de licenciatura e nos cursos de Letras, os mesmos cursos em que se estuda e discute Foucault e Bakhtin, por exemplo - teóricos que em vários aspectos dialogam com o pensamento freireano - o educador acaba sendo deixado de lado.

Já há um tempo, os estudos decoloniais têm denunciado o modo como a colonialidade opera nas Universidades por meio da ausência de teóricos do Sul que pensam no e para Sul global nas discussões acadêmicas, Paulo Freire é um desses estudiosos. Sua obra é fundamentada em sua experiência dentro e fora do Brasil, mas sempre se volta para a prática educativa no Brasil, na América Latina e em países de África.

Não podemos esquecer, e isso bell hooks (2017) nos ajuda a lembrar, que nossas leituras críticas precisam nos permitir aprofundar e debater a produção de Freire, apontando seus equívocos e aprendendo com suas contribuições, e que possamos seguir tensionando estes equívocos para que criemos uma crítica construtiva, aproveitando o acúmulo das proposições libertadoras freireanas e avançando onde a própria construção masculinista patriarcal impediu Freire de avançar. Esse movimento é, também, um movimento de honrar sua produção intelectual e perceber o valor dela.

As obras de Freire têm sempre como horizonte desequilibrar as localidades de oprimido e opressor por meio de uma educação libertadora. Para isto, Freire trata do papel do educador, que passa a ser educador/educando, e do educando, que passa a ser educando/educador neste processo, que é sempre um processo dialético. Nesta perspectiva a educação é sempre dialógica e troca, é necessário que a escola rompa com a postura descontextualizada e autoritária que provoca na/o aluna/o atitudes de anti-responsabilidade, anti-participação e antidiálogo. Freire bem nos ensina que não devemos chegar nos espaços sociais e nas lutas sendo objetos para, depois, nos tornarmos sujeitas/os, e a escola, como esse espaço político que é, deve ser lugar que estimula a atitude política, engajada e crítica.

Pedagogia do Oprimido (1968) é considerada a principal obra do autor e um dos textos fundantes da pedagogia crítica. Nesta obra o professor trata da relação entre opressores e oprimidas/os, dos modos como essas relações acontecem e se perpetuam. Os opressores ao impossibilitarem o diálogo, ou seja, ao impossibilitarem a humanização, tornam os oprimidos “quase coisa”. “Na medida em que, para dominar, se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida” (FREIRE, 2020, p. 65).

Na perspectiva freireana, a construção do lugar de ser oprimido coloca essas/es sujeitas/os em uma busca, movida pelo desejo

de manutenção do sistema, de se aproximarem dos sentidos produzidos pelo ser opressor; numa tentativa de escape da violência, o desejo pela norma pode impulsionar uma busca sem fim pela fuga da violência. Freire (2020) nos diz que “quando a educação não é libertadora o sonho do oprimido é ser opressor”, e com isso aponta para esse desejo, que significa um determinado movimento: “a aposta nessas estruturas normativas como fonte de conforto e segurança [...] é um sinal evidente da falta de imaginação política interseccional [...], que estão limitados a lutar no interior do projeto de mundo do qual temos sido reiteradamente excluídas” (MOMBAÇA, 2021, p. 68)

Uma educação libertadora, que supere a contradição opressores-oprimidas/os só é possível, em Freire, na medida em que as/os oprimidas/os sejam construídas/os não mais como objetos-abjetos. “Estes que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos.” (FREIRE, 2020, p. 41). Colocando Freire em diálogo com Jota Mombaça, talvez um caminho anterior necessário seja justamente o de redistribuir a violência (MOMBAÇA, 2021). Dizemos isso pois é a própria condição plena de conforto - seja ela social, econômica, ontológica... - direito reconhecido apenas de um pequeno e seleto grupo de pessoas, reconhecidas como as mais humanas entre as humanas e as desumanizadas. Neste sentido, Freire (2020) afirma que a educação deve reconhecer a raiva direcionada às injustiças, ao desamor, à violência e práticas exploratórias. Para o estudioso, a raiva é importante para que ocorram as transformações.

Paulo Freire diferencia a educação libertadora da educação bancária, aquela que faz depósitos e transferências de conteúdos para os educandos sem que os conhecimentos, necessidades e desejos destes educandas/os-educadoras/es sejam levados em conta no processo educativo. A educação bancária ignora a realidade e as condições das/os oprimidas/os uma vez que trabalha para a manutenção do *status quo*, trabalha para a manutenção do poder dos opressores. Já a pedagogia do oprimido “terá dois momentos

distintos. No primeiro momento, “os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com sua transformação;” Já no segundo momento, a partir desta percepção da realidade e deste engajamento, “é transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (FREIRE, 2020, p. 57).

A educação bancária, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação. (FREIRE, 2020, p. 86-87)

A manutenção da lógica monológica da educação bancária se dá também pelo medo que se tem da palavra consciente da/o oprimida/o. Para Grada Kilomba, quando o diálogo é possibilitado, “verdades que supostamente não deveriam ser ditas” vêm à tona. “Segredos como a escravidão, Segredos como o colonialismo, segredos como o racismo” são desvelados. (KILOMBA, 2019, p. 21) Por outro lado, a educação libertadora busca justamente a superação destes segredos através de um profundo e coletivo diálogo sobre a realidade e as diferentes opressões que atravessam as existências das/os sujeitas/os, que são plurais e sócio-historicamente situadas/os. É necessário considerar, portanto, que educação é ação reflexiva, é práxis política.

Para Freire, educadoras/es-pesquisadoras/es devem constantemente se perguntar quais são os motivos que os levam a estudar. Perguntas como “Para que estudo/ensino?”, “A favor de quem estudo/ensino?” e “Contra quem estudo/ensino?” devem ser norteadoras nas nossas propostas curriculares e nas nossas práticas

escolares. Estas considerações colocam à vista a própria compreensão da educação enquanto esta coisa essencialmente política, que implica necessariamente em uma ou outra concepção de sujeita/o e do mundo. E nesse sentido, os movimentos sociais possuem aproximações gigantes com a própria produção do que é o pedagógico, se colocando de forma responsiva e propositiva em relação ao *status quo*. Dentro dos movimentos sociais as/os mais diversas/os sujeitas/os se constroem e se produzem em comunidade e em aproximações, distanciamentos e reconhecimentos.

Como resultado desse processo de autorreconhecimento, projetos políticos são construídos, metodologias são sistematizadas, novos modos de ações coletivas surgem: Pedagogias são gestadas. Pedagogias engajadas, que compartilham com a educação e com a sociedade novas possibilidades político-pedagógicas (PASSOS, 2022, p. 39).

Assim, as perguntas anteriores retornam e nos colocam em um looping reflexivo: para além do que guia nossa prática, o que guia nosso comprometimento ético enquanto professoras/es de língua quando temos como fundamento a compreensão de que nossa atuação é sempre política e ideologicamente marcada?

Para ressaltar a importância das obras de Paulo Freire para o ensino de línguas e a necessidade da leitura de suas obras nos cursos de formação de professoras/es de línguas, trazemos alguns conceitos de Bakhtin, estudioso russo que fundamenta os documentos oficiais, DCEs do Paraná, PCNs e BNCC, que tratam do ensino de línguas.

Aproximações entre os pensamentos dos dois autores já foram feitas por alguns pesquisadores, como João Wanderley Geraldi, Fabio Scorsolini-Comin e Edite Marques Moura em sua tese de doutorado intitulada *Paulo Freire e Bakhtin: Um diálogo possível*.

As histórias de vida dos dois autores apresentam situações em comum; a luta contra a ditadura, o exílio, as várias mudanças,

a espiritualidade e o interesse pela linguagem são temas que atravessam as experiências dos dois pensadores e que estão presentes em suas obras. Ambos tomam o dialogismo/dialogicidade como constitutivo do ser humano. Para Geraldí (2005, p. 14):

De modo extremamente resumido, podemos dizer que a linguagem, tanto para Paulo Freire quanto para Vygotsky e Bakhtin, tem uma função constitutiva dos sujeitos. Os três autores compartilham um ponto de partida: a dialogia como espaço de construção do humano. Não há diálogo sem a construção de recursos expressivos, através dos quais pensamentos são organizados e expostos, compreendidos e modificados.

Ao tratarem da dialogicidade das relações humanas, tanto Bakhtin quanto Freire atentam para as relações de alteridade. Para o primeiro pensador, a alteridade está relacionada à exterioridade, ao exercício da exotopia, que compreende o sair de si para se ver com os olhos do outro. Este exercício “cria a possibilidade de diálogo, e o diálogo ajuda-nos a compreender uma cultura de maneira profunda. Pois qualquer cultura contém significados que ela própria desconhece, que ela própria não compreendeu; eles estão ali, mas como potencial.” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 73). Neste mesmo raciocínio, o dialogismo é visão de mundo. A preocupação com a natureza dialógica do enunciado, portanto, é a essência das suas produções. Segundo Bakhtin (2015, p. 51):

o discurso depara com a palavra do outro e não pode deixar de entrar numa interação viva e tensa com ele. Só o Adão mítico, que chegou com sua palavra primeira ao mundo virginal ainda não condicionado, o Adão solitário conseguiu evitar efetivamente até o fim essa orientação dialógica mútua com a palavra do a contra no objeto.

Quando Freire nos aponta a necessidade e a importância de estarmos atentas à subjetividade de nossas/os alunas/os, ele nos diz isso chamando nossa atenção para não compreendermos cada um/a dessas/es alunas/os como um “Adão mítico”; ele está nos atentando

para o cuidado de se voltar ao reconhecimento de que todas as pessoas que compõem o espaço escolar e a sala de aula carregam consigo experiências, cosmovisões e construções sociais e culturais diversas, que as compõem enquanto sujeitas/os no mundo. A escola possui uma prática comum de produzir respostas únicas em seus estudantes. Essa produção é, antes de tudo, fundamentada em uma base homogeneizadora e unificadora, que corta toda a capacidade imaginativa e plural do corpo discente quando o coloca em uma lógica de compreensão de uma única voz e reflexão adequada.

Paulo Freire, ao dizer que só é possível que a contradição opressor-oprimido/a seja superada através do diálogo, da dialogicidade, da mesma forma, está, assim como Bakhtin, afirmando que é através do diálogo que se dá a alteridade e a constituição do sujeito. É importante ter em mente que quando, juntamente com os teóricos citados, estamos tratando de diálogo, não consideramos que o diálogo seja algo pacífico. Pelo contrário, este diálogo é disputa e é disputado. Freire critica uma educação que interrompe e impossibilita as respostas das/os educandas/os justamente por considerar que, muitas vezes, assim como afirma Lugones (2006) quando trata do monólogo do colonizador, a escola também produz um monólogo.

Para o Círculo de Bakhtin, o diálogo não se dá necessariamente de forma pacífica e amigável, pois as relações dialógicas também se constituem como o embate entre as muitas vozes sociais. Desta forma, assim como as forças centrípetas e centrífugas agem sobre a língua, nessas relações, agem forças que nos aproximam e nos afastam das palavras do outro. Conforme nossos discursos se aproximam de um outro, eles também se afastam de outros.

Para Freire, dizer a palavra significa conhecer a realidade e dela participar criticamente. Neste sentido, Bakhtin e o círculo dizem que a palavra é o signo ideológico por excelência, a palavra carrega valores, visões de mundo. Para Volochinov, ao dizer uma palavra a

pessoa está dizendo “verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais” (VOLOCHINOV, 1988, p. 95).

É possível fazer uma aproximação entre a palavra na perspectiva bakhtiniana e na concepção freireana, já que em ambas as perspectivas a palavra é práxis, conforme Freire, a palavra é ação-reflexão. Paulo Freire, ao dizer que é necessário levar em conta a palavra das/os educandas/os (das massas) durante todo o processo de educação-diálogo, considera este conteúdo valorativo que a palavra carrega.

Este diálogo, como exigência radical da revolução, responde a outras exigências radicais – a dos homens como seres que não podem ser fora da comunicação pois que são comunicação. Obstaculizar a comunicação é transformá-los em quase “coisa” e isto é tarefa e objetivo dos opressores, não dos revolucionários” (FREIRE, 2020, p. 172).

Paulo Freire propõe uma educação libertadora que diminua a distância entre opressores e oprimidas/os, mas isto não significa uma aproximação por parte da/o oprimida/o à consciência do opressor, pelo contrário, é a partir de uma consciência de si e do outro que essa distância diminui. Uma vez que esta consciência de si permite a quebra da relação opressor-oprimida/o, permite a revolução. Assim as forças centrípetas (normatizadoras) e centrífugas (estratificadoras) presentes na língua e na vida, devem ser foco de análise nas aulas de línguas para que na percepção dessas forças e dos modos pelos quais elas atuam, as/os oprimidas/os se libertem das palavras do opressor.

É enorme o significado desse processo de luta com a palavra do outro e com sua influência na história da formação ideológica da consciência individual. Minha palavra e minha voz, nascidas da palavra do outro ou dialogicamente estimuladas por ela, mais cedo ou mais tarde começam a libertar-se do poder dessa palavra alheia. Esse processo se complexifica pelo fato de que as

diferentes vozes dos outros entram em luta pela consciência do indivíduo (assim como lutam na realidade social circundante). É tudo isso que cria o terreno propício para a objetivação experimentadora da palavra do outro (BAKHTIN, 2015, p. 143).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção desta escrita é, antes de tudo, apresentar alguns apontamentos sobre as aproximações possíveis das produções freireanas e os campos da linguagem e do ensino de línguas no Brasil, fazendo um chamado para que nosso campo sinta a presença de Freire e das proposições que dialogam com seus pensamentos. Esse movimento é também um chamado para que possamos ampliar as leituras já existentes deste autor ao colocar suas reflexões em diálogo com debates que podem estar, até então, um pouco mais distantes. Os diálogos - e como já dissemos, nem sempre pacíficos - são um dos modos de produzir o novo, a alternativa, e colocar em campo novas possibilidades existentes.

Afirmamos repetidamente nos campos da linguagem que a linguagem é poder. Falamos sobre as relações entre linguagem e poder e o entrelaçamento disto com a escola e a produção curricular. O que faz com que não dialoguemos com Freire? Ele dialoga conosco quando, por exemplo, aponta que: “Quem disse que este é o culto? E aí tu chegas à questão do poder: só quem tem poder define, só quem tem poder descreve, só quem tem poder perfila e é por isso que o opressor perfila o oprimido, por isso é que o opressor do nome à terra do oprimido” (FREIRE, 1985, p. 48).

Nós sabemos que a escola é uma das instituições produtoras de políticas linguísticas, que produz, curricularmente inclusive, definições e normativas de como ser e existir no mundo, e sabemos que

todas estas normatividades acontecem na e pela linguagem, assim como as desobediências a elas. Desta forma, entendendo o currículo como essa entidade reguladora, precisamos perceber como ele rege também a manutenção de práticas de silenciamento, impedindo esta pedagogia do diálogo:

se o currículo está nas mãos de um seletivo grupo que dita quais são as narrativas que representarão Outros, seria então justificável afirmar que máscaras de silenciamento continuam a existir e são perpetuadas por mecanismos pedagógicos que buscam “eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as Outras identidades são avaliadas e hierarquizadas” (SILVA, 2000, p. 83) (PASSOS, 2019, p. 199).

O currículo, que é ideologicamente e politicamente composto, é objeto também de disputa. Nós, enquanto professoras/es de línguas, precisamos nos atentar a como disputar e romper com estes mecanismos pedagógicos do qual fala Maria Clara Araújo dos Passos na citação anterior. E ainda, se defendemos a palavra como ação reflexiva que é, como visão de mundo, como cultura e como ideologia, precisamos nos atentar também em quais são os sentidos que comunicamos a partir de nossas decisões políticas em atuação em sala de aula. Em uma entrevista concedida a Virgina M. Figueiredo e Tânia M. Piacenteti, em 1985, Freire nos diz:

É preciso deixar claro à criança, sem fazer nenhum tipo de discurso proselitista ou academicamente revolucionário, que não tem sentido nenhum, mas fazer, através do testemunho e da explicação ligeira, com que a criança comece a perceber a relação entre linguagem e ideologia, linguagem e classe social, linguagem e poder. [...] Depois, é preciso convencer as crianças de que elas precisam aprender “nós chegamos” pra poder brigar melhor com a classe dominante (FREIRE, 1985, p. 50).

Acessar a tecnologia que é a escrita, a leitura e o letramento é um dos modos de produzir estas disputas de que tanto falamos até

aqui; é produzir sentido sobre o mundo, e não apenas lê-lo de forma neutra e bancarista. O modo de atuação escolar que se encaminhe para uma formação crítica e engajada pode ser um dos modos de produzirmos alternativas a esse mundo que conhecemos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: A estilística**. Organização e tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 65ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra 2020.
- FIGUEIREDO, Virginia. M. PIACENTI, Tânia. M. Conversa com Paulo Freire: Linguagem e Poder. **Perspectiva**. CED, Florianópolis, v. 1, n. 4, p. 47-51, jan./dez. 1985.
- GERALDI, João Wanderley. A linguagem em Paulo Freire. *In: Educação, sociedade e culturas*. n. 23, 7-20, 2005.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019.
- KILOMBA, Grada. **Memórias de Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LUGONES, Maria: On complex communication. **Hypatia**. v. 21, n. 3, 2006.
- MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- MORSON, Gary Saul; EMERSON Caryl. **Mikhail Bakht/n: criação de uma prosaística/ tradução de Antônio de Pádua Danesi**. São Paulo: EDUSP, 2008.
- PASSOS, Maria Clara Araújo dos. O currículo frente à insurgência decolonial: constituindo outros lugares de fala. **Cad. Gên. Tecnol.**, Curitiba, v. 12, n. 39, p. 196- 209, jan./jun., 2019.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. **Pedagogias da Travestilidades**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

SILVA, Edite Marques da. **Paulo Freire e Bakht/n**: um diálogo possível. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988[1929].

8

Jaqueline Ângelo dos Santos Denardin

Caroline Soder

Keila Gentil Neves de Lima

Susana de Freitas Vaz

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS DE ENSINO DESENVOLVIDAS PELO INTÉRPRETE DE LIBRAS E DA COMPREENSÃO DO SURDO EM RELAÇÃO A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

INTRODUÇÃO

O tema proposto para investigação neste trabalho busca, por meio da análise da produção científica bibliográfica, compreender como as práticas de ensino realizadas pelo intérprete em sala de aula têm proporcionado a compreensão do aluno surdo em relação à aprendizagem da Língua Portuguesa.

Nosso foco de pesquisa é compreender como o intérprete tem possibilitado ao aluno surdo a compreensão e aprendizagem da Língua Portuguesa, pois, compreendemos que a estrutura da Língua Portuguesa é complexa, e, trabalhar a polissemia dos termos com os alunos surdos têm sido um dos desafios enfrentados pelo intérprete em sala de aula.

Desta forma, justifica-se a pesquisa na compreensão de como o intérprete tem desenvolvido práticas de ensino que favoreça a compreensão do aluno surdo durante o processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa.

Assim, compreendemos que o trabalho do intérprete vai além da tradução literal realizada em sala de aula com os alunos surdos, pois, é por meio do intérprete que a interação entre professor ouvinte e aluno surdo ocorre, portanto, a importância do intérprete em sala de aula tem destaque no que tange a educação inclusiva que permite a interação entre os sujeitos no contexto escolar.

Destarte, que o intérprete ao trabalhar com a educação do surdo deve compreender como este constrói sua aprendizagem por meio de sua língua materna, a Libras, fato esse relevante para compreender a relação entre significado e significante na construção de signos, para então estabelecer um entendimento preciso sobre a formação do signo linguístico para alunos surdos. Desta maneira, compreendemos que a prática de ensino realizada pelo intérprete

em sala de aula, deve ser bem embasada teoricamente, pois, irá culminar em um bom trabalho com os alunos surdos.

REVISÃO TEÓRICA

O objetivo principal deste trabalho é analisar e refletir sobre a importância das práticas de ensino desenvolvidas pelo intérprete em sala de aula na busca da compreensão do aluno surdo em relação a aprendizagem da Língua Portuguesa. Para compreendermos a temática aqui proposta, faremos uma contextualização histórica visando entender como tem sido direcionado os projetos educacionais no atendimento e acesso da comunidade surda nas escolas públicas do país.

A luta dos surdos no país tem sido fundamental na busca de fortalecer e ampliar o debate em relação aos direitos das pessoas surdas, principalmente em relação ao acesso educacional. Destacamos, aqui, que essa luta se torna necessária uma vez que o sistema capitalista tem permeado a história com o aumento da desigualdade em relação às pessoas com deficiências.

As políticas sociais desenvolvidas no Brasil nas últimas décadas, seguem orientadas pelos projetos neoliberais desenvolvidos pelo capital. A educação das pessoas surdas e o acesso dos surdos a educação tem marcado o embate entre Estado e a comunidade surda, de um lado o sistema capitalista, que visa ampliar e garantir mão de obra e lucro essencial para manter o sistema, do outro lado, a comunidade surda que busca seus direitos à educação, saúde, trabalho e moradia.

É preciso compreender que as situações sociais vividas pelo segmento de pessoas com deficiência não se determinam apenas pelos fatos mais recentes, mas, sim,

são determinações históricas concretas, que imputam a respeito dessas compreensões agregadas de elementos pouco científicos, com resultados negativos para elas. Também são condições históricas e materiais que continuam a determinar a atual realidade das pessoas com deficiência, podendo, inclusive, constituir marcos históricos de emancipação humana de fato (CARVALHO; TURECK, 2014, p. 33).

Corroborando com os autores Carvalho e Tureck (2014), compreendemos que a história e as condições sociais de reproduzir a vida são elementos indispensáveis para refletir a história do atendimento das pessoas com deficiência, e que a educação especial tem seus projetos educacionais norteados historicamente por políticas de segregação e exclusão. Os avanços das pesquisas em educação especial ocorrem a partir da aceitação da ciência como fonte de pesquisa e orientação desta área. Pontuamos, que apesar do avanço das pesquisas em relação à educação especial, ainda não superamos o modelo de segregação e exclusão em relação às pessoas com deficiência na sociedade. Portanto, é na contradição das relações sociais existentes dentro da sociedade capitalista, que os sujeitos buscam lutar por sua emancipação humana, nesse movimento podemos compreender a luta das pessoas com deficiência por sua emancipação, por seus direitos.

Conforme Torres (2020) é necessário que a comunidade surda entenda a importância de lutar por seus direitos, de buscar garantir perante a sociedade o direito à sua cultura, a sua identidade, a sua língua materna, o direito de interagir e pertencer a sociedade.

A Língua de Sinais foi reconhecida por meio da lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Apesar da lei ser promulgada, a luta persiste, pois na prática ainda vivenciamos a desigualdade de acesso e a falta de atendimento aos surdos em todos os espaços sociais (mercados, hospitais, bancos, escolas, aeroportos etc.). Apesar da lei existir, a maioria dos espaços sociais não disponibiliza intérpretes, de modo a

garantir a comunicação do surdo com os ouvintes, o que tem dificultado a vida e a convivência social dos surdos perante a sociedade.

Em 2021, quase 20 anos após implantar a lei nº 10.436, a comunidade surda ainda luta pela implementação desta lei, processo esse que ocorre paulatinamente, motivo esse que nos faz refletir sobre a atual conjuntura política social e educacional em relação ao atendimento das pessoas surdas no que tange ao aprendizado da Língua Portuguesa.

No ano de 2021 tramitou no senado federal o projeto de lei – PL 4.909 de 2020, projeto de autoria do senador Flávio Arns. Este projeto visou realizar alterações na LDB nº 9.394/96, qualificando a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino independente, onde a educação bilíngue para surdos tenha a Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua. O projeto tem acirrado debates entre especialistas em educação inclusiva e representantes da comunidade surda, projeto esse que originou a Lei 14.191 de 03/08/2021.

A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DO INTÉRPRETE NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS

Em relação a educação, Souza *et al.* (2017) ressaltam que as dificuldades enfrentadas em sala de aula pelos alunos surdos são inúmeras e destaca a falta do profissional intérprete para o atendimento educacional necessário para alunos surdos. O fato aqui é que a educação, o ensino do aluno surdo tanto na sua língua materna como para o aprendizado de uma segunda língua, nesse caso

a Língua Portuguesa, necessita de atendimento de um profissional intérprete que saiba desenvolver seu trabalho no intuito de que o processo de ensino aprendizagem tenha êxito.

Segundo Fernandes (2003) no Brasil é a partir da década de 90 que os estudos em relação ao ensino da Língua Portuguesa com base na Língua Brasileira de Sinais – Libras, ganha força, devido ao contexto social em que os movimentos políticos da comunidade surda se intensificaram e cobram por seus direitos.

A discussão educacional pelo bilinguismo no Brasil é algo presente, o debate em prol de uma política educacional que forneça a comunidade surda um projeto educacional que reconheça sua cultura, sua língua materna e que possibilite o acesso dos surdos ao aprendizado tanto da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como também, assegurem a Língua Portuguesa como segunda língua no currículo escolar.

A Lei Federal 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto Federal 5.626, em dezembro de 2005, em seu texto o decreto assegura aos alunos surdos o direito à aprendizagem da sua língua materna e a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua. “O decreto 5.625/2005 traz no texto a seguinte afirmação: o professor formado para atuar em Libras com alunos surdos deve ter também formação específica para o ensino da língua portuguesa como segunda língua” (LODI, 2013, p. 58).

Segundo Lodi (2013), é por meio da língua materna, Libras, que o intérprete vai mediar os processos escolares e consequentemente possibilitar ao aluno surdo compreender os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação,

desde a educação infantil até à superior. § 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem: I - promover cursos de formação de professores para: a) o ensino e uso da Libras; b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas; II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos (BRASIL, 2005).

Apesar da lei garantir o acesso à educação bilíngue para os surdos, na prática isso não se consolidou, a estrutura educacional brasileira não priorizou a política de formação de profissionais, professores e intérpretes, fato considerado primordial para possibilitar o atendimento educacional dos alunos surdos nas escolas do país.

Conforme Souza (1998), o bilinguismo no Brasil é algo novo que precisa ser pensado e revisto, pois a autora nos traz vários motivos para repensar e reorganizar o projeto educacional em relação ao bilinguismo na educação. Assim, Souza (1998) aponta que há uma ausência de política linguística que consolide e amplie o acesso à educação bilíngue no país. Destacamos aqui, que em 2021 a reflexão apresentada por Souza no contexto social do ano de 1998 ainda é atual e pertinente, ou seja, de 1998 para 2021 houve pouco avanço em relação a educação bilíngue no país.

Sabemos que o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua é um desafio posto para o intérprete, principalmente, e, portanto, seu planejamento de trabalho, sua prática e suas metodologias em sala de aula, precisam ter como objetivo real a compreensão e a interação do aluno surdo com o conteúdo trabalhado pelo professor. Por isso, a importância do aluno surdo compreender e aprender a Língua Portuguesa como objeto de comunicação, pois esta fará a ponte entre a cultura surda e a cultura ouvinte.

Fernandes (2006) relata que são as práticas desenvolvidas em sala de aula pelos professores e intérpretes que possibilitam aos alunos surdos conhecer o mundo da escrita, e assim, apesar de não terem conhecimento dos sons, terão condições de compreender e entender as situações desenvolvidas socialmente pelos sujeitos no dia a dia.

Outro fato relevante a ser considerado, é que a Língua Brasileira de Sinais - Libras tem estrutura diferente da Língua Portuguesa, portanto, o intérprete precisa conhecer e trabalhar conceitos das duas línguas concomitantemente com o aluno surdo. Considerando, que o surdo não possui em seu sistema referencial linguístico conhecimento sobre a língua portuguesa, portanto, cabe ao intérprete interagir com o aluno surdo na busca da construção desse referencial linguístico. Aprender o português decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais (com destaque às práticas escolares) para as crianças e jovens surdos. E esse valor só poderá ser conhecido por meio da língua de sinais (FERNANDES, 2006, p.6).

Desta maneira, o intérprete precisa ter como objetivo possibilitar a interação entre surdos e ouvintes, entre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e a Língua Portuguesa, para que o aprendizado da Língua Portuguesa tenha êxito no processo de ensino aprendizagem. Compreendendo, que apesar das diferenças entre as duas línguas, o estudo sobre a linguagem no decorrer da história nos faz considerar e refletir que a língua como sistema de significação pode ser compreendida como expressão do pensamento; como instrumento de comunicação e como forma de interação.

À concepção de língua como lugar de interação corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir (KOCH, 2003, p. 15).

Assim, se a função social da escola, conforme Saviani (1986), é transmitir o conhecimento científico acumulado pela humanidade e formar sujeitos atuantes dessa história, a função do intérprete é possibilitar ao aluno surdo o acesso a esse conhecimento, é realizar uma prática voltada à emancipação do sujeito, pois educar é um ato social. Diante desta perspectiva, o intérprete ao trabalhar a construção do conhecimento do aluno surdo em relação à Língua Portuguesa possibilita a esse aluno o acesso a escrita desta língua como meio de comunicação.

Aqui, refletimos a importância da escola como espaço de socialização do conhecimento e espaço de formação dos sujeitos. A escola que idealizamos tem como base romper com a desigualdade social e priorizar o acesso educacional para todos dentro de uma sociedade.

As pesquisas desenvolvidas e compartilhadas por professores e alunos surdos por meio da escrita têm sido a base para novas reflexões, para novas construções em relação ao debate da importância do aprendizado da Língua Portuguesa para a interação do conhecimento.

Dito isso, fica nítido que a prática desenvolvida pelo intérprete em sala de aula tem contribuído para o processo de ensino aprendizagem do aluno surdo em relação a aprendizagem da Língua Portuguesa, pois o intérprete tem conhecimento da língua materna dos alunos surdos, fato necessário para auxiliar esses alunos a construir novos conhecimentos.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Este trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Selecionamos diversos trabalhos que apresentaram relevância em relação à temática de pesquisa nos aspectos econômicos, políticos, sociais e educacionais.

Nossa análise em relação à aprendizagem do aluno surdo tem amparo teórico na reflexão dos autores Capovilla e Rapahael (2004, p. 35): "Se a Libras é a língua natural e materna do Surdo, então, do ponto de vista lógico, espera-se que a eficácia da Libras para servir de ponte para a aquisição do Português seja maior do que a eficácia do Português para servir de ponte para a aquisição da Libras".

Como escopo da metodologia desse trabalho de pesquisa fizemos um levantamento e estudo analítico de trabalhos publicados na área da educação, utilizando-nos do método dialético na busca pela compreensão da problemática proposta (Compreender como as práticas de ensino realizadas pelo intérprete em sala de aula, tem proporcionado a compreensão do aluno surdo em relação a aprendizagem da Língua Portuguesa).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nossas reflexões em relação à temática analisada, contribuíram na compreensão de que o trabalho do intérprete tem sido essencial na interação dos alunos surdos para com o conhecimento da Língua Portuguesa, com a interação entre alunos surdos e professores ouvintes, permitindo assim, o acesso dos sujeitos envolvidos no processo educacional, para com a cultura linguística da comunidade surda e da comunidade ouvinte.

Partindo deste pressuposto, nossa análise vai ao encontro do objetivo educacional de uma prática de ensino significativa, voltada a formação do sujeito histórico e social, prática esta realizada pelo intérprete ao proporcionar a interação social por meio do ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos de forma efetiva.

Portanto, defendemos que o ensino da Língua Portuguesa em sala de aula para alunos surdos só terá resultados qualitativos e

significativos no processo de ensino aprendizagem, se o aluno surdo e o intérprete tiverem conhecimento da Libras, pois será por meio desta que o intérprete possibilitará aos alunos surdos a compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Nossa intenção ao trazer a temática para o debate é apenas como proposta inicial de pesquisa, pois compreendemos a complexidade do tema e portanto, acreditamos que a temática aqui proposta poderá ser proposta de pesquisas futuras.

Apontamos como necessário que a Libras como língua materna da comunidade surda precisa fazer parte do conhecimento de todos os profissionais da educação, principalmente dos professores, pois a educação de alunos surdos em escolas públicas só será possível se os professores compreenderem a importância de conhecer a cultura do aluno surdo. Sabemos, que apesar da lei 10.436 ter sido implantada no país em 2002, garantido o direito do aluno surdo à educação bilíngue, essa lei ainda não teve sua implementação de maneira significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho focou em analisar como as práticas de ensino realizadas pelo intérprete em sala de aula têm sido direcionadas na busca de proporcionar a compreensão do aluno surdo em relação à aprendizagem da Língua Portuguesa. Para alcançar nossos objetivos, realizamos por meio bibliográfico um diálogo com pesquisadores da temática em questão que nos permitem compreender o trabalho e as práticas de ensino desenvolvidas pelo intérprete ao mediar a aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos.

Identificamos que as práticas de ensino realizadas pelo intérprete têm sido desenvolvidas sempre no intuito de superar

as dificuldades da compreensão do aluno surdo em relação ao conteúdo trabalhado, a aprendizagem da Língua Portuguesa durante o processo de escolarização.

Consideramos, que todo o trabalho desenvolvido pelo intérprete durante o processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos tem como objetivo proporcionar um aprendizado qualitativo, que forneça subsídios necessários para que o aluno surdo consiga aprender a Língua Portuguesa como segunda língua e interagir com a comunidade ouvinte.

Entendemos que a interação do aluno surdo no espaço escolar é importante e só será possível com a conscientização da comunidade escolar como um todo. A comunidade escolar deve buscar subsídios que favoreçam a interação com o aluno surdo, como compreender e aprender a cultura da comunidade surda. Fato importante para que ocorra a interação entre surdo e ouvinte, comunidade escolar (pais, alunos, professores, todos os funcionários pertencentes a esse grupo escolar).

Assim, nossas considerações destacam que a educação bilíngue no processo educacional dos alunos surdos tem como objetivo oportunizar ao aluno o conhecimento não apenas da Língua Portuguesa, mas que por meio da aprendizagem da Língua Portuguesa o aluno surdo consiga compreender e se desenvolver em todas as disciplinas escolares, como: matemática, física, química, biologia etc.

Esta pesquisa demonstrou em seu resultado a necessidade de o intérprete compreender sua função social como educador, como mediador das relações sociais entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte, portanto, ressaltamos a importância da continuidade das pesquisas em relação ao Ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos, pela relevância social da temática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: Brasília, 23 dez. 2005.

CAPOVILLA, Fernando C.; RAPHAEL, Walkiria D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngua da língua de sinais brasileira**, v. 1. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

CARVALHO, José Roberto; TURECK, Lucia Terezinha Zanato. Algumas reflexões sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência. *In*: TURECK, Lucia Terezinha Zanato *et al.* (Orgs.) **A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate**. Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE. 2 ed. Cascavel: EDUNIOESTE, 2014, p. 33-52.

FERNANDES, Sueli. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

KOCK, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05**. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, mar. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo, Cortez, 1986.

SOUZA, Maria Fernanda Neves Silveira de *et al.* Principais dificuldades e obstáculos enfrentados pela comunidade surda no acesso à saúde: uma revisão integrativa de literatura. **Rev. CEFAC**, v. 19, n. 3, p.395-405, 2017.

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta?** Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TORRES, Denise Rosa. **Considerações sobre a comunidade surda: aprendendo a despertar**. Conteúdo Jurídico, Brasília. Disponível em: < <http://bit.ly/3QT16N8>>. Acesso em: 04 dez. 2020.

ZILIOUO, Gisele Sotta; GISI, Maria Lourdes. As políticas educacionais e a educação de surdos. IV Seminário Internacional de Representações Sociais e Subjetividade e Educação – SIRSSSE VI Seminário Internacional sobre Profissionalismo Docente – SIPD/ CÁTEDRA/ UNESCO. **Anais**. Paraná, 2015, p. 7662-7676. Disponível em: <<https://bit.ly/3l8zeSx>>. Acesso em: 21 de abril de 2021.

9

*Denise Gabriel de Oliveira
Eliziane Manosso Streiechen
Cristiane Malinoski Pianaro Angelo*

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LIBRAS COMO L2 NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

INTRODUÇÃO¹⁶

A Libras, segundo Streiechen (2017b, p. 27), “é um sistema linguístico legítimo e natural utilizado pela comunidade surda brasileira. [...] e, assim como qualquer outra língua, apresenta seus próprios componentes gramaticais”. A autora explica também que a Libras é uma língua autônoma, reconhecida pela Linguística, e que, devido às lutas e movimentos de pessoas surdas na busca pelos seus direitos, ela ganhou seu espaço na sociedade, sendo oficializada pela Lei nº 10.436 de 24 abril de 2002 (BRASIL, 2002). A referida Lei estabelece o reconhecimento da Libras como principal meio de comunicação dos surdos (STREIECHEN, 2017b).

Embora o reconhecimento da língua de sinais tenha ocorrido desde 1960, Pizzio e Quadros (2011) ressaltam que ainda há significativa carência de pesquisas na área da Libras como L2. Nessa perspectiva, buscamos contribuir para a área com uma investigação sobre a aquisição/aprendizagem da Libras como L2 para o adulto, tomando-se, especificamente, o contexto de cursos de licenciatura em História, Pedagogia e Letras (Português, Inglês e Espanhol), de uma universidade pública do Estado do Paraná. Elegemos, como objetivo principal: analisar as experiências de aprendizagem da Libras dos professores em formação e, como objetivos específicos: identificar as perspectivas dos acadêmicos acerca da aquisição/aprendizagem da Libras como L2 e discutir os elementos que influenciam no processo de aquisição/aprendizagem de L2 para adultos. O *corpus* de análise constitui-se de respostas a um questionário semiestruturado, aplicado a trinta e nove acadêmicos dos referidos cursos, o qual versava sobre as experiências desses acadêmicos com a disciplina de Libras e sobre as suas percepções e os seus desafios para a aquisição/aprendizagem da Libras como L2.

16

A presente pesquisa foi realizada com apoio da Fundação Araucária e da UNICENTRO. Destaca-se também que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (COMEP-UNICENTRO), sob o parecer 3.738.180, em 2 de dezembro de 2019.

Partimos da hipótese de que quanto mais tarde se é exposto a uma língua, mais difícil torna-se a sua aquisição, pois, devido ao período crítico (12 anos de idade aproximadamente), o aprendizado de uma língua por adultos é mais desafiador (LENNENBERG, 1967; PIZZIO; QUADROS, 2011; STREIECHEN, 2017a).

Nesse panorama, visamos estimular ouvintes a aprenderem a língua de sinais, de forma a diminuir as barreiras comunicativas com as quais os surdos se deparam diariamente. Desse modo, ressaltamos que os pressupostos aqui apresentados correspondem às teorias que serviram como base para o desenvolvimento desse trabalho e para que pudéssemos obter nossas próprias conclusões.

PRINCIPAIS TEORIAS SOBRE AQUISIÇÃO/ APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA

A literatura especializada na aquisição/aprendizagem de L2 aborda três grandes modelos: Inatista, Cognitivista e Sócio-Constructivista.

O modelo inatista baseia-se na teoria de Stephen Krashen (1982), que compõe cinco hipóteses, a saber: hipótese da aquisição-aprendizagem, hipótese da ordem natural, hipótese do *input* compreensível, hipótese do monitor e hipótese do filtro afetivo. A primeira hipótese traz uma distinção entre aquisição e aprendizagem. A aquisição requer uma comunicação de forma natural, como na aquisição da L1, e ocorre em ambiente informal, por um processo inconsciente, em que o aprendiz não se abstém aos erros gramaticais. Em contrapartida, a aprendizagem requer um conhecimento consciente das regras da língua; para isso, faz-se um estudo da língua alvo, de forma que o aprendiz se abstém aos erros gramaticais, em ambiente formal, como uma sala de aula. No entanto, como apontado por Gesser

(2010) e Mota (2008), essa hipótese não pode ser fortemente sustentada, pois o processo de forma consciente ou inconsciente pode variar de pessoa para pessoa.

Na hipótese da ordem natural, as regras aplicadas na L1 e L2 acontecem de modo similar, contudo a ordem da aquisição não é a mesma, pois o processo não depende de como as regras são ensinadas (KRASHEN, 1982). Nessa perspectiva, Figueiredo (1995) destaca que muitas pesquisas acerca da aquisição/aprendizagem da L2 estão correlacionadas a teorias acerca da aquisição da L1, de forma a enfatizar as semelhanças entre os dois processos. Alguns estudiosos, como Cooper (1970) e Corder (1968), ressaltados por Figueiredo (1995), afirmam que a aquisição da L1 e L2 é semelhante entre adultos e crianças, porque quando a criança adquire sua língua materna ela apresenta algumas diferenças do adulto que fala a sua língua; o mesmo acontece com o adulto no aprendizado da L2, que apresenta diferenças com o nativo da língua alvo.

A hipótese do *input* compreensível (ou insumo) enfatiza que para ocorrer aquisição é necessário que os aprendizes sejam expostos a um insumo compreensível, isto é, eles devem se expor a um nível de conhecimento na língua acima daquele que já possuem (i+1) (KRASHEN, 1982). A hipótese do monitor está relacionada ao aprendizado, a reforçar o conhecimento consciente e o fato de que o aprendiz tende a monitorar a sua produção linguística (KRASHEN, 1982). E por último a hipótese do filtro afetivo corresponde a um bloqueio mental (fatores emocionais) que impede os aprendizes de utilizar esse *input*, de tal forma que a aquisição só ocorrerá se o filtro afetivo estiver baixo (KRASHEN, 1982).

Com base na última hipótese, Souza (2015) e Figueiredo (1995) dispõem que existem fatores internos e externos que contribuem para a aquisição/aprendizagem de línguas. Souza (2015) argumenta que, em comparação às crianças, os adultos enfrentam maiores dificuldades no aprendizado de um novo idioma porque "sentem-se

pressionados a aprender essa língua em um período de tempo curto, sentindo-se muitas vezes desmotivados por não alcançarem seus objetivos" (SOUZA, 2015, p. 27). Para Bona (2013), fatores psicológicos (emocionais) podem contribuir nos desafios apresentados pelos adultos, pois esses geralmente têm mais medo de cometer erros.

Em relação a fatores exógenos, Souza (2015), com base em Krashen (1982) e Vygotsky (1989), destaca que o ambiente contribui de forma positiva para o aprendizado, sobretudo quando as atividades estimulam a criatividade do aprendiz e a interação com os demais. Para Krashen (1982), o processo de aquisição/aprendizagem só pode ocorrer em ambientes culturais que sejam propícios ao aprendizado, ressaltando, assim, a interação e a comunicação.

No modelo Sócio-Construtivista mantém-se a ideia de que a linguagem tem uma estrutura biológica que distingue o comportamento humano, mas que ainda depende do ambiente externo para sua estruturação. Esse modelo está pautado na teoria de Vygotsky (1989), a qual defende que a interação e a linguagem são indissociáveis. Diante disso, o autor ressalta que o homem necessita das relações com o outro para aprender, isto é, os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre o aprendiz e um participante de uma prática social. Em relação ao idioma, a troca de conhecimento se torna um fator chave para que o aprendiz possa se familiarizar com a língua alvo.

O terceiro e último modelo, o cognitivo, aborda que as informações linguísticas podem ser processadas de forma controlada ou automática, de maneira que as habilidades novas e automáticas (mais praticadas e exercitadas) são controladas, e aos poucos vão se adaptando de uma atenção focal para uma periferal. É um modelo que trata da questão mental, isto é, do funcionamento cerebral no processo de aprendizagem (GESSER, 2010).

Algumas teorias, como a inatista de Chomsky (1976), reconhecem que depois de uma determinada idade, o processo de aquisição

torna-se mais difícil, e os desafios são maiores, considerando, assim, a existência de um período crítico (depois dos 12 anos). A hipótese do período crítico é um dos fatores negativos que são considerados na aquisição de línguas, principalmente quando se refere à L2.

Bona (2013) e Pizzio e Quadros (2011) destacam que dados de aquisição de L2 indicam que quando as crianças são expostas a uma língua precocemente há sucesso no aprendizado em comparação às pessoas que adquirem línguas após o período crítico, resultando em uma proficiência mais baixa. Diante do exposto, Pizzio e Quadros (2011) relatam que estudos realizados com surdos evidenciaram que a aquisição tardia também compromete a aquisição da língua de sinais.

De acordo com Santana (2007), Pizzio e Quadros (2011) e Streiechen (2017a), um dos primeiros a considerar essa suposição foi Lennenberg (1967). Baseando-se nos pressupostos de Chomsky (1976), de que a linguagem é inata, o autor propôs em seus estudos que, para que a aquisição de uma língua não seja prejudicada, é necessário que o aprendizado não ultrapasse o período crítico. A teoria levantada pelo autor ainda sugere que os dados linguísticos adquiridos nessa idade são armazenados em diferentes áreas do cérebro, e com o passar dos anos serão armazenados em apenas uma região cerebral, dificultando o aprendizado da língua, porém não o impossibilitando (SANTANA, 2007; STREIECHEN, 2017a). Ao se ter em vista que os adultos já possuem o conhecimento de sua língua natural, é difícil para o indivíduo reconhecer as estruturas de outra língua e tomá-las para si, principalmente uma língua que possui características diferentes da sua língua, como é o caso da Libras.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa possui uma abordagem qualitativa, alicerçada em um estudo de campo, com caráter bibliográfico. Dados quantitativos são também utilizados para melhor fundamentarmos as análises.

Os dados da pesquisa foram coletados por meio de um questionário semiestruturado aplicado para trinta e nove acadêmicos, com faixa etária entre dezoito e quarenta e cinco anos de idade, sendo a maioria do gênero feminino, oriundos do 4º ano de História, 1º ano de Letras-Português, e 3º anos de Pedagogia, Letras-Inglês e Letras-Espanhol. O número de participantes variou entre os cursos. Obteve-se o total de participantes conforme a presença dos acadêmicos no dia da coleta de dados.

Os participantes são identificados pela letra correspondente ao seu curso (H – História, P – Pedagogia, LP – Português, IE – Inglês e Espanhol), seguido por uma numeração que foi distribuída de forma aleatória.

As respostas dos participantes foram separadas em dois subitens: um com foco na disciplina de Libras e outro na aquisição/aprendizagem da Libras. No primeiro, apresentamos as perspectivas dos acadêmicos acerca da disciplina de Libras na formação de professores. Posteriormente, analisamos as perspectivas dos acadêmicos acerca da aquisição/aprendizagem da Libras como L2, de forma a discutir os elementos que influenciam no processo de aquisição/aprendizagem de L2 para adultos.

PERSPECTIVAS DOS ACADÊMICOS SOBRE A DISCIPLINA DE LIBRAS

No que se refere à obrigatoriedade da Libras, nos cursos de licenciatura, disposto pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), ressaltamos que na maioria dos cursos é destinada uma carga horária mínima de 68 h/a e máximos de 102 h/a, com exceção do curso de Fonoaudiologia, que oferta a disciplina nos dois primeiros anos de curso.

Os participantes foram questionados sobre a importância da disciplina para sua formação. As respostas tiveram um consenso absoluto, isto é, todos responderam que a Libras é importante, porém cada um com sua particularidade. As respostas se afunilaram para diferentes aspectos relacionados a essa língua.

Alguns consideram que a Libras funciona como um suporte na formação do professor em sala de aula, como visto nas respostas abaixo:

“Contribui com a formação, principalmente na questão de atuação em sala de aula, potencializando os aprendizados dos alunos” (H1).

“Pois como futuro profissional da educação é interessante ter o maior conhecimento possível antes de entrar no ambiente escolar e servir como base para acontecimentos futuros” (H11).

“É importante, extremamente importante para que no futuro sejamos capazes de trabalhar com o povo surdo nas salas de aula” (IE3).

“A disciplina de libras é muito importante para a formação porque nos ajuda a entender mais sobre a cultura surda e praticar cada vez mais a inclusão” (IE6).

“Totalmente. Conhecer outras culturas por si só já é importante, quando tratamos de uma ferramenta de comunicação e inclusão essa importância se intensifica” (IE5).

Conforme apontado por Streiechen e Fontana (2018), durante a disciplina de Libras, o acadêmico estará diante de temáticas importantes no contexto histórico, social e cultural do povo surdo. Portanto, os assuntos tornam-se relevantes para sua formação, de modo que os futuros docentes compreendam seu papel diante do aluno surdo, em contextos escolares inclusivos. Diante das respostas dos participantes percebe-se que essa questão foi absorvida de forma satisfatória por eles, levando-os a compreender a importância do conhecimento da língua e da cultura para seu futuro como professor.

Além disso, a maioria dos participantes ressaltou que a disciplina é indispensável no preparo do professor para a recepção de alunos surdos. Considerando esse conceito, originaram-se as seguintes respostas:

“Porque, sabemos que a área de ensino não é restrita apenas a alunos sem deficiência e iremos nos deparar nas escolas com diversas especialidades, assim, como alunos surdos” (H5).

“Sim, visto que dentro das salas de aulas teremos diferentes tipos de aluno inclusive alunos com deficiências” (LP6).

“Porque com a lei da inclusão de pessoas especiais nas escolas, pede um professor preparado para lidar e mediar conhecimentos a alunos incluídos, assim, temos contato já em formação, nos prepara para o futuro” (IE8).

“Considero importante pois nunca saberemos quando teremos um aluno especial na escola e devemos ter uma noção para podermos dar um início de conceito inicial” (P8).

“Sim, pois como futura pedagoga devemos estar preparados para incluir os alunos com necessidades especiais no ambiente escolar, o ajudando no processo de ensino-aprendizagem” (P6).

“Pois, enquanto futura professora, estarei me deparando com alunos que necessitam de atendimento especializado e preciso estar preparada para auxiliar esses educandos” (P3).

Nesse mesmo âmbito, Streiechen (2017b) aponta que o conhecimento da Libras por acadêmicos de licenciatura, “visa a um novo dimensionamento curricular dessa língua e das práticas pedagógicas em sala de aula”, de forma a incluir o aluno surdo, assim como possibilitar a interação entre professor e aluno. De acordo com a autora “a aquisição da Libras pelos acadêmicos dos cursos de licenciaturas, bacharelados e outros é um exemplo do processo de inclusão” (STREIECHEN, 2017b, p.115), visto que os ouvintes têm acesso à cultura surda, com possibilidades de aprenderem à língua de sinais.

Alguns participantes defendem que a aprendizagem da Libras é um aparato de conhecimentos, para além da universidade e da sala de aula, a vislumbrar novas oportunidades no mercado de trabalho, principalmente no que se refere à socialização com os surdos. Nesse quesito as respostas foram as seguintes:

“Acredito que sendo a segunda língua oficial brasileira, se torna de suma importância na graduação e também fora dela” (H9).

“Importantíssima! É uma área que cada vez tem mais demanda. Adoro poder ajudar quem precisa e às vezes meu conhecimento nessa área é muito pouco” (P1).

“No meio da licenciatura é essencial o conhecimento em Libras, além da inserção cada vez maior da língua de sinais no nosso dia a dia.” (H4).

“Isso é indubitável. A disciplina age enquanto um incentivo à aprimoramento da comunicação d (os, as) estudantes” (H8).

A oficialização da Libras, em forma de lei, e a obrigatoriedade da disciplina nos cursos de licenciatura e Fonoaudiologia, possibilitaram uma maior procura pelo aprendizado dessa língua. Assim, a Libras vem, paulatinamente, ganhando seu espaço com sua difusão nos diversos meios sociais, de forma a despertar o desejo das pessoas ouvintes, tanto para objetivos profissionais como para estabelecer relações com os surdos, a fim de diminuir as barreiras comunicativas entre surdos e ouvintes. Também, o processo de inclusão, referente às pessoas com deficiências, ocasionou mudanças dentro e fora das escolas, fazendo com que as pessoas busquem mais conhecimentos acerca desse assunto.

A respeito da disciplina de Libras, os participantes foram questionados quanto à carga horária disponibilizada para os respectivos cursos. Diante disso, eles ponderaram que a carga horária disponível para a disciplina é muito baixa e ressaltaram que não é possível aprender a língua de sinais com uma carga horária tão reduzida, de acordo com o que se observa nas respostas de H4 e H10: “não, 6 meses (1 semestre) é muito pouco para aprender, conhecer, ficar pelo menos num nível de conhecimento e prática” (H4); “não. Acredito que apenas um semestre não compreende a necessidade de conhecimento da disciplina” (H10).

Dos trinta e nove participantes, trinta e quatro afirmaram que a carga horária não é suficiente, dois declararam que é suficiente e para três deles é parcialmente suficiente, conforme resposta de IE7: “para um aprendizado bem geral, creio que é suficiente, mas se fosse considerar um conhecimento mais concreto não é suficiente”.

Nesse aspecto, Streiechen (2017b) destaca que essa é a principal queixa dos acadêmicos, e que a maioria das instituições oferece a disciplina apenas em um dos anos do curso, com uma carga horária bastante reduzida. Nesse mesmo âmbito Barboza e Silveira (2015, p. 212) destacam que

[...] a formação do professor nas universidades ainda não tem qualidade plena, não oferece ampla bibliografia sobre a educação especial nas licenciaturas e sua formação prática é reduzida e/ou com carga horária insatisfatória. Essa falta de preparo leva os professores a uma abordagem extremamente oralista junto aos alunos surdos.

Desse modo, podemos compreender que a carga horária da disciplina de Libras não satisfaz a demanda do contexto escolar, pois o futuro professor não terá condições de manter uma comunicação com seu aluno surdo, perpetuando, assim, as barreiras comunicativas, que por sua vez impossibilitam de se efetivar o vínculo professor/aluno em sala de aula.

Pode-se notar que, devido à baixa carga horária da disciplina de Libras, o aprendizado da língua se torna muito básico, obtendo-se apenas um conhecimento sobre as estruturas da língua e um pouco do seu vocabulário, como observado nas respostas destes participantes:

"Não, existe a necessidade de uma ampliação do conteúdo, para maior fixação do conteúdo" (H1).

"Não. O conteúdo é muito amplo e as poucas horas de estudos de libras na graduação são suficientes para uma noção básica, mas não profunda" (H5).

"Não. Dá uma base para a compreensão da língua apenas" (LP7).

"Não, considero uma carga horária muito insuficiente, creio que se tivéssemos uma carga horária maior, aprenderíamos mais conteúdos e sinais" (IE8).

"Não, pois não conseguimos aprofundar diversos assuntos ou ver alguns, pois teve conteúdos que não deu tempo de

trabalhar em sala. Contudo o que foi estudado foi bem aproveitado, e entendido” (P8).

De acordo com Carniel (2018), a implementação da Libras como componente obrigatório na formação docente nas instituições de ensino superior, regulamentado pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), veio por meio de pouco mais de uma década de esforços e lutas da comunidade surda. No entanto, ainda há uma preocupação sobre a organização e os efeitos da disciplina na formação do futuro professor. A baixa disponibilidade de carga horária para a disciplina representa um dos efeitos negativos sobre o aprendizado da língua, visto que, de acordo com o que foi levantado pelos participantes, o número de aulas não é suficiente, assim impossibilitando que o aprendizado da língua seja efetivo, mesmo no nível mais básico.

Conforme destacado na seção anterior, a Libras é uma língua que possui seus próprios componentes gramaticais, de maneira que seu aprendizado requer um estudo completo. Nesse caso, com uma carga horária insuficiente, que não possa envolver toda a complexidade da língua, a efetividade de uma possível comunicação torna-se no mínimo falha. E isso se torna ainda mais complicado para o aprendiz adulto, ouvinte, levando em consideração a idade, assim como as questões ligadas ao emocional, como veremos no próximo subitem.

Nota-se que os acadêmicos gostariam que a disciplina fosse ampliada e que tivesse um destaque em sua formação, como na resposta de IE3: “Não, eu acredito que seja pouco. Gostaria que Libras ocupasse mais tempo da carga horária”.

No entanto, ainda que seja pouca a carga horária, é de extrema importância que o acadêmico obtenha conhecimentos a respeito da Libras e aprenda sobre os aspectos da comunidade surda, visto que ele poderá ter contato com aluno surdo no dia a dia de sua carreira como docente.

AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DA LIBRAS COMO L2

Os participantes foram questionados sobre o nível de dificuldade para aprenderem a língua de sinais. No total de trinta e nove participantes, nove declararam que a Libras é uma língua difícil de aprender e um ressaltou que é muito difícil. No entanto, vinte e sete participantes acham que o nível de dificuldade é médio. Já, um participante declarou ser fácil e apenas um a considera muito fácil.

Essa questão dispõe que o aprendizado da Libras apresenta um grau moderado de dificuldade, visto que a maioria dos participantes a considera de nível médio. Ainda, podemos propor que o grau de dificuldade depende das diferenças individuais. De acordo com Gesser (2010), as diferenças individuais é um fator a ser considerado na aprendizagem de L2, visto que os aprendizes apresentam diferentes ritmos para aprender, assim como a forma de aprender e as estratégias usadas, entre outros aspectos.

Gesser (2010) aponta que as salas de aulas apresentam heterogeneidade, portanto, tendo variedade de idade, gênero, proficiência e/ou conhecimento na língua, necessidades e objetivos dos alunos, logo, esses aspectos podem se tornar um determinante em relação à dificuldade no aprendizado da Libras. Outro fator apontado pela autora corresponde ao papel da instrução (professor e metodologia). Nesse sentido, alguns estudiosos como Brown (1994) e Yorio (1976), citados por Gesser (2010), determinam algumas variáveis sobre o aprendiz, de forma a colaborar com os métodos de ensino de outras línguas, estes pautados em questões cognitivas e afetivas. Gesser (2010) também destaca que algumas dessas variáveis estão presentes no contexto de aprendizagem de Libras, mas esse assunto nos leva a outro ponto de discussão que, a princípio, não trataremos nesta pesquisa.

De acordo com Pizzio e Quadros (2011), na aprendizagem de língua de sinais, como L2, o adulto depende da iconicidade para lembrar os aspectos referentes à língua.

O que acontece com sinalizantes iniciantes é que eles provavelmente se apropriam de elementos familiares que se aproximam em natureza às línguas de sinais, ou seja, gestos e pantomima. Isto pode ajudá-los a aprender coisas básicas nas línguas de sinais, como posicionar os dedos, as mãos e os braços para a produção de um sinal e como meio de lembrar o significado de um sinal que eles estão vendo pela primeira vez. [...] posteriormente, os aprendizes de L2 abandonam essa estratégia, no momento em que aprendem a estrutura fonológica da língua de sinais (PIZZIO; QUADROS, 2011, p. 63-64).

Nesse caso, podemos conceber que alguns participantes puderam se apropriar dos elementos familiares da sua língua e, desse modo, por meio dessa estratégia de aprendizado, puderam compreender alguns sinais de maneira que tornou o seu aprendizado menos complexo.

De acordo com Pizzio e Quadros (2011), as línguas de sinais apresentam as mesmas restrições que as demais línguas. Para as autoras, os aprendizes de Libras como L2 devem passar pelos mesmos desafios que os aprendizes de línguas faladas. Por esse motivo, Streiechen (2017b) dispõe que o aprendizado de Libras requer um estudo sobre os parâmetros que norteiam a língua, portanto, é necessário um conhecimento acerca da construção de uma frase em Libras, entender que essa língua segue regras próprias, diferentes daquelas aplicadas às línguas faladas. Diferente da língua portuguesa e demais línguas orais, a língua de sinais utiliza o canal espaço-visual, isto é, as informações linguísticas em um processo de comunicação são realizadas no espaço, sendo pelas mãos, pelos movimentos corporais e pelas expressões faciais, e são percebidas visualmente por seus usuários (STREICHEN, 2017b).

Diante disso, os acadêmicos foram questionados sobre as dificuldades na aprendizagem da língua. Nesse caso, eles puderam selecionar as alternativas que correspondiam à sua dificuldade ao aprender a Libras: alfabeto manual; memorizar os vocabulários em língua de sinais; as expressões faciais e corporais; uso da estrutura sintática da língua de sinais; a coordenação motora na realização das configurações de mãos e outros de resposta aberta.

Em relação ao alfabeto manual, apenas um participante declarou ser difícil de aprender. Streiechen (2017b, p. 55) ressalta que o alfabeto manual ou datilológico "é um recurso que os surdos utilizam para escrever nomes próprios ou de objetos que não tenham um sinal representativo na Libras". O aprendizado do alfabeto em si pode não ser uma tarefa difícil para alguns aprendizes, porém, como aponta Gesser (2010), o aprendiz de Libras tem que fazer um movimento linguístico diferente do que está acostumado (da boca para as mãos), de forma que nesse processo um empenho cognitivo-motor enorme é empreendido. Também há um empreendimento focal na decodificação do formato das mãos para a sua compreensão visual, e isso pode se tornar um desafio para alguns iniciantes.

Quanto à memorização dos vocabulários em língua de sinais, dezessete participantes consideraram-na difícil. Gesser (2010) destaca que o aprendiz precisa entender como a língua de sinais funciona, para que assim ele possa incorporar as palavras em seu discurso. Em relação ao vocabulário é possível adicionar as estratégias como um meio de aprendizado. No entanto, alguns aprendizes não conseguem formular suas próprias estratégias de memorização, levando-os a terem mais dificuldades nesse aspecto. Mas essa questão ainda está relacionada a aspectos individuais.

No que diz respeito às expressões faciais ou marcadores não manuais e corporais, quatorze participantes acham que é mais difícil. Pizzio, Quadros e Rezende (2009) ressaltam que, para os usuários de línguas de sinais, as expressões faciais têm duas funções distintas:

expressar emoções e marcar estruturas gramaticais específicas, como, por exemplo, a interrogação. As pessoas ouvintes apresentam bastante dificuldade em compreender a importância que as expressões faciais têm para marcar características gramaticais. Gesser (2006, p. 158) dispõe que para o ouvinte “permanece sempre uma grande dificuldade em lidar com as expressões faciais; e devido à cultura vocal de uso de língua(gem) dos ouvintes, existe até certo receio em expressar-se linguisticamente com as mãos e com o corpo”.

Em relação ao uso da estrutura sintática da língua de sinais, dezessete participantes acham-na difícil. Cotovicz, Streiechen e Antoszyczen (2018) afirmam que toda aprendizagem de uma L2 implica em um conhecimento sobre o processo de formação das sentenças, isto é, um estudo sobre a sintaxe da língua. No caso da Libras é necessário que o aprendiz saiba organizar os sinais dentro da sentença, pois a estruturação das sentenças na língua de sinais ocorre por meio da manipulação dos sinais no espaço. Ainda, os autores destacam que outras características essenciais são observadas na sintaxe da Libras, como os verbos, que ainda podem ser divididos em verbos simples ou sem concordância, verbos com concordância e verbos espaciais. Dessa forma, cada tipo de verbo tem um papel importante na construção sintática da Libras, isto é, em como se dá a organização dos sinais na formação de uma sentença.

Diante disso, destacam-se as concepções de Paiva (2014), nas quais a língua é vista como um conjunto limitado de estruturas básicas, como as sintáticas, apresentando um grande número de variações. Dessa forma, “prevê-se que quanto mais diferentes forem as estruturas de duas línguas, mais difícil será a aquisição da segunda, o que faz com que uma comparação entre os dois idiomas possa prever as dificuldades em sua aquisição” (PAIVA, 2014, p. 14).

Pizzio e Quadros (2011) ressaltam que, além do vocabulário em sinais, os aprendizes de uma língua de sinais devem também dominar a fonologia, a morfologia e a sintaxe, próprias dessa língua.

Figueiredo (1995) expõe que a diferença na aquisição de línguas entre a criança e o adulto está relacionada ao desempenho fonológico, pois a L1 exerce uma influência na pronúncia da L2 do adulto. Gesser (2010) aponta que para os adultos os efeitos da L1 sobre a L2 são mais aparentes, especialmente com os iniciantes, visto que eles assumem que a língua alvo funciona da mesma forma que a sua L1. Pizzio e Quadros (2011) argumentam que “o problema é que muitas vezes os cursos de línguas de sinais ensinam vocabulário isolado, excluindo as relações espaciais, as construções com classificadores, entre outros” (PIZZIO; QUADROS, 2011, p. 64). É um fator preocupante, a fazer com que o aprendiz de L2 passe a usar a mesma ordem de palavras de sua L1, de forma a desestruturar a ordem correta da morfologia ou da sintaxe da língua alvo, assim, também dificultando a compreensão da mensagem pelo surdo.

Quanto à coordenação motora, na realização das configurações de mãos, quatorze participantes declaram-na como difícil. De acordo com Streiechen (2017a), por ser uma língua que necessita de coordenação motora, as crianças apresentam mais facilidade ao aprender a língua de sinais, comparado aos adultos que não possuem essa habilidade. Isso também nos leva a uma questão já discutida anteriormente, sobre a mudança de modalidade de comunicação que o aprendiz está acostumado, da boca para as mãos, incluindo o corpo.

Os participantes foram questionados se tinham algum conhecimento em Libras antes de ingressarem na universidade. Percebeu-se que, do total de trinta e nove participantes, dezenove declararam que nunca tiveram contato com a Libras antes da graduação e vinte disseram que tiveram esse contato. Dentre os que declararam já ter conhecimento na língua, a maioria alegou ter somente um conhecimento básico.

De acordo com Gesser (2006, p. 70), “a maioria dos ouvintes que entra em contato com a língua de sinais geralmente passa

por uma situação de estranhamento. Isso acontece possivelmente devido ao desconhecimento que se tem do surdo, da surdez e da língua de sinais". Diante disso, é possível destacar que os acadêmicos não passaram por essa situação, visto que a maioria afirmou já ter algum conhecimento da língua, mesmo em nível mais baixo.

Souza (2015) defende que a neurociência também vem contribuindo de maneira significativa ao que diz respeito aos processos de aprendizagem. Conforme apontado por Souza (2015), o indivíduo adulto possui algumas limitações biológicas, pois este já apresenta um nível X de desenvolvimento em seu Sistema Nervoso Central, diferente da criança, que ainda está em processo de desenvolvimento. Esse fato de certa forma interfere na percepção e assimilação dos sons, assim dificultando o aprendizado de idiomas para o adulto e facilitando para a criança.

Ademais, Gesser (2010) destaca que "aprender qualquer língua é tarefa árdua, que demanda dos alunos um empenho cognitivo muito grande, e o aprendizado de língua de sinais, para ouvintes iniciantes, é tarefa das mais árduas (JACOB, 1996 *apud* GESSER, 2010), levando em consideração os parâmetros referentes à língua, à modalidade, entre outros aspectos. No entanto, a interação com surdos ou mesmo com ouvintes, por meio da língua de sinais, é um fator relevante para o desenvolvimento e fluência nessa língua.

De certa forma, as questões levantadas por estudiosos, acerca da interação social, é um aspecto que contribui de forma significativa na aquisição/aprendizagem de língua. Também aspectos relacionados à individualidade do aprendiz devem ser considerados, visto que alguma questão sobre o aprendizado de língua corresponde a aspectos psicológicos (motivacionais, emocionais e estratégicos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dessa pesquisa, constatamos que o aprendizado de Libras, como L2, pode variar de pessoa para pessoa, visto que os participantes apresentaram concepções diversas em relação ao seu aprendizado. Para alguns, a Libras é uma língua fácil de aprender e para outros é difícil. No entanto, o fator que mais colabora para os desafios no aprendizado da Libras são os parâmetros que norteiam a língua, isto é, as configurações de mãos, os movimentos, as expressões corporais, entre outros aspectos gramaticais que regem a língua de sinais.

É importante enfatizar que as teorias, os modelos e as hipóteses sobre a aquisição/aprendizagem de L2 serviram para a compreensão do fenômeno em questão. Os resultados obtidos mostram que a questão da dificuldade pode não ser um fator referente somente à idade, e que muitas vezes o processo de aprendizagem da língua advém das particularidades de cada sujeito aprendiz.

Por outro lado, percebemos que todos compreendem a importância da língua de sinais em nossa sociedade, e que esta é um dos instrumentos necessários para o processo de inclusão dos surdos. No entanto, a carga horária destinada aos cursos não é satisfatória, de forma que os aprendizes conseguem obter um conhecimento muito básico em relação ao uso da língua para a comunicação com um indivíduo surdo. Diante disso, é preciso uma reformulação na grade curricular dos cursos, principalmente nos cursos que apresentam uma carga horária inferior às demais, para que haja uma disponibilidade maior de conteúdo, incluindo a prática da língua.

Ressaltamos que é importante que estejamos em contato com as mais diversas línguas e culturas, principalmente aquelas ao nosso redor, como a língua de sinais, observando a importância de seu conhecimento e uso, não somente por razões de inclusão, mas

principalmente por questões socioculturais. Em suma, esperamos incentivar os acadêmicos, e a comunidade em geral, a continuar a estudar a língua de sinais de modo que possamos contribuir com a qualificação de profissionais para atuarem na área da surdez.

REFERÊNCIAS

- BARBOZA, Clévia Fernanda; SILVEIRA, Luciane Cruz. A importância da aprendizagem de Libras para a formação de professores bilíngues dentro de uma perspectiva inclusiva. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, s/v, n. 43, 192-218, jan./jun., 2015.
- BONA, Camila de. A aquisição de uma segunda língua e os argumentos acerca da existência de um período crítico. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v.38, n.65, 233-246, jul./dez., 2013.
- BRASIL. **Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 25 abr. 2002.
- BRASIL. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 2005.
- BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
- CARNIEL, Fagner. A reviravolta discursiva da Libras na educação superior. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-21, 2018.
- CHOMSKY, Noam. **Reflections on language**. Fontana: Collins Press, 1976.
- COOPER, Robert. What do we learn when we learn a language? **TESOL Quarterly**, v. 4, p. 312-320, 1970.
- CORDER, Stephen Pit. The significance of learners' errors. **IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 5, p. 161-170, nov., 1967.
- COTOVICZ, Márcio; STREICEHEN, Eliziane Manosso; ANTOSZCYSZEN, Samuel. Libras: algumas reflexões sobre a sintaxe. **Odisseia**, Natal-RN, v. 3, n. 1, p. 16-35, jan./jun., 2018.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Aquisição e aprendizagem de segunda língua. **Signótica**, 39-57, 1995.

GESSER, Audrei. **Metodologia de ensino de Libras como L2**. Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na modalidade EaD. CCE, UFSC. Florianópolis, 2010.

GESSER, Audrei. **“Um olho no professor surdo e outro na caneta”**: ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais. Tese (Doutorado). Campinas. Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Estudos da Linguagem, 2006.

JACOB, R. Jones. Just how hard is it to learn ASL? The case for ASL as a truly foreign language. *In*: LUCAS, Ceil (Org.), **Multicultural aspects of sociolinguistics in deaf communities**. Washington, DC: Gallaudet University Press, p. 183-226, 1996.

KRASHEN, Stephen. **Principles and practice in second language**. California, University of Southern California, 1982.

LENNENBERG, Eric. **Biological Foundations of language**. New York: Wiley & Sons, 1967.

MOTA, Mailce Borges. **Aquisição de segunda língua**. Texto base do Curso de Letras Libras na modalidade de EaD. CCE, UFSC. Florianópolis, 2008.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. **A complexidade da aquisição de segunda língua**: revisando e conciliando teorias. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PIZZIO, Aline Lemos.; QUADROS, Ronice Müller de. **Aquisição da língua de sinais**. Texto base do Curso de Letras Libras na modalidade de EaD. CCE, UFSC. Florianópolis, 2011.

PIZZIO, Aline Lemos; QUADROS, Ronice Müller de; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na modalidade EaD**. CCE, UFSC. Florianópolis, 2009.

SANTANA, Ana Paula. A idade crítica para a aquisição da linguagem. *In*: SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, p. 63-90, 2007.

SOUZA, Arlei da Silva. O processo de aquisição de um segundo idioma em crianças e adultos. **Estação científica**, Juiz de Fora-MG, n. 14, jul./dez., 2015.

STREIECHEN, Eliziane Manosso; FONTANA, Evelline Cristhine. Expectativa dos acadêmicos e os desafios dos professores de Libras no ensino superior. **RE-UNIR**, Porto Velho-RO, v. 5, n. 2, p. 100-120, 2018.

STREICHEN, Eliziane Manosso. **A aquisição da Libras em um contexto multilinguístico**. Guarapuava: Editora UNICENTRO, 2017a.

STREIECHEN, Eliziane Manosso. **Libras: aprender está em suas mãos**. 2.ed. Curitiba: CRV, 2017b.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YORIO, Carlos Alfredo. Discussion of "explaining sequence and variation in second language acquisition". **Language Learning**, p. 59-63, 1976.

10

Joyce da Silva Cruz de Mendonça

ABRINDO HORIZONTES INCLUSIVOS:

**O ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS COMO L2 PARA
CRIANÇAS OUVINTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA
DO INTERIOR DA PARAÍBA**

INTRODUÇÃO

O tema inclusão vem sendo discutido desde a década de 90, mas ainda há várias barreiras a serem desconstruídas, visto que, não só no campo social, mas também no educacional, essa perspectiva ainda é um desafio. A construção de um espaço educativo/instrutivo com horizontes inclusivos requer modificações no que se refere ao ambiente, ou seja, a estrutura, como também às questões psíquicas, pois sabemos da existência dos pré-conceitos historicamente construídos.

Dessa forma, entendemos a necessidade de adotar novas práticas escolares, a fim de ressignificar as ações segregacionistas e atitudinais por parte dos profissionais que atuam nesse espaço. Logo, faz-se necessário enfatizar que uma formação adequada e continuada é indispensável para um fazer docente empático/humanista. Assim sendo, é importante ressaltar que cabe às instituições formadoras assumirem uma posição mais responsável sob esse viés, de forma que versem em suas salas de aula sobre essas temáticas visando contribuir para a construção de uma sociedade que respeite as singularidades e particularidades de cada sujeito.

Por esse ângulo, realizamos a presente pesquisa¹⁷ no intuito de contribuir para uma construção de uma sociedade que respeite às diferenças. Na tentativa de corroborar com essa perspectiva, criamos um projeto que visou levar para sala de aula discussões acerca da inclusão do sujeito Surdo, de sua cultura e de sua língua. Esta, falada por uma minoria linguística, denomina-se Língua Brasileira de Sinais, a qual é tida como meio de expressão legal dos Surdos brasileiros após uma trajetória de muita luta.

17

Faz-se necessário pontuar que este artigo é fruto de recorte de um trabalho final de curso de graduação. A pesquisa pode ser apreciada, integralmente, em Mendonça (2021).

Para tanto, elencamos como objetivo geral desta pesquisa discutir os resultados de uma intervenção pedagógica, que teve como intuito gerar a possibilidade de proporcionar o conhecimento de uma nova língua na educação básica, visando o respeito às particularidades de cada indivíduo, enfatizando a importância da inclusão escolar.

No que se refere ao desenvolvimento deste trabalho, ele se alicerça numa abordagem qualitativa, a qual analisa vivências individuais em um meio social específico. É uma pesquisa-ação, a qual possibilita o entendimento e reflexão das práticas vivenciadas pelo pesquisador com ênfase no social, e também beneficia de forma direta e indireta os sujeitos envolvidos (BORTONI-RICARDO, 2008). Desse modo, justificamos que a motivação desse trabalho surgiu a partir de uma inquietação vivenciada no espaço escolar pela pesquisadora, onde ela passou a notar que um dos seus alunos sentia-se envergonhado por ter uma mãe Surda. Logo, tal acontecimento passou a ser o fator crucial que a levou a realizar um projeto pedagógico conscientizador acerca da inclusão.

O porquê social dessa temática, justifica-se por entendermos a sua relevância para a desconstrução dos preconceitos construídos acerca da pessoa com deficiência. Dessa forma, fez-se necessário propiciar reflexões acerca da temática na sala de aula para promover o respeito às diferenças. Alega-se de modo científico a sua relevância para a construção de um fazer pedagógico ressignificado, a ponto de contribuir com esse ofício a partir de uma temática tão importante, mas pouco debatida.

O ENSINO DE LIBRAS: O QUE É PREVISTO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS?

A Lei Federal 10.436 de abril de 2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como oriunda das pessoas Surdas brasileiras, fruto de anos de resistências/lutas dessa comunidade. A partir desse reconhecimento, percebemos avanços no que se refere aos direitos linguísticos dos Surdos. Nessa direção, a Libras é vista como ferramenta importante para a comunicação dos Surdos, mas também, como uma conquista no que diz respeito à inclusão deles na sociedade.

Após a aprovação da lei em 2002, tivemos a regulamentação através de um decreto (este é um documento abrangente sobre a inserção da Libras como disciplina curricular) sobre a formação do professor, do profissional intérprete e tradutor, como também do direito de a pessoa Surda obter sua educação através de sua L1 e L2, preferencialmente na Libras (L1) e o direito à saúde. Assim, a Libras é ofertada no ensino superior a partir do decreto 5.626, aprovado em 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a inserção dessa língua como componente curricular na grade dos cursos de licenciaturas. Vejamos o que diz o artigo 9º deste decreto:

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular (BRASIL, 2005, s/p).

Este decreto (BRASIL, 2005, s/p) em seu parágrafo único, destaca que: "O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas". Desse modo, através dessa inserção,

proporcionou-se a difusão da língua na formação inicial docente, até então ainda desconhecida por alguns profissionais. Com isso, faz-se necessário prepará-los para atenderem as diferenças humanas e se atentarem para elas e, por isso, os docentes precisam ter domínio dos saberes para lidar com as diversas situações escolares, a fim de estabelecer uma educação efetiva e igualitária.

Para tanto, o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001, s/p). Nesse viés, entendemos que há a necessidade de investimento na formação de professores adequada para que eles possam conseguir atender os anseios/realidades dessa perspectiva. A formação continuada também é indispensável nesse processo, e sobre isso Pimenta (2000, p. 17) ressalta a importância “de ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise”.

Assim, para construirmos uma educação que seja oferecida para todos de forma igualitária, ou seja, na qual cada indivíduo seja respeitado independentemente de suas particularidades, necessitamos salientar a importância no que se refere à formação de professores para atuarem nessa perspectiva. Segundo Fonseca (1995), existe uma necessidade de preparar docentes para esse ofício com urgência, porém, ele deixa claro que para os educadores conseguirem transformar suas práticas, precisam de alguns aspectos como: ter uma formação continuada, ser equipados de recursos pedagógicos, como também obter uma orientação, visando adquirir novas competências e atingindo, assim, o êxito no seu ofício.

A Libras, como componente curricular no ensino superior nos cursos de licenciaturas, permite ao docente em formação refletir sobre a prática pedagógica com os possíveis alunos Surdos que terá

em sua sala de aula, respeitando sua língua, sua cultura e as peculiaridades educativas. Essa disciplina é ofertada com a parte teórica, mas também com a parte prática. Esta, permite ao professor em formação um conhecimento básico na Libras, a exemplo da aprendizagem do seu nome e as saudações em Libras, entre outros. Vale salientar que este conhecimento básico não permitirá esse discente sair fluente na língua, ou plenamente capaz de lecionar nesta língua a um Surdo, mas já provoca uma curiosidade de ir à procura de um curso, de fazer pesquisas na área e afins.

A expectativa desse componente curricular é também desconstruir alguns (pré)conceitos e mitos acerca da surdez e da pessoa Surda, além de proporcionar um primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais, bem como, possibilitar que eles levem para o seu futuro ambiente de trabalho reflexões acerca da deficiência e da perspectiva inclusiva. Sabemos que as aulas devem ter esse teor de discussão acerca da temática, como forma de respeito à diversidade.

Ressaltamos que há uma necessidade de repensarmos com relação ao componente curricular em discussão, pelo fato de ser oferecida em um só semestre e ter uma carga horária reduzida, o que chamamos de lacuna, visto que, o aproveitamento poderia ser mais significativo se disponibilizassem uma duração maior de tempo.

Quanto à implementação da Libras como disciplina no ensino regular da educação básica, infelizmente, ainda não temos na grade curricular. No entanto, em um momento futuro poderemos ter essa possibilidade, visto que a sua inserção poderá promover nesse espaço discussões pertinentes, evidenciando o conhecimento e reconhecimento de outra língua e cultura. Sabemos que nas grades curriculares do nosso país são existentes disciplinas como Francês, Espanhol ou Inglês, estas são ofertadas no intuito de oportunizar ao indivíduo conhecer uma segunda língua no ensino regular.

Dessa forma, entendemos que inserir a Libras nos currículos da educação básica também poderá ser viável nesse processo de ensino/aprendizagem e de inclusão. No que concerne, entretanto, à implementação de discussões sobre inclusão, principalmente do Surdo no contexto educacional e, especialmente, nas escolas regulares, não avançamos.

Defende-se que “[...] a educação a que se tem direito deve promover os valores universais”, e entre estes estão, “[...] a igualdade entre as pessoas, o respeito à diversidade, à tolerância e a não discriminação” (UNESCO, 2004, p. 9), mas sabemos que ainda há uma carência muito significativa nesse sentido. Logo, como nos afirma Martins (2016, p. 27), “é necessário exercitar a vivência do respeito ao outro, entendendo que a diversidade não pode ser vista como uma barreira para a realização do ato educativo [...]”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino fundamental, complementa a fala de Martins (2016, p. 27) quando se refere à escola “como espaço de aprendizagem e democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2018, p. 14). Sendo assim, entendemos que uma casa só é construída de forma segura se ela tiver um alicerce, da mesma forma deve acontecer com o cenário inclusivo educacional, é da base que deve iniciar esse processo, para que futuramente possamos colher frutos dessas sementes plantadas no presente. Na seção seguinte, iremos apresentar como é possível realizar uma intervenção na educação básica, partindo de todas as questões que foram discutidas ao longo dos tópicos anteriores.

O PROJETO LIBRAS NA ESCOLA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES

Considerando o que discutimos ao longo do nosso estudo acerca da Inclusão Social, iremos apresentar neste espaço uma intervenção pedagógica que denominamos de Projeto Libras na Escola que foi planejada e posta em prática na tentativa de proporcionar aos alunos do ensino fundamental I o conhecimento e reconhecimento de uma nova língua que possui peculiaridades diferentes da sua língua materna. Além disso, nosso intuito durante todo o projeto foi refletir acerca das contribuições que a Libras traz para esse contexto educacional, como também mostrar que é possível agregarmos sua abordagem na sala de aula para alunos ouvintes, mesmo que esse trabalho ainda não seja previsto ou mesmo obrigatório sob o viés legislativo.

No que se refere à BNCC (BRASIL, 2018), temos temas contemporâneos (Transversais/Integradores), os quais abordam temáticas que atravessam o campo educacional, ou seja, são discussões que atendem às demandas sociais atuais e, por isso, estão presentes no dia a dia dos sujeitos. Esclarecido isso, é importante frisar que: “cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às Escolas [...] incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2018, p. 19).

Desta forma, esses pressupostos visam contribuir para um aluno-cidadão, participante de uma vida ativa e significativa na sociedade. Nesse sentido, uma das competências específicas de Ciências Humanas para o ensino fundamental é “Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos”

(BRASIL, 2018, p. 357), isto é o que o documento nos orienta para uma construção de saber no que se refere à diversidade cultural.

A Base reforça a necessidade do autoconhecimento, isto é, o aluno precisa entender o seu “eu” e o outro para que possa compreender seu papel no mundo e reconhecer que deve praticar o respeito com o outro sendo um ser consciente de suas ações. A partir dessas considerações, iremos apresentar a seguir a caracterização e contextualização da pesquisa, o projeto em si e a descrição de suas etapas com algumas imagens para melhor semiotização dessa vivência.

CARACTERIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

O lócus selecionado para nossa intervenção foi a sala de aula, por compreendermos que é neste espaço onde ocorrem diversas aprendizagens e interações. Para tanto, esta pesquisa se insere na abordagem qualitativa, pois esta, conforme Bortoni-Ricardo (2008, p.34) “[...] procura entender; interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”, e se classifica como pesquisa-ação, que pode ser definida como

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou ainda, com a resolução de um problema coletivo, onde todos os participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1985, p. 12 *apud* GIL, 2010, p. 42).

Logo, de acordo com Gil (2010) este tipo de pesquisa, contribui de forma significativa e direta com a ação social. Sob essa ótica, será apresentada a seguir uma sequência de aulas e atividades que foram desenvolvidas em uma escola municipal no interior da Paraíba,

a qual atende aproximadamente 90 alunos em turmas de pré-escola (pré I e II) e fundamental (1º ano até o 5º ano), nos turnos manhã e tarde. Os participantes da presente pesquisa são alunos que residem em área urbana e periférica, e são pertencentes a uma classe social não privilegiada economicamente.

Assim, a turma escolhida para a intervenção e a seleção do lócus, deram-se pelo fato de fazerem parte do contexto no qual atuei como cuidadora de uma criança com o espectro do Autismo, o que oportunizou um desenvolvimento melhor com os alunos, visto que, o contato com todos da turma era/foi frequente. É importante frisar que a realização desta intervenção foi autorizada pela instituição e que a referida, como já sinalizamos no início deste trabalho, fora idealizada a partir de uma vivência (um aluno/criança ouvinte que se sentia envergonhado por sua mãe ser surda) que foi notada no ambiente escolar e causou inquietação.

Um outro ponto que precisa ser salientado, é que os discentes da instituição tiveram seu primeiro contato com a Libras a partir do projeto desenvolvido, o que despertou interesse por parte de todos. Também, só foi possível realizar tal projeto, pelo fato de a pesquisadora ter obtido uma certificação de 240h concedida pela Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência (FUNAD)¹⁸.

O PROJETO E SUAS ETAPAS

O projeto teve início no dia 19 (dezenove) de julho de 2019 (dois mil e dezenove) e finalizou no dia 13 (treze) de dezembro de 2019 (dois mil e dezenove), sendo dividido em quatro etapas

18

O curso teve duração de dois anos e possibilitou otimizar o conhecimento básico da Libras prioritariamente para os profissionais da educação e afins, numa tentativa de garantir a inclusão de forma efetiva no contexto social.

(totalizando 23 aulas ministradas). Estas foram formuladas no intuito de promover reflexões sobre a inclusão do sujeito Surdo no contexto social e escolar, além de uma conscientização sobre os preconceitos enraizados em nossa sociedade e o conhecimento de uma nova língua que pode se tornar a L2.

Vale salientar que o conteúdo das aulas foi organizado em comum acordo com a professora titular, que deu abertura para que escolhêssemos os temas. Antes de dar início às etapas do projeto, foram apresentadas aos alunos algumas informações sobre a Libras, sobre os Surdos, a surdez, o termo que deve remeter a essa minoria linguística, como também, foi tratado do assunto inclusão, o respeito e a empatia que devemos ter para com o próximo, independentemente de sua cor, raça, língua, religião e afins.

PRIMEIRA ETAPA

Na etapa I, que foi composta por oito aulas, foi possível contextualizar para os alunos alguns temas em Libras, foram eles: alfabeto manual, nomes e números, cores, saudações, estações do ano, animais, revisão de todos esses temas e uma aula destinada a confecção de um cartaz. A seguir, iremos descrever como se deu cada aula, bem como o objetivo a ser alcançado em cada uma delas. A primeira aula focou, inicialmente, nos valores morais/éticos para efetivar a inclusão, dizer “não” ao preconceito e conscientizar sobre a importância da Libras no contexto social e escolar.

Nosso intuito foi informar a cada aluno sobre a importância de refletirmos sobre esses temas e de termos a partir deles um olhar mais humano e empático com o outro sujeito, independentemente de suas singularidades e particularidades, esse foi o foco com ênfase ao respeito às diferenças. Na sequência, ministramos sobre

o alfabeto em Libras, iniciamos com a prática do alfabeto manual, em seguida, todos fizeram juntos e logo depois tivemos uma dinâmica com bexigas, em que cada uma possuía o nome de um aluno, e o participante que estourasse aquele balão faria o nome usando a datilologia¹⁹. Como forma lúdica, utilizamos a música infantil o “Abecedário da Xuxa” e, por fim, entregamos uma atividade para fixar no caderno com a intencionalidade de que eles tivessem o seu primeiro contato/conhecimento com a/da língua.

Na segunda aula, iniciamos pedindo que cada aluno já apresentasse em datilologia seu próprio nome. Logo após, sugerimos um novo tema, este foram os números em Libras. Fizemos uma dinâmica, em que tínhamos um círculo com vários números dentro dos copos descartáveis e, quando o participante retirava um copo, nele continha um número, este teria que ser feito em Libras. Utilizamos a música infantil “Os índiozinhos” para trabalhar os números de 0 a 9 numa perspectiva lúdica, como também, expomos um vídeo²⁰ de uma aula de Libras com essa temática realizada em um quadro do programa Carrossel animado transmitido pelo SBT. Por fim, fixamos no caderno uma atividade com os números em Libras para pintar.

A terceira aula deu-se com a temática de cores em Libras. Iniciamos com um vídeo do Hugo²¹ (mostrando os sinais das cores), após esse primeiro momento, fizemos juntos em Libras para melhor visualizar e depois de forma individual. Cada aluno recebia em sua testa um objeto de uma cor estudada, o participante não podia ver a referida cor, mas precisava identificar através da realização do sinal que todos faziam em sua volta.

19 É um sistema de representação das línguas orais e escritas que utiliza as mãos.

20 Rafaela Sessenta é uma professora de Libras, a qual participou do programa Carrossel animado (programa da rede de televisão SBT) apresentando os números em Libras no dia 23 de maio de 2012. Disponível em: <<https://youtu.be/yfhrOdAHQfl>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

21 Hugo (intérprete 3D) é um personagem do aplicativo Hand Talk, o qual é um tradutor de Libras que visa proporcionar acessibilidade através das telas. O aplicativo permite converter textos, imagens e áudios para a Libras.

Para se tornar mais atrativo o tema, distribuímos uma base de isopor, pincéis e tintas guache, para que cada um pudesse fazer um desenho utilizando algumas cores estudadas, fixamos uma atividade referente às cores – pintar e colocar abaixo a cor representada – no caderno e trabalhamos com a música “Gugudada” – a música das cores em Libras.

A quarta aula teve como tema saudações em Libras. Deu-se a partir de uma breve discussão sobre os cumprimentos, logo após, foi apresentado o tema de forma prática. Em um outro momento, foi colocado em um recipiente vários papéis com palavras que se referiam ao tema, cada sujeito escolheu um, e ao abrir, esse fazia o sinal e todos os outros deveriam reconhecer, sem que precisasse da via oral auditiva, apenas do espaço-visual. Por fim, dividimos a sala em grupos, realizamos pequenos diálogos com o tema estudado e levamos uma atividade de pintura.

Iniciou-se a quinta aula com os conceitos das estações do ano, depois com um vídeo do personagem Hugo do Hand Talk em Libras e a prática logo após. A professora titular nos ajudou a realizar uma oficina de origami, a qual cada um aprendeu a fazer uma flor, remetendo à estação da primavera. Por fim, foi entregue uma atividade prática de origami para colorir e colar no caderno. Abordamos na sexta aula, o tema: os animais, adentramos, mostrando algumas imagens de animais e, logo após mostrando seus respectivos sinais. Depois, alguns participantes vieram até a frente para imitar algum animal, para que seus colegas fizessem o sinal em Libras. Depois, fizemos um ditado recortado e finalizamos a aula.

Na sétima aula, fizemos uma revisão com todos os assuntos vistos anteriormente. Trabalhamos de forma breve, cada um deles, a fim de perceber os resultados obtidos deste primeiro passo do projeto. Para finalizar essa etapa, tivemos na oitava aula a confecção de um cartaz, foi separado grupos, e cada um ficou responsável para abordar uma das temáticas estudadas, com a finalidade de expor na sala para que eles pudessem sempre visualizar.

SEGUNDA ETAPA

A etapa II, realizada em seis momentos: o primeiro, que contabilizou o horário de uma aula, foi destinado a todo corpo docente, discente e profissionais que atuam na escola, com o tema “Artefatos Culturais do povo Surdo”. Este foi o tema sorteado para o desfile cívico da cidade, e como estávamos à frente de um projeto de Libras, nos tornamos responsáveis por ele. A partir dos esclarecimentos feitos nessa palestra sobre a referida temática, abrimos um espaço para perguntas e iniciamos uma roda de conversa sobre o tema. Depois, exibimos em Libras “O Patinho Surdo” e finalizamos com uma apresentação interpretando o hino da cidade. Essa palestra foi pensada no intuito de todos terem consciência sobre o tema e que trouxessem reflexões para o campo educacional.

O segundo momento (realizado em quatro aulas), foi destinado aos ensaios em Libras, do “Parabéns, Marí!”, porém, apenas duas integrantes puderam participar da apresentação. Por fim, no dia 18 (dezoito) de setembro de 2019 (dois mil e dezenove) foi realizado, em praça pública, o desfile, no qual trabalhamos os artefatos culturais do povo Surdo, além da literatura surda e fizemos uma apresentação em Libras, fechando assim, esta etapa.

Figura 1 - Desfile cívico (Representação da Literatura Surda)



Fonte: Mendonça (2021).

TERCEIRA ETAPA

Na terceira etapa foram quatro aulas, durante as quais tivemos o ditado da pipoca. Colocamos no quadro branco pipocas e ao lado um espaço, o qual deveria ser preenchido. Em papéis escrevemos algumas palavras que se referiam aos temas da primeira etapa, dobramos e colocamos em uma sacola, depois agitamos e pedimos para que cada participante escolhesse um papel, ao abrir ele deveria fazer o sinal, se acertasse, colocaria o nome no espaço e tinha direito de pegar a pipoca que estava ao lado. Todos conseguiram realizar, alguns com ajuda dos colegas. Trabalhamos também com músicas em Libras, a exemplo de: “Borobletinha”, “O Sapo não Lava o Pé”, “Os Índiozinhos”, “Mariana”, “A Dona Aranha”. Todas estas foram selecionadas no intuito de revisar assuntos já vistos na primeira etapa. Por fim, juntos confeccionamos um painel que denominamos de “cantinho da Libras”.

QUARTA ETAPA

Na quarta e última etapa, tivemos cinco aulas: em quatro delas, realizou-se ensaios com toda a turma, com a música intitulada “Vem que está Chegando o Natal” – Aline Barros em Libras, e, na quinta e última, finalizamos o projeto com apresentação do desenho animado “Min e as Mãozinhas”. A utilização dessa animação totalmente em Libras, foi pensada pelo fato de abordar temas sociais ao mesmo tempo que ensina os sinais, aproximando os sujeitos ouvintes da cultura surda, gerando assim, um interesse em conhecer melhor outra língua e cultura. O desenho apresenta alguns sinais, e não faz uso de legendas, tem repetições dos sinais, mas com função, elas são usadas dentro de uma conversação.

Nosso objetivo nessa aula foi proporcionar um entretenimento no reconhecimento dos sinais vistos no desenho, os quais eles já tinham sido capacitados durante o andamento do projeto. Tivemos como propósito tornar natural a visualização dos sinais no meio de uma conversa, ao finalizar cada episódio nós perguntávamos quais os sinais que apareceram no vídeo, e de forma muito autônoma e rápida os educandos respondiam corretamente com a sinalização e a palavra falada, o que mostrou que de forma significativa a concretização desse aprendizado.

CULMINÂNCIA

Após à conclusão de todas as etapas, foi proporcionado aos alunos um momento de confraternização para comemorarmos os resultados do nosso projeto houve a apresentação dos estudantes no pátio da escola, em que eles iniciaram com os sinais de “Oi” e “boa tarde” e, logo depois, realizaram a apresentação da música que ensaiaram na última etapa.

Figura 2 - Apresentação da música “Vem que está chegando o Natal”



Fonte: Mendonça (2021).

Para o encerramento do projeto, fizemos entrega de certificados, como forma de gratidão e carinho pelo desempenho apresentado por eles. A culminância foi resultado de um processo permeado de muitas aprendizagens significativas, o que permitiu perceber a conclusão de um ciclo onde os resultados foram alcançados.

Figura 3 – Festa de encerramento



Fonte: Mendonça (2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração o trajeto que promovemos ao longo desta pesquisa, a pesquisadora, enquanto futura docente, reconhece ainda mais que exerce um papel importante na sociedade, o de ser uma agente social. Para tanto, compreende que ao professor é dada a responsabilidade de levar assuntos pertinentes, relevantes e indispensáveis para uma construção humanística na sua sala de aula. Neste ofício, é sabido que não basta mediar as grades curriculares, mas sim, formar alunos-cidadãos, conscientes de suas ações humanas e sociais.

Assim, compreendemos e reforçamos aqui, que não foi o nosso objetivo central fazer o estudante sair fluente na língua através do projeto, pois sabemos que a Libras contempla a modalidade espaço-visual, a qual se difere das línguas orais auditivas, além de termos o fator determinante que é a carga horária reduzida para aprendizagem de uma língua. Porém, o nosso intuito foi apresentar a eles uma outra modalidade de língua, ensinar variados conteúdos da Libras e trazer reflexões acerca da comunidade surda e no que se refere à inclusão.

Identificamos através das práticas em sala de aula, que mais da maioria obteve um aproveitamento considerável, o que nos faz crer que a metodologia empregada corresponde à faixa etária. Nos sentimos gratificados por receber respostas tão positivas a partir de nossos estímulos, o que nos faz reforçar a importância e urgência de termos como disciplina obrigatória no ensino regular, o ensino da Libras como L2 na educação básica. Logo, pudemos observar que houve motivação por parte da pesquisadora e professora titular, que tentaram encontrar os melhores caminhos possíveis para essa aprendizagem, que de acordo com Vygotsky (1991), a motivação é um pré-requisito para aprendizagem.

Foi perceptível uma ligação existente entre os alunos, quando alguém apresentava dificuldade em algum sinal, outros tentavam ajudar, entendemos assim a existência do que Vygotsky (1991) chama de desenvolvimento proximal, ou seja, o aluno para desenvolver suas habilidades de forma plena, necessita de uma assistência. O projeto cumpre então um papel perante a sociedade, pois tivemos retornos de pais que acolheram a iniciativa junto a seus filhos, e observaram que eles haviam aprendido alguns sinais e utilizavam em casa, na tentativa de ensinar no contexto familiar.

Um outro ponto positivo, foi perceber o respeito dentro da sala de aula com relação a inclusão de outros alunos com Autismo e paralisia cerebral, já não se referiam a eles de forma pejorativa,

e efetivamente os incluíam nas atividades diárias do contexto escolar. Outro ponto louvável foi a aceitação da escola e a relevância dada por todos os profissionais que compõem a instituição para aplicabilidade do projeto. Vale ressaltar que a professora titular gostaria de disponibilizar um espaço maior para realização, mas haja vista, a escola ainda está vigente em um sistema curricular tradicional e conteudista, a professora não podia ceder o espaço desejado, mas ainda assim foi contra o sistema e deu abertura para que o projeto se realizasse, mesmo que não tenha acontecido com profundidade.

Algo pontual que merece ser ressaltado, foi a percepção tida pela professora titular, a qual não permitiu que as aulas fossem marginalizadas no sistema escolar, pois o projeto fez parte do componente curricular desses alunos no ano vigente oficialmente, uma vez que, foi colocado na caderneta, garantindo assim todas as aulas registradas do projeto. Sabemos que, enquanto professores pesquisadores e em formação, devemos trazer respostas para a sociedade por meio da pesquisa, e a partir da elucidação desse projeto, acreditamos que trouxemos contribuições não só para o espaço escolar, mas para toda sociedade. Sendo assim, enfatizamos a importância das pesquisas objetivando trazer contribuições para o nosso meio social.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/3JKX9sl>>. Acesso em: 01 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2018. Brasília, DF, 2018.

FONSECA, Solange Gomes. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, **Antônio Carlos**. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Iara F. de Melo. Linguagem, inclusão e ensino. *In*: LINS, Juarez Nogueira (Org.). **Estudos na área de linguagem: ensino, pesquisa e formação docente**. Recife: EDUFPE, 2016. p. 17-27.

MENDONÇA, Joyce da Silva Cruz de Mendonça. **Abrindo horizontes inclusivos: o ensino da Língua Brasileira de Sinais como L2 para crianças ouvintes de uma escola pública do interior da paraíba**. 2021. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes e a identidade da docência**. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

UNESCO. **Políticas educativas e equidad**. Reflexiones del Seminario Internacional. Santiago de Chile, 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/3HPmYoG>>. Acesso em: 23 jan. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: os desenvolvimentos dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

11

Danielle dos Santos Mendes Coppi

A ARGUMENTAÇÃO PARA ALÉM DA REDAÇÃO DO ENEM:

**UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A PRODUÇÃO DO GÊNERO
CARTAZ NO ENSINO FUNDAMENTAL**

INTRODUÇÃO

A argumentação é inerente ao discurso humano, mas “é no texto que ela se expressa” (CAVALCANTE, 2016, p. 122). É partindo dessa premissa que situamos o estudo da argumentação sob o viés da Linguística Textual e objetivamos, neste capítulo, apresentar algumas reflexões acerca da produção do cartaz, no Ensino Fundamental, com foco na argumentação para além da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Para tanto, amparamos nossa discussão teórica nos postulados de Amossy (2020), Antunes (2003), Cavalcante e Custódio Filho (2010); Marcuschi (2008, 2010); Koch (1984), entre outros, de modo a manter pontos de contato entre a dinâmica argumentativa e o ensino de Língua Portuguesa.

Ademais, caracterizamos esta pesquisa como qualitativa, uma vez que interpretaremos fatos a partir de um contexto específico (BORTONI-RICARDO, 2008), além disso, evidenciamos o caráter de pesquisa-ação deste estudo, tendo em vista que o *corpus* foi gerado a partir de uma prática interventiva do ensino de Língua Portuguesa em uma escola pública da rede estadual da Paraíba.

Nesse contexto, especificamos, que nosso *corpus* é constituído por dois cartazes, produzidos por estudantes de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, da rede estadual da Paraíba. E, a temática, em evidência, isto é, a gravidez na adolescência, deve-se ao fato de contemplarmos em nossas aulas de produção textual, pautas sociais que visam o engajamento cidadão dos nossos alunos.

Vale ressaltar, ainda, que a análise será feita tendo como norte, sobretudo, as leituras sugeridas na disciplina Linguística Textual do PPGL/UFPE, ministrada pela professora Suzana Cortez, no segundo semestre de 2022. E, quanto à estruturação deste capítulo,

inicialmente, apresentaremos a fundamentação teórica, na sequência, a metodologia e a análise do *corpus*, em seguida, as considerações finais e, por fim, as referências que embasaram a pesquisa.

ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE AS NOÇÕES DE TEXTO, GÊNERO, ARGUMENTAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

São grandes as contribuições dos estudos linguísticos frente às demandas do ensino de Língua Portuguesa, e, nesse cenário, destacamos uma das áreas importantíssimas, a saber, a Linguística do Texto (a qual denominaremos daqui em diante como LT), que surgiu na década de 60, e “pode ser definida como o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso” (MARCUSCHI, 2008, p. 73). Na direção dessas ideias, entende-se que um olhar pedagógico voltado apenas ao aspecto formal da língua escrita não consegue dar conta de um trabalho eficiente no que tange à produção de textos.

Em vista dessa perspectiva, consideramos fundamental refletirmos, brevemente, sobre alguns postulados da LT, que são extremamente caros para o processo de didatização da escrita, no domínio escolar, por exemplo, a noção de “texto” que, em alguns casos, ainda gira em torno de uma ideia estritamente linguística de modo que os estudantes identificam como “textual”, apenas, o código linguístico verbalizado. Todavia, conforme Marcuschi (2008, p.75) [...] “O texto não é simplesmente um artefato linguístico, mas um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos”.

Nessa conjuntura, pensamos o “texto” sob um viés enunciativo de modo que seu planejamento deve abarcar propósitos comunicativos, sujeitos sociais, entre outras demandas que perpassam o universo linguístico, o que permite ao estudioso da LT, estreitar os laços com outras áreas do conhecimento. Acerca da perspectiva enunciativa, vale ressaltar, segundo Bakhtin (1995, p. 113) que:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. [...] A palavra é uma espécie de ponta lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Nesse contexto, os sentidos de um texto são construídos e reconstruídos pelos sujeitos sociais, que tomam a linguagem como instrumento de ação no mundo. Desse modo, a tarefa de compreender e produzir textos, exige de nós, uma gama de saberes, que perpassam a dinâmica linguística. Segundo Cavalcante e Custódio Filho (2010, p. 58) [...] “o texto emerge de um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção de sentidos”.

Nessa direção, o que fica em evidência nas pesquisas sob os direcionamentos da LT, não é uma ideia dicotômica tampouco hierárquica entre o tratamento dado ao texto pelo analista dessa área, tendo em vista as perspectivas textuais e discursivas, posto que:

[...] é cada vez mais frequente, em LT, desconsiderar as fronteiras muito bem delimitadas entre texto e discurso e investir no entendimento de que essas duas instâncias se imbricam e, por vezes, se confundem, sem que isso signifique a necessidade de que as disciplinas em torno das duas matérias estudem as mesmas coisas ou se juntem para formar uma única área de investigação. Os programas investigativos de cada uma garantem naturalmente as especificidades, de modo que o diálogo entre elas não

implica perda de identidade, mas, sim, ganho explicativo e avanço-teórico metodológico (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010, p. 62).

Assim, compreender a linguagem humana, materializada em textos, encaminha-nos ao reconhecimento de que é sempre necessário dialogar com outras vozes, sem contudo, desconsiderar o escopo da área investigativa a qual estamos filiados, em nosso caso, a LT, “[...], uma disciplina constitutivamente aberta ao diálogo, assentada na crença epistemológica de que é exatamente no diálogo que as coisas se aprimoram” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010, p. 62).

Muito se diz sobre a problemática que envolve o ensino de Língua Portuguesa com ênfase nas habilidades de leitura e escrita dos educandos, nesse contexto, é fundamental discutirmos sobre outra noção valiosa no que tange ao encaminhamento dos jovens para o estudo dos textos, a saber, os gêneros textuais.

Uma vez que nossas atividades cotidianas são mediadas pela linguagem, entendemos os gêneros textuais como instrumentos que organizam nosso agir no mundo, daí a importância de investigarmos esse objeto sob os escopos da forma e da função. Nessa dinâmica, vale ressaltar que tais gêneros são criações humanas para necessidades da vida em sociedade, desse modo, não apresentam caráter estático, isto é, caem em desuso e são ressignificados cotidianamente. Pensemos, por exemplo, na intensidade de gêneros que emergiram com o advento das tecnologias digitais, na perspectiva de um mundo cada vez mais globalizado. Nesse contexto, temos a conversa no WhatsApp, por exemplo, que, inicialmente, focava na escrita e, hoje, já assume outras configurações via áudio, tendo em vista a necessidade de uma comunicação mais apressada.

Nesse sentido, vejamos o dizer de Marcuschi (2010, p. 19):

Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Nessa linha de raciocínio, Bakhtin (1992) e Marcuschi (2008) discorrem sobre a relação entre gênero, língua e atividade social. Vejamos em que consiste essa relação e os pontos de aproximação entre os dois autores. Segundo Bakhtin (1992, p. 282), "Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades do gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida." Ao passo que para Marcuschi (2008, p. 149), "[...] a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e da visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza socio-cultural no uso da língua de maneira geral".

Com base nos aportes teóricos de Bakhtin (1992) e Marcuschi (2008), entendemos a relação entre gênero, língua e atividade social sob uma perspectiva contínua, primeiro (I) temos uma atividade social (II) que emerge um gênero específico (III) e que para produzirmos sob a modalidade oral ou escrita, necessitamos de saberes da língua enquanto sistema, mas também, enquanto artefato cultural.

Por exemplo, se estou de saída, preciso avisar ao meu esposo acerca desse fato e não disponho de um aparelho telefônico naquele momento, escrevo um bilhete.

Nesse contexto, tanto Bakhtin (1992) como Marcuschi (2008) evidenciam a necessidade de tomarmos como objeto de investigação analítica as situações sociais em que os gêneros emergem, como um caminho coerente para apropriação de um saber linguístico que envolva o gênero, o texto, o discurso, mas também, a vida social mediada por nossas atividades languageiras.

Por fim, vale discutir, um pouco, acerca da argumentação, dinâmica muito cara ao contexto escolar, sobretudo, quando se leva em conta o ideal de cidadania preconizado nos documentos oficiais, que parametrizam o ensino em nosso país. Nesse sentido, inicialmente, é necessário mencionar que todo texto apresenta, de certo modo, uma orientação argumentativa, isto é, nossos dizeres materializados em textos escritos e/ou orais não são neutros. Nessa lógica, Koch (1984, p. 19-20) assevera que:

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se fundamentalmente, pela argumentatividade. Como se dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso - ação verbal dotada de intencionalidade - tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende "neuro", ingênuo, contém também uma ideologia a da sua própria objetividade.

Na direção dessas ideias, entende-se que se há uma orientação argumentativa em todo texto, é possível trabalhar a argumentação

no Ensino Fundamental a partir de variados gêneros de texto. Em contrapartida, na contemporaneidade, muitas escolas, reduzem a lida com o fazer argumentativo às etapas finais da escolarização básica em virtude do ENEM, focalizando as práticas de letramento dos jovens na tessitura, exclusiva, do gênero redação do ENEM. Na perspectiva de perpassar os padrões formais da argumentação, há também “A noção de dimensão argumentativa [...], proposta para pensar em formas alternativas de argumentação que vão além das formas canônicas.” (AMOSSY, 2020, p. 72), nesse contexto, é possível pensar a argumentação a partir de textos de caráter narrativo, como a fábula, por exemplo, entre outras possibilidades.

Assim, entendemos a tarefa de argumentar como “a tentativa de modificar, de reorientar, ou mais, simplesmente, de reforçar, pelos recursos da linguagem, a visão das coisas por parte do locutário” (AMOSSY, 2020, p. 130). Nesse caso, é possível contribuir com o desenvolvimento da argumentação crítica do estudante do Ensino Fundamental, trabalhando diversos gêneros, por exemplo, história em quadrinhos, gêneros publicitários diversos, entre outros, uma vez que para Cavalcante (2019, p. 320) “Além da visão de argumentação como tentativa de influenciar o outro, aceitamos ainda o pressuposto de que só argumentamos por meio de gêneros”. Em suma, os gêneros de texto são instrumentos basilares para práticas de letramento escolar com foco na dinâmica argumentativa.

Para finalizar essa breve reflexão teórica, é válido ressaltar que, enquanto professores de Língua Portuguesa, embasados nas noções de texto, gênero e argumentação, aqui discutidas, precisamos considerar em nossas práticas de ensino da escrita, conforme os postulados de Antunes (2003, p. 45) que:

Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita

a um outro alguém, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo.

Enfim, é preciso rever algumas práticas mecânicas para o ensino da escrita que se distanciam dos usos reais que os estudantes fazem da língua enquanto agentes sociais. Desse modo, é fundamental que a escrita, também seja tomada, como uma forma de ação no mundo.

A seguir, discorreremos sobre o percurso metodológico para coleta e análise dos textos que constituirão o *corpus* deste capítulo.

METODOLOGIA E ANÁLISE DE TEXTOS

Iniciamos esse capítulo a partir de uma abordagem qualitativo-interpretativa, à luz de Amossy (2020), Antunes (2003), Cavalcante e Custódio Filho (2010), Marcuschi (2008, 2010), entre outros, buscando respaldo teórico que aborde a temática aqui discutida. Vale ressaltar que, objetivando atender o caráter aplicado desse estudo, utilizaremos a abordagem qualitativa que, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”.

À medida que tomamos uma problemática vivenciada por nós, em sala de aula, como ponto de partida para produção científica, assumimos a postura de professor pesquisador, uma vez que, buscando solucionar tal problemática, além de construirmos conhecimento, melhoramos nossa prática pedagógica. Desse modo, Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) esclarece:

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário do conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar

sua prática. O que distingue o professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias.

É nesse contexto que situamos nosso estudo, isto é, uma pesquisa-ação, cujos sujeitos envolvidos desempenharam função ativa na construção do conhecimento.

O *lôcus* da pesquisa foi uma escola pública da rede estadual da Paraíba e os sujeitos participantes são estudantes com faixa etária entre 14 e 15 anos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. De modo a aplicar, em nossa análise, noções teóricas da disciplina LT, elegemos como especificidade um olhar para textos multissemióticos que refletem o posicionamento crítico de jovens estudantes acerca de uma temática de cunho social, isto é, a gravidez na adolescência. Nesse cenário, destacamos, então, que a argumentação crítica do estudante pode ser trabalhada para além da redação do ENEM, desde o Ensino Fundamental, a partir de práticas de escrita de gêneros textuais diversos.

Em virtude da dimensão dessa produção acadêmica, selecionamos dois cartazes, produzidos pelos estudantes supracitados, de modo a constituir nosso *corpus* analítico. Vale ressaltar que tais dados são frutos de um projeto interventivo avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UEPB) sob protocolo 53561516.0.0000.5187. E, a escolha pela temática das produções, isto é, a gravidez na adolescência, deu-se em virtude do nosso reconhecimento acerca da função social da escola: impulsionar os educandos a agir socialmente a partir dos saberes linguageiros adquiridos. Nessa lógica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa evidenciam que:

Procurando desenvolver no aluno a capacidade de compreender textos orais e escritos e de assumir a palavra,

produzindo textos em situações de participação social, o que se propõe ao ensinar os diferentes usos da linguagem é o desenvolvimento da capacidade construtiva e transformadora. O exercício do diálogo na explicitação, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitudes de confiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem desses aspectos precisa, necessariamente, estar inserida em situações reais de intervenção, começando no âmbito da própria escola (BRASIL, 1997, p. 40).

Assim, o trabalho com uma escrita argumentativa cumpre um papel social colaborativo. Vejamos:

Figura 1 - Cartaz 1 produzido por estudantes do 9º ano



Fonte: Dados da pesquisa da autora (2016).

No cartaz 1, percebe-se que o posicionamento dos discen-tes gira em torno dos cuidados necessários para evitar uma gravi-dez não planejada, a saber, a utilização de preservativo ou da pílula anticoncepcional. Tais dizeres são embasados em orientações dos órgãos responsáveis pela saúde pública em nosso país. Nessa linha de raciocínio, constata-se que os educandos visam influenciar os interlocutores, ressaltando os encaminhamentos possíveis para

combater a problemática da gravidez precoce, ressaltando, portanto, métodos contraceptivos. Na direção dessas ideias, é pertinente mencionar o escopo da argumentação, segundo Koch e Elias (2016, p. 34): “Argumentar é tentar influenciar nosso interlocutor por meio de argumentos cuja constituição demanda apresentação e organização de ideias, bem como estruturação e raciocínio que será orientado em defesa de uma tese ou ponto de vista, visando à adesão do interlocutor.”

Assim, verifica-se que há orientação argumentativa para além do gênero redação do ENEM e que é possível chegar a tal constatação quando se leva em conta os propósitos comunicativos de cada texto e os impactos que eles provocam nos interlocutores.

Outro aspecto extremamente relevante, em textos dessa natureza, é a utilização da diversidade semiótica com vistas a chamar ainda mais a atenção do interlocutor além de intensificar a clareza semântica dos signos linguísticos verbalizados. Por exemplo, avaliamos, como muito pertinente, a relação entre a imagem não verbal centralizada no cartaz, a qual apresenta várias bonequinhas de mãos dadas em prol de um mesmo objetivo e o escrito verbalizado, que fica abaixo da mesma, o qual diz o seguinte: “Todos lutando contra a gravidez na adolescência.” Ressaltando essa diversidade semiótica presente nos textos atuais, Rojo (2012, p. 1) afirma que:

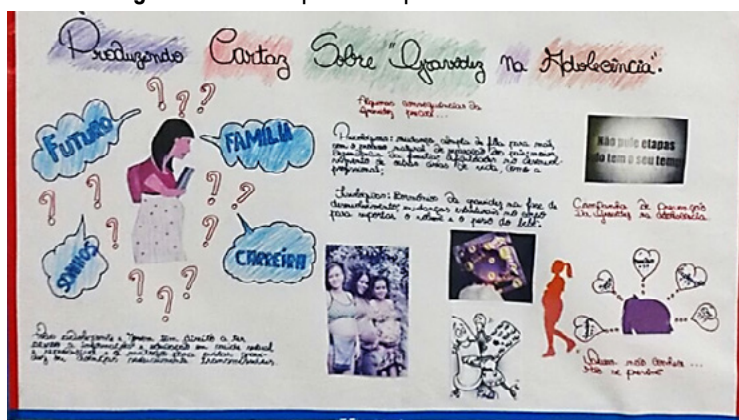
É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiótica dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semiotes) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.

Nessa direção, os estudantes utilizaram, ainda, uma espécie de panfleto, oriundo de busca na internet, que dizia: “Gravidez na adolescência... É a melhor hora?” Após esse questionamento, havia duas alternativas a serem assinaladas: uma com uma mamadeira

e outra com um refrigerante Coca-Cola. A partir dessa leitura multisemiótica, os discentes destacaram que a adolescência não é a fase ideal para assumir a responsabilidade de cuidar de um filho de modo a provocar a reflexão dos interlocutores.

Por fim, os educandos fizeram um alerta, para tanto, empregaram o modo verbal imperativo: "Não destrua seus sonhos, previna-se, pois assim, você irá conquistá-los." Essa construção provoca uma reflexão sobre a importância da aprendizagem gramatical para produção de textos diversos. Nesse caso, o modo imperativo é usado para expressar ações que se exige do interlocutor, por meio de pedidos, sugestões e conselhos.

Figura 2 – Cartaz 2 produzido por estudantes do 9º ano



Fonte: Dados da pesquisa da autora (2016).

No cartaz 2, os educandos mencionaram algumas consequências da gravidez precoce, de natureza psicológica e fisiológica, que afetam negativamente a vida de adolescentes. Ademais, a sintonia entre os recursos não verbais e as palavras ao redor foi muito pertinente, uma vez que ressaltou, a partir dos variados sinais de interrogação, os diversos dilemas que a adolescente enfrenta ao longo do processo de gravidez. Nessa direção, entendemos que: "Argumentar

seria, assim, uma negociação persuasiva na tentativa de influenciar, de pôr em ação uma série de estratégias, dentre elas as textuais, para negociar, em uma determinada interação, certos pontos de vista, a partir dos quais se tenta influenciar o outro." (CAVALCANTE, BRITO, GIERING & PINTO, 2019, p. 99).

Nesse caso, é possível constatar que a intenção persuasiva pode ser materializada em textos diversos a partir de variados recursos semióticos e, que, nessa perspectiva, não basta informar o "outro" acerca de um ponto de vista, mas, convidar o "interlocutor" a defendê-lo também, uma vez que persuadir é "sensibilizar o outro a agir" (ABREU, 2009, p. 25).

Os discentes afirmaram, ainda, que é direito de todo adolescente o acesso a informações referentes à orientação sexual, ressaltando a importância do letramento nessa perspectiva. Nesse contexto, temos um encaminhamento interventivo frente à problemática em pauta, o que remete a uma das competências cobradas no ENEM, a saber, a competência V – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Nessa perspectiva, evidenciamos que o trabalho com o desenvolvimento das habilidades crítico-textuais dos jovens, pode ser focalizado a partir de práticas de letramento, como a produção do gênero cartaz de modo a evidenciar temáticas socioculturais. Desse modo, para Portela (2016, p. 32) "ensinar a argumentar pode ser entendido como ensinar a atuar socialmente, para que o indivíduo possa modificar a realidade que o rodeia através da razão e da emoção, provocando no outro uma reação."

Por fim, assim como no cartaz 1, os estudantes também fizeram um alerta, utilizando verbo no modo imperativo: "Não pule etapas... Tudo tem o seu tempo", apresentando assim, um conselho para o interlocutor, ademais, ressaltamos a marcação do verbo "pule", no presente, que segundo Koch e Elias (2014) serve para provocar reflexões.

Na direção dessas ideias, constatamos o quanto os recursos linguísticos e gramaticais, a exemplo, dos pontos de interrogação além do modo e tempo verbal, mencionados anteriormente, podem ser utilizados em favor dos propósitos argumentativos textuais do escrevente. Portanto, esses saberes devem ser trabalhados sob o viés enunciativo. Segundo Antunes (2003, p. 86):

Regras de gramática, como o nome já diz, são normas, são orientações acerca de como usar as unidades da língua, de como combiná-las, para que se produzam determinados efeitos, em enunciados funcionalmente inteligíveis, contextualmente interpretáveis e adequados aos fins pretendidos na interação.

Em suma, ao adotar uma perspectiva de língua interacionista, o professor de língua materna compreende que a aprendizagem das regras gramaticais deve ter como foco, o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual do jovem estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao fim desse texto, constatando que o nosso objetivo de apresentar algumas reflexões acerca da produção do cartaz, no Ensino Fundamental, com foco na argumentação para além da redação do ENEM foi alcançado, uma vez que a análise do *corpus* comprovou que é possível argumentar a partir de práticas de letramento do gênero supracitado. Nesse contexto, ressaltamos a pertinência de explorar a multisssemiose, como estratégia enunciativa, na produção de gêneros dessa natureza.

Nessa direção, enfatizamos que, o desenvolvimento crítico-argumentativo dos estudantes, pode e deve ser trabalhado, desde o Ensino Fundamental, a partir de práticas de letramento envoltas nos variados gêneros de texto. Desse modo, enquanto professores de

língua, precisamos reconhecer que há um percurso no processo de escolarização capaz de encaminhar o estudante para produzir com excelência gêneros argumentativos de impacto social, como a redação do ENEM, por exemplo. E, nesse percurso há uma infinidade de gêneros que ao serem trabalhados, amparados em temáticas socio-culturais, podem render frutos a todos nós, apaixonados pelo saber linguístico e cientes que a leitura e a escrita devem ser tomadas como “objetos de ensino” sempre!

Assim, esperamos que essas breves reflexões impulsionem o aprofundamento de pesquisas sobre a argumentação, uma temática tão cara não apenas para o domínio escolar, mas para nossa vivência em sociedade que é mediada por ações de linguagem.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar**: Gerenciando Razão e Emoção. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

AMOSSY, Ruth. A dimensão argumentativa do discurso: questões teóricas e práticas. *In*: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva, (Orgs.). **Texto, discurso e argumentação**: Traduções. Campinas: Pontes, 2020, p. 71-96.

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

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva; GIERING, Maria Eduarda Giering; PINTO, Rosalice Botelho Wakim Sousa. A negociação persuasiva para a análise de argumentação no discurso. **Revista (Con)Textos**, Vitória (UFES), v. 13, n. 25, p. 99-116, 2019.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Revisitando o Estatuto do Texto. **Revista do GELNE**, Piauí, v. 12, n. 2, p. 56-71, 2010.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Abordagens da argumentação na Linguística Textual. **ReVEL**, edição especial vol. 14, n. 12, p. 106-124, 2016.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Por uma análise argumentativa em linguística textual. *In*: VITALE, María Alejandra; PIRIS, Eduardo Lopes; CARRIZO, Alicia Eugenia; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de (Orgs.). **Estudios sobre discurso y argumentación**. Coimbra: Grácio Editor, p.319-338, 2019.

COPPI, Danielle dos Santos Mendes. **Projeto de letramento**: uma concepção social da escrita aplicada ao ensino de Língua Portuguesa. 106 f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1984.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

PORTELA, Daniela Cristina Sales. **A construção discursiva da argumentação em sala de aula**: uma proposta de jogo digital como ferramenta de ensino-aprendizagem. 191 f. (Dissertação de mestrado) PROFLETRAS – UFMG. Belo Horizonte, 2016.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

12

*Juliana Ferreira Benke
Karina Pacheco dos Santos Vander Broock
Caroline Kretzmann*

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA
LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO
DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO**

INTRODUÇÃO²²

A argumentação está presente em diversos contextos de atuação humana e, por esse motivo, há a importância de ser trabalhada com os estudantes de todos os níveis de ensino, estimulando-os a ler, compreender e produzir textos criticamente sobre a realidade que os cerca e sobre os usos da língua em determinadas situações (KOCH; ELIAS, 2016). De acordo com Koch e Elias (2006), a argumentação é uma atividade humana, pois se encontra nas mais diversas práticas sociais.

No Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), no eixo de “Linguagens e códigos”, um texto dissertativo-argumentativo é solicitado aos estudantes. Chama a atenção o resultado do ano de 2017, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017), entre 4,7 milhões de participantes, 302.974 mil candidatos receberam nota zero em suas redações, principalmente, por fugirem ao tema, que, na prova desse ano, foi “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”. Esse fator demonstra um déficit dos estudantes ao produzirem textos de base argumentativa, o qual se repete ano após ano nos resultados do exame.

Com o objetivo de auxiliar os discentes da graduação com dificuldades referentes aos conhecimentos do ensino básico, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) oferece aulas de nivelamento nas áreas de Língua Portuguesa²³, Matemática, Física e Química. Nessa oferta, os professores auxiliam os graduandos em grupos de estudos, além de serem promovidas atividades específicas

22 Este capítulo tem origem em um texto primeiro publicado como relatório final do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (2019), desenvolvido pela graduada em Letras Portugêso-Ingês Juliana Ferreira Benke e orientado pela professora Caroline Kretzmann.

23 O programa atende acadêmicos que precisam aperfeiçoar conhecimentos do ensino básico em leitura, interpretação e produção de textos, bem como no emprego da norma padrão da língua.

após um diagnóstico feito inicialmente para identificar quais serão as habilidades a serem desenvolvidas nos encontros.

As professoras atuantes no programa de nivelamento, em suas aulas, perceberam que a dificuldade dos estudantes, ao produzirem um texto do gênero dissertativo-argumentativo, era elevada. Portanto, a pesquisa é uma forma de mapear essas dificuldades e propor adequações na sequência didática para o trabalho com leitura e interpretação desse gênero, de forma que as habilidades dos discentes sejam desenvolvidas.

Este estudo apresenta conceitos sobre argumentação e categorias argumentativas com base na Nova Retórica, de modo a estabelecer uma categorização da estrutura do gênero dissertativo-argumentativo; descreve a proposta didática para o ensino de gêneros textuais de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); expõe como o gênero dissertativo-argumentativo é trabalhado nas aulas do programa de nivelamento e, a partir disso, desenvolve uma nova proposta de sequência didática para o gênero.

APORTE TEÓRICO

Na fundamentação teórica da pesquisa, a fim de desenvolver uma sequência didática para o gênero dissertativo-argumentativo, são levantadas as características composicionais e estilísticas desse texto, conforme exposição de Köche, Boff e Marinello (2013). São tomados como base os conceitos de argumentação e categorias argumentativas de Fiorin (2015) e Wachowicz (2012). Esses conceitos ajudam na compreensão da utilização da argumentação e no emprego dos tipos de argumentos. Em seguida, é delineada a noção de sequência didática, a partir da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

GÊNERO E TIPO TEXTUAL

Marcuschi (2007) afirma que os gêneros textuais contribuem para a ordenação e estabilização das atividades comunicativas do cotidiano. Por serem atividades sócio-comunicativas e formas de ação social, não são instrumentos que enrijecem a ação criativa, pelo contrário, são eventos textuais maleáveis, dinâmicos e plásticos.

Comparando-se com a atividade comunicativa anterior ao século VII, a escrita alfabética multiplicou os gêneros textuais, permitindo a aparição de novos gêneros e formas de comunicação. Com isso, Marcuschi (2007) afirma que os gêneros são caracterizados por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais.

Ao fazer a distinção entre tipo textual e gênero textual, o autor afirma que não é possível haver comunicação verbal sem ser por um gênero, consequentemente vendo a língua como uma atividade social, histórica e cognitiva. Marcuschi (2007) apresenta o tipo textual como uma expressão que designa um tipo de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição. Já a expressão gênero textual se refere a textos materializados que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. O autor também explica o domínio discursivo que designa uma esfera ou momento de produção discursiva ou atividade humana a qual proporciona o surgimento de discursos específicos.

Ainda, o autor afirma que todo texto é heterogêneo, tipologicamente variado, ou seja, pode haver mais de uma sequência linguística nele. Essas sequências caracterizam os tipos textuais a partir de traços linguísticos dominantes: narrativa, descritiva, argumentativa, injuntiva e expositiva.

TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

É um gênero textual constituído a partir de um posicionamento e utilizado por estudantes, geralmente, da educação básica. Para definir dissertação, Köche, Boff e Marinello (2013) citam Delforce (1992), o qual afirma que o trabalho dissertativo se constitui da ação de construir uma problemática e dar uma opinião sobre ela. As autoras também citam Delcambre e Darras (1992), elas afirmam que o ato de dissertar é mostrar seu ponto de vista e defendê-lo por meio de argumentos.

Esse gênero textual é considerado heterogêneo, uma vez que utiliza, como base, a tipologia textual dissertativa, mas, ao mesmo tempo, pode incluir outros tipos, como a narrativa e a descritiva, que dão suporte à argumentação. Köche, Boff e Marinello (2013) afirmam que o processo de desenvolvimento da opinião é tão importante quanto o ponto de vista, já que o autor do texto precisa utilizar argumentos para persuadir o leitor a seu favor. Nesse mesmo sentido, Koch e Elias (2016) afirmam que a diversidade de argumentos utilizados para sustentar uma posição, como fatos, exemplos e dados estatísticos, podem influenciar nas chances de convencimento do interlocutor.

Para as autoras, a dissertação escolar precisa de uma questão que será discutida. O título é um dos elementos que devem apresentar ao leitor, de maneira simples, o que será lido, ou seja, um título que chame a atenção e esteja conectado com o tema. Sua estrutura precisa apresentar e contextualizar o tema, a situação-problema, para que o leitor entenda o que virá a seguir. Na discussão do problema, o autor do texto deve construir sua opinião sobre o assunto e utilizar argumentos que fundamentam e defendem sua escolha. Logo em seguida, como solução-avaliação, o produtor responde ao problema apresentado, reafirmando seu ponto de vista ou formulando uma solução.

A ARGUMENTAÇÃO

Os fundadores da nova retórica, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), definem a argumentação como o campo do verossímil, ao contrário de Descartes, que considerava quase como falso tudo que não era comprovado pela lógica matemática. Ao contrário, a análise dos autores abrange as provas chamadas dialéticas, termo caracterizado por Aristóteles como a arte de raciocinar a partir de opiniões geralmente aceitas. Segundo os autores, o raciocínio dialético diz respeito ao verossímil ao invés de tratar de proposições necessárias.

Em relação à argumentação, Wachowicz (2012) aborda as sequências argumentativas de Adam (2001) e cita a defesa de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) ao afirmarem que a argumentação é a arte de persuadir um auditório específico ou universal. De acordo com Wachowicz (2012), o ambiente de produção de uma argumentação possui quatro elementos básicos: o auditório, os fatos, os valores ou juízos que são atribuídos a eles e, no meio do caminho, os argumentos. Os últimos podem seguir, a princípio, dois critérios: a união dos fatos entre si, gerando argumentos pelo processo de ligação; e o distanciamento desses fatos, criando os argumentos pelo processo de dissociação. Neste trabalho, com base em Fiorin (2015), serão desenvolvidos os argumentos por processo de ligação, divididos em quase-lógicos, baseados na estrutura do real e os que fundamentam a estrutura do real.

Ao abordar os tipos de argumento por ligação, Fiorin (2015) começa pelos quase-lógicos, introduzindo a definição. No campo argumentativo, a definição é o estabelecimento de uma relação de equivalência que tem como objetivo dar sentido a um certo termo, além de caracterizar um elemento por suas características ou função, podendo mesclar os dois modos. As definições, por exemplo, podem servir como estratégias argumentativas quando apresentam uma característica de algo ou alguém com a intenção de ressaltar

uma qualidade ou um aspecto negativo, servindo a propósitos persuasivos. Diferentemente da definição, a comparação precisa de dois elementos para trazer à tona suas diferenciações ou aproximações entre eles, dando concretude a uma abstração.

Ainda, como estratégia argumentativa, é possível analisar a relação entre as partes e o todo, além da natureza de suas características para que seja possível que um argumento se torne válido. Fiorin (2015, p. 129) afirma que “o todo pode ser estruturado ou não-estruturado. Este é uma coleção de elementos, que, em conjunto, constitui o todo, que é a soma das partes [...]”. O site *Politize* publicou uma matéria que continha argumentos prós e contras à maioria penal. O exemplo a seguir demonstra o tipo de argumento de inclusão e divisão a favor da redução, os quais se valem da relação parte e todo: “Porque a maior parte da população é a favor. O Datafolha divulgou recentemente pesquisa em que 87% dos entrevistados afirmaram ser a favor da redução da maioria penal” (BLUME; CHAGAS, 2015).

Dentro dos argumentos quase-lógicos, ainda há o argumento probabilístico, o qual foi fundado na lógica quantitativa e que leva em consideração a maioria. Como exemplo desse tipo argumentativo, o jornal online *El País* publicou uma notícia em que a fome é um crime cometido mundialmente: “Os dados mais recentes da FAO indicam que, após quase uma década de declínio, o número de pessoas afetadas pela fome no mundo aumentou novamente, com 815 milhões de habitantes sofrendo de desnutrição crônica em 2016” (SILVA; ESQUIVEL, 2018).

Depois de dar exemplos de argumentos quase-lógicos, Fiorin (2015) inicia os argumentos fundamentados na estrutura da realidade com a implicação e a concessão. Argumentos baseados na implicação falam das realidades, do que pode acontecer já que é possível. Por outro lado, os que são baseados na concessão, quebram expectativas criadas, por exemplo, de algo que aconteceu embora não fosse possível.

Ainda nos quase-lógicos, o argumento de causalidade opera a partir da apresentação dos fenômenos ocorridos. A causa imediata é a razão mais próxima de determinado evento ter sido produzido e a causa longínqua é aquela que ocasionou determinado evento, porém precedida de vários outros fatos. Como afirma Fiorin (2015, p. 152): “um mesmo fenômeno apresenta uma multiplicidade de causas e o enunciador escolhe aquela ou aquelas que interessam para os propósitos comunicativos”.

Outro tipo de argumento utilizado são os fatos que, em determinados momentos, podem ser contestáveis – os que contêm maior complexidade –, e os incontestáveis – os quais são menos significativos. Por exemplo, alguém ser assaltado é um fato de menor complexidade e que não pode ser questionado; já as motivações para o assalto podem ser decorrentes das diferentes interpretações para o fato, portanto, questionáveis. Assim, os fatos podem ser discutidos por sua objetividade, neutralidade e se realmente possuem valor causal.

Inseridos na estrutura do real, existem os argumentos de coexistência, sendo um deles o argumento de autoridade (*argumentum ad verecundiam*). Ele é caracterizado pela “relação” de um atributo com a essência ou de um ato com o indivíduo, baseando-se no apelo à modéstia, ao respeito e à reverência. O enunciador de uma fala abandona a tese principal para colocar a si como modelo, como prova, levando a plateia a aceitar seu ponto de vista devido a sua autoridade, credibilidade, conhecimento ou integridade. Existem dois tipos desse argumento: o da ordem do saber e o do domínio de poder. Fiorin (2015) destaca que esse argumento é utilizado apelando à reverência ou ao respeito.

Ao tratar dos argumentos que fundamentam a estrutura do real, o autor aborda o argumento pelo exemplo e por ilustração. Aquele é utilizado a partir de casos particulares ou de possíveis repetições de casos idênticos; este reforça uma tese que já foi aceita. O argumento pelo exemplo utiliza da generalização a partir de casos

particulares; já a ilustração apresenta, primeiro, o princípio geral para que os casos particulares sejam mostrados para dar veracidade à tese.

Os argumentos descritos são tomados como base para elaboração da sequência didática de produção do gênero artigo de opinião. Por ser um gênero de tipologia essencialmente argumentativa, é necessário instrumentalizar os estudantes com o aprendizado de diferentes estratégias argumentativas para que estejam aptos a produzir o gênero.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para a elaboração da sequência didática do gênero dissertativo-argumentativo, é apresentada a proposta dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Nesse modelo, os autores proporcionam aos professores um método de ensino a fim de melhorar a capacidade dos estudantes de dominar e produzir um gênero textual - seja escrito ou oral - conforme a situação ou o propósito comunicativo mais adequado.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), "sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". Focados em gêneros textuais, os escritores apresentam a sequência didática para que os professores possam trabalhar gêneros com que os alunos ainda não tenham tido contato ou que tenham dificuldade ao serem trabalhados.

Esse procedimento de ensino é dividido em quatro partes: apresentação da situação, que tem por objetivo externar detalhadamente as atividades que serão produzidas pelos alunos em torno do gênero textual a ser trabalhado; a produção inicial, baseada no desenvolvimento de um primeiro texto; os módulos, cuja função é a

de trabalhar as dificuldades encontradas pelos alunos com o objetivo de aquisição de conhecimento aprofundado do gênero, suas características e linguagem técnica; e a produção final, a qual oferta a possibilidade de o estudante colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante as atividades executadas.

Com base nessa proposta didática, Gomes e Souza (2015) realizaram uma pesquisa com o objetivo de veicular a análise linguística no ambiente escolar, sendo esse também um tema de estudo dos autores de Genebra. Gomes e Souza (2015) afirmam que é função da escola ajudar com o desenvolvimento das habilidades textuais orais e escritas dos estudantes, bem como deve haver a interação entre esse processo de desenvolvimento e as práticas de análise linguística (AL). Ao afirmarem que as práticas de AL estão escassas nas escolas, Gomes e Souza (2015) propõem a sequência didática como fio condutor para o desenvolvimento da AL.

O estudo de gêneros textuais e a AL estão ligados, já que esta proporciona, por meio do método interacionista, a reflexão metalinguística, um ato consciente e sistematizado. Ou seja, se forem colocados em prática os conhecimentos prévios do aluno, se houver o estudo das dificuldades encontradas e reflexão sobre a linguagem, o discente será capaz de escrever, reescrever, falar, reelaborar o texto de uma melhor forma por meio da mediação e ajuda do professor.

ANÁLISE

Levando em conta o conceito de pesquisa-ação, que, além de compreensão, visa a interceder numa situação a fim de modificá-la (SEVERINO, 2017), a pesquisa foi realizada a partir da análise das aulas das professoras do programa de nivelamento em língua portuguesa e de um levantamento das dificuldades dos estudantes.

Com isso feito, foi elaborada uma sequência didática para as aulas de produção do texto dissertativo-argumentativo com base no referencial teórico da pesquisa.

As aulas do programa de nivelamento são elaboradas a partir de uma sequência de atividades voltadas para a produção de determinado gênero textual. O Quadro 1, a seguir, apresenta a sequência de atividades desenvolvidas e aplicadas pelas professoras do programa para produção do texto dissertativo-argumentativo:

Quadro 1 – Sequência de atividades desenvolvidas e aplicadas pelas professoras do programa de nivelamento em língua portuguesa

Conteúdo	Descrição
Avaliação diagnóstica	Produção de um texto dissertativo-argumentativo para que fosse avaliado o conhecimento prévio de cada aluno sobre a produção do gênero.
Videoaula sobre estratégias argumentativas	A videoaula apresenta as condições de produção de um texto dissertativo-argumentativo, como quem são os autores, quem são os possíveis leitores, como e por que se escreve etc. Além disso, os tipos de argumentos para esse texto também são apresentados e exemplificados.
Leitura e interpretação de artigo de opinião	Apresentação do artigo de opinião “Nossos jovens heróis mimados”, os alunos deveriam interpretá-lo e, em seguida, responder algumas atividades relacionadas ao texto. Descobrir qual o tema, o ponto de vista do autor, seus argumentos e a conclusão eram alguns dos propósitos do exercício.
Análise linguística das avaliações diagnósticas	Após a realização da avaliação diagnóstica, foi entregue aos alunos um texto dissertativo-argumentativo para que analisassem a linguagem e, em seguida, produzissem uma reescrita. Uma folha de exercícios foi entregue aos discentes para que encontrassem elementos fundamentais do texto, como o ponto de vista do autor, os tipos de argumentos utilizados e, por fim, a conclusão.
Exercícios de coesão	Nesta aula, a coesão foi o objetivo principal. Foram apresentados aos alunos recursos coesivos para conceder fluidez ao texto e estabelecer sentidos. Exercícios de fixação, como interpretação das relações de sentido, foram dados aos estudantes.

Formas de iniciar a argumentação e estratégias argumentativas	Foram expostos, em slides, exercícios que desenvolviam a criação da argumentação, esses slides apresentavam textos e, em seguida, perguntas sobre o propósito comunicativo e as estratégias argumentativas de cada um deles.
Produção de novo texto dissertativo-argumentativo	Proposta de produção de texto dissertativo-argumentativo sobre "A garantia dos direitos da mulher na sociedade contemporânea: avanços e desafios".

Fonte: as autoras (2019).

Após a correção das avaliações diagnósticas por parte das professoras do programa, foram selecionados 32 textos para uma avaliação quantitativa do desempenho dos estudantes, conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Análise quantitativa do desempenho dos estudantes na avaliação diagnóstica

Critérios		Nota dos estudantes (32 alunos): texto expositivo-argumentativo			
Macroestrutura textual	Conteúdo	Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo
		0	15	14	3
	Coerência	4	16	11	1
Microestrutura textual	Coesão	1	14	17	0
	Linguagem	0	11	18	3

Fonte: as autoras (2019).

O primeiro item, conteúdo, diz respeito à estrutura macro de um texto, ou seja, se há respeito à temática proposta, apresenta ou não ponto de vista, argumento, conclusão e título coerentes. A maioria da turma não apresentou o tema de forma adequada, além de expor argumentos inconsistentes. O segundo item, coerência, presente também na estrutura macro, tem como objetivo avaliar se o

aluno é capaz de apresentar progressão de suas ideias na escrita, sem a repetição de informações, além de analisar a capacidade do desenvolvimento de argumentos consistentes e condizentes com o ponto de vista. Os alunos que obtiveram marca “regular” não apresentaram as características do item, ou seja, utilizaram argumentos inconsistentes, repetitivos e pouco desenvolvidos.

Na estrutura micro, o primeiro item é a coesão, o qual avalia a habilidade de conectar as partes do texto por meio de variados recursos coesivos, do repertório adequado e da utilização apropriada de pontuações. Mesmo tendo utilizado bons recursos coesivos, os estudantes repetiram esses recursos para conectar as ideias do texto, ou seja, a escrita não é desenvolvida adequadamente. O último item, a linguagem, analisa o emprego da norma culta da língua, o nível de linguagem, a adequação vocabular e sem repetições. Grande parte da turma obteve marca “boa”, porém misturaram linguagem formal com informal, tiveram alguns erros ortográficos e continuaram a repetir palavras. Dos 32 alunos inscritos no programa de nivelamento em língua portuguesa, apenas um não obteve essas marcas, pois seu texto fugiu ao tema proposto.

Na nova proposta de produção do texto dissertativo-argumentativo, aplicada ao final da sequência de atividades, os estudantes deveriam discorrer sobre o tema “A garantia dos direitos da mulher na sociedade contemporânea: avanços e desafios”. Na produção, a professora solicitou aos estudantes que respeitassem a proposta do texto dissertativo-argumentativo, que utilizassem dois argumentos para a sustentação do ponto de vista, elaborassem uma conclusão e título. Para a correção, foram utilizados os seguintes critérios: conteúdo (desenvolvimento do texto dentro da temática, apresentação de ponto de vista, argumentação, conclusão e título adequado); coerência (progressão e unidade textual sem repetições, argumentação consistente e condizente com o ponto de vista); coesão (articulação das partes do texto utilizando recursos coesivos adequados e variados, além de empregar a pontuação adequadamente); e linguagem

(utilização da norma culta da língua, linguagem adequada ao contexto de produção e vocábulos apropriados e sem repetições).

Para a proposição de melhorias na sequência didática de ensino do texto dissertativo-argumentativo no programa, foram analisados 18 textos dos 32 produzidos pelos estudantes os quais foram divididos entre os grupos “bom”, “regular” e “insuficiente” (seis exemplares de cada grupo). Os textos considerados bons possuíam notas entre 8,0 e 9,5; os médios entre 7,0 e 7,5; e os insuficientes obtiveram nota entre 5,0 e 6,5. A análise dos textos considerados bons, grupo 1, é apresentada no Quadro 2:

Quadro 2 – Análise do atendimento aos critérios de correção do texto dissertativo-argumentativo – grupo 1

Texto	Indicadores	Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo	Observações
1	Conteúdo				x	Atendeu a proposta e a estrutura do gênero
	Coerência			x		Não desenvolve argumentação consistente
	Coesão			x		Repetições de vocábulos; problema de clareza
	Linguagem			x		Emprego de linguagem inadequada ao gênero
Texto	Indicadores	Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo	Observações
2	Conteúdo			x		Título inadequado
	Coerência			x		Argumento incompleto, não explica uma afirmação
	Coesão			x		Emprego da pontuação
	Linguagem			x		Crase; acentuação

Texto	Indicadores	Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo	Observações
3	Conteúdo			x		Título inadequado
	Coerência		x			Argumento incompleto e sem consistência
	Coesão			x		Emprego inadequado de termo coesivo
	Linguagem			x		Emprego de linguagem inadequada ao gênero

Texto	Indicadores	Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo	Observações
4	Conteúdo			x		Falta de organização textual nos parágrafos
	Coerência			x		Falta de termos coesivos
	Coesão		x			Emprego inadequado da pontuação
	Linguagem			x		Ausência de concordância verbal

Texto	Indicadores	Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo	Observações
5	Conteúdo			x		Atendeu a proposta e a estrutura de forma incompleta
	Coerência			x		Conclusão sem clareza
	Coesão			x		Repetição de vocábulos; emprego de pontuação; falta de termos coesivos
	Linguagem			x		Concordância verbal inadequada

Texto	Indicadores	Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo	Observações
6	Conteúdo				x	Atendeu a proposta e a estrutura do gênero
	Coerência				x	Uso adequado e consistente de informações
	Coesão			x		Poucas inadequações no uso de pontuação
	Linguagem			x		Erro no uso de citação; concordância verbal inadequada

Fonte: as autoras (2019).

Nos textos considerados bons, os erros recorrentes foram: inadequação no uso de pontuação, dificuldade em empregar diferentes estratégias argumentativas e desenvolver os argumentos para defesa do ponto de vista.

Em seguida, no Quadro 3, é apresentada a análise do grupo considerado regular, grupo 2.

Quadro 3 – Análise do atendimento aos critérios de correção do texto dissertativo-argumentativo – grupo 2

Texto	Indicadores	Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo	Observações
1	Conteúdo		x			Conhecimento de senso comum (introdução clichê); inadequação de paragrafação
	Coerência		x			Falta de estratégias argumentativas
	Coesão			x		Inadequações pontuais no emprego de termos coesivos.
	Linguagem			x		Uso da 1ª p.s. (na linguagem acadêmica não é aceito o uso da 1ª p.s.
Texto	Indicadores	Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo	Observações
2	Conteúdo			x		Uso inadequado de termos introdutórios ao tema
	Coerência		x			Não emprega argumentação consistente
	Coesão			x		Unidade textual prejudicada por falta de articulação
	Linguagem		x			Acentuação; letra parcialmente ilegível; conjugação verbal inadequada

Texto	Indicadores	Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo	Observações
3	Conteúdo		x			Conhecimento de senso comum (introdução clichê)
	Coerência		x			Conclusão sem clareza
	Coesão			x		Uso inadequado de pontuação
	Linguagem			x		Ausência de concordância verbal

Texto	Indicadores	Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo	Observações
4	Conteúdo		x			Conclusão sem clareza
	Coerência		x			Argumentação incompleta e incoerente
	Coesão			x		Uso inadequado de pontuação e elementos coesivos
	Linguagem			x		Linguagem redundante; erro de acentuação

Texto	Indicadores	Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo	Observações
5	Conteúdo			x		Atendeu a proposta e a estrutura de forma incompleta
	Coerência		x			Não desenvolve argumentação consistente
	Coesão			x		Inadequações pontuais no uso de termos coesivos
	Linguagem		x			Uso de termos inadequados ao gênero

Texto	Indicadores	Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo	Observações
6	Conteúdo		x			Conclusão sem clareza
	Coerência		x			Argumentação inadequada; falta de clareza
	Coesão			x		Uso inadequado de pontuação
	Linguagem			x		Utiliza linguagem informal

Fonte: as autoras (2019).

Novamente os usos inadequados de pontuação foram observados nos textos, agora, do grupo regular. Além desse problema, foi visto também que os estudantes regulares possuem muita dificuldade em empregar estratégias argumentativas para fundamentação da argumentação e utilizam linguagem inadequada para o gênero proposto.

A análise dos textos considerados insuficientes, grupo 3, é apresentada no Quadro 4:

Quadro 4 - Análise do atendimento aos critérios de correção do texto dissertativo-argumentativo - grupo 3

Texto	Indicadores	Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo	Observações
1	Conteúdo		x			Conclusão desconectada da tese defendida; não desenvolve sua opinião
	Coerência	x				Frases desconexas e soltas; não conecta as informações durante o desenvolvimento da argumentação
	Coesão	x				Uso inadequado de pontuação e elementos coesivos
	Linguagem			x		Problema de concordância verbal
Texto	Indicadores	Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo	Observações
2	Conteúdo		x			Fuga parcial, pois não discorre sobre o tema de maneira específica
	Coerência	x				Não possui progressão e unidade textual
	Coesão		x			Uso inadequado de pontuação
	Linguagem				x	Ausência de concordância verbal e citação incompleta

Texto	Indicadores	Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo	Observações
3	Conteúdo		x			Título inadequado
	Coerência		x			Repetições; argumentação incompleta
	Coesão		x			Uso inadequado de pontuação e elementos coesivos
	Linguagem		x			Uso inadequado de pontuação e de conjugação do verbo

Texto	Indicadores	Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo	Observações
4	Conteúdo		x			Título inadequado; falta clareza e objetividade no texto
	Coerência		x			Argumentação pouco desenvolvida, mas apresenta estratégia argumentativa; problemas de repetição
	Coesão		x			Uso inadequado de pontuação e elementos coesivos
	Linguagem		x			Linguagem informal empregada; ortografia inadequada; repetição de vocábulos e de argumentação

Texto	Indicadores	Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo	Observações
5	Conteúdo		x			Fuga parcial do tema
	Coerência	x				Falta de clareza e progressão de ideias
	Coesão		x			Repetição de informações e de palavras; problemas de pontuação
	Linguagem				x	Uso de termos da oralidade

Texto	Indicadores	Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo	Observações
6	Conteúdo		x			Problemas na paragrafação do texto; não apresenta estratégias argumentativas suficientes na argumentação
	Coerência	x				Falta de clareza na argumentação
	Coesão		x			Problemas de pontuação; ponto de vista pouco elaborado e truncado
	Linguagem		x			Uso da 1ª p.s. (linguagem acadêmica não utiliza 1ª p.s.; problemas de concordância

Fonte: as autoras (2019).

Assim como os outros dois grupos, os textos produzidos pelos estudantes com menor desempenho também apresentam inadequações no uso da pontuação, ocasionando problemas na coesão textual, além de terem dificuldade no desenvolvimento da argumentação e da progressão textual. Outro problema encontrado nesse grupo foi o uso de linguagem inadequada ao gênero textual proposto (o emprego da 1ª pessoa do singular e termos da oralidade).

Portanto, a partir da análise dos textos e da similaridade das inadequações encontradas, são apresentadas sugestões de aperfeiçoamento da sequência didática analisada, principalmente, no que se refere às estratégias argumentativas, a como articular as ideias selecionadas para defesa do ponto de vista, à pontuação com intuito de melhorar a coesão textual, ao planejamento do texto e à linguagem que é própria do texto dissertativo-argumentativo.

Nessa proposta de aperfeiçoamento, a sequência será dividida em quatro partes, com base nas orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A primeira, a apresentação da situação, objetiva expor aos estudantes, detalhadamente, a proposta de aula e as

atividades que serão efetuadas por eles. Nessa primeira atividade, os alunos deverão ser levados a relembrar ao gênero em questão com o objetivo de estudar a tipologia textual nele predominante; a estrutura composicional; o propósito comunicativo e o público-alvo. O professor pode escrever no quadro “dissertação argumentativa” e, a partir do que os estudantes responderem que caracteriza esse gênero, ele registrará quais são essas características. Finalizada essa interação, o discente pode explicar o porquê de algumas características serem ou não pertencentes do texto dissertativo-argumentativo. Após essa introdução, devem analisar dois textos bem avaliados e produzidos no Enem e buscar as principais características: título, tema, problema, ponto de vista, argumentos e conclusão. Além disso, precisam verificar qual é o nível de linguagem empregado pelos autores e a pessoa discursiva utilizada. Finalizada a apresentação da situação, deve ser proposta aos estudantes a produção inicial com o tema de alguma edição recente do Enem.

Terminada a primeira aula, cuja função era de apresentar a situação e fazer com que os estudantes produzissem seu primeiro texto, a segunda e a terceira aulas devem ter o objetivo de trabalhar as dificuldades²⁴ encontradas pelos estudantes. No primeiro momento da segunda aula, os discentes podem fazer uma nova análise da estrutura composicional de uma redação do Enem, seguida de uma atividade sobre o emprego de estratégias argumentativas adequadas à defesa de um ponto de vista. Na terceira aula, deve ser realizada uma atividade de análise linguística elaborada com base nas principais dificuldades de conteúdo, coerência, coesão e linguagem demonstradas nas produções dos estudantes.

No quarto encontro, os estudantes deverão fazer a reescrita do texto produzido na primeira aula, colocando em prática os conhecimentos adquiridos durante as atividades executadas e a partir das correções do professor.

24

As atividades propostas na AL precisam sempre ser adaptadas conforme as dificuldades dos grupos em que a sequência didática for aplicada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de sugerir o aprimoramento da sequência didática para o trabalho com leitura e interpretação do texto dissertativo-argumentativo para os estudantes do programa de nivelamento de língua portuguesa foi cumprido neste trabalho. Isso somente foi possível porque já havia uma produção inicial elaborada pelos discentes, que foi analisada e teve categorizados os principais problemas encontrados. Trata-se de um reforço do que orientam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) com relação à necessidade de o professor solicitar uma primeira produção a partir da qual a sequência didática será desenvolvida.

No entanto, há necessidade de aplicação da sequência sugerida para verificação da sua validade e execução dos ajustes necessários. Dessa forma, nesta pesquisa, destaca-se o levantamento das dificuldades comuns dos estudantes ao produzirem um texto dissertativo-argumentativo, que podem servir como base para a elaboração de sequências didáticas para ensino do gênero. Isso pode ser feito sem deixar de se considerar a realidade de cada turma.

REFERÊNCIAS

- BENKE, Juliana Ferreira; KRETZMANN, Caroline. **Sequência didática para leitura e produção de texto dissertativo-argumentativo**. Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2019. Relatório de Iniciação Científica (não publicado).
- BLUME, Bruno André; CHAGAS, Inara. **Redução da maioria penal**: argumentos contra e a favor. Politize, 2015. Disponível em: <<http://bit.ly/3JMgCZb>>. Acesso em: 02 dez. 2018.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

GOMES, Andréia de Fátima Rutiquewiski; SOUZA, Sweder. Os módulos da sequência didática e a prática de análise linguística: relações facilitadoras. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 9, n. 14, p. 8-22, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatísticas do Exame Nacional de Ensino Médio 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/3n6PMIS>>. Acesso em: 9 fev. 2023.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2006.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual**: gêneros textuais do argumentar e expor. 6. ed. Editora Vozes, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação** – A Nova Retórica. Tradução de Maria E.G.G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, José Graziano da; ESQUIVEL, Adolfo Pérez. **A fome é um crime**. El País, 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/3Lz74SM>>. Acesso em: 03 dez. 2018.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística nos gêneros textuais**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

13

Gabriel Fernandes de Oliveira

**A ESCRITA SIGNIFICATIVA
NUM PROJETO DE LETRAMENTO
EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO**

INTRODUÇÃO

Nos últimos três anos, a sociedade se deparou com as dificuldades referentes ao enfrentamento da pandemia da Covid-19. Com isso, o sistema educacional brasileiro sofreu um impacto no que tange ao cotidiano das escolas, ocasionando o fechamento temporário destas, visto que houve a necessidade de isolamento social, conforme recomendação e medidas protocoladas pelo Ministério da Saúde (MS) e pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Considerando o contexto pandêmico em que a educação se inseriu, inúmeros desafios surgiram em meio a toda comunidade escolar, fazendo com que houvesse uma ressignificação do ensino, pautada em novas abordagens pedagógicas ofertadas pela tecnologia. Sendo assim, professores e alunos, distantes fisicamente das salas de aula, foram chamados a vivenciar um “novo normal”, trilhando por caminhos de adversidades, capazes de permitir novas maneiras de ensinar e aprender em meio à crise sanitária.

Ao observar a problemática exposta, isto é, esse acontecimento mundialmente histórico, fomos chamados, enquanto educadores, a assumir uma postura de reflexão, a fim de mostrar a possibilidade de o ensino ser contornado em meio a tantas novidades, as quais a escola tem buscado se adaptar. Diante disso, surgiu, então, a motivação de promover com os educandos de uma turma do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Belém-PB, um projeto de letramento, de forma remota, que buscasse acompanhar os desafios que fizeram parte desta realidade que tem sido enveredada por inúmeros profissionais da educação e alunos.

Nessa direção, este capítulo tem por objetivo apontar de que forma o uso dos gêneros textuais/discursivos nas aulas de língua portuguesa pode mediar uma conscientização do valor social da escrita. É importante informar ao/à leitor/a que este artigo é fruto

de recorte de uma pesquisa de trabalho final de graduação. Neste estudo, especificamente, tratamos de analisar uma sequência de produções de cartazes conscientizadores que agrupam uma das etapas desenvolvidas no projeto de letramento realizado por via remota, que teve como propósito a conscientização sobre os impactos da pandemia no cotidiano das pessoas. O trabalho pode ser apreciado, integralmente, em Oliveira (2021).

Desse modo, a pesquisa justificou-se pelo fato de que a abordagem trazida para discussão foi ao encontro das principais provocações e inquietações que consideramos serem pertinentes para o desenvolvimento do projeto. Ou seja, ao contextualizarmos uma temática que foi vivenciada em tempo real, tivemos a oportunidade de observar de que forma o “novo normal”, trazido pela pandemia, impactou a realidade de todo um coletivo, isto é, escola, professores, alunos e sociedade.

Para atingir os objetivos pré-estabelecidos, tomamos como metodologia a abordagem qualitativa de caráter descritivo-interpretativista que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), busca-se a interpretação dos fatos sociais diante de algum contexto específico. Nesse sentido, este projeto de letramento se configurou como uma pesquisa-ação, por se tratar de uma proposta direcionada e aplicada a uma realidade específica, na qual houve uma intervenção significativa, na tentativa de que as observações e inquietações apresentadas provoquem interesses reflexivos diante do que a comunidade escolar tem vivenciado.

Em termos de organização, o texto está dividido em três seções. Na primeira, estabelecemos os procedimentos metodológicos que situam o desenvolvimento da pesquisa. A segunda seção traz a análise da quarta etapa do projeto de letramento, que é a produção escrita dos cartazes conscientizadores. Por fim, enfatizamos algumas considerações reflexivas, bem como algumas referências utilizadas nesse estudo.

UM OLHAR METODOLÓGICO: NATUREZA DA PESQUISA, LÓCUS E PARTICIPANTES

Considerando a natureza qualitativa da pesquisa, que acontece através da interpretação de fenômenos presentes em um contexto social, abordaremos o caráter descritivo-interpretativista, visto que à medida que descrevemos o processo de aplicação das atividades realizadas durante o trajeto construtor das etapas, poderemos tecer atribuições de sentidos válidos que nos conduzam a compreender as significações conferidas pelos participantes do projeto e pelas pessoas no tocante às práticas sociais.

Nesse contexto, impulsionado pelo olhar sensibilizado para compreender uma problemática encontrada na realidade social, o professor assume uma postura de professor pesquisador, que busca entender e encontrar possíveis caminhos para uma resolução de determinado problema posto em sua prática pedagógica.

É nesse sentido que compactuamos com os ensinamentos de Bortoni-Ricardo (2008), quando a autora apresenta o perfil do professor pesquisador como sendo aquele que não se considera apenas como um sujeito que se utiliza dos conhecimentos que são produzidos por outros pesquisadores, mas que se destina à produção de conhecimentos sobre os obstáculos enfrentados em sua prática docente, na tentativa de melhorá-la. Desse modo, a diferença existente entre um professor pesquisador e outros profissionais da educação, pode ser identificada mediante o compromisso firmado de refletir sobre a sua práxis, com o intento de traçar uma dimensão positiva dessa reflexão, a fim de buscar uma superação de suas falhas. Logo, ele permite a abertura de ideias e estratégias que possam contribuir nesse processo.

Partindo dessa premissa, situamos a abordagem do nosso trabalho que se direciona para uma pesquisa aplicada, ou seja, houve

uma ação direta desenvolvida pelos participantes do projeto, em que assumiram a postura de protagonistas na construção do conhecimento através do intermédio do professor.

O lócus da pesquisa direcionou-se para uma escola da rede municipal de ensino público na cidade de Belém-PB. A instituição atende um público de aproximadamente 450 alunos, distribuídos em 15 turmas dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e 02 turmas da EJA (ciclos III e IV), que funcionam com uma média de 20 a 30 alunos por turma. A escola funciona com o atendimento ao alunado nos turnos manhã, tarde e noite.

Diante disso, os participantes da pesquisa são alunos pertencentes a uma turma de 6º ano que totaliza 30 alunos com faixa etária entre 10 e 11 anos, que residem na zona urbana e rural da cidade e pertencem, economicamente, a uma classe de baixo valor aquisitivo. Diante do cenário conflituoso e desigualitário do ensino remoto que as escolas no país enfrentam, com relação ao acesso e à aquisição de aparatos tecnológicos, só foi possível desenvolver o projeto com 12 (doze) alunos. Vale ressaltar que a maioria dos participantes possuía seus próprios equipamentos (celulares), e alguns utilizavam os aparelhos dos pais.

Nesse sentido, por estarmos percorrendo esse caminho de adversidades no âmbito da educação, em que a migração para o ensino remoto tem sido o meio de se chegar aos nossos alunos, foi necessário utilizar os recursos oportunizados pela tecnologia (plataforma Google Meet), para que houvesse uma reunião de apresentação prévia com os participantes diante da proposta do projeto. É importante destacar que houve uma autorização prévia via WhatsApp (áudios explicativos) dos pais dos alunos para participarem do projeto, como também a criação de um grupo no mesmo aplicativo, com o intuito de facilitar a comunicação entre todos. Além disso, um termo de autorização institucional foi integralizado em nossa pesquisa, a fim de formalizar a execução do projeto.

Desse modo, a turma foi selecionada pelo fato de os alunos poderem, possivelmente, compreender o momento difícil que a sociedade tem enfrentado e, principalmente, por estarem na condição de aprendizes, buscando aprender em meio às problemáticas trazidas pela pandemia que, por vezes, têm desestimulado e barrado o percurso de muitas aprendizagens no ensino remoto. Diante desse cenário e impactados pelo “novo normal” imposto pela crise pandêmica, intitulamos o projeto intervencionista como: *Ser paciente salva vidas: a importância da empatia em tempos de Pandemia*, na tentativa de promover reflexões acerca dessa realidade vivenciada por todos nós, a fim de mobilizar os estudantes a uma ação protagonizante.

LETRAMENTOS EM CENA: A APROPRIAÇÃO DE UMA ESCRITA SIGNIFICATIVA

Considerando todo o percurso de conhecimento sobre a abordagem temática, chegamos à parte prática do projeto, isto é, o momento das produções escritas. Assim sendo, na manhã do dia 15 de abril de 2021, foi feita uma recuperação do propósito do projeto: conscientizar-nos e, possivelmente, conscientizar outras pessoas. Nessa etapa, tratamos de apresentar e discutir sobre o gênero textual cartaz, assim como produzir um cartaz de conscientização, aplicando na escrita os conhecimentos que foram construídos ao longo das etapas – ter consciência, empatia, cuidados necessários etc.

Inicialmente, instigamos os alunos a tomarem gosto pelo material que ia ser produzido. Alguns deles relataram não saberem desenhar, mas na oportunidade, perguntamos se já tinham visto algum cartaz. A resposta foi positiva. Inclusive, uma das participantes recordou que já tinha produzido um cartaz em outro ano escolar. Com a proposta da confecção do gênero, os participantes foram

convocados a agir diante da realidade que estamos enfrentando, a fim de chamar a atenção das pessoas para a conscientização através de suas produções, uma vez que

[...] a língua usada nos textos – dentro de determinado grupo – constitui uma forma de comportamento social. Ou seja, as pessoas cumprem determinadas atuações sociais por meios verbais, e tais atuações – a exemplo de todo o social – são tipificadas, estabilizadas; por outras palavras, são sujeitas a modelos, em que a recorrência de certos elementos lhes dá exatamente esse caráter de estabelecido, de típico, de regular [...] (ANTUNES, 2009, p. 54).

Após esse momento inicial, foi apresentado de forma geral o que seria o cartaz, onde o encontramos, qual sua função social, quais seriam seus objetivos e características, entre outros aspectos. Em seguida, foi compartilhado com eles exemplos de cartazes prontos, para que pudessem visualizar como são estruturados com os aspectos linguísticos verbais e não verbais, compreendendo que seriam eles os protagonistas dessa linda produção. É necessário salientar que os alunos sugeriram que as produções fossem realizadas em duplas, para facilitar o caminho a ser trilhado por eles, mas como a proposta do projeto visava à conscientização deles e, posteriormente, de outras pessoas, ficou compreendido que as produções seriam individuais. Deste modo, concluímos a quarta etapa, na certeza que o objetivo proposto tinha sido alcançado.

Após o encontro no Google Meet, a intermediação foi feita pelo professor a partir de um acompanhamento individualizado do andamento das produções dos participantes. Foi enviado ao WhatsApp de cada participante, uma imagem sugestiva referindo-se ao contexto pandêmico, a fim de que tivessem uma base para a produção do cartaz de conscientização. Além disso, à medida que ia interagindo com eles, sugestões foram pontuadas, assim como ideias e aperfeiçoamentos, conforme o que fora apresentado no encontro

sobre o gênero. Sendo assim, um prazo foi estabelecido até a conclusão dos cartazes.

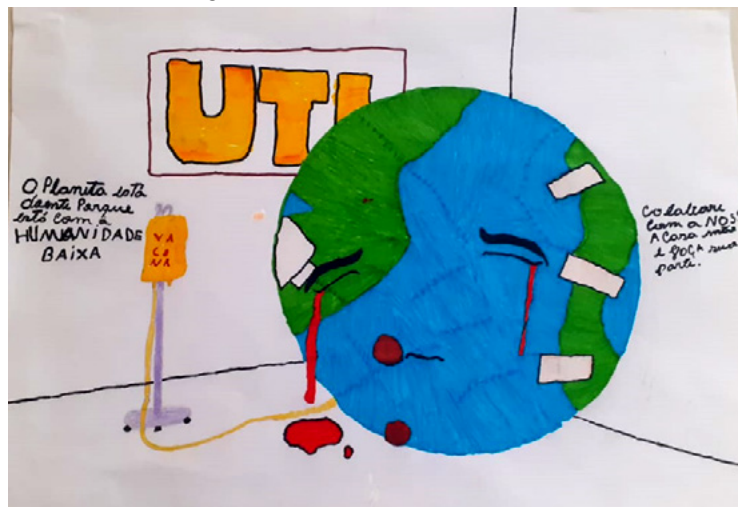
Foi possível perceber o empenho e a dedicação dos participantes nos dias de acompanhamento. Eles se envolveram com cada detalhe dos cartazes, que sugeriam as suas próprias ideias para que pudessem, possivelmente, ser acrescentadas ou aperfeiçoadas ao interior do cartaz. Essa autonomia demonstra o resultado de uma mediação significativa do professor, haja vista que a tarefa do professor, segundo Street (2014, p. 152), “[...] é permitir o conhecimento das formas tradicionais de leitura e escrita – as formas letradas dominantes, os gêneros da prosa expositiva e do texto argumentativo-dissertativo, as convenções da escrita de cartas e organizações comerciais – a fim de empoderar seus alunos”.

Depois do processo da escrita, encaminhamo-nos para a finalização do projeto, na semana seguinte, com a culminância. Diante do desenvolvimento da intervenção, a partir das reflexões sobre a conscientização, os participantes buscaram se apropriar da escrita significativa, ao abordarem a sua função social aplicada ao gênero textual cartaz, uma vez que “[...] em seus textos, as pessoas realizam seus fins comunicativos e, não, na possibilidade de se estabelecer um sistema uniforme para a classificação da imensa variedade de gêneros” (ANTUNES, 2009, p. 56-57). Desse modo, compreendemos que os participantes puderam assumir uma postura de agentes de letramento diante do contexto de ensino remoto.

Assim, as produções finais deste trabalho podem ser visualizadas na sequência a seguir, que apresentam um percurso significativo através dos desenhos criados mediante o contexto de pandemia, e trazem recomendações reflexivas de conscientização também criadas pelos participantes, por meio da utilização de aspectos linguísticos próprios do gênero trabalhado, como mensagens informativas e a utilização de verbos no modo imperativo. Além disso, é necessário considerar que, pelo nível de escolarização, por vezes, o estudante

sente dificuldade de materializar seus anseios por escrito. No entanto, o recurso não verbal facilita e estimula o desenvolvimento das habilidades de leitura do educando. O primeiro cartaz dessa sequência conscientizadora traz um alerta para a sociedade. Vejamos:

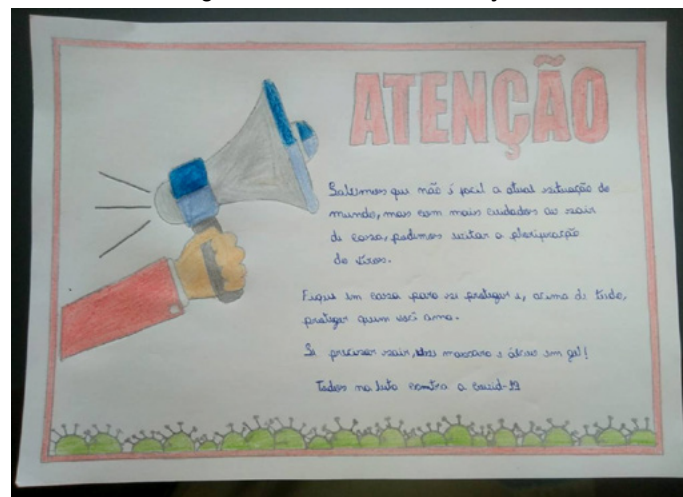
Figura 1 - Cartaz - O mundo está doente



Fonte: Dados da pesquisa (OLIVEIRA, 2021).

Neste cartaz 1, podemos visualizar uma construção multissemiótica, que nos leva a compreender de que forma o mundo encontra-se desde o momento que foi acometido com a infecção do novo coronavírus. Os curativos remetem à ideia de que a sociedade está doente, e que isso se dá pelo fato de as pessoas estarem com a 'humanidade baixa', ou seja, a falta da empatia e da não conscientização evidencia que o planeta se encontra em uma Unidade de Terapia Intensiva (UTI), machucado e que chora pelas perdas irreparáveis que estão acontecendo no mundo afora, e recebe a dose da vacina, a fim de se recuperar. Assim, o cartaz chama a atenção das pessoas para a colaboração com o lugar em que moramos. Desse modo, o cartaz a seguir vem tratar sobre a conscientização da sociedade.

Figura 2 - Cartaz – Conscientização



Fonte: Dados da pesquisa (OLIVEIRA, 2021).

O cartaz 2, nomeado como “conscientização”, nos ajuda a semiotizar de que forma podemos tomar conhecimento do contexto pandêmico que tem assolado o mundo todo. O megafone, instrumento utilizado para reforçar a entonação do nosso dizer, reflete o desejo que as pessoas ouçam e compartilhem desse ideal. Isso se dá a partir da ênfase dada à palavra ‘ATENÇÃO’, em que a mensagem reflexiva e conscientizadora exposta no cartaz permite que sejamos conduzidos às informações pertinentes sobre esse momento difícil que estamos enfrentando, além de algumas orientações necessárias de prevenção. O terceiro cartaz aborda a prática da empatia.

Figura 3 - Cartaz - Empatia


Fonte: Dados da pesquisa (OLIVEIRA, 2021).

No cartaz 3, consideramos a importância da prática de se colocar no lugar do outro, ou seja, nesse tempo de sofrimento, em que muitas pessoas têm perdido suas vidas de forma rápida através do contágio com o vírus letal, a empatia precisa ter visibilidade no que tange à compreensão responsável e protetora das pessoas que amamos, mas também daquelas desconhecidas. Essa prática pode acontecer a partir das atitudes que tomamos, impulsionadas pelo agir do coração e mediadas pela mente. As várias cores nas letras que formam a palavra 'EMPATIA' dentro de um balão representativo, simbolizam as singularidades das pessoas e, ao mesmo tempo, suas integrações. O isolamento social é o conteúdo abordado no próximo cartaz.

Figura 4 - Cartaz - Fique em casa


Fonte: Dados da pesquisa (OLIVEIRA, 2021).

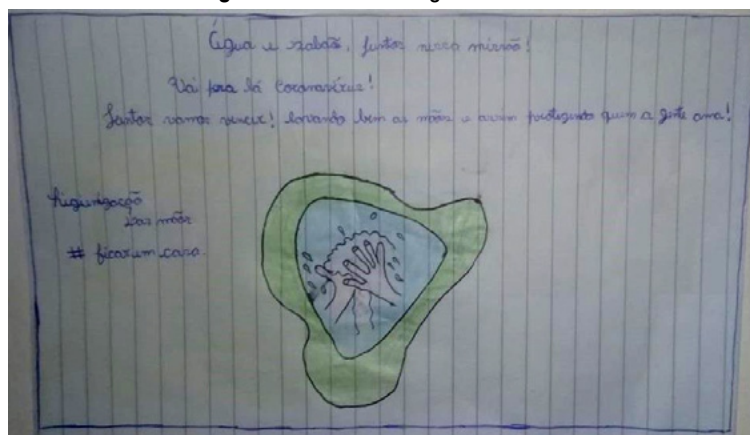
Ficar em casa é a principal recomendação que o cartaz 4 faz para todos neste momento de crise sanitária. O enfoque dado ao cuidado que devemos ter conosco e com as demais pessoas que convivemos ou não, é primordial para que possamos, possivelmente, cumprir com nossa parte de nos mantermos em casa, obedecendo as orientações dos órgãos competentes, a fim de que essa situação difícil passe. A distância entre as pessoas é discutida no quinto cartaz.

Figura 5 - Cartaz - Distanciamento social


Fonte: Dados da pesquisa (OLIVEIRA, 2021).

A interrupção temporária de várias ações que costumeiramente eram praticadas socialmente como, por exemplo, festejar, abraçar, viajar etc., chama a atenção para o distanciamento social. Não tem sido fácil manter-se distante das pessoas que fazem parte do nosso dia a dia. Desse modo, o cartaz 5 traz como foco a evitação de aglomerações em tempos de pandemia, para que as pessoas, praticando a empatia de forma consciente, possam preservar a saúde de todos. É importante ter esse cuidado! Assim, o cartaz a seguir traz uma reflexão sobre a prática de higienização das mãos.

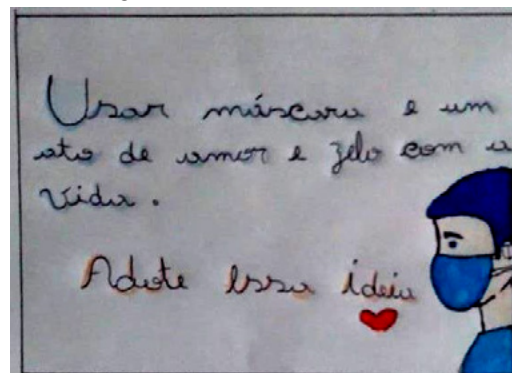
Figura 6 - Cartaz - Lavagem das mãos



Fonte: Dados da pesquisa (OLIVEIRA, 2021).

Higienizar as mãos é uma prática pessoal usada desde quando tomamos conhecimento da importância de manter limpo o nosso corpo. Assim, a utilidade da água e do sabão tem sido excelente no que se refere à eliminação do vírus nesse tempo de isolamento social. É nesse sentido que o cartaz 6 reforça esta missão, de lavar bem e de forma eficaz as nossas mãos, para destruir esse inimigo invisível, que tem prejudicado e tirado a vida de muitas pessoas, sem escolha de faixa etária. A importância do uso de máscaras é o foco do sétimo cartaz.

Figura 7 - Cartaz - Uso de máscara



Fonte: Dados da pesquisa (OLIVEIRA, 2021).

O acessório bastante recomendado neste tempo de isolamento social é o uso de máscara de proteção facial. Sendo assim, tal acessório, usado de forma correta, exerce uma função que contribui para que a proliferação do vírus não tome proporções exacerbadas. Como pode ser visualizado no cartaz 7, é um ato de amor e zelo para com a nossa vida e daqueles que amamos. A prática do uso de máscara precisa e deve ser adotada pelas pessoas, a fim de colaborar para o fim do vírus letal na sociedade. A abordagem do oitavo cartaz versa sobre a utilização do álcool em gel.

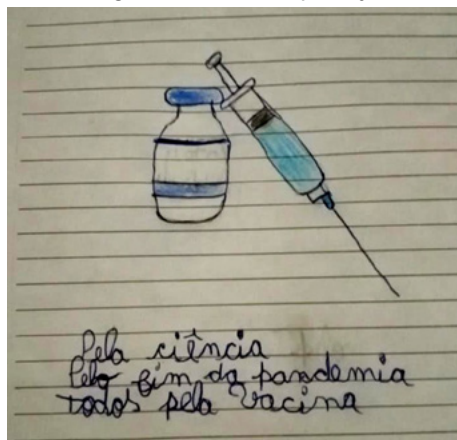
Figura 8 - Cartaz - Uso do álcool em gel



Fonte: Dados da pesquisa (OLIVEIRA, 2021).

A utilização do álcool em gel, assim como a lavagem das mãos, reforça a importância da eliminação do vírus em nosso corpo. O cartaz 8 traz a reflexão de que, higienizando as mãos através desse recurso prático, podemos de forma recíproca, nos proteger e unidos colaborarmos com a sociedade nessa luta em favor da vida. As medidas de prevenção são o meio de vencer, através da unidade consciente e empática, este tempo difícil. Desse modo, as gotas de esperança (vacina) são sinalizadas no cartaz a seguir:

Figura 9 - Cartaz - Esperança



Fonte: Dados da pesquisa (OLIVEIRA, 2021).

Considerando a pertinência colaborativa da ciência na sociedade, o cartaz 9 permite uma reflexão esperançosa diante do cenário caótico que vive o planeta, a fim de que a pandemia acabe. Dessa forma, o desenvolvimento da(s) vacina(s) nos faz acreditar, assertivamente, que dias melhores virão. Nesse sentido, a função social da escrita evidencia que não basta apenas refletir, mas é preciso provocar o outro a assumir uma postura de colaboração e de combate, haja vista que todos unidos pela eficácia da vacina, poderemos ter uma sociedade imunizada e livre desse vírus letal. Logo, teremos uma batalha vencida, como vem mostrar o décimo cartaz.

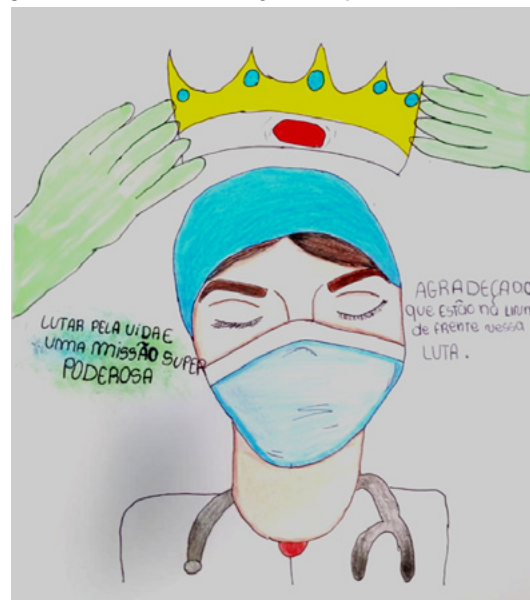
Figura 10 - Cartaz - Batalha vencida



Fonte: Dados da pesquisa (OLIVEIRA, 2021).

A partir da colaboração consciente das pessoas e da eficácia da vacina, o mundo esmaga o vírus. Ou seja, a força da coletividade pode vencer a batalha contra a Covid-19. Nesse sentido, o cartaz 10 reforça para a sociedade a orientação de continuarmos cumprindo com as medidas necessárias de prevenção, para que o inimigo invisível não torne a assolar o planeta e, dessa forma, possamos brevemente retornar à vida normal. Homenagear é uma atitude que expressa gratidão, como podemos ver no décimo primeiro cartaz.

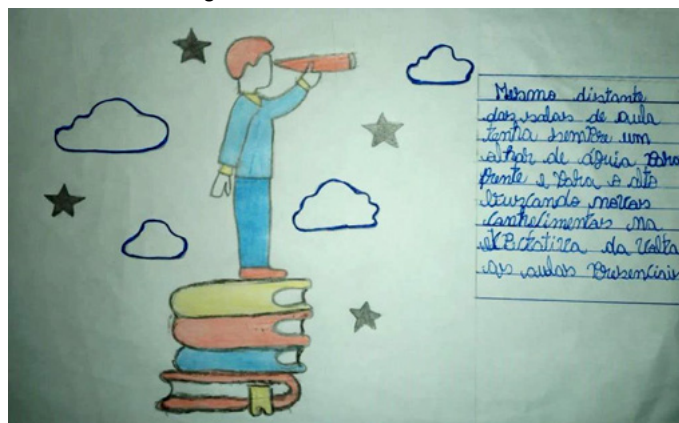
Figura 11 - Cartaz – Homenagem aos profissionais de saúde



Fonte: Dados da pesquisa (OLIVEIRA, 2021).

O cartaz 11 atribui uma singela homenagem àqueles que têm estado na linha de frente em favor da vida desde o início da Pandemia da Covid-19. A mensagem de reflexão contida no interior do cartaz mobiliza a sociedade a agradecer aos profissionais da saúde, que estão nesta missão super poderosa, diariamente, medindo esforços pela saúde de tantas pessoas que se encontram na luta pela conservação da vida. A todos vocês, nossa gratidão! Assim, o décimo segundo cartaz traz a possibilidade de que esperar-se é preciso, para que os bons dias retornem ao nosso cotidiano.

Figura 12 - Cartaz - Dias melhores



Fonte: Dados da pesquisa (OLIVEIRA, 2021).

A expectativa da volta às aulas presenciais é o foco principal do cartaz 12. Sabemos que o cotidiano das escolas foi afetado pela chegada inesperada da pandemia, mas que com persistência, resistência e novas descobertas, a educação não parou. Dessa maneira, assim como a criança que olha para o alto e para frente, tenhamos a esperança que os dias melhores chegarão e, enquanto eles não chegam, vamos prosseguindo na busca e na construção do conhecimento. A educação é quem pode transformar uma sociedade, a fim de que seja um lugar saudável, próspero e emancipatório!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso trilhado nesta pesquisa nos conduziu à compreensão das possibilidades alcançadas por meio da intervenção direta que fizemos em uma realidade escolar. Trazemos à tona o alcance do objetivo proposto, enxergando que é possível abordar a ressignificação da escrita no ensino remoto, embora esse

contexto apresenta desafios, conflitos e dificuldades para a comunidade escolar como um todo.

Foi permitido a todos os envolvidos no projeto adentrar numa abordagem que considera o significativo e emancipatório no que tange às habilidades leitoras e escritoras. Nesse sentido, o uso dos gêneros textuais/discursivos propostos na intervenção mediou, de fato, uma conscientização e apropriação da escrita para uma aplicabilidade social, visto que é no mundo e pelo mundo que os sujeitos sociais agem por meio da linguagem.

Com isso, a experiência no projeto de letramento impactou os participantes, levando-os a reconhecer que podem fazer muito com aquilo que possuem consigo, ao passo que se permitam a colaborar com a sociedade de que fazem parte. Assim, esperamos que a experiência vivenciada pelo professor iniciante e todos os envolvidos neste projeto de letramento impacte outras realidades, a fim de que outros projetos de letramento possam ter vida e gerar grandes frutos emancipatórios nas escolas brasileiras. Viva os letramentos sociais!

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, Gabriel Fernandes de. **Novo normal, até quando?** Um projeto de letramento para os desafios do ensino remoto do 6º ano do ensino fundamental em tempos de Pandemia. 2021. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2021.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

14

Merylin Ricieli dos Santos

**PRÉ-LIVROS ENQUANTO
VETORES PARA A CONSTRUÇÃO
DE UMA SOCIEDADE ANTIRRACISTA**

INTRODUÇÃO

Dialogando com diferentes propostas que versam sobre a importância de incentivar o processo de um letramento racial crítico desde os primeiros anos de vida das crianças, acredita-se que a educação de base é uma etapa essencial para a formação de um cidadão consciente das diferenças raciais que os cercam e os constituem. Para além do campo da linguagem e da Educação das Relações Étnico-Raciais, o respectivo artigo considera que há uma carência de materiais didáticos direcionados para bebês e crianças bem pequenas e que tratem do tema mencionado.

Diante desta problemática, a pesquisa buscou responder a seguinte questão: Como os Pré-Livros, ou Livros de Imagens, podem se transformar em um veículo de enfrentamento e desconstrução do Racismo desde as primeiras fases da educação infantil? Nessa ótica, tem-se, como objetivo geral, construir reflexões acerca das potencialidades dos livros de imagens como agentes de mudança no campo das diversidades. Quanto aos objetivos específicos, o artigo busca apresentar o conceito de "Pré-livros", fazer um levantamento bibliográfico sobre os livros-objetos e refletir sobre a possibilidade de estabelecer um letramento racial crítico através dos livros de imagens.

Ainda que a *priori* pareça complexo estabelecer relações entre a pré-escola e práticas antirracista, faz-se necessário demarcar que o racismo é uma construção social e quanto mais cedo crianças e adolescentes reconhecerem as diferenças raciais e étnicas, mais satisfatório será o processo de enfrentamento desta ideologia agressiva e violenta no futuro.

Sobre o conceito de racismo, mesmo sabendo que não é um conceito estanque e fechado, mas em constantes transformações, será entendido aqui "[...] como um fenômeno enraizado em ideologias, doutrinas ou conjuntos de ideias que atribuem uma inferioridade

natural a determinados grupos com origens ou marcas adstritas específicas." (CAMPOS, 2017, p. 1), e que, infelizmente, é estruturante da sociedade brasileira.

Refletir sobre o racismo na educação infantil justifica-se devido a urgências e agências que cercam essa etapa educacional e que muitas vezes desencadeiam situações onde os educadores não estão preparados para resolver ou mediar. Em vista disso, um bom ponto de partida e uma estratégia viável seria introduzir elementos pertencentes a culturas negras no cotidiano da educação infantil e pré-escolas, seja por meio da linguagem, apresentações textuais, valorização de narrativas orais negro-centradas, ou da alfabetização e letramentos. Esse caminho pode ser trilhado pelas linhas da Pretagogia, "[...] uma pedagogia do fazer, da práxis, onde valoriza-se a ancestralidade, tradição oral, corporeidade, religiosidade, território e circularidade como fontes e produtoras de saberes legítimos." (ALVES, 2019, p. 42). Fazer docente que valoriza, sobretudo, os discursos e as linguagens produzidas por indivíduos e grupos minorizados, a fim de não colaborar para que narrativas cotidianas e excludentes se perpetuem.

Um exemplo bastante comum, e que resulta em incontáveis armadilhas discursivas e identitárias, é apresentar aos educandos, enquanto crianças, o lápis de cor salmão como se fosse o padrão da cor de pele, de qualquer pele e de todas as peles. Obviamente os discentes não conseguem ainda na primeira infância reconhecer as especificidades da linguagem, mas certamente, através dela, irão internalizar esse discurso e reproduzi-lo, compreendendo a partir dessa situação, que todas as outras cores de pele, para além dessa referência, estão fora da normalidade.

Ao usar o termo 'discurso', proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que

as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. (FAIRCLOUGH, 2008, p. 91).

Para o autor, linguagem e discurso estão associados às práticas sociais, sendo o discurso o elemento atrelado às representações e transformações das múltiplas relações e demonstrações de poder.

Assim, com base em uma perspectiva social, elege-se, aqui, a linguagem como um campo promissor para a luta antirracista, considerando que a multiplicidade de linguagens desencadeia uma pluralidade de meios e formas de construir conhecimentos, de modo que “ao fazermos o uso da linguagem, recorremos a maneiras particulares de representar, de agir e identificarmos o mundo e a nós mesmos. E, para tanto, lançamos mão de discursos, gêneros e estilos específicos” (SALES, 2012, p. 31). A linguagem é também um campo de disputas hegemônicas que colaboram para manutenção ou desconstrução de desigualdades nos mais variados âmbitos.

Apontando para a relação entre racismo e discurso, materializado diante de diferentes linguagens, Van Dijk (2001) traz reflexões acerca dessa interação, que segundo ele o discurso, quando é disseminado, seja por meio de textos escritos ou de natureza oral, possui um papel fundamental na propagação do racismo na atualidade, uma vez que “na América Latina o racismo está enraizado no colonialismo e nas subsequentes formas de dominação social, econômica e cultural pelas elites (mais) brancas” (VAN DIJK, 2008, p. 14). Sob essa indagação, o linguista explica que:

Muitas práticas de racismo cotidiano, tais como as formas de discriminação podem até certo ponto ser explicadas, legitimadas ou sustentadas discursivamente de outro modo. Em outras palavras, a maioria dos membros dos grupos dominantes aprende a ser racista devido às formas de texto e de fala numa ampla variedade de eventos comunicativos (VAN DIJK, 2008, p. 15).

Em diálogo com Kleiman (1995) Van Dijk situa que o racismo, sob a ótica do processo de ensino-aprendizagem, pode promover tanto assimilação quanto o aprendizado desse fenômeno em si, que para ele é algo amplamente discursivo.

Neste sentido, tendo como base o livro de Gabriel Nascimento (2019) intitulado “Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo”, onde o autor observa que “um dos primeiros signos impostos pelo colonialismo foi a assimilação ao homem branco através da linguagem como forma de o sujeito negro ser supostamente aceito pela branquitude” (NASCIMENTO, 2019, p. 70), compreende-se a vasta funcionalidade da linguagem no seio das disputas sociais e raciais, bem como seu potencial multiplicador do racismo na sociedade.

Para Nascimento a linguagem não só é utilizada para gerar exclusão, como também é usada para a promoção de políticas públicas que se ocupam em excluir indivíduos negros. Isso ocorre, porque no Brasil “o colonialismo pode se manifestar (enquanto colonialidade) na linguagem e no sentido de se transformar em uma agenda política de opressão, produtora e reprodutora de desigualdades” (NASCIMENTO, 2019, p. 76).

A linguagem é usada como um nicho de particularidades e possibilidades em plenitude, logo, o ler, escrever, ouvir, dizer, narrar, falar, escutar e se expressar, são reconfigurados de acordo com o contexto em que são apresentados e (re)significados nas interações sociais habituais. Diante da versatilidade e adaptabilidade da linguagem, tais escritos foram estruturados a fim de sinalizar para os impactos do racismo linguístico na educação infantil e como a linguagem visual, pautada em sentenças imagéticas ou conjuntos iconográficos de fotografias e/ou pinturas, pode ser utilizada como um mecanismo de enfrentamento nessa acepção.

As imagens possuem um potencial formativo e informativo inestimável, possibilitando desde a primeira infância que os educandos tenham diferentes experiências ao serem “transportados” para uma gravura, cenário ou cena diferente do seu cotidiano. O que explica o fato de livros infantis, direcionados às crianças bem pequenas, ainda que sejam lidos pelos pais ou responsáveis, tenham como foco a apresentação visual, destacando cores, traços e texturas.

Observando o perfil dos materiais infantis literários e didáticos, de modo geral, nota-se que há outros elementos neles imbuídos, mas o destaque são linguagens imagéticas, que não envolve apenas o ver e enxergar, mas ao sentir, perceber e construir sentidos a partir do que é retratado e, sobretudo, do que não é retratado, mas está em entrelinhas. Haja vista que

Quando alguém observa num livro uma figura qualquer e a nomeia, mesmo que não seja capaz de ler o texto que a acompanha (quando ele existe), está começando a compreender o sistema de símbolos presente nos livros, no qual se baseia a cultura escrita, quando lê as figuras, mesmo sem ler a palavra, de alguma forma já lê. (TEBET *et.al*, 2018, p.105).

Por esse ângulo, nas próximas laudas, a linguagem será tratada como um espaço fluido de Poder, seja ela escrita, oral ou visual, porque se há o reconhecimento de uma língua instituída, há códigos e símbolos que deram a ela esse estatuto de legitimidade.

Como já descrito, a linguagem aqui enfocada é a linguagem visual, refletida a partir de construções imagéticas e estampadas em livros de imagens, ou o que Bruno Munari definiu enquanto Pré-Livros, os quais possuem a capacidade de:

Explorar as possibilidades visuais e tácteis do livro como objeto, através do uso de materiais presentes na produção de um livro, de diversas naturezas, e questionando se é possível criar um livro apenas utilizando as matérias primas que podem constituir um livro,

pondo de lado o texto, uma das primeiras coisas em que se pensa quando se pensa num livro. (MUNARI, 1988, *apud* FADIGAS, 2018, p. 19).

Os livros objetos, livros de imagens ou Pré-livros são produzidos em formato pequenos e, no modelo que está sendo tratado nessa pesquisa, foram inventados pelo Italiano Bruno Munari em 1950, reeditados em 1980, e além da visão, o tato, audição e até olfato eram explorados.

Figura 1 - Livro ilegível



Fonte: MUNARI (1981).

Sobre as discussões teóricas que sustentam a presente pesquisa, são marcadas principalmente por explanações de Nilma Lino Gomes (2002), Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (2003), Ferreira (2014) e Tebet *et al.* (2018), todas Educadoras, Professoras e pesquisadoras que desenvolvem trabalhos e orientam pesquisas no âmbito da Educação das Relações Étnico-Raciais, Letramento Racial Crítico, Literatura e Identidades Étnico-Raciais.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica utilizada nessa investigação deu-se por intermédio de três etapas iniciais, sendo a primeira o levantamento bibliográfico nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tal ponto de partida explica-se, pois "Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto." (FONSECA, 2002, p. 32). Na sequência, realizou-se a leitura e fichamento das obras encontradas e que tratam do tema. Na terceira etapa ocorreu a análise de parte dos trabalhos encontrados, a fim de problematizar suas potencialidades na prática.

Trilhou-se tal caminho, levando em consideração que "A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente" (GIL, 2002, p. 45), aspecto relevante e que dialoga com a proposta desse estudo, pois o problema de pesquisa exposto nessa investigação requer dados muito esparsos.

Essa etapa foi necessária para construir o Estado da Arte do respectivo trabalho, que é a parte central da investigação e escrita, porque visa "Expor resumidamente as principais ideias já discutidas por outros autores que trataram do problema, levantando críticas e dúvidas, quando for o caso" (RAMOS; SANTOS 2009, p. 66).

Após levantamento bibliográfico, construção do Estado da Arte, que incorre em apresentar as discussões teóricas sobre o assunto, seguiu-se para as problematizações e reflexões acerca das produções encontradas, trabalho que se concretizou por intermédio da pesquisa qualitativa, que tem relação com interpretações e leituras bastante subjetivas, sendo suas principais características:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Marcada por uma visão mais aberta de um fazer analítico plural e que considera relações humanas em perspectiva social, a pesquisa qualitativa “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31). Sob essa mesma ótica, compreendendo o âmbito das relações étnico-raciais, linguagens e educação infantil.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA/ ESTADO DA ARTE

Os trabalhos e pesquisas que tratam dos Pré-livros/Livros-objetos, nortearam as problematizações apresentadas na sequência. E a fim de articular as ideias e contribuições de diferentes autores com a proposta desse estudo, faz-se necessário frisar que uma das características desses livros de imagens é a preocupação não só com a forma, mas com o conteúdo e estética. Essa estratégia sustenta-se pela máxima de Lupton e Phillips onde o “Usar cores com valores contrastantes tende a precisar mais as formas, assim como a combinação de cores de valores próximos suaviza a distinção entre os elementos” (LUPTON; PHILLIPS, 2008, p.74).

Em diálogo com tal linha pedagógica e artística, a respeito de produzir material didático interessante aos olhos das crianças, Elizabeth Romani, em sua Dissertação de Mestrado intitulada "Design do Livro-Objeto Infantil" (2011) analisou a ludicidade desses materiais. Para ela, "O livro-objeto é compreendido como um produto de expressão artística passível de reprodução cuja narrativa é explorada por meio da manipulação." (ROMANI, 2011, p.5). Manipulação que leva a apreender e produzir sentidos e significados a partir do despertar dos cinco sentidos.

Pensando nesse processo do primeiro contato e manuseio da obra, a autora explica que:

O formato caracteriza o aspecto físico do livro-objeto. Este tem o poder de incentivar a fantasia, porque é a primeira impressão que o leitor terá do objeto. O formato associado ao tamanho tem a capacidade de expressar sensibilidade, por exemplo: livros menores expressam sutileza e delicadeza. (ROMANI, 2011, p.10).

Para a autora, cada Livro-objeto possui uma tipografia única e peculiar, dependendo do caso, mas ela expõe tal panorama diante dos livros infantis, visto que sua pesquisa explora a relação do projeto gráfico com a estrutura lúdica desses materiais, o que se relaciona com a proposta dessa pesquisa, que busca sinalizar para a estrutura lúdica e didática desses livros, em uma expectativa antirracista

Ana Maria Ramos também apresenta a dimensão educativa e formativa dos livros-objetos e de acordo com ela esse material define-se pelo encontro entre livro-brinquedo, livro-álbum e livro-artista (RAMOS, 2021).

A dimensão lúdica e educativa desses materiais é abordada por Diana Maria Ferreira Martins, que em sua Tese de Doutorado denominada "O Lugar do Livro-Brinquedo na infância e na Literatura: Arquitetura, (Inter)Texturas e Outros Desafios" construiu, no âmbito dos Estudos Literários, uma reflexão histórico-conceitual

sobre os livros-brinquedo. Após a problematizar o conceito de livro-brinquedo, a autora ainda buscou colaborar para a historiografia da literatura portuguesa infantil, mas antes de desenvolver essa discussão, traz o histórico dos primeiros livros-objetos criados.

De acordo com Martins “[...] a História do livro-objeto terá tido início na Idade Média (avançando paralelamente com a dos livros convencionais e do nascimento da literatura para a infância no século XVIII)” (2019, p.89). A autora explica que esses primeiros livros possuíam abas e diferentes dispositivos de manuseio, geralmente eram destinados aos campos da Teologia, Medicina e Astronomia.

Sobre os diferentes formatos e estilos desses materiais didáticos e/ou literários, no contexto atual, tem grande influência das produções elaboradas nos séculos passados e “Ainda que inscritos numa tendência recente da literatura para a infância, a verdade é que a sua origem remonta a publicações de cariz didático dirigidas a um público adulto, comuns no séc. XVI, que tiram partido de sobreposições[...]” (MARTINS, 2019, p.90). Mas a inserção de imagens, colagens e figuras moveis foi um estilo que se mantém até os dias atuais, pois o visual, a estética e ilusões de ótica, eram priorizados nessas obras.

Nesse sentido, “[...] é possível constatar que a exploração de efeitos óticos não é recente, remontando a um período exórdio ao cinema e a uma série de contribuições que o fizeram nascer.” (MARTINS, 2019, p.97). A autora faz um paralelo entre brinquedo ótico e o livro-brinquedo, na medida em que identifica semelhança entre ambos, pois “Os brinquedos óticos nascem, não raras vezes, dessa demanda pela ilusão de movimento, que o ser humano deseja desde a pré-história.” (MARTINS, 2019, p.98).

As reflexões apresentadas até o momento estabelecem que os Pré-livros, criados por Bruno Munari, são, na realidade, um dos diversos tipos de livros-objetos, podendo ainda ser entendido também como um livro-brinquedo. Tanto um, quanto outro possuem grande potencial instrutivo, formativo e sua natureza visual é um traço

presente em todos os materiais que são classificados como livros-objetos. A percepção acerca do livro-brinquedo é basilar nessa pesquisa, pois foi desenvolvida e pensada prioritariamente para as crianças.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa teve início com a busca por Dissertações de Mestrado disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, porém, o maior desafio encontrado foi a vasta quantidade de trabalhos associados aos marcadores apresentados, que se digitados em conjunto, separado apenas por ponto e vírgula, apresentou mais de vinte mil obras. Logo, a busca precisou ser redefinida, a fim de desenvolver uma estratégia que fosse viável pensar a leitura de pelo menos parte dos trabalhos encontrados e seus resumos.

Sendo assim, optou-se por uma investigação mais restrita que se constituiu a partir dos descritores: Pré-Livros; Letramento Racial Crítico; Infância. E a partir desses signos as buscas resultaram em um levantamento de duas mil setecentas e setenta e uma Dissertações de Mestrado e diante desse montante realizou-se novas buscas por meio da leitura do título e depois dos resumos, caso o resumo apresentasse conexão com o tema deste artigo, seguiria para leitura do trabalho, fichamentos, problematizações e diálogos com a pesquisa aqui elaborada.

Ao todo, sete trabalhos foram selecionados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES²⁵. O primeiro foi de João Paulo Xavier, que através da produção bibliográfica denominada "Letramento Visual Crítico: Leitura, interpretação e apropriação das imagens dos livros

25

Nesse primeiro momento, as produções escolhidas para dar forma ao presente artigo foram de Fadigas (2018), Ramos (2021), Romani (2011), Xavier (2015), Santos (2018), Abreu (2021) e Martins (2019), algumas foram utilizadas apenas para construir o Estado da Arte e outras para auxiliar a responder a problemática deste artigo.

didáticos”, buscou identificar como as representações da diversidade étnica, cultural e social brasileira foram feitas na coleção de livros didáticos *High Up*, utilizada pela maioria das escolas estaduais na cidade de Belo Horizonte e aprovada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) em 2015.

Embora Xavier (2015) não tenha analisado Pré-Livros, e suas problematizações tenham se dado em torno de uma coleção específica, ele aborda os conceitos de letramento crítico (LC) e letramento visual (LV), discussões substanciais para o trabalho aqui construído. Sobre a definição de LC, o autor não se restringe a uma ou outra corrente teórica, mas explana que “os conceitos de letramento crítico (LC) e a valorização dos multiletramentos tornam-se importantes por evidenciar de forma mais objetiva as múltiplas possibilidades para as práticas docentes” (XAVIER, 2015, p. 13). Bebendo em outra fonte, tem-se ainda a seguinte percepção acerca do respectivo conceito.

[...] os letramentos não se restringem apenas a saber ler e escrever, mas abarcam a capacidade de aplicar conhecimentos socioculturais específicos em contextos significativos de uso com o objetivo de atuar e modificar possíveis iniquidades sociais que, em grande medida, são perpetuadas através de discursos (ABREU, 2021, p. 50).

Inscritos sob o campo de leitura, interpretação, reflexão e ação, o letramento crítico tem a capacidade de abarcar outras experiências dos indivíduos, respondendo a aspectos sociais e culturais que desencadeiam os mais variados processos discursivos.

Voltando à Dissertação de Mestrado de João Paulo Xavier, nota-se que o autor organiza uma articulação entre o Letramento Visual (LV) e a semiótica, ciência de suma importância para auxiliar na compreensão, interpretação e entendimento de dos mais variados sistemas de signos. Assim, Xavier, com base em Ferraz (2014), descreve o LV como “[...] um subcampo dos multiletramentos, pois aborda a imagem em suas múltiplas formas e considera, assim, a multimodalidade e o uso de diferentes mídias e tecnologias no processo

de significação” (XAVIER, 2015, p. 52). Integrando o LC e o LV, o pesquisador problematiza, então, a definição de um Letramento Visual Crítico, que seria a coadunação desses dois campos de aprendizagens e saberes formativos. Em uma caracterização mais precisa,

Letramento Visual Crítico (LVC) é a perspectiva teórica que explora o texto imagético em movimento ou estático e busca compreender como seus elementos fotográficos, detalhes cromáticos, texturas, enquadramento, foco, ângulo, entre outros aspectos, podem retratar realidades e discursos. (XAVIER, 2015, p. 59).

Essa tipologia de letramento renderia bons resultados se fosse pensada a partir de Pré-Livros que evidenciassem culturas negras do cotidiano, pois além de despertar no leitor, adulto ou criança, uma sensibilidade promovida por meio da explosão de cores, traços, estilos e formas, os possibilitaria fazer análises mais profundas do material a partir de suas próprias realidades, o que os levaria a perceber as diversidades que os cercam através das imagens, elementos chave no processo de construção de conhecimento de bebês e crianças bem pequenas em seus primeiros contatos com a literatura. O primeiro contato com Pré-livros racializados (negros) pode ser também o primeiro passo para que futuramente os pequenos leitores desenvolvam uma criticidade em relação ao que veem, manuseiam e leem, uma vez que

O LVC se preocupa em levar o leitor a três níveis de análise profunda: no primeiro, realizar uma leitura desses detalhes visuais; no segundo, interpretar criticamente esses aspectos, as escolhas, as possíveis intenções e expectativas da autoria desse texto imagético ao produzi-lo dessa forma; no terceiro, refletir e discutir quais efeitos de sentido podem ser construídos a partir da imagem, quais podem ser os impactos dela sobre o leitor, quais vozes foram retratadas ou silenciadas por essa imagem e como a leitura, a interpretação e a apropriação dessa imagem podem empoderar o leitor a problematizar as situações retratadas. (XAVIER, 2015, p. 59).

E a fim de buscar outros trabalhos que forneçam subsídios teórico-metodológico para responder o questionamento levantado nesse artigo, chegou-se ao trabalho de Bruno Nascimento dos Santos, denominado de “Raça, Racismo e Questão Racial no Ensino de História: Uma Análise a partir dos Livros Didáticos”, tal Dissertação fora defendida pelo Mestrado Profissional em Ensino De História (PROFHISTÓRIA) em 2018.

Semelhante ao trabalho de Xavier, no sentido de investigar livros didáticos disponibilizados pelo governo, a pesquisa de Santos (2018) trabalha com três coleções distribuídas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para o ensino médio do triênio 2015-2017.

Interessado em analisar a abordagem da questão racial na sociedade brasileira, o trabalho mencionado dialoga com a intencionalidade da pesquisa aqui desenhada, porque o autor acredita “que a abordagem da questão racial, na Educação Básica, contribuirá para a desconstrução de estereótipos naturalizados sobre (e pela) a população negra que pavimentam as discriminações e a desigualdades raciais.” (SANTOS, 2018, p. 7).

Os livros didáticos problematizados por Bruno Nascimento dos Santos foram separados por unidades e as reflexões foram sistematizadas de acordo com assuntos que atravessasse questões raciais no país, seja por meio de acontecimentos históricos passados ou contemporâneos. O autor não constrói uma abordagem que esmiúce imagens, mas no terceiro capítulo de seus escritos, ao tratar da coleção “História Sociedade & Cidadania”, Santos (2018) faz a última análise da Dissertação e cita que há na coleção de livros didático que ele investiga, na unidade IV, mais precisamente, cinco imagens de comunidades quilombolas brasileiras e esse conjunto imagético trata da invisibilidade da população quilombola no Brasil. Ressaltando o potencial iconográfico dessa linguagem visual, o autor situa que

A proposta da unidade, de acordo com os questionamentos que acompanham ambas as fontes, é de, além de estabelecer uma relação imediata entre imagem e texto, induzir à atenção, a partir desse ponto de partida da unidade, para as lutas de diversos grupos por terra e liberdade na América. (SANTOS, 2018, p. 90).

As imagens possuem uma força de impacto significativa no processo de ensino-aprendizagem, logo, podem ser entendidas como vetores²⁶ didáticos promissores no âmbito do Letramento Racial Crítico, conceito que “tem uma compreensão poderosa e complexa da forma como raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais dos indivíduos e dos grupos” (SKERRETT, 2011, p. 314).

As discussões sobre Letramento Racial Crítico não foram contempladas nas Dissertações apresentadas até o momento, o que trouxe à tona a necessidade de realizar novas buscas ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, dessa vez procurando apenas pesquisas que verssem sobre o respectivo conceito, atividade ou tema. Ao fazer tal investigação, o próprio site ofereceu um recorte temporal mais restrito (2010-2016) e filtrou mil duzentos e seis (1206) trabalhos que foram atravessados pelo então conceito.

Um aspecto bastante interessante nessa etapa de levantamento bibliográfico refere-se à grande quantidade de obras catalogadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre as múltiplas formas de letramento e que não estão disponíveis para consulta na própria plataforma, pois são produções anteriores à criação da Plataforma Sucupira que fora idealizada em 2012. Tal informação leva a reflexões sobre a vasta quantidade de Dissertações produzidas nas décadas anteriores sobre o assunto, que, a princípio, de acordo com a leitura dos títulos des-

26

De acordo com a Professora e pesquisadora Janice Gonçalves, refletindo sobre *lugares de memória*, a palavra *vetor* “indica aquilo que porta algo, assim como transmite, aponta ou, ainda, orienta” (GONÇALVES, 2015, p. 17).

ses trabalhos registrados, foram aos poucos sendo substituídos por temas que propunham problematizações acerca de Letramentos Digitais, novas tecnologias e o advento da Internet na modernidade.

Esse fato levou à uma fragmentação nas buscas e tal impasse ampliou o campo de investigação, fazendo com que as atenções fossem direcionadas ao *Google Acadêmico*, segundo sítio eletrônico usado para novos levantamentos.

A pesquisa bibliográfica na plataforma do *Google Acadêmico* rendeu resultados mais objetivos e considerando que as definições acerca dos conceitos de Letramento, Letramento Crítico, Letramento Visual, Letramento Visual Crítico e Letramento Racial Crítico já foram mobilizados neste estudo, buscou-se pelo descritor *Pré-Livro* na plataforma mencionada e a partir deste marcador obteve-se duzentos e noventa e seis (296) resultados, embora alguns tenham se repetido, pois o sistema de busca não reconhece que muitas vezes há o mesmo trabalho, mas armazenado sob diferentes formatos.

As buscas nesse sítio eletrônico não tipificam as obras, tampouco as separam de acordo com suas características. Assim, inseridos no montante total de bibliografias disponíveis, estavam produções de diferentes naturezas, dentre elas haviam livros, artigos, Monografia, Teses, Dissertações e muito mais.

Antes de seguir, é preciso pontuar que o conceito de Pré-Livro é bastante explorado na área de *Designer* e por isso, é mais comum que autores que constroem reflexões em torno desses materiais sejam pesquisadores, professores e estudantes vinculados a essa grande área, como é o caso de Márcio Duarte, que em seu artigo *O Livro e Suas Silenciosas Narrativas*, pontua que os Pré-Livros são “[...] assim chamados pela sua forma, busca inserir o repertório e a experimentação em um nível extremo, criando situações abstratas e únicas, sugerindo direções e narrativas inusitadas a cada vez que se folheia, ou melhor, que se manuseia o livro” (DUARTE, 2016, p. 4).

Na sequência, Duarte explana que tais materiais são diversos e repleto de significação e sentidos, que pensam, sobretudo, na interação entre leitor e a obra em um sentido mais específico que vai além de folhear páginas e do manuseio, mas perpassa diferentes percepções, aguçando a curiosidade e desencadeando diferentes reflexões sobre o que se vê, toca e nota. Tais livros,

[...] são caracterizados por serem constituídos em sua totalidade de formas e texturas, objetos que isolados não possuem um significado literário, mas ao ser trabalhado juntamente ao seu contexto formal, adquire um conjunto de informações possível de verbalizações infinitas, sendo limitada apenas pelo seu interlocutor (DUARTE, 2016, p. 5).

As discussões elencadas por Márcio Duarte dialogam com as perspectivas teóricas de Cassia Letícia Carrara Domiciano, que inclusive é referenciada por ele em seu artigo apresentado recentemente. Doutora do Instituto de Estudos da Criança e estudiosa dos livros sem textos, Domiciano esclarece que nesse tipo de material “apenas a imagem e a materialidade do livro comunicam” (DOMICIANO, 2006, p. 1). Destacando o trabalho dos *Designer* e dos ilustradores como autores possíveis dessas obras, a autora comenta que

A imagem tem papel fundamental nos livros infantis. Os livros sem texto primam pela exploração deste elemento e tentam potencializar, não somente o poder das imagens, mas também, em muitos deles, da materialidade do livro em si. A narração de uma estória pode ser feita somente através do texto visual (DOMICIANO, 2006, p. 5).

Sob esse prisma, encontra-se o fio condutor que estabelece relação entre a temática desse estudo, a Educação das Relações Étnico-Raciais e os Pré-Livros ou Livro de Imagens. E ainda que não se tenha encontrado um trabalho que os problematize em um segmento antirracista, nota-se a evidência de pesquisas que, há pelo menos duas décadas, dão destaque às diversidades por meio das linguagens, seja ela oral, visual ou escrita.

PRÉ-LIVROS COMO AGENTE DE DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO LINGUÍSTICO

A estratégia em relacionar diferentes tipos de letramentos justifica-se na medida em que se percebe as imagens como um meio de conectar diferentes olhares sobre culturas distintas, assim, o Pré-Livro pode, sim, ser compreendido como um agente de desconstrução, sobretudo, no que se refere aos ensinamentos norteados pelas *africanidades*, conceito que “[...] refere-se às raízes da cultura brasileira que têm origem africana” (SILVA, 2003, p.26), em uma linha de pensamento afrodiaspórica e que representa uma integração e interação entre culturas, cosmovisão, linguagens, costumes e tradições que atravessaram o atlântico e chegaram até o Brasil, mantendo suas agências e essências.

Falamos então de uma herança trazida pelos africanos para o Brasil que chamamos africanidades, elementos das diversas culturas vindas da África que se encontram em nosso país assim como as afrodescendências constituídas das manifestações culturais erigidas pelos afrodescendentes brasileiros ressignificando e reprocessando o saber ancestral dando origem a uma gama de manifestações afro-brasileiras (OLIVEIRA, 2013, p. 17).

As *africanidades* são práticas negro-centradas que se valorizadas em sala de aula possibilitam aos educandos negros um processo de valorização de suas identidades e identificações negras, nesse segmento Nilma Lino Gomes (2002), explana que

A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (GOMES, 2002, p. 39).

A escola pode promover a valorização de culturas minoritárias de inúmeras maneiras e uma delas é escolhendo bons materiais didático e prezando pelo desenvolvimento de um Letramento Racial Crítico em todas as instâncias escolares, pois “[...] para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar” (FERREIRA, 2014, p. 250).

Esse movimento deve ser constante, levando a mudanças significativa, principalmente no que se refere ao Racismo Linguístico, que de acordo com Gabriel Nascimento está diretamente relacionado à Racialização, compreendida como “[...] a enunciação que permite formar raça enquanto enunciado nas hierarquias de poder do sistema-mundo” (NASCIMENTO, 2019, p. 67). Para Nascimento, as identidades são racializadas e através delas, a linguagem pode ser uma ferramenta usada para sustentar o Racismo no país, porque a linguagem e o preconceito racial manifestam-se por meio do ato da fala e do que é falado.

Assim pensar a necessidade de produzir e democratizar livros de imagens/livros sem textos/Pré-Livros sobre culturas negras e africanas, ressalta uma importante inflexão nessa direção, porque os alunos teriam por intermédio desses materiais, a capacidade de produzir seus próprios textos e elaborar suas próprias falas a partir do que veem e os Professores seriam mediadores nesse processo de construção de um Letramento Racial Crítico Visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo foi elaborado com a intenção de estabelecer conexões entre teoria e prática e sinalizar para as principais possibilidades e discussões acerca dos livros-objetos, livros de imagens,

livros com imagens e principalmente dos Pré-Livros, refletindo sobre o letramento racial crítico para crianças bem pequenas.

A menção à literatura para bebês e crianças bem pequenas foi considerada após a reflexão da Professora Gabriela Tebet *et al.* (2018) que em seu artigo “Espaços que Gritam: Criação Coletivas de Outras Formas de Livros e de Leituras para Bebês e Crianças que não Lêem Letras”, questiona quais narrativas são constituídas em espaço escolar e quais as culturas representadas nesse contexto. A problematização principal de Tebet *et al.* e que se conecta à proposta desse estudo refere-se à seguinte pergunta: “É possível pensar em formas de leitura para e por bebês e crianças que ainda não lêem letras?” (TEBET *et al.*, 2018, p.102). Tem-se, a partir desta indagação a possibilidade de destacar as Literaturas para bebês, diversidades e culturas minorizadas já na fase pré-letas.

Para além do levantamento bibliográfico, desenhou-se neste trabalho, diferentes caminhos para promover a construção, uso e a implantação de Pré-Livros que prezem pela diversidade desde a primeira infância. Assim, as ideias predominantes aqui expostas apontaram para o potencial formativo e cognitivo do trabalho e análise de/com imagens.

Em certa medida, a pesquisa respondeu ao questionamento levantado e concluiu que os Pré-Livros, ou Livros de Imagens, podem se transformar em um veículo de transformação e desconstrução do Racismo linguístico, ao passo que as imagens são repletas de significações e significados e impactam bebês, crianças bem pequenas, adolescentes e adultos.

Ao longo desses escritos, reconheceu-se diferentes propostas metodológicas acerca do uso dos “Pré-livros” como material didático, livro-brinquedo, vetor de desconstrução do racismo linguístico e agente de transformação.

Diante das leituras, levantamentos, reflexões e problematizações construídas, identificou-se uma carência nos estudos sobre Pré-Livros voltados para a Educação das Relações Étnico-Raciais, logo, o artigo sinaliza também para a urgência em políticas públicas vinculadas ao Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que evidenciem as diversidades como um campo de estudos e metodologias específicas. Por fim, espera-se que a atual pesquisa abra caminhos para novas investigações no âmbito do letramento racial crítico construído por intermédio do livro de imagens.

REFERÊNCIAS

- CAMPOS, Luiz Augusto. Racismo em três dimensões: uma abordagem realista-crítica. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 95, p. 2-19, 2017.
- DOMICIANO, Cassia Letícia Carrara. Livros infantis sem texto: novos desafios. **Revista ABZ da Leitura**. Disponível em: <<https://bit.ly/3XezvHF>>. Acesso em 19 jan. 2023.
- DUARTE, Márcio. O livro e suas silenciosas narrativas. **Revista FAIP**, Cuiabá, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3DORKNd>>. Acesso em 22 jan. 2023.
- FADIGAS, Maria de Jesus da Palma. **Dez garrafas e um livro**. 2018. 54 f. Dissertação (Mestrado em Práticas Tipográficas e Editoriais Contemporâneas) – Faculdade de Lisboa da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução, revisão técnica e prefácio de Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, Goiânia, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul./dez. 2014.
- FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Revista Aletria**, Belo Horizonte, v. 9, p. 38-47, 2002.

GONÇALVES, Janice. Lugares de memória, memórias concorrentes e leis memoriais. **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v. 7, n. 13, p. 15-28, jul./dez. 2015.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. *In*: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

LUPTON, Ellen; PHILLIPS, Jennifer C. **Novos fundamentos do design**. Tradução de Cristian Borges. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

MARTINS, Diana Maria Ferreira. **O lugar do livro-brinquedo na infância e na literatura**: arquitetura, (inter)texturas e outros desafios. 2019. 536 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, 2019.

MUNARI, Bruno. **Das Coisas Nascem Coisas**. Lisboa: Edições 70, 1988.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

OLIVEIRA, Alexsandra Flávia Bezerra de. **Feira Livre de Bodocó**: Memória, Africanidades e Educação. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará/Faculdade de Educação, Fortaleza, 2013.

RAMOS, Ana Maria. **Livro-objeto**: o relevo da materialidade no processo de leitura. 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3DQidK3>>. Acesso em: 13 jan. 2023.

RAMOS, Ieda Cristina Alves. SANTOS, Daniel Labernarde dos. Estrutura do Projeto de Pesquisa. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. São Paulo: Editora da UFRGS, 2009, p. 65-87.

ROMANI, Elizabeth. **Design do livro-objeto infantil**. 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado em Designer e Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SALES, Mara Marçal. **À flor da pele**: uma análise crítica de discursos empresariais sobre diversidade racial no trabalho. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG: Belo Horizonte, 2012.

SANTOS, Bruno. **Raça, racismo e questão racial no ensino de História**: uma análise a partir dos livros didáticos. 2018. 106f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai, 2018.

SILVA, Geraldo Emanuel de Abreu. **Desenvolvimento do letramento crítico**: possíveis caminhos a partir de contribuições da pedagogia crítica, da análise crítica do discurso e da exploração de inferências. 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SILVA, Jussara Alves da. **Karingana Wa Karingana**: brincadeiras e Canções Africanas. 132 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Federal de Juiz de Fora/ Faculdade de Educação. Juiz de Fora, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Africanidades Brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 19, n. 73, p. 26-30, jan./mar. 2003.

SILVEIRA, Denise Tolfo. CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. São Paulo: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

SKERRETT, Allison. 'English teachers' racial literacy knowledge and practice. **Race Ethnicity and Education**, v. 14, n. 3, p. 313-330, 2011.

TEBET, Gabriela G. de C. *et al.* Espaços que gritam: criação coletivas de outras formas de livros e de leituras para bebês e crianças que não leem letras. **Linha Mestra**, n. 36, p. 102-115, 2018.

VAN DIJK, Teun A. Discurso y racismo. *In*: GOLDBER, David; SOLOMONS, John (Orgs.) **The Blackwell Companion to Racial and Ethnic Studies**. Traducción de Christian Berger. Oxford: Blackwell, 2001, p. 191-205.

VAN DIJK, Teun A. Introdução. *In*: VAN DIJK, Teun A. (Org.). **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 11- 24.

XAVIER, João Paulo. **Letramento visual crítico**: leitura, interpretação e apropriação das imagens dos livros didáticos. 2015. 184f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

15

Maísa Cardoso

**MAS AFINAL, O QUE É LER?
ALGUMAS CONCEPÇÕES
E PROVOCAÇÕES SOBRE
A PRÁTICA DA LEITURA
E A FORMAÇÃO DO LEITOR**

INTRODUÇÃO

Em tempos de corrida por aumentos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), gestores públicos tentam de tudo para aumentar índices e, sem dúvida, melhorar o nível de leitura dos estudantes é uma pauta fundamental. Sem me ater à ética dessa corrida de índices, não é preciso lembrar que não é de hoje o consenso sobre a importância e a necessidade da leitura. É comum ouvirmos afirmações como “preciso ler mais”, “devo começar a ler”, “meu filho odeia ler”, “nossos estudantes não gostam de ler”. Sem discutir a veracidade dessa questão, vamos também concordar com a premissa: ler é uma das práticas importantes na formação intelectual do estudante e uma das responsabilidades impostas à escola pela sociedade há tempos. Assim, é de comum acordo que a leitura é o caminho para o desenvolvimento intelectual e para a obtenção de uma melhor posição no mercado de trabalho, entre outras generalidades comuns sobre os benefícios dessa atividade.

Entretanto, indo além da questão do benefício, como educadores, compreendemos a real amplitude das concepções da prática leitora? A maioria relaciona o ato de ler ao sentar-se num lugar tranquilo e, respeitosamente, digerir um livro, de preferência, bem extenso. Essa imagem está fundamentada na concepção de leitura como ritual, mencionada por Goulemot (1996, p. 109), ao recordar a exigência cerimonial de suas professoras frente à leitura; uma postura lânguida era entendida como falta de apreço à atividade. Essa visão não mudou muito. Nos dias de hoje, ainda se prega o ler idílico. Conseqüentemente, não é espantoso que a maioria dos “meros mortais” rejeite a leitura, por considerar que se trata de uma prática altamente refinada, ou um sacrifício para poucos. Essa imagem desconsidera a complexidade e a profundidade das concepções de leitura, bem como suas implicações no ensino.

Assim, este capítulo visa discorrer sobre o fenômeno da linguagem no que tange à prática da leitura, com base na abordagem da Linguística Aplicada, focando principalmente na importância de se refletir sobre as concepções da prática da leitura a fim de atuarmos como educadores(as) de modo significativo na formação leitora dos estudantes, da qual somos, em boa parte, responsáveis. Acreditamos que estarmos a par dessa discussão pode nos favorecer no trato com a prática em sala de aula, além de desmistificarmos algumas questões que envolvem o ato de ler. Ainda, em tempos de aplicativos de leitura, alguns adotados por instituições escolares, com rankings de leitura e trilhas literárias, ousamos dizer que, somente buscando compreender estudos sobre o ato de ler, suas concepções é que poderemos, de fato, atuar como formadores de leitores competentes.

Localizamo-nos na LA, dada a constante autorreflexão própria da área, sendo os linguistas aplicados os “que tratam de diferentes problemas da vida social” (KLEIMAN, 1998, p. 54), daí nossa preocupação com a discussão sobre o ato de ler na escola, a instituição praticamente responsável pela formação do leitor, principalmente, nas classes desfavorecidas.

Quanto à organização, este capítulo teórico pretende explorar algumas concepções de leitura, tratar da relação entre leitura e o leitor e, por fim, abordar a importância da escola e da família na formação do leitor.

CONCEPÇÕES DE LEITURA

Em sentido lato, podemos afirmar que a leitura está além da palavra, pois compreende também sinais não-linguísticos. “Pode-se ler a tristeza nos olhos de alguém, a sorte na mão de uma pessoa ou o passado de um povo nas ruínas de uma cidade”,

afirma Leffa (1996, p.10), que concebe a leitura como um processo de representação, efetuado por meio de uma triangulação mediada por elementos indiretos à realidade. Quando olhamos para as ruínas de uma cidade, vemos as ruínas, porém podemos ler seu abandono, o desprezo de seus conterrâneos ao bem público etc. "Ler é, na essência, olhar uma coisa e ver outra." (LEFFA, 1996, p.10). Essa é a leitura de mundo, citada por Paulo Freire (1982).

Contudo, como lembra Aguiar (2004), a leitura de mundo, indispensável para a leitura da palavra, não pode ser a única a que o sujeito tenha acesso. Por isso, vamos evocar outras definições de leitura discutidas em Solé (1998), Dell'Isola (1996), Kleiman (1993), relacionadas principalmente à compreensão de textos escritos.

Entendemos, com Solé (1998), que ler é "compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos e com diferentes intenções e objetivos" (SOLÉ, 1998, p. 18). Assim, a leitura consiste em um trabalho subjetivo, uma vez que é sempre produção de sentido, e não reconstituição de sentido ou "descoberta" do sentido desejado pelo autor, abordagem ainda comum em exercícios escolares. Ler é constituir sentido, conforme Goulemot (1996). Dell'Isola completa, afirmando que, a partir do significado oferecido pelo texto, "o leitor escolhe uma dimensão dentro da multiplicidade de possibilidades que a linguagem permite, dando ao texto um sentido que é fruto de uma leitura idiossincrática" (DELL'ISOLA, 1996, p. 72).

Esse conceito difere radicalmente do de leitura como decodificação, mencionado por Kleiman (1993, p. 20), que consiste na compreensão da leitura como um processo baseado somente na superfície textual. Para ler, em tal acepção, bastaria ser alfabetizado. A decodificação constitui, evidentemente, um dos níveis de leitura; entretanto, ele não é o único. Se assim fosse, haveria um descomprometimento com a interpretação, com os sentidos e vozes presentes no texto, como se este não fosse polissêmico. A leitura assim compreendida pressupõe um leitor submisso, controlado pela voz do

texto, que é decodificada e reproduzida, em um movimento mecânico e acrítico. Trata-se de uma concepção autoritária de leitura, que, desconsiderando o leitor, seu contexto e suas experiências, entende ser o texto portador de uma única e verdadeira interpretação; o leitor, por sua vez, é aquele que consegue chegar a essa interpretação.

A autora considera que, ao contrário:

são os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor (KLEIMAN, 1993, p. 23).

Esses diferentes modos de pensar a leitura estão relacionados ao desenvolvimento histórico da pesquisa sobre esse assunto, no qual os focos se alternam, enfatizando ora o autor, ora o texto, ora o leitor (BATISTA, 1991). A ênfase a um ou outro elemento é norteadada pela concepção de linguagem²⁷ subjacente à concepção de leitura.

Da concepção de linguagem como expressão do pensamento decorre o entendimento de que ler é reconhecer o que o autor quis dizer no texto. Trata-se da leitura que se baseia na observação de dados biográficos do autor, seu contexto e intenções, relacionando tudo isso ao texto.

De acordo com a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, o sentido encontra-se integralmente no texto; elementos exteriores, como experiências de vida do leitor e o contexto, entre outros, não auxiliariam na constituição do sentido do texto. Essa concepção salta aos olhos na afirmação de que ler é "extrair o significado do texto" (LEFFA, 1996, p. 12), o que pressupõe

27

Adotamos neste trabalho as concepções de linguagem apontadas por Geraldi (1984): 1) Linguagem como forma da expressão do pensamento; 2) A linguagem como instrumento de comunicação e 3) Linguagem como forma de interação (GERALDI, 1984: 41-47).

um leitor persistente e sem história a quem cabe extrair o significado único, preciso e claro, contido no texto.

A consideração da subjetividade na linguagem levada a suas máximas consequências deslocou a ênfase para a figura do leitor que, de acordo com sua história, suas experiências, seus objetivos e seu contexto sociocultural atribui significado ao que lê. Esse modo de pensar a leitura que caminha do leitor ao texto é denominado leitura por atribuição (LEFFA, 1996). Nessa concepção, os conhecimentos de todo leitor são importantes, pois cada um lerá o texto de acordo com sua bagagem de experiências. A leitura do texto muda à medida que muda seu leitor. Essa prática de leitura é feita a partir de hipóteses que são levantadas pelo leitor, as quais ele procura comprovar, justificar. Portanto, a ênfase recai apenas no que o leitor tem a dizer sobre o texto.

Leffa (1996) destaca que, ao centrar-se em apenas um dos elementos do processo – leitor, texto ou autor – a concepção de leitura torna-se limitada. Isso porque o sentido do texto não está somente no autor, em suas intenções, como se o leitor pudesse adivinhar-lhe os pensamentos; nem é totalmente dependente do texto, pois não há uma extração do sentido, mas uma reprodução feita pelo leitor do assunto tratado no texto. Conforme o autor, o conteúdo não passa do texto para o leitor, mas se reproduz no leitor, sem deixar de permanecer no texto. O leitor, por sua vez, não pode ser a fonte de todo sentido, já que limitaria suas interpretações às suas vivências, permitindo ainda que o mesmo texto pudesse ser lido de todas as diferentes formas que seus leitores desejassem, sem necessidade de comprovação.

Na mesma direção, outros autores concluem que a conceituação de leitura não pode ser parcial, enfatizando apenas o leitor ou apenas o texto: “A leitura acontece ao desencadear-se o processo criativo em que o sujeito e linguagem interagem permanentemente, uma vez que o texto nunca está acabado, não é produto, antes,

dispositivo de produção” (DELL’ISOLA, 1996, p. 73). O texto é enunciação projetada pelo autor, continuada e perpetuada pelo leitor num processo em que um exerce influência sobre o outro. Trata-se da leitura coprodutora do texto,

aquela intersticial entre o autor, mentor do texto; o texto em si, enquanto manifestação de linguagem, e o sujeito-leitor, cuja objetividade cognitiva lê, literalmente, a produção contida no texto-forma e cuja subjetividade é interacional com a linguagem do emissor, para produzir um novo texto-conhecimento, advindo tanto dos caracteres denotativo e conotativo quanto dos espaços lacunares do texto original (DELL’ISOLA, 1996, p. 74).

Pensar a leitura desse modo é dar relevância para o papel do leitor, do autor, do texto e para o processo de interação entre leitor e texto. Trata-se da leitura entendida como interação, um processo complexo que não corresponde somente à decifração de palavras, mas compreende também a associação lógica, o encadeamento e o relacionamento das ideias ali presentes, a assimilação das ideias do autor e sua relação com os conhecimentos prévios do leitor sobre o assunto, e a tomada de posições (AGUIAR, 2004).

As palavras de Batista (1991, p. 23) resumem a concepção de leitura que assumimos neste trabalho:

A leitura é, portanto, um aspecto, dentre outros, de uma relação de interlocução. Compreendê-la, delimitá-la, contê-la dentro de seus limites é, portanto, paradoxalmente, não considerá-la em si mesma, mas em suas relações com os demais aspectos dessa relação interlocutiva: o texto, o autor e as práticas histórico-sociais nas quais essa relação de interlocução se constituiu.

A concepção de leitura como interação corresponde a um tipo de leitor, com características próprias, isto é, um leitor competente, do qual tratamos a seguir.

A LEITURA E O LEITOR

A atividade complexa em que a leitura se constitui, enquanto ato de interação, exige competências variadas do leitor. Este não se resume, como vimos, nem a um mero decodificador, nem a um sujeito inteiramente autônomo, que leva em conta apenas sua própria história de vida, na interpretação de um texto.

Neste tópico, procuraremos listar algumas das características essenciais a um leitor competente²⁸, cujo desempenho encontra-se intrinsecamente relacionado à prática de leitura entendida como interação.

Tratando da leitura assim concebida, Solé (1998) destaca que ela exige uma postura ativa do leitor. Assumimos, dessa forma, a concepção de leitor desvinculada da ideia de passividade, entendendo-o, ao contrário, como coprodutor, agente do texto lido.

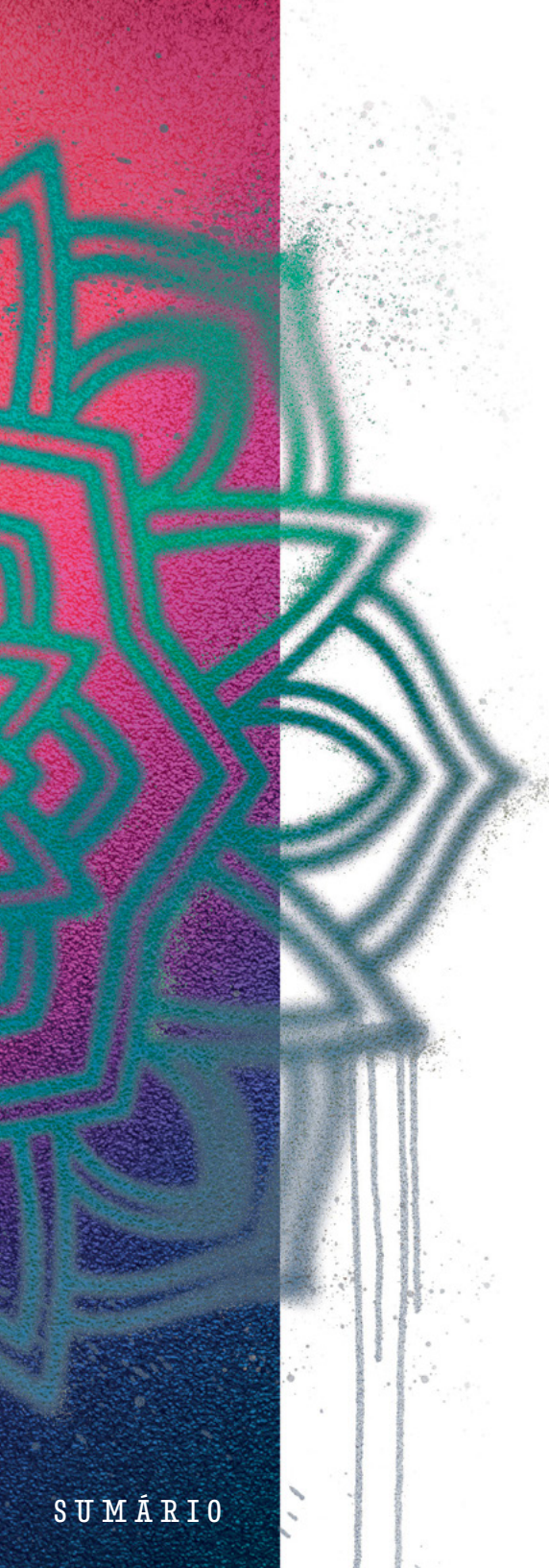
O leitor interage com o texto quando, por exemplo, ativa seus conhecimentos prévios, buscando, em sua memória de longo prazo²⁹, as informações de que precisa para confirmar as hipóteses feitas ao longo da leitura; quando duvida do texto, questiona-o, desdenha dele, sem exceder-se em suas adivinhações (num processamento descendente³⁰). Também interage quando não se deixa limitar pelo texto (num processo ascendente³¹).

28 Adotaremos as expressões "leitor competente", "bom leitor", "leitor maduro" e "leitor modelo" para nos referirmos ao leitor cuja prática de leitura corresponde ao conceito de leitura como interação, já abordado neste capítulo.

29 De acordo com Smith (1999, p. 39), dois tipos de memória são importantes na leitura: Memória de Curto Prazo é a memória instantânea, uma memória temporária que nos possibilita encontrar sentido para aquilo que estamos fazendo no momento. Diferencia-se da Memória de Longo Prazo, que mantém "guardados" os eventos ocorridos há mais tempo.

30 O modelo teórico do processamento "descendente" propõe que, para compreender textos, o leitor parte principalmente dos seus próprios conhecimentos e expectativas – do geral para o particular (MEURER, 1988, p. 264).

31 Já o modelo teórico do processamento "ascendente" propõe que, para compreender textos, o leitor parte do símbolo escrito e, sequencialmente, atribui significado a palavras, frases, orações, parágrafos e textos completos, num movimento do particular para o geral sem basear-se em seus conhecimentos (MEURER, 1988, p. 258).



Meurer (1988, p. 264) afirma que as pesquisas têm apresentado o leitor maduro como aquele que usa os processos ascendente e descendente, sem depender exclusivamente de um ou de outro. Isso porque a compreensão do que se lê está além da soma dos símbolos escritos, e se o leitor se fixar apenas no símbolo escrito, nos detalhes, poderá “ficar preso” a eles, não sendo capaz de apreender a ideia, em seu aspecto global. Da mesma forma, se confiar em demasia em suas próprias convicções, em sua capacidade de inferir sobre o conteúdo, pode deixar de lado informações (co)textuais pertinentes para a ativação de esquemas necessários para a compreensão adequada do texto. Portanto, o bom leitor não deve confiar demais em uma ou outra fonte de informação, mas utilizar ambas, na prática da leitura.

Apesar de o leitor não depender exclusivamente de suas experiências para a compreensão do texto, a capacidade de transportar experiências e conhecimentos prévios para o que lê é de fundamental importância na leitura. Kleiman (1989, p. 13) enfatiza esse aspecto, afirmando que a utilização do conhecimento prévio se dá na interação dos diversos níveis de conhecimentos disponíveis para o leitor, ao longo de sua vida. E é esse conhecimento adquirido que determina, durante a leitura, as inferências que o leitor fará, com base em marcas formais do texto.

Segundo a autora, “são vários os níveis de conhecimento que entram em jogo durante a leitura”. O primeiro deles é o conhecimento linguístico, que tem papel fundamental no processo. A esse respeito, declara: “o *conhecimento linguístico* [...] é um componente do chamado conhecimento prévio sem o qual a compreensão não é possível” (KLEIMAN, 1989, p. 14). Ele abrange a pronúncia da língua e o seu uso, e tem um papel central no processamento do texto, agindo como um “controlador”, que permite agrupar as palavras em unidades maiores, constituintes da frase, e escolher quais outros agrupamentos serão formados a partir das unidades já formadas.

Também importante aspecto do conhecimento prévio é o *conhecimento textual*, uma vez que os textos sociais estão incorporados a gêneros, cuja estrutura determina o tipo de leitura que pode ser feita. O leitor competente não se comporta do mesmo modo, ante diferentes gêneros. Por exemplo, a partir do reconhecimento de que se está diante de uma peça publicitária, tem uma postura: não fica à mercê da “oferta quentíssima”, pois sabe que há um jogo de apelações e manipulações originárias do consumismo.

Um outro componente do conhecimento prévio é o chamado *conhecimento de mundo*, do qual um leitor maduro também faz uso ao ler. Ele está relacionado a um conhecimento que pode ser adquirido formal (conhecimento de mundo enciclopédico) ou informalmente (conhecimento parcial ou estruturado) e se refere a tudo o que temos na memória sobre determinados assuntos, situações típicas de nossa cultura, que ativamos pelo simples contato com algum mínimo elemento que o lembre. Essas “lembranças”, denominadas esquemas, direcionam nossas expectativas (KLEIMAN, 1989). Para que haja compreensão, o leitor ativa esse conhecimento, a partir de marcas formais presentes no texto. Ele busca, em sua memória de longo prazo, informações relevantes ao que está lendo, a fim de fazer relações e reconstruções, tecendo significados.

Além da necessidade de ativar os conhecimentos prévios, o leitor competente é capaz de fazer leituras de acordo com seus objetivos (SOLEÉ, 1998). Ele não é o mesmo leitor sempre, pois não lê os diversos textos da mesma forma, mas utiliza, para cada gênero, estratégias que o façam atingir objetivos pré-determinados.

Dessa forma, ele pode fazer uma leitura seletiva, quando precisa encontrar um endereço telefônico em uma lista; será mais detalhista e obedecerá a uma sequência, caso esteja diante de uma receita de bolo. Não manterá a mesma postura, ao folhear uma revista semanal ou um jornal, pois lerá apenas o que lhe convém, passando “olhos” sobre aquilo que não lhe interessar.

Porém, tomará nota, sublinhará o texto, buscará fazer relações com o que sabe, quando objetivar apreender um conhecimento. Como diversos são os textos, diversos são os objetivos com que o leitor maduro vai a eles (SOLÉ, 1998).

Tais objetivos determinam as estratégias de leitura, bem como a postura física e intelectual que será adotada perante os textos. Contradizendo a leitura idílica, que prevê uma postura ereta e respeitosa, Goulemot (1996, p. 110) assinala que, frente ao texto, podemos adotar diferentes atitudes corporais: "sentado, deitado, alongado, em público, solitário, em pé..." Objetivos de leitura diversos acompanham posturas diversas, pois uma leitura por prazer acarreta, evidentemente, uma postura física mais relaxada.

Essas características de leitor competente denotam que ele é, acima de tudo, um crítico usuário da língua e, sem dúvida, consciente de seu papel na sociedade. Nesse sentido, a escola, uma das principais instituições promotoras da igualdade social e agência de letramento, deve objetivar a formação desses leitores. É o que discutiremos a seguir.

A ESCOLA, A FAMÍLIA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental destacam a importância da escola na formação de leitores competentes, questionando, desde as séries iniciais, quais textos seriam adequados a essa atividade leitora (BRASIL, 1997). Criticam as frases curtas dos livros voltados ao público iniciante, afirmando que "as pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura." (BRASIL, 1997, p. 29). O documento oficial toca apenas de leve na questão do gosto pela

leitura, ressaltando mais a necessidade da formação de leitores competentes, o que, sob sua ótica, acarretará na formação de escritores:

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modalizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever. (BRASIL, 1997, p. 41).

Formar bons leitores é desenvolver a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura, e a escola só dará conta de tal responsabilidade se motivar os alunos, se mobilizá-los internamente, mostrando-lhes a autonomia que a leitura oferece e quão interessante pode ser essa atividade. Esse resultado demanda, além de esforço, recursos materiais, e, acima de tudo, um exercício de conscientização a respeito do poder transformador da leitura sobre o mundo do educando (BRASIL, 1997).

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018) amplia os objetos de leitura para além dos gêneros impressos já consagrados pela escola e inclui gêneros multissemióticos e multimidiáticos. Assim, contempla também as produções de linguagem produzidas e veiculadas pelas atuais tecnologias digitais de informação e comunicação.

Uma escola que se fundamenta nessa formação tem características bastante peculiares, de acordo com Silva (1983). Em primeiro lugar, possui uma biblioteca cujo acervo atende às necessidades de professores e de alunos. Os serviços bibliotecários são dinâmicos e fazem parte dos projetos da escola e das decisões curriculares. Em tal escola, a biblioteca não é vista como um lugar "sagrado", mas como um espaço em que o educando se sente "à vontade", onde tem liberdade para escolher e até sugerir livros. Nesse ambiente,

os funcionários conhecem seu papel de incentivadores da leitura. O currículo, por sua vez, atenta para a necessidade de contemplar atividades de leitura, como espaço para pesquisas, debates e discussões.

Os educadores de uma instituição como essa também são, evidentemente, leitores. Não se restringem a sugerir livros, mas os leem e falam deles para seus alunos. Além disso, incentivam o uso da biblioteca, ensinam a fazer pesquisas e apontam outras fontes para os educandos, além daquelas utilizadas na sala de aula. Sem dúvida, essas atitudes favorecem o aluno, que acaba por tornar-se mais autônomo em seu aprendizado, além de desenvolver sua capacidade de escolher gêneros, temas, autores, que vão definindo seu caminho enquanto leitor.

Destacamos as palavras de Solé (1998, p. 90) dirigidas àqueles que pretendem um ensino-aprendizagem de leitura:

ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta. As crianças e os professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler.

Por isso, a formação do leitor competente também não deve menosprezar o caráter de fruição que a leitura pode ter. Essa função é constantemente destacada em coleções escolares clássicas voltadas ao público adolescente, como “Para gostar de ler”³² (ou “De conto em conto”), nas quais identificamos um discurso que procura incentivar o leitor para os caminhos da leitura, para a fruição, destacando que “são histórias pequenas no tamanho, mas enormes na emoção” e ainda que “em cada uma delas o prazer e a reflexão esperam pelo leitor” (DE CONTO, 2002, p. 3).

32

Antologias por temas e por autores, da editora Ática, que buscam selecionar textos de autores renomados da literatura brasileira e universal.

Um exemplo de iniciativa no sentido de estabelecer novos diálogos com este público atual foi a coleção “Descobrimdo os clássicos”, que teve como objetivo principal inserir em uma história atual o tema de romances clássicos, a fim de incentivar o conhecimento da literatura clássica, de um modo interessante para o adolescente. Por exemplo, em “Dona Casmurra e seu Tigrão”³³ (JEF, 2005), a linguagem, o contexto, o enredo e outros aspectos envolvidos na criação da história têm estreita relação com o “habitat” do adolescente.

Uma das funções da leitura literária é, sem dúvida, provocar o prazer, o lúdico, instalar-nos, através do texto lido, num ambiente ficcional altamente envolvente e maravilhoso, capaz de nos transportar de um espaço para outro inimaginável. E as razões do prazer provocado pela leitura são numerosas e pessoais, relacionadas à experiência emocional desencadeada em cada um.

Embora, efetivamente, uma das funções mais importantes do texto literário seja saciar “uma espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem” (CANDIDO, 1972, p. 804), essa leitura por prazer pode ser desencadeada por gêneros que vão de uma revista em quadrinhos até uma biografia, desde que a leitura seja escolhida por critérios pessoais. A propósito, Solé (1998, p. 97) afirma que é “fundamental que o leitor possa ir elaborando critérios próprios para selecionar os textos que lê, assim como para avaliá-los e criticá-los”.

Mas, o despertar para o prazer da atividade leitora, seja de textos literários ou não, nem sempre tem sido tratado de modo adequado pelas instituições que se apresentam como responsáveis pela formação de leitores: a família e a escola. A esse respeito, Rousseau já aconselhava àqueles que desejassem formar o leitor: “[...] faça que a leitura sirva a seus prazeres, e logo ele se entregará a ela sem que você tenha de intervir” (ROUSSEAU apud CERIZARA, 1990, p. 132).

33

O livro conta a história de Barrão, lutador de jiu-jitsu, que sofre com a incerteza da traição. Na história, precisa ler Dom Casmurro para conseguir passar de ano, quando conhece uma bibliotecária esquisita que o ajuda a entender tanto o livro quanto sua própria história (JAF, I. *Dona Casmurra e seu Tigrão*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008).

A constituição do gosto pela leitura decorre da formação de “bons leitores”, condição indispensável ao desenvolvimento social e à realização individual. Dessa maneira, é preciso que o educando esteja convencido das vantagens que “o ato de ler propicia para a vida individual e a construção social” (AGUIAR, 2004). O aluno que rejeita qualquer contato com os textos em sala de aula necessita convencer-se de que praticando a leitura terá mais dinamismo para suas leituras pessoais, ao assistir a um filme ou ler instruções de um jogo. Ainda precisará lembrar-se que, exercitando sua capacidade leitora, terá melhores resultados em um teste ou em um estágio, e nas outras disciplinas, que demandam leituras de comandos, interpretações de problemas e entendimentos de conceitos diversos. Por meio da leitura de ficção, poderá “viajar” e viver experiências em lugares aos quais jamais chegaria na vida real.

Considerando a necessidade de tornar o ambiente escolar favorável à leitura, Magalhães & Alçada (1990, p. 18) enfatizam que “é na escola que se aprende a ler”. A escola é o local privilegiado de contato com os livros”. Essa afirmação é verdadeira, sobretudo para as classes sociais que têm menor acesso aos meios de leitura, fora do contexto escolar. Nesses casos, a responsabilidade da escola na formação desses leitores se intensifica.

Contudo, será mais fácil para a escola cumprir esse objetivo, se contar com o auxílio do contexto social do aluno: família, instituições que frequenta, grupo de amigos que incentivam a leitura e/ou são leitores contribuem decisivamente no processo de formação do leitor.

Abordando o assunto, Charmeux (1995, p. 117) salienta o papel dos pais na formação de leitores que gostem de ler, ou seja, o “caráter positivo da relação afetiva que une os pais e a coisa escrita é um elemento importante para um aprendizado desejado pela criança”. Essa afirmação é corroborada por pesquisas de psicologia social,

que afirmam ser grande parte da aprendizagem humana decorrente da observação do comportamento de outras pessoas (SILVA, 1983).

Algumas maneiras de tornar positiva a presença do livro na família é indicada por Charmeux (1995). A primeira é a presença funcional do objeto livro nos atos da vida familiar cotidiana. A criança observa que a leitura exerce funções variadas no seu dia a dia, ao verificar que membros da família fazem uso do escrito, quando recebem uma correspondência, quando lêem instruções para o uso de um aparelho doméstico ou produzem legendas de fotos, convites, cartas e e-mails.

Partilhar as situações de prazer com o escrito é outro importante aspecto apontado, no qual tem especial relevância a tradicional leitura realizada pelos pais, antes de dormir. Essa atividade memorável, devido ao afeto que a caracteriza, torna-se sobremaneira importante para o histórico do leitor. Conduzida, desde cedo, ao mundo da ficção, das histórias, das hipóteses, das imagens que acompanham o escrito nessa fase, a criança, muito provavelmente, verá o texto como uma fonte de prazer, e sentir-se-á motivada a se tornar uma leitora independente.

As visitas a bibliotecas e livrarias são referidas como outras maneiras de partilhar a leitura, em família. A exploração conjunta desses locais acaba por ampliar a visão da criança, gerando curiosidade e interesse por mundos diferentes do seu, atitudes que facilitarão o desenvolvimento do senso crítico. Em consequência dessas visitas, pode-se oferecer livros, como presentes, o que valoriza o objeto da leitura, tornando a obra marcante e individual, para ser lida diversas vezes e em lugares variados. Essa abertura cultural pode levar a outras leituras, como as da TV, do noticiário, da leitura das revistas e gibis, em uma espécie de estímulo à leitura do desconhecido, do diferente (CHARMEUX, 1995).

Quanto ao acompanhamento da leitura na escola, especificamente, Charmeux (1995) ressalta que devem os pais se inteirarem do trabalho da criança, de forma interessada e amiga, e nunca "autoritária". Para tanto, sugere a autora que os pais explorem as informações sobre as leituras realizadas pela criança na escola, sem exagero, sem invadir o espaço do filho.

Acompanhar os progressos da criança implica observar as competências adquiridas e o trabalho que o professor vem realizando, atitudes que podem auxiliar na construção do conhecimento, na compreensão, análise e solução das dificuldades, na abertura de caminhos para a construção dos sentidos dos textos. Dessa maneira, a formação de leitores competentes, prioritariamente a cargo da escola, será muito menos laboriosa num contexto social que lhe seja favorável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo visou retomar algumas concepções essenciais de leitura, com base nos estudos linguísticos principalmente nos estudos decorrentes da década de oitenta e noventa. Acredito que as provocações aqui postas inserem-se no bojo do que a LA propõe, assinalada na "intenção de transgredir, política e teoricamente, os limites do pensamento e da ação tradicionais, não somente entrando em território proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito" (PENNYCOOK, ano). Nesse sentido, ao invés de aceitarmos prontamente as "formações advindas de secretarias, automáticas e devidamente desejosas de aumentos de IDEB, ou mesmo, inserir na sala de aula o aplicativo de leitura adquirido pela secretaria, é preciso dar uma passo atrás e pensarmos, questionarmos e colocarmos em discussão quais concepções de leitura estão sendo mobilizadas nessas ações, por nós e

por estes gestores educacionais que executam essas ações antes de nós e - mais problemático ainda - sem contar com nossa opinião de educadores. Esse questionamento passa por sermos leitores competentes também.

Por fim, reforçamos com nosso estudo que formar leitores é uma construção que visa promover/despertar/construir a criticidade no uso da linguagem, no seu aspecto socio-discursivo, está para além da decodificação de textos. Ler é assumir posicionamentos, se arriscar, buscar comprovações, relacionar repertórios e construir novos. Além disso, para formar leitores é necessário mais agentes que os presentes na educação, é preciso que a família e outras instâncias sociais acolham esse objetivo.

Como provocação, é preciso, porém, ressaltar que, ao tratar da formação de leitor, é necessário retomar a formação do formador de leitor, portanto, a de se considerar os inúmeros cursos de licenciatura de Pedagogia e Letras que "pipocam" por aí sem uma análise de qualidade razoável. Muitos professores de Língua Portuguesa e pedagogos saem das universidades e faculdades sem o devido preparo para formar leitores. Daí, ainda é possível encontrar educadores(as) que concebem a leitura como atividade sagrada - silenciosa e apenas relacionada aos gêneros literários pertencentes ao cânone definido por alguns - ou apenas como atividade lúdica que não necessita de auxílio ou orientações "senta e lê".

Outra obstáculo na busca pela formação de leitores é o desafio de contar com mais agentes sociais além da escola, haja vista que a família, as instituições religiosas, as secretarias de cultura também serem responsáveis por essa formação - aliás, um desafio grandioso é a construção de boas parcerias entre escola e família, como também escola e agentes culturais, pois se o agente cultural produz o livro mas não dialoga com seus leitores potenciais, os estudantes, as consequências estão por aí: livros sem leitores.

Ainda, como provocação às instituições escolares, na maior parte, estão longe de serem modelos de locais de leitura – uma vez que a biblioteca, via de regra, ou está fechada ou não tem atendimento, principalmente quando se trata de escolas públicas de Ensino Fundamental ou colégios para Ensino Médio. Bem certo que os aplicativos estão chegando (no Paraná, em 2022, chegou o Leia Paraná/Odilo), mas a formação leitora e crítica passa por qualidade e não apenas quantidade de livros lidos, ou seja, é preciso que o professor(a) esteja apto para orientar, compartilhar da prática da leitura com seus estudantes, ajudando-os a construírem repertórios socialmente críticos e linguisticamente ricos.

A leitura no mundo digital é bem-vinda e pode atender a este leitor contemporâneo que está acostumado com o hipertexto que “é uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (MARCUSCHI & XAVIER, 2010, p. 208). Daí resgatar as concepções de leitura e polemizar o que está sendo posto pelos gestores educacionais, muitas vezes, sem a devida atenção pedagógica e educacional faz-se necessário. Aliás, no aplicativo paranaense lançado, até o momento, em março de 2023, não possui obras literárias de autores brasileiros, ou seja, nas escolas paranaenses, onde caberá a literatura brasileira se não consta no próprio aplicativo de leitura proposto pelo estado e sendo exigido seu uso? Assim, os estudos das obras que são cobradas em vestibulares de universidades estaduais e federais, para as quais nosso aluno de escola pública tem cota social, ainda deverá ser uma “luta” do professor indo à caça de obras: nas precárias bibliotecas das escolas ou na esperança de encontrar um “pdf” perdido na web para ser compartilhado com a turma. No mínimo, questionável essa situação. Sem dúvida, os desafios são muitos, tantas perguntas, mas se pudermos começar resgatando um pouco os estudos das concepções do ler e suas implicações, acreditamos que alguns passos já estão sendo dados nessa longa trajetória.

Por fim, finalizamos essa discussão na perspectiva da LA, enquadrando nosso trabalho como “construção de uma verdade contingente, cuja natureza movente e fluída” possibilita sempre revisitá-lo e considerar perspectiva diferente e mudanças na pesquisa (LOPES, 2009, p. 37).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. Conceito de Leitura. In. CECCANTINI, João Luis Cardoso Tápias (Org.). **Pedagogia Cidadã**: cadernos de formação. São Paulo: UNESP, 2004, p. 61-75.
- BATISTA, Antônio A. G. Sobre leitura: notas para a construção de uma concepção de leitura de interesse pedagógico. **Em Aberto**. Brasília, n. 52, p. 21-38, 1991.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.
- CANDIDO, Antonio. Literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura**. São Paulo, v.24, n. 9, set. 1972, p. 804.
- CERIZARA, Beatriz. **Rousseau**: a educação na infância. São Paulo: Scipione, 1990, p. 132-142.
- CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler**: vencendo o fracasso. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- COLEÇÃO DE CONTO EM CONTO. São Paulo: Ática, 2002.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. A interação sujeito-linguagem em leitura. *In*: Magalhães, Izabel (Org.). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: UNB, 1996, p. 69-75.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. *In*: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de Leitura**. Tradução: Cristiane Nascimento. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 109-125.
- JAF, Ivan. **Dona Casmurra e Seu Tigrão**. São Paulo: Ática, 2005.

LEFFA, Wilson J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1996, p. 10-18.

KLEIMAN, Angela. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas. Pontes/Ed. Unicamp, 1993, p.12-54.

MAGALHÃES, Ana. Maria. ALÇADA. Isabel. **Ler ou não ler**: eis a questão. Porto Alegre: Kuarup, 1990.

MARCUSCHI, Luiz. A. XAVIER, Antônio. C. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, Luiz. A. XAVIER, Antônio. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 2. ed; - Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-14

MEURER, José. Luiz. Compreensão de linguagem escrita: aspectos do papel do leitor. *In*: BOHH. I; VANDRESEN, P. (Orgs.). **Tópicos de Linguística Aplicada**. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 258- 269.

LOPES, Luiz. Paulo da M. (2009). Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. **Gragoatá**, v. 14, n. 27, 30 dez. 2009.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. *In* MOITA-LOPES, Luiz. Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-83.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

16

*José Cristovão Maia Lucena Marreiro
Leonardo Carvalho de Oliveira*

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO INCENTIVO À LEITURA:

UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata das histórias em quadrinhos (HQs) como uma ferramenta no ensino e aprendizado escolar. Como escreve Santos (2001, p. 47), "a criança que não lê nem História em Quadrinhos tampouco se sentirá disposta a enfrentar textos didáticos, literários e informativos". Essas produções seriam o incentivo inicial para o contato das crianças com outros textos. Além disso, as HQs são exemplos de textos multimodais que combinam palavras e imagens para representar uma narrativa.

Muitas vezes, as HQs têm sido associadas ao entretenimento, leitura fácil e até ociosidade. Esta mentalidade pode afetar seu uso na educação escolar. Há uma longa história dessas produções sendo empregadas para educação. Um volume crescente de pesquisas, projetos e atividades tendo como objeto as HQs demonstram o interesse no tema (VERGUEIRO, 2010; RAMOS, 2017).

O objetivo desta pesquisa é fazer uma revisão bibliográfica sobre o uso de gêneros multimodais - HQs - como incentivo à leitura para crianças do Ensino Fundamental I. Entre os objetivos específicos, destacamos: 1) observar como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata as possibilidades educacionais das histórias em quadrinhos; 2) demonstrar alguns elementos que compõem as HQs e 3) caracterizar as histórias em quadrinhos como recurso de incentivo à leitura em sala de aula.

Este trabalho realiza uma revisão bibliográfica sobre a temática. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a revisão bibliográfica consiste na seleção de trabalhos relacionados ao objeto de pesquisa, como documentos, artigos acadêmicos, pesquisas de pós-graduação, entre tantas outras produções. Para compreender o papel das HQs na educação, portanto, passamos a buscar

“contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos” (SEVERINO, 2007, p. 122).

Alguns conceitos são importantes para uma melhor compreensão da pesquisa, como: leitura (SANTOS; MORAES; LIMA, 2018), multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; ROJO, 2011; ROJO; BARBOSA, 2015) e HQs (EISNER, 2001; 2005; IANNONE; IANNONE, 2004; VERGUEIRO, 2010).

O capítulo está dividido em quatro tópicos: o primeiro trata da importância da leitura e dos usos de HQs em sala de aula de acordo com a BNCC; no segundo tópico são apresentadas algumas observações sobre os gêneros multimodais; os elementos que compõem as histórias em quadrinhos são abordados no terceiro tópico; por fim, no último, reunimos alguns apontamentos sobre como as HQs podem incentivar o hábito da leitura.

LEITURA E HQS

A leitura é uma das habilidades mais importantes que uma pessoa pode aprender. Ela cria possibilidades de ganhar conhecimento e compreensão os quais de outra forma não estariam disponíveis. Estimula o desenvolvimento de pensamento crítico e a formação de opiniões. Além disso, a leitura ajuda no aperfeiçoamento de habilidades de escrita e na comunicação de forma eficaz (SANTOS, MORAES e LIMA, 2018).

A leitura está inter-relacionada com o processo educacional. Ler é a identificação dos símbolos e a associação de significados apropriados a eles, requer identificação e compreensão. As habilidades de compreensão ajudam a criança a entender o sentido das palavras isoladamente e em um contexto. Nesse processo, as HQs se mostram uma poderosa ferramenta, pois articulam imagens

e palavras escritas para produzir significado. Esses elementos são organizados em uma determinada maneira e ordem para desenvolver uma narrativa (RAMOS, 2010).

A legislação educacional explicita a importância da leitura. A BNCC é um documento que contém as diretrizes de aprendizagem para todos os alunos e as alunas no Brasil, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A BNCC se baseia no princípio de que todos os educandos devem ter acesso a uma educação de qualidade que os prepare para o sucesso na vida, independentemente da sua origem social ou econômica (BRASIL, 2017).

O documento estabelece as diretrizes mínimas sobre o que os alunos e as alunas devem ser capazes de fazer em cada série, e a leitura é uma parte importante para atender a esses padrões. Para ajudar os educandos a atingirem as metas de leitura estabelecidas, os docentes precisam oferecer oportunidades para que os estudantes pratiquem a leitura e criem um hábito.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e co-significa em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2017, p. 72).

Em vários pontos, ao longo da BNCC, é possível encontrar referências a diferentes possibilidades de ensino e leitura. De acordo com o documento, a aproximação e familiaridade da criança com as manifestações da língua colaboram com o amadurecimento de um senso crítico e estimulam a prática de leitura.

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades

de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (BRASIL, 2017, p. 65).

As HQs também são citadas na BNCC para desenvolver as “capacidades de leitura” dos estudantes. Existe uma associação das HQs ao que foi denominado de “Campo Artístico-Literário”. Esse campo é compreendido da seguinte maneira no documento:

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros (BRASIL, 2017, p. 96).

Entre as habilidades esperadas que sejam desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental I, referente à “leitura de narrativas visuais”, a BNCC apresenta: “Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias)” (BRASIL, 2017, p. 97).

As HQs são encaradas como uma das ferramentas a serem empregadas por professoras e professores para criar outros meios para a aprendizagem em sala de aula. As HQs estão presentes em várias disciplinas escolares e, se bem empregadas, podem facilitar o ensino e fomentar a leitura.

GÊNEROS MULTIMODAIS

Gêneros multimodais utilizam várias formas de linguagem para transmitir uma mensagem. Esta possibilidade de construção de textos é cada vez mais utilizada, pois se mostra eficaz na difusão de determinadas ideias. Além disso, permite que as pessoas sejam

criativas e explorem várias formas de expressão. Esses textos desafiam os leitores e leitoras à medida que trabalham em vários sistemas de signos para construir significado (ROJO, 2011).

A leitura e a escrita impressas são e sempre foram multimodais. Requerem a interpretação de elementos visuais presentes nos textos, como os espaços, cores, fontes ou estilos e, cada vez mais, imagens, e outros modos de representação e comunicação. Uma abordagem multimodal permite que esses recursos semióticos sejam considerados e compreendidos como algo além de estético.

Em um contexto escolar, chamar a atenção das crianças para os vários componentes de textos multimodais é um aspecto importante do ensino de leitura. Textos multimodais exigem que os leitores e leitoras trabalhem em vários sistemas de interpretação e usem diferentes estratégias para compreendê-los. Eles podem incluir uma combinação de elementos escritos e visuais, e podem ser produzidos em mídia impressa ou digital. Rojo e Barbosa (2015, p. 108) definem o texto multimodal como “aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos, ou símbolos (semiose) em sua composição”. Todos os textos são multimodais, envolvendo a interação e integração de vários códigos semióticos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001).

Há muitos benefícios em empregar textos multimodais. Eles podem tornar informações complexas mais compreensíveis e capturar a atenção de leitores e leitoras de uma maneira que um texto construído de outra forma não poderia. A HQ é um exemplo de um meio multimodal, à medida que o texto e a imagem trabalham juntos na construção de significados.

Os textos utilizados dentro e fora da escola são geralmente acompanhados por imagens visuais e elementos de design, além do texto impresso. Os leitores e leitoras interagem com textos impressos que contêm elementos multimodais, como livros ilustrados, textos informativos, revistas e jornais, bem como textos digitais que

trazem hiperlinks, imagens de vídeo, música, efeitos sonoros e designs gráficos (FERNANDES, 2020).

Existem diferentes possibilidades de textos multimodais e, de fato, as pessoas os utilizam todos os dias. As HQs representam parte desse campo e, na medida em que podem atuar como análogos a outros tipos de textos multimodais, os quadrinhos abrem uma série de possibilidades para pensar a alfabetização multimodal.

A COMPOSIÇÃO DAS HQS

Como os objetos são organizados e posicionados em uma imagem visual é chamado de composição. A disposição e o posicionamento de vários objetos determinam sua importância relativa e como eles interagem com outros elementos em uma imagem.

As HQs são uma produção que cria uma narrativa por meio de imagens e palavras. Apesar de serem elementos distintos, imagens e textos são efetivos para a difusão de mensagens. Outro ponto importante referente às HQs, a comunicação também quando há apenas ilustrações na história. Podemos dizer que as HQs, como demais formas de arte, compõem o imaginário coletivo de uma comunidade, transmitindo significados que um grupo em uma dada época outorga a determinados acontecimentos, pessoas, hábitos, valores etc. (IANNONE; IANNONE, 2004).

A combinação de palavras e imagens – multimodalidade – funciona para criar significado de maneiras muito particulares; em um texto multimodal, o significado é criado por meio do textual e do imagético. A articulação dos recursos textuais com os elementos imagéticos expande o entendimento acerca de situações e perspectivas propostas de uma maneira que, se separados, qualquer um desses códigos teria mais trabalho para alcançar (VERGUEIRO, 2010).

Tendo em vista que essa combinação texto/imagem aparece nas HQs com um desenvolvimento peculiar, o que se caracteriza muito mais do que uma mera complementação de informações de uma linguagem a outra, mas na emergência de uma outra modalidade de interpretação. Sobre a leitura, Eisner afirma que

O processo de leitura dos quadrinhos é uma extensão do texto. No caso do texto, o ato de ler envolve uma conversão de palavras em imagens. Os quadrinhos aceleram esse processo fornecendo as imagens. Quando executados de maneira apropriada, eles vão além da conversão e da velocidade e tornam-se uma só coisa (EISNER, 2005, p. 9).

Em sua forma mais simples, uma página de HQ é constituída por dois ou três quadros (retângulos pretos, cujas bordas são chamadas de moldura), inseridos sobre um fundo branco, a página. Cada quadro é (eventualmente) separado por um espaço vazio projetado para dividir duas imagens. A leitura dos quadros acontece na mesma ordem de um livro convencional: da esquerda para direita e de cima para baixo.

Os quadros comumente trazem fragmentos de conversações ou atividades cuja duração excede a de um instante capturado em um registro fotográfico (EISNER, 2001). A duração dos quadros não é determinada somente pelos componentes verbais, mas também por elementos visuais, como, por exemplo, linhas de movimento como pode ser observado abaixo:

Figura 1 - Ação em um quadro



Fonte: Sousa (2007).

Podemos também destacar nos quadrinhos acima a ausência de palavras. Eisner (2001, p. 16) aponta que é “possível contar histórias somente com as imagens, sem ajuda de palavras, mas é preciso ter uma lógica na sequência das imagens para alcançar sua finalidade”. Nessas situações, os educadores e educadoras devem se atentar para a narrativa visual e buscar estimular a criatividade da turma para que expressem o que acontece na história.

Outro elemento importante para as HQs são os balões, entendidos como o espaço no qual está contida a maior parte do texto verbal. Balões são usados para expressar a oralidade ou pensamento (EISNER, 2001).

Figura 2 – Tipo de balões



Fonte: Divertudo. Disponível em: <<http://bit.ly/3IDPmTD>>. Acesso em: 27 nov. 2022.

Observamos diferentes modalidades de balões: 1) balão de fala, o que traz os diálogos dos personagens; 2) balão de pensamento, explicita o que se passa pela mente do personagem naquele momento (formato de nuvem) e 3) balão trêmulo, que transmite algum tipo de sentimento intenso, no caso a raiva.

A legenda é o outro elemento dos quadrinhos que contém texto verbal. Esse texto representa a voz do narrador, que,

fundamentalmente, tem a função de acrescentar informação à mensagem transmitida no quadro. Abaixo exemplos de legendas:

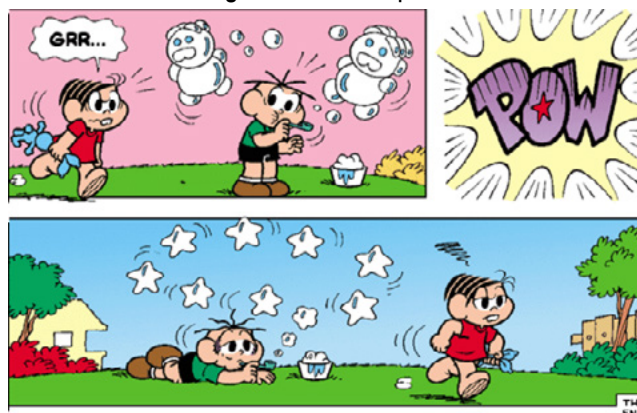
Figura 3 - Legendas em um quadro



Fonte: Sousa (2002).

Nos quadrinhos, os efeitos sonoros podem ser uma forma escrita da modalidade verbal. Os vocábulos onomatopeicos são frequentemente integrados à composição da imagem, e sua representação pode ter qualidades semânticas e imagéticas, como letras de um enunciado raivoso aparecendo em chamas para enfatizar uma metáfora da raiva. Abaixo, exemplo de onomatopeias dentro da narrativa:

Figura 4 - Onomatopeias



Fonte: Gestão Educacional. Disponível em: <<http://bit.ly/40aPU2d>>. Acesso em: 27 nov. 2022.

As HQs são compostas por diferentes elementos multimodais que podem ser observados nas maneiras como os textos estão dispostos nos balões; nos diferentes formatos das fontes que formam a fala dos personagens; nas composições que tornam as cenas inteligíveis; em expressões faciais, em síntese, nos modos de representação que constituem a HQ.

HQS EM SALA DE AULA

Por meio dos quadrinhos, os professores e professoras podem motivar os alunos e as aulas a criarem o hábito da leitura de forma mais divertida e interessante. Ao examinar as HQs como textos multimodais e lê-las como um exercício de multiletramentos ou letramentos multimodais, podemos compreender não apenas as práticas letradas que cercam os quadrinhos em particular, mas sobre as práticas letradas que cercam todos os textos multimodais. Em sua composição, portanto, os quadrinhos são multimodais, possibilitando hábitos que vão além da leitura baseada em palavras (CARVALHO, DANTAS e AGUIRRE, 2019; SILVA; VIEIRA, 2018).

No primeiro ciclo do ensino fundamental (1º a 5º anos), as crianças deixam “de ver a si mesma[s] como centro do mundo e passa[m] a incorporar os demais a seu meio ambiente, ou seja, evoluindo em termos de socialização” (VERGUEIRO, 2010, p. 24). Começam a reconhecer especificidades de diferentes pessoas e grupos. Os alunos e alunas podem trabalhar com as HQs, assim como serem incentivados a elaborar atividades mais bem desenvolvidas.

Tarefas baseadas em HQs podem funcionar como um recurso para aperfeiçoar o conhecimento de gramática e vocabulário em sala de aula. O uso de HQs pode trazer benefícios para a aprendizagem da língua portuguesa. Entre alguns benefícios, podemos citar:

1) ajudam a melhorar o vocabulário (RAMOS, 2010); 2) tornam o processo de aprendizagem divertido e significativo (SILVA *et al.*, 2022) e 3) criam hábitos de leitura (CANGUÇU; KORBES, 2011).

O uso de HQs estimula e facilita o ensino de vocabulário. Elas ajudam os alunos e as alunas a aprenderem indiretamente por meio das HQs. Elas ajudam os/as estudantes a melhorar seu vocabulário por meio da relação entre as imagens e as legendas. Os alunos e alunas também podem aprender sinônimos, antônimos, figuras de linguagem, acrescentando novas palavras ao seu repertório e familiarizando-se com seu uso. Em sala de aula, a leitura de HQs também pode ajudar a aproximar os/as estudantes de outros textos (AMARAL; GOMES, 2013).

O uso de HQs pode tornar o processo de aprendizagem divertido e atrativo para as crianças. Os/as discentes poderiam descrever as imagens nas HQs usando adjetivos, por exemplo. Simultaneamente, se lembrarão do adjetivo porque ele é combinado com a visualização do quadro, estimulando o desenvolvimento do vocabulário.

Na era da internet, os leitores e as leitoras tendem a encontrar informações resumidas *online* em vez de ler um texto para encontrar essas mesmas informações. Diante dessa situação, as formas de leitura têm se transformado. Para aproximar os alunos e alunas de textos em sala de aula e criar um hábito de leitura, o docente pode usar a HQ para ajudar nessa tarefa.

As HQs podem ajudar no desenvolvimento de habilidades de leitura, melhorando a compreensão do que é lido, por meio do uso de imagens e palavras.

Dessa forma, os estudantes, pela leitura de quadrinhos, são constantemente instados a exercitar o seu pensamento, complementando em sua mente os momentos que não foram expressos graficamente, dessa forma desenvolvendo o pensar lógico. Além disso, as histórias em quadrinhos são especialmente úteis para exercícios

de compreensão de leitura e como fontes para estimular os métodos de análise e síntese das mensagens (VERGUEIRO, 2010, p. 24).

Assim, as imagens funcionam como auxílio para tornar o texto mais compreensível. Elas também poderiam motivar os alunos e as alunas estimulando estratégias de leitura e facilitando a leitura do contexto do texto com o apoio das imagens. O uso de imagens dá suporte às palavras ou gramática utilizadas nos diálogos, tornando o texto mais compreensível. A compreensão e a competência leitora, portanto, podem ser aprimoradas.

As pessoas que leem HQs também consomem outros produtos culturais, como periódicos, livros e jornais, sem ignorar as informações obtidas na internet, por meio de redes sociais e sites de notícias. Como afirma Santos (2001, p. 47), “a utilização de quadrinhos pode ser de grande valia para iniciar o jovem no caminho que leva à consolidação do hábito e do prazer de ler”. O hábito de leitura, portanto, pode ser ampliado e incentivado por meio das HQs e seu emprego em sala de aula, assegurando que muitos estudantes reconheçam as vantagens da leitura e deparando-se com menores inconvenientes para dedicar-se às leituras com intenção de estudo.

Além dos benefícios, as HQs também têm seus desafios no processo de ensino. É fundamental, portanto, conhecer os desafios do uso de HQs para que estratégias sejam pensadas para maximizar seu uso durante as aulas. O/a docente precisa desconstruir a percepção de que HQs são apenas entretenimento.

Professores e professoras precisam organizar os objetivos de se trabalhar com uma HQ durante a aula (sem ignorar o tempo disponível para a realização da atividade), em seguida, pensar nas estratégias didáticas que serão utilizadas para envolver os educandos naquilo que está sendo proposto no plano pedagógico.

As imagens visuais não são mais incluídas como ilustração do texto impresso, mas adicionam à história e ao significado geral novas e variadas dimensões. Na HQ, as imagens não são subservientes ao texto impresso, mas um elemento essencial para compreensão da narrativa. Desta forma, os alunos e as alunas podem começar a perceber as ligações entre diferentes formas de usar a linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As HQs oferecem os meios para o desenvolvimento da prática de leitura, interpretação e outras vantagens educacionais, como sugerido na BNCC (BRASIL, 2017). O uso de recursos didáticos alternativos, como, por exemplo, as HQs, para auxiliar os alunos e alunas na construção de conhecimento e viabilizar uma compreensão mais ampla quanto aos conceitos aplicados para o desenvolvimento do aprendizado.

Os professores e professoras poderiam orientar seus educandos e educandas a observarem como as HQs funcionam e os elementos que são importantes para a narrativa, desconstruindo estereótipos. Educadores e educadoras poderiam introduzir a cultura popular em sua sala de aula com facilidade e eficácia por meio das HQs. Ao incorporar a cultura popular no currículo, os professores e as professoras superariam a separação que muitos alunos sentem entre suas vidas dentro e fora da escola.

Nesta revisão percebemos que, à medida que as culturas e tecnologias de comunicação estão se tornando mais visuais, a educação está sendo cada vez mais entendida como multimodal. As HQs são um formato de publicação multimodal apropriado para essa cultura de educação em mudança e elas têm o potencial de serem utilizadas no processo de ensino, incentivando as crianças a ter contato com textos.

Sugerimos que mais pesquisas sobre as HQs na educação sejam realizadas, o que pode ajudar educadores e educadoras a perceberem outras possibilidades educacionais em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Elisângela Leal da Silva; GOMES, Nataniel dos Santos. Uso dos quadrinhos para o ensino de gramática: uma análise preliminar. **Cadernos do CNLF**, v. 27, n. 4, p. 438-455, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CANGUÇU, Claudineia Pereira; KORBES, Lenita Maria. O incentivo da leitura por meio de histórias em quadrinhos. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 2, n. 1, p. 50-60, 2011.

CARVALHO, Gisely Karla de Medeiros; DANTAS, Charlise Katiene Ferreira de Mendonça; AGUIRRE, Moisés Alberto Calle. Letramento: entre contos e histórias em quadrinhos. **Holos**, v. 7, p. 1-13, 2019.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. Tradução de Luis Carlos Borges. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

EISNER, Will. **Narrativas gráficas**. Tradução de Leandro Luigi Del Manto. São Paulo: Devir, 2005.

FERNANDES, Cláudia Regina Ponciano. Em prol de textos multimodais no contexto escolar: quais, como e por quê? **Fórum Linguístico**, v. 17, n. 2, p. 4919-4927, 2020.

IANNONE, Leila Rentroia; IANNONE, Roberto. **O mundo das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Moderna, 2004.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse**. The modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Paulo. Os quadrinhos em aulas de língua portuguesa. *In*: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 65-85.

RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 11 - 32.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, Roberto. Aplicações da história em quadrinhos. **Comunicação & Educação**, n. 22, p. 46-51, 2001.

SANTOS, Acácia Aparecida; MORAES, Mayara; LIMA, Thatiana Helena. Compreensão de leitura e motivação para aprendizagem de alunos do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 93-101, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Jeniffer Aparecida; VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. Tiras cômicas e charges: potencialidades para promover o letramento multimodal. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 8, n. 2, p. 195-211, 2018.

SILVA, Andréa Cristina Teixeira *et al.* História em quadrinhos na aprendizagem das séries iniciais. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 5, p. 1907-1920, 2022.

SOUSA, Maurício de. **Turma da Mônica**. Água boa para beber. São Paulo: Maurício de Sousa Editora, 2002.

SOUSA, Maurício de. **Almanaque da Mônica**. n. 27. São Paulo: Panini, 2007.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma "alfabetização" necessária. *In*: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 31-64.

17

Leonardo Kominek Barrentin
Héilton Diego Lau

RESISTÊNCIA TRANS EM UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA:

A CONTRARRELIÇÃO DE URIAS EM *DIABA*

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, analisamos trechos da canção *Diaba*, da cantora e modelo trans Urias, que marcam um combate direto a discursos religiosos que pretendem o apagamento da identidade trans, bem como aqueles que se colocam como uma espécie de contrarreligião, a partir da contradição e da resignificação de elementos depreciativos, segundo o discurso religioso contestado. Para tanto, tomamos como base teórica a Análise de Discurso (AD) de linha francesa, especificamente aquela inaugurada por Michel Pêcheux (1997), perpetuada, no Brasil, pelos estudos de Eni Orlandi (1999).

A importância concedida ao sujeito e suas diversas posições em relação ao discurso na AD pecheutiana fornece um excelente embasamento teórico para o estudo da canção *Diaba*, uma vez que o eu-lírico da obra perpassa todas as posições-sujeito estabelecidas por Pêcheux no contexto do discurso religioso. Levando em conta as condições de produção da canção, percebe-se que o combate ao discurso religioso (que se infiltra no discurso político) cujo objetivo é segregar integrantes da população LGBTQIA+ (a qual nós, autores, integramos) do convívio social ainda é necessário, sobretudo para a população trans, que sofre violências sistematizadas simplesmente por existir.

Este trabalho, então, propõe, por meio da AD, a ideia de acolhimento de qualquer pessoa pertencente ao espectro da diversidade sexual, ao promover e celebrar o discurso de existência desse grupo, em detrimento ao que algumas ideologias religiosas e políticas defendem.

A fim, então, de entender como o discurso permite a forma-sujeito *Diaba* a partir de elementos do discurso religioso, estruturamos o presente trabalho da seguinte forma: após esta introdução, apresentamos os pressupostos teóricos da AD que sustentam

a presente pesquisa; na sequência, comentamos os elementos da fé cristã presentes na canção *Diaba* e, por fim, explicamos a posição-sujeito criada por Urias em relação a esse discurso religioso.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Como já mencionado, utilizaremos as lições de Michel Pêcheux e Eni Orlandi como embasamento para esta análise. Começo, pois, trazendo à tona a ideia de ideologia. Para Pêcheux (1997), ideologias surgem e se retroalimentam da/na luta de classes. São conjuntos de atitudes práticas que estão em constante embate, sendo que, ao menos uma delas, está em posição de dominância (PÊCHEUX, 1997). A seu tempo, Orlandi (1999, p. 46) esclarece que o “indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer”.

O indivíduo torna-se sujeito devido ao processo de interpelação. Por exemplo, no discurso político, o sujeito inscrito no aparelho ideológico político, mais especificamente quando ele é filiado a um determinado partido, compactua com as ideias que o partido defende. Nesse caso, para Althusser (1985), ele está participando de certas práticas regulamentadas das ideias que o partido “oferece”. Essa escolha livre do sujeito em querer filiar-se ao partido “x” e não ao partido “y” ocorre no momento em que ele se depara com as ideologias de ambos.

[...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se realiza pela identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina, identificação na qual o sentido é produzido como evidência pelo sujeito e, simultaneamente, o sujeito é “produzido como causa de si”. [...] Queremos dizer com isso que é no *non-sens* (sic) das representações, que “não se mostram para ninguém, que se configura o lugar do sujeito que toma posição em relação

a elas, aceitando-as ou rejeitando-as, colocando-as em dúvida etc. Em suma, “o sujeito” se produz *nesse* “não-sujeito” constituído por um amontoado de representações “desprovidas de sentido”, e essa produção é acompanhada precisamente por uma *imposição de sentido às representações* (PÊCHEUX, 1997, p. 238, grifo do autor).

Isso significa, em outras palavras, que não existe discurso produzido fora de um contexto ideológico. Como apenas os seres humanos, ou melhor, os sujeitos, são capazes de produzir discurso, o sujeito está, obrigatoriamente, inserido em uma ideologia discursiva (PÊCHEUX, 1997; ORLANDI, 1999). É por essa razão que Orlandi (1999, p. 50), explica que o sujeito é “ao mesmo tempo livre e submisso. Ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la. Essa é a base do que chamamos de assujeitamento”.

Essa contradição entre liberdade e submissão gera os movimentos do sujeito em relação ao discurso ideológico (ORLANDI, 1999). Ao se encontrar inserido em determinado discurso, o sujeito pode, segundo Pêcheux (1997), caracterizar-se como “bom sujeito” ou “mau sujeito”.

Antes de comentar a forma-sujeito de Pêcheux (1997) é necessário explicar que na perspectiva discursiva que estamos inscritos, a noção de sujeito advém da sustentação da reconfiguração de três regiões do conhecimento: o Marxismo, pela não transparência da história, a Psicanálise, pela não transparência do sujeito e a Linguística, pela não transparência da língua. Nessa linha, Pêcheux (1997, p. 149) destaca que “o funcionamento da Ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especialmente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo de formações ideológicas [...] e fornece ‘a cada sujeito’ sua ‘realidade’”.

Dessa forma, o sujeito repete dizeres inscritos em formações discursivas distintas que, para Pêcheux (1997), é o interdiscurso,

pois este é atravessado pela memória do dizer e esse processo faz com que o interdiscurso seja apagado, provocando um efeito de transparência da realidade. "Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da *forma de sujeito*. A 'forma-sujeito', de fato, é a forma de existência história de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais" (PÊCHEUX, 1997, p. 150, grifo do autor). Ou seja, a identificação do sujeito ao Sujeito (universal da Ideologia) é vista materialmente na língua.

Os processos discursivos se mostram materializados na língua como pensamentos inéditos, o sujeito interpelado se dá de distintos modos que Pêcheux (1997) o distingue da seguinte maneira: será "bom sujeito" aquele que adequar seu discurso, sem questionamentos, à ideologia em que se encontra inserido. Ou seja

[...] consiste numa superposição (um recobrimento) *entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal*, de modo que a "tomada de posição" do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma do "*livremente consentido*"; essa superposição caracteriza o discurso do "bom sujeito" que reflete espontaneamente o Sujeito [...]. (PÊCHEUX, 1997, p. 199, grifo do autor).

Essa primeira modalidade de identificação entendemos como uma identificação plena do sujeito da enunciação com a forma-sujeito. Poderíamos citar, como exemplo de bom sujeito, pessoas LGBTQIA+ que aceitam discursos religiosos e políticos contrários às suas próprias existências e apoiam medidas como a "cura gay".

Já o "mau sujeito" é aquele que, ainda que inserido em determinado discurso ideológico, começa a questioná-lo, implicando uma colisão entre o próprio discurso e aquele em que se inscreve. Nas palavras do filósofo:

[...] caracteriza-se o discurso do "mau sujeito", discurso no qual o *sujeito da enunciação* "se volta" *contra o sujeito universal* por meio de uma "tomada de posição" que consiste, desta vez, em uma *separação* (distanciamento, dúvida,

questionamento, contestação, revolta...) *com respeito ao que o "sujeito universal" lhe "dá a pensar"*: luta contra a evidência afetada pela negação, revertida a seu próprio terreno (PÊCHEUX, 1997, p. 199-200, grifo do autor).

O "mau sujeito" instaura um questionamento, mas não rompe com a formação discursiva da forma-sujeito. O sujeito não é constituído mais em sua unidade, mas em sua divisão. Também podemos chamar essa modalidade de contra-identificação do sujeito. Em relação à população LGBTQIA+, pode-se dar como exemplo pessoas que aceitam a própria existência, mas não questionam medidas políticas e/ou religiosas que as segregam.

Ocorre que, por vezes, essa colisão de discursos é tão forte que o sujeito rompe com a ideologia em que se encontra. A isso Pêcheux chama de "desidentificação" (PÊCHEUX, 1997). Todavia, como já mencionamos, o sujeito está sempre assujeitado a uma ideologia, pois não existe discurso fora dela (ORLANDI, 1999). É por isso que a desidentificação implica, obrigatoriamente, a inscrição em uma ideologia contrária. Nessa modalidade, o sujeito da enunciação rompe com a forma-sujeito da formação discursiva em que se inscreve e se identifica com outras.

A partir, então, dessa configuração sujeito-discurso-ideologia que analisaremos trechos da canção *Diaba*, de Urias, sobretudo no que tange ao discurso religioso cristão.

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Segundo Orlandi (1999, p. 30), as condições de produção englobam tanto o "contexto imediato" como o "contexto sócio-histórico, ideológico" em que determinado discurso é proferido. Passamos, então, a apresentar as condições de produção de *Diaba*.

Urias é uma mulher trans que descobriu a identidade feminina a partir da arte drag. Ex-produtora da cantora *drag* Pablllo Vittar, atingiu certa fama com versões de canções nacionais e internacionais. A partir desse sucesso, surge *Diaba*, primeiro *single* autoral de Urias, que celebra a sua existência trans e, mediante contradições, despreza o discurso religioso que pretende marginalizá-la.

Lançado em 2019, *Diaba* aparece em um contexto em que a política nacional discutia uma questão importante para a comunidade das pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queers, intersexo, assexuais e das demais identidades do espectro da diversidade (LGBTQIA+): a criminalização de atos de homofobia. Em junho daquele ano, o Supremo Tribunal Federal, no julgamento da ação direta de inconstitucionalidade por omissão (ADO) nº 26 (BRASIL, 2019), equiparou ao crime de racismo, previsto na Lei nº 7.716/1989 (BRASIL, 1989), a violência às pessoas do espectro da diversidade.

A atuação da Suprema Corte foi motivada pela omissão do Poder Legislativo nacional em regulamentar a questão. O julgamento, no entanto, não foi unânime: dos 11 ministros, três posicionaram-se contrariamente a essa equiparação, sob o argumento de que não cabe ao Judiciário legislar.

Além desse argumento jurídico, outro aspecto foi levantado no julgamento, provocado pela Associação Nacional de Juristas Evangélicos do Brasil (ANAJURE, 2019): a proteção à liberdade religiosa. A partir da atuação da associação mencionada, o STF entendeu que manifestações religiosas, ainda que contrárias à comunidade LGBTQIA+, não seriam consideradas crime, pois estariam enquadradas na liberdade de culto, prevista no art. 5º, VI, da Constituição da República (BRASIL, 1987).

Esse embate entre a homofobia e a liberdade religiosa dá a tônica para a discussão que travamos no presente trabalho: o discurso contrarreligioso de Urias enquanto *Diaba*.

O “BOM SUJEITO” PROFANO

A primeira menção ao mundo religioso ocorre logo após a apresentação de Urias, na seguinte passagem: “U-ri-as! / Muito prazer / Eu sou o oitavo pecado capital” (URIAS *et al.*, 2019). Ao se apresentar como o “oitavo pecado capital”, a cantora se inscreve no discurso cristão, ainda que do lado profano dessa crença.

A ideia de pecado capital mobiliza a memória cristã do século XVIII no Brasil, época em que as determinadas atitudes eram consideradas tão avessas ao discurso religioso que deveriam ser punidas com a morte, “por serem gestadas pelas desordens das paixões ou pelos instintos desordenados” (FLECK, DILLMAN, 2013, p. 12). São eles: a avareza, a gula, a inveja, a luxúria, a soberba, a preguiça e a ira. Urias, ao se apresentar como o “oitavo pecado capital”, se inscreve no discurso cristão, se equiparando aos demais, como um “novo pecado capital” que “surgiu” na sociedade. Quer dizer, ela não é uma cantora, um sujeito que vende sua força de trabalho produzindo músicas, mas sim um pecado, algo imoral para/segundo o discurso cristão. Esse fato mobiliza a memória, que, enquanto noção para a AD, não é individual, mas coletiva, segundo Pêcheux (2010). Ela representa a estabilização do discurso que possibilita repetições.

Memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória constituída do historiador. O risco evocado de uma vizinhança flexível de mundos paralelos se deve de fato à diversidade das condições supostas com essa inscrição: é a dificuldade – com a qual é preciso um dia se confrontar – de um campo de pesquisa que vai da referência explícita e produtiva à linguística, até tudo o que toca as disciplinas de interpretação (PÊCHEUX, 2010, p. 50).

Com a autodenominação “oitavo pecado capital”, Urias estabelece que sua existência, enquanto mulher trans, mobiliza a memória de contradição máxima com a fé cristã, pois, assim como os pecados capitais existentes, é punível com a morte. Tal memória opera o interdiscurso com a realidade brasileira referente a pessoas trans, visto que o país está no topo da lista no número de assassinatos de pessoas dessa comunidade há 13 anos, apesar da “proteção legal” conferida pela já citado entendimento do STF acerca da criminalização da homotransfobia (PINHEIRO, 2022).

Nos versos que seguem, Urias mantém a resignação quanto a seu lugar de desprestígio em relação à fé cristã: “Eu sempre fui vista por muitos como o mal / Possuo você, possuir você / *Diaba*” (URIAS *et al.*, 2019). O “mal”, para a ideologia cristã, mais especificamente a católica, é o desvirtuamento total dos dogmas dessa religião: a abertura da vida aos vícios e pecados (SARTIN, 2016). O grau mais profundo desse mal são os demônios, “anjos que pagaram com a queda o uso perverso de sua liberdade” (SARTIN, 2016, p. 455).

Os demônios, como a *Diaba*, são os responsáveis pelo ato de possessão, que ocorre, entre outros casos, quando a “vítima” leva “uma vida dissoluta no pecado, e impenitente”. Assim, ao se inscrever no discurso cristão, Urias, adotando a forma bom-sujeito, esclarece que ela é a forma mais grave de pecado para essa fé (pecado capital), configurando-se na *Diaba* que pode praticar a possessão dos cristãos que também se desviam da vida virtuosa pregada por essas religiões.

PRIMEIRA CONTRADIÇÃO: *DIABA* ENQUANTO “MAU SUJEITO”

No decorrer da canção, entretanto, essa posição “bom sujeito” começa ser abalada. Até aqui, o uso de verbos na primeira pessoa do singular demonstrou uma aceitação pacífica desse lugar desvalorizado, segundo a fé cristã. A partir dos versos “Sua lei me tornou ilegal / Me chamaram de suja, louca e sem moral” (URIAS *et al.*, 2019), interpretamos que o uso do pronome possessivo de terceira pessoa “sua” e a indeterminação do sujeito causada pela conjugação do verbo “chamar” na terceira pessoa do plural dão indícios de questionamento dessa fé, pois Urias, ao deixar de usar a primeira pessoa verbal, afasta-se de tal ideologia, contra-identifica-se. Surge, então, o primeiro movimento na canção: Urias deixa a forma “bom sujeito” e assume a de “mau sujeito”.

É interessante notar que a artista aproxima o discurso religioso do legal nos versos citados. Urias, nesse caso opera a memória de prescrição e punição, que estão presentes tanto no discurso legal (lei, crime e pena) quanto no religioso (dogma, pecado e punição/penitência). Urias demonstra, assim, que a atuação do Estado e da Igreja, ainda que sejam esferas distintas na sociedade brasileira do século XXI, pode se aproximar de forma bastante perigosa para aqueles que são marginalizados por esses sistemas.

Ora, no Brasil, o Estado (seja o português, seja o brasileiro), desde o período colonial até a ditadura militar, reprimiu veementemente, com base na legislação de cada época, qualquer comportamento que desviasse do padrão cis-heteronormativo (MEMÓRIAS DA DITADURA, 201?). Apenas em 1988, com a atual Constituição da República (BRASIL, 1988), o sistema jurídico brasileiro deixou de oprimir diretamente a comunidade LGBTQIA+, sendo que a proteção veio apenas, como visto, em 2019.

E mesmo nesse contexto de proteção, como já mencionado, representantes da fé cristã, de vertente evangélica, posicionaram-se contra essa proteção estatal. Não obtendo êxito em impedir a criminalização da homofobia, essas lideranças religiosas conseguiram resguardar o direito de posicionar-se contra a comunidade sob o véu da liberdade de crença.

Entendemos, portanto, que a adoção de uma linguagem impessoal a partir desses versos demonstra o questionamento do sistema jurídico e religioso estabelecido. Ainda, o uso dos tempos pretérito perfeito em “tornou” e do pretérito imperfeito em “chamaram” permite a interpretação de que essas atitudes não serão mais toleradas pela alegoria *Diaba*, reforçando a lógica de contraidentificação nesses discursos. Sendo assim, “o efeito daquilo que definimos como o interdiscurso continua a determinar a identificação ou a contraidentificação do sujeito com uma formação discursiva, na qual a evidência do sentido que lhe é fornecida, para que ele se ligue a ela ou a rejeite” (PÊCHEUX, 1997, p. 166). Urias só está “permitida” ou “autorizada” a enunciar esses versos, pois está inscrita na formação discursiva cristã, porém, com afastamentos, que produzem questionamentos, dúvidas, mas não está desvinculada.

SEGUNDA CONTRADIÇÃO: A FORMA-SUJEITO RELIGIOSA E A ACEITAÇÃO

Seguindo com a nossa análise, há o seguinte trecho: “Vão ter que me engolir por bem ou por mal”. Inscrita, ainda, na ideologia cristã, Urias demonstra que o Outro precisa aceitá-la nesse discurso, seja por bem (“bom sujeito”), seja por mal (“mau sujeito”).

Pêcheux (1997) situa a discussão sobre o sujeito a partir de sua forma histórica. Desse modo, a forma-sujeito, como o modo de

ser sujeito na história, possibilita a inscrição do sujeito em uma formação discursiva específica. Esta, por sua vez, determina as possibilidades de dizer e de não dizer desse determinado sujeito, em sua posição. É desse modo, portanto, que falamos em posição-sujeito. Compreendemos, pois, na esteira das teorizações de Pêcheux (1997), que, discursivamente, existem, no interior das formações discursivas, posições que os sujeitos ocupam em sua relação com a forma histórica de existência dessa formulação.

O “bom sujeito”, nesse caso, é aquele que acolhe o “pecador”. Entende-se, aqui, como “bom sujeito” porque segue a máxima derivada da exegese bíblica: “Deus ama os pecadores, mas odeia o pecado” (ABIBLIA.ORG, 2022). Já o “mau sujeito” seria aquele que, ao rejeitar a existência trans de Urias, vai contra os ensinamentos cristãos de acolhimento, questionando-os.

É interessante verificar que a segunda contradição mobilizada por Urias, diferentemente da primeira, não se aplica a si, mas opera sobre as seguidoras e seguidores da fé cristã. Ou seja, ao contradizer o “bom sujeito” que aceita o lugar de repressão na ideologia religiosa em apreço, tornando-se, portanto, o mau sujeito que contesta esse lugar. Urias cria para cristãos e cristãs duas escolhas que terão o mesmo resultado: a aceitação de sua existência, seja ela pela via do “bom sujeito” (acolhimento do pecador), seja o de “mau sujeito” (descumprimento desse dogma).

TERCEIRA CONTRADIÇÃO: A DESIDENTIFICAÇÃO

O último movimento contraditório ocorre nos seguintes versos: “Com toda educação / Foda-se sua crença” (URIAS *et al.*, 2019). Para além da óbvia contradição semântica (educação x foda-se),

esses dois versos que desconstróem todo o encaixe na ideologia cristã que Urias trouxe ao longo da canção. Ora, ao entoar “foda-se sua crença”, Urias rompe com a ideologia na qual, até então, tentava se inserir.

Aí está o terceiro movimento ideológico de Urias: ela não deixa de ser *Diaba*, pois repete o verso várias vezes, sendo esse, inclusive, o título da canção. No entanto, ocorre a desidentificação, que é “uma *tomada de posição não-subjetiva*”, proposta por Pêcheux (1997, p. 201, grifo do autor), com o discurso religioso que até então permeou sua existência. Ou seja, o sujeito da enunciação rompe com a forma-sujeito da formação discursiva em que se inscreve e se identifica com outras formações discursivas.

O rechaço à ideologia cristã implica a mais importante contradição de Urias em *Diaba*, uma vez que ao mesmo tempo em que se insere nesse discurso tanto enquanto bom sujeito como mau sujeito, a desidentificação rompe com essa ideologia ao referir-se com desprezo a ela. Agora, segundo Pêcheux (1997), é impossível falar em “desassujeitamento”, uma vez que não há sujeito não interpelado por um discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O posicionamento contrarreligioso apresentado por Urias em *Diaba* soma-se à crescente ideologia de resistência da comunidade trans no Brasil (cf. CARVALHO, 2015). A desidentificação com o discurso religioso junta as pessoas integrantes dessa comunidade em um contradiscurso que, ao mesmo tempo que as acolhe e as protege, marca sua (r)existência de forma clara e violenta, se assim for preciso.

A violência aqui mencionada é discursiva: o processo de inserção no discurso religioso apenas para com ele se desidentificar

ocorre sempre por meio de termos profanos, que incomodam aqueles que se identificam efetivamente na ideologia cristã. Além de *Diaba*, podemos citar a tese de doutoramento da Professora Doutora Megg Rayara Gomes de Oliveira (primeira travesti a atingir essa titulação acadêmica na Universidade Federal do Paraná), intitulada *O diabo em forma de gente: (r)esistências e gays, afeminados, viados e bichas pretas na educação* (OLIVEIRA, 2017), sobretudo a subseção "Bye bye igreja: nada de medo, nada de culpa, nada de pecado!" (OLIVEIRA, 2017, p. 189). Percebe-se que Urias e a professora Megg Rayara adotaram argumento discursivo similar (*Diaba* - diabo) para romperem com a ideologia religiosa sobre seus corpos e suas vidas.

Mencionamos, também, a cantora, atriz e apresentadora Linn da Quebrada, que se identifica como travesti. Em seu primeiro álbum, *Pajubá*, o discurso contrarreligioso é encontrado em *Submissa do 7º dia* (QUEBRADA, 2017). Ao mesmo tempo em que rejeita a ideologia cristã que tenta negar a sua existência, inscrevendo-a em um discurso de submissão e de morte, Linn desvela, de forma obscena, a contradição dos homens que se inserem no discurso cristão cis-heteronormativo perante a sociedade, mas que buscam relações sexuais com travestis para satisfazerem seus desejos mais profanos.

Por fim, com base em nossa análise, é possível dizer que independentemente de proteção ou perseguição estatal, aceitação ou repressão religiosa, as pessoas trans e a comunidade LGBTQIA+ sempre vão ter um discurso próprio: o da (r)esistência. Como efeito de fim para este trabalho, utilizamos a fala da professora Megg Rayara que sintetiza bem esse discurso: "A bicha não pode ser eliminada, ainda que se faça de morta, faça de conta que está em vias de ser eliminada. Quando menos se espera, ela desfaz os laços de fita que tentam aprisioná-la e se lança maravilhosa mundo afora" (OLIVEIRA, 2017, p. 198).

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 2 ed. Rio de Janeiro: Grall, 1985.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.
- BRASIL. **Lei nº 7.716**, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília: Diário Oficial da União, 06 jan. 1989.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação direta de inconstitucionalidade por omissão nº 26**. 9996923-64.2013.1.00.0000. Relator: Ministro Celso de Mello. Data do julgamento: 13 jun. 2019. Data de publicação: 06 out. 2020.
- CARVALHO, Mario Felipe de Lima. **"Muito prazer, eu existo!"** Visibilidade e reconhecimento no ativismo de pessoas Trans no Brasil. 2015. 263 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas e Saúde; Epidemiologia; Política, Planejamento e Administração em Saúde; Administração) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- FLECK, Eliane Cristina Deckmann; DILLMANN, Mauro. Os sete pecados capitais e os processos de culpabilização em manuais de devoção do século XVIII. **Topoi**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 27, jul. 2013.
- LGBT. Memórias da Ditadura. Disponível em: <<http://bit.ly/3z8gNYD>>. Acesso em: 19 nov. 2022.
- OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente**: (r)esistências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. Curitiba: Prismas, 2017.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Editora Pontes, 1999.
- PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre *et al.* **Papel da memória**. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 49-57.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 3 ed. Tradução de: Eni Puccinelli Orlandi *et al.* Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.
- PINHERO, Ester. Há 13 anos no topo da lista, Brasil continua sendo o país que mais mata pessoas trans no mundo. **Brasil de Fato**. Disponível em: <<http://bit.ly/40keU74>>. Acesso em: 19 nov. 2022.

PINHEIRO, James Andris. Homofobia e Igreja – a decisão do STF sobre equiparação de homotransfobia ao crime de racismo e os reflexos para a igreja. **Anajure**. Disponível em: <<http://bit.ly/40W0rhV>>. Acesso em: 19 nov. 2022.

QUEBRADA, Linn da. Submissa do 7º dia. São Paulo: Estúdio YB Music, 2017. Disponível em: <<https://youtu.be/Kfjhie6Y5Qc>>. Acesso em: 19 nov. 2022.

ROSA, Luiz da. Onde encontro na bíblia que Deus odeia o pecado mas ama o pecador?. **aBíblia.org**. Disponível em: <<http://bit.ly/3z85vUa>>. Acesso em: 19 nov. 2022.

SARTIN, Philippe Delfino. A Igreja Católica, a possessão demoníaca e o exorcismo: velhos e novos desafios. **Temporalidades**, v. 8, n. 2. Belo Horizonte, 2016.

URIAS; HODARI; GORKI; MAFFALDA; ZEBU. **Diaba**. Rio de Janeiro: Warner Chapell, 2019. Disponível em: <https://youtu.be/_r83_ualtpM>. Acesso em: 19 nov. 2022.

18

Larissa da Silva Duarte
Letícia Petel de Sousa
Héilton Diego Lau

**O SILÊNCI(AMENT)O EM “APESAR
DE VOCÊ”, DE CHICO BUARQUE:**

DA CENSURA À ESPERANÇA

INTRODUÇÃO

O presente capítulo foi inspirado por um dos sucessos de Chico Buarque – a música *Apesar de Você* – escrita em 1970, lançada inicialmente como compacto simples; posteriormente, sendo regravada em 1978, quando finalmente entrou para o álbum Chico Buarque (1978). O grande agente responsável por isso foi o período da Ditadura Militar no Brasil, regime que durou de 1964 a 1985, permanecendo durante 21 anos instaurando censuras em obras de arte de diversos artistas³⁴. Como a obra de Chico, muitas outras de outros músicos, como Caetano Veloso e Gilberto Gil, foram barradas pela censura da época, exigindo alterações, exclusões e silêncio.

Ainda, dentro do disco que leva seu nome, de 1978, Chico agrupou diversos de seus sucessos, entre os quais estão músicas de protesto contra a Ditadura Militar, como *Cálice* e *Apesar de Você*, nas quais estão implícitos discursos que indicam a falta de liberdade na época. Assim, partindo disso, abordaremos noções que existem dentro da Análise de Discurso (AD), como a formação discursiva, a memória discursiva e o silenciamento.

Estas noções serão de grande importância para nosso gesto de análise em alguns trechos da música de Chico, nos quais podemos identificar cenários de censura, esperança e religião. A escolha da música se deu por interesse particular das autoras, a partir de trocas anteriores acerca dos conteúdos presentes em *Apesar de Você* e outras canções do gênero MPB. Alguns estudos anteriores foram analisados, logo é possível notar que a temática já foi apresentada socialmente mesmo que com diferentes enfoques. Em nosso caso, procuramos enfatizar a presença de tais cenários no estudo somente da canção já mencionada, ao invés de utilizar diversos materiais de

pesquisa. Consideramos que a importância de nosso material esteja em sua contemporaneidade e o modo como muitas das análises podem ser aplicadas nos dias atuais. Assim, dentro da perspectiva discursiva, os fundamentos utilizados para a efetivação deste estudo são, principalmente, as teorias de Eni Orlandi (1993, 2013) e Michel Pêcheux (2010, 2014a, 2014b).

UMA BREVE TEORIZAÇÃO ACERCA DAS NOÇÕES DISCURSIVAS

A AD tem como principal objeto de estudo a exploração dos mecanismos da determinação histórica dos processos de significação. Seu fundador foi Michel Pêcheux (1938-1983), um linguista e filósofo que ilustrou os efeitos de sentido entre a linguagem e a ideologia, que concebe discurso como “efeitos de sentidos (e não transmissão de informação) entre os interlocutores” (PÊCHEUX, 2014a, p. 82). Isso significa que o sentido (sempre) pode ser outro, conforme Orlandi (2013), a partir da tomada de posição do sujeito e a ideologia se manifesta na ordem da língua.

Segundo Pêcheux (2014b), o sujeito está sempre interpelado pela ordem da ideologia e da língua, já que as relações sociais tidas por estes influenciam em seus discursos, como já apontado anteriormente. Ademais, se temos o sujeito constantemente interpelado a sua ideologia, logo em seu discurso, aquele está constantemente paralelo ao sentido. No caso, é a partir da colocação de Althusser (2008, p. 219): “reconhecimento mútuo entre os sujeitos e o Sujeito, e entre os próprios sujeitos, e o reconhecimento do sujeito por si mesmo” que Pêcheux discorre sua teoria da formação do sujeito-discurso. Ele afirma que “o funcionamento da Ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especialmente, em sujeitos

de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas [...] e fornece 'a cada sujeito' sua 'realidade'" (PÊCHEUX, 2014b, p. 149). Isso significa que, para Pêcheux (2014b, p. 150), trata-se de recuperar as "formas travestidas e 'fantasmagóricas' inerentes à subjetividade" discutidas por Lacan e, posteriormente, por Althusser.

Já a noção de formação discursiva, Pêcheux (2014b, p. 146-147, grifos do autor) da seguinte maneira

Chamaremos, então, *formação discursiva*, aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o *que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.).

Dessa maneira, o sujeito, ao enunciar seu discurso, está filiado a uma formação discursiva, tendo em vista que as condições de produção produzem determinação sobre/do(s) sentido(s) da formação discursiva.

Ao compreender a essencialidade da formação discursiva, temos, também, as condições de produção que podem ser compreendidas como o local em que o discurso está sendo produzido. Mais especificamente, seriam os discursos inscritos em determinadas condições, no caso em determinados contextos sócio-histórico ideológico (ORLANDI, 2013).

Junto dos aspectos formativos de discurso e ideologia, procuramos entender a funcionalidade do indivíduo interpelado pelo sujeito e sua ideologia, a qual é uma noção trabalhada por Althusser (2008, p. 96) e, basicamente, trata da maneira como a ideologia pode apontar os indivíduos a sujeitos. Nas próprias palavras do autor: "toda ideologia interpela os indivíduos concretos enquanto sujeitos concretos, através do funcionamento da categoria do sujeito". Portanto, ainda de acordo com Althusser (2008), os indivíduos

já são sujeitos desde o princípio, pois a ideologia já os interpelou anteriormente, havendo esta continuidade.

Outra noção que dará suporte em nossa análise é a de esquecimento. De modo geral, o discurso proposto nunca é original, de acordo com Pêcheux (2014b), uma vez que o sujeito “esquece” que sua fala está ancorada em conceitos e ideologias prévias caracterizando a noção apresentada. Dentro da AD temos dois tipos de esquecimentos, o 1 e o 2:

Concordamos em chamar de esquecimento n° 2 o ‘esquecimento’ pelo qual todo sujeito falante ‘seleciona’ no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase [...]. Por outro lado, apelamos para a noção de ‘sistema inconsciente’ para caracterizar um outro ‘esquecimento’ o esquecimento n° 1, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina (PÊCHEUX, 2014b, p. 161).

O sentido de uma palavra apaga seu caráter material, fazendo com que ela seja percebida como algo que remete a diferentes discursos. O discurso pertence à ordem da ideologia, ou seja, ao expressar algo, as palavras, os discursos estão carregados de ideologia(s).

O silenciamento, é outra noção que nos dará suporte, isso porque se torna fundamental para a construção da análise da canção buarqueana aqui analisada. Para Orlandi (1993), o silenciamento se dá de dois modos: estar em silêncio em si, muitas vezes, usando de tal como respostas para determinadas colocações e o silenciamento do “não-dito”, do implícito. Isso porque, de acordo com a autora, “todo dizer é uma relação fundamental com o não-dizer [...]. O sentido não para, ele muda de caminho” (ORLANDI, 1993, p. 12-13). Ele atravessa (n)as palavras, que podem indicar outro sentido ou até mesmo que aquilo que é mais importante nunca se diz.

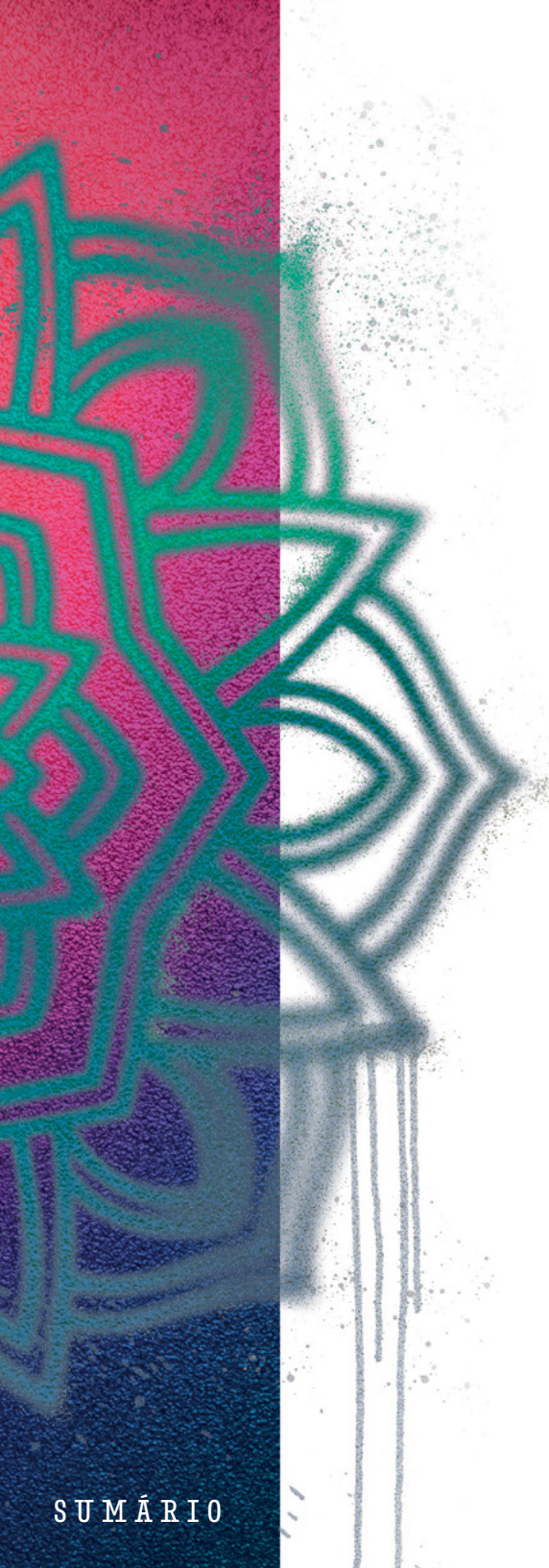
Por fim, a última noção aqui que será utilizada é a de memória discursiva. Esta trabalha, como seu próprio nome indica, com a memória do sujeito em situações sociais e comuns em sociedade, usando do interdiscurso para se dar no indivíduo, este enquanto sujeito, evidentemente.

Pêcheux (2010, p. 30), aborda esta noção delimitando-a da seguinte maneira: “memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas e da memória construída do historiador”. Logo, a memória discursiva é uma fala já trazida anteriormente, mas adaptada, se assim podemos colocar, ao contexto social mais próximo do falante.

É a partir desse formulado teórico, portanto, que nos embasamos para discutir os processos de sentido em “Apesar de Você”. A seguir, fazemos algumas reflexões acerca deste objeto e, também, trazemos o percurso metodológico, nosso gesto de análise.

A CANÇÃO DE PROTESTO, A CONTEXTUALIZAÇÃO DO COMPOSITOR E DA LETRA DE “APESAR DE VOCÊ”

Dentro da Música Popular Brasileira (MPB), no período da Ditadura Militar, especialmente entre os anos de 1976 e 1978, período mais rígido do Regime Militar, houve um considerável número de cantores e compositores que faziam de maneira direta ou metafórica críticas ao governo do país. Artistas como Geraldo Vandré, João Bosco, Aldir Blanc e Taiguara, escreviam canções de um gênero chamado de canção de protesto.



Junto com eles, se inclui Francisco Buarque de Hollanda – ou Chico Buarque, como é comumente conhecido – é um dos maiores nomes da MPB. Nascido no ano de 1944, no Rio de Janeiro, tem uma discografia composta por aproximadamente oitenta discos, muitos deles com grande importância e relevância na história da MPB, assim como *Noite dos mascarados*, *Cálice* e outros de seus *singles*. Um deles foi *Apesar de Você*, música lançada em 1970, auge da Ditadura Militar, em um primeiro momento e relançada em seu álbum intitulado com o nome do compositor: *Chico Buarque*, em 1978. Com características marcadas do samba carioca, o qual crescia demasiadamente no Brasil nos anos 60 e 70, se tornando um hino da MPB e do que, nos anos seguintes, seria colocado como gênero protesto.

A Ditadura Militar se deu durante 21 anos, iniciando em 1964 por um golpe civil-militar – uma vez que houve, de certa forma, apoio popular da unidade conservadora do país – e terminando em 1985. Antes do golpe, o presidente brasileiro era o conhecido Jango – João Goulart –, o qual propunha ideais inovadores ao núcleo nacional, como a reforma agrária e outras chamadas de base. Ao declarar tais vontades à sociedade, os grandes latifundiários e parlamentares tradicionalistas combateram tais propostas, levando ao que seria conhecido na história como o Golpe Militar de 64. Este se deu, de maneira sucinta, por meio do envio de tanques do exército ao Rio de Janeiro, local em que o então presidente estava, e tomada de poder por Castello Branco – o primeiro dos cinco militares que viriam a ser os presidentes do Brasil.

A partir deste “marco” passaram a serem defasadas as particularidades já conhecidas da Ditadura Militar como os atos institucionais (AI) que traziam a censura, tortura e preconceito como idealizadores do que seria o maior genocídio brasileiro. No final dos anos 60, Costa e Silva criou a pior e mais amedrontadora atmosfera na sociedade, criando o famoso AI-5, o qual tinha como princípio a restrição dos direitos políticos e da liberdade de expressão, usando da violência como precursora dos movimentos feitos pelo governo,

se assim podemos colocar. Estes foram os “anos de chumbo”, parte do ambiente em que Chico Buarque compôs a música aqui analisada.

O compositor estava de exílio com sua família na Itália e foi convencido por alguns colegas e amigos de retornar ao Brasil, pois, segundo eles, muitos pormenores melhoraram.

Ao voltar, Buarque observou que o que lhe foi dito não se dava de modo total:

Eu vim realmente entender o que estava acontecendo quando cheguei de volta em 1970. Era uma barra muito pesada, vésperas de Copa do Mundo. Foi um susto chegar aqui e encontrar uma realidade que eu não imaginava. Em um ano e meio de distância dava para notar. Aqueles carros entulhados com o ‘Brasil ame-o ou deixe-o’ ou ainda ‘Ame-o ou morra’ nos vidros de trás. Mas não tinha outra. Eu sabia que era o novo quadro, independentemente de choques ou não. ‘Muito bem é aqui que eu vou viver!’ Que realmente eu já estava aqui de volta. Então fiz o *Apesar de Você* (BUARQUE, 1979).

Foi durante o governo Médici, de 1970, que a canção foi composta levando em consideração perspectivas pessoais e sociais também, uma vez que usou da experiência de muitos para moldar sua canção e fazê-la uma grande afronta silenciosa à ditadura.

Inicialmente, a música passou pelas análises dos censores, uma vez que o “você” da canção pode ser confundido com um par amoroso autoritário. Assim como o próprio compositor colocou ao ser indagado e interrogado posteriormente pelos militares acerca do interlocutor de *Apesar de Você*: “É uma mulher muito mandona, muito autoritária”, respondeu Buarque. Para nós, é fácil observar a dicotomia presente no sujeito a quem a música é direcionada, mas, inicialmente, não foi assim, circulando bastante nas mídias, em especial com os jovens. No entanto, mais adiante, os censores consideraram do que realmente poderia se tratar o cântico depois de uma nota colocada em algum jornal, afirmando que este seria uma

homenagem ao presidente Médici. Logo, censuraram-na, destruindo todas as cópias ainda disponíveis na gravadora, deixando, somente, a gravação original que seria relançada em 1978.

PERCURSO METODOLÓGICO E GESTO DE ANÁLISE

A escolha do *corpus* da pesquisa, a letra de canção de MPB *Apesar de Você* (1970) de Chico Buarque, foi feita a partir do interesse em discutir sobre as condições de produção e os discursos utilizados no discurso buarqueano. *Apesar de Você* foi determinada, já que apresenta diversos aspectos possíveis de análise discursiva, considerando também as temáticas sociais importantes. Durante a seleção dos constituintes de análise, notamos alguns níveis da análise presente na canção, auxiliando na delimitação deliberada sobre o seguimento dado ao estudo.

A análise da canção é feita partindo de três princípios gerais: a *censura*, a *esperança* e a *religião*, presentes grandemente na canção de Buarque. Ao estudarmos a letra, notamos outros detalhes passíveis de exploração, no entanto, pensando em esferas maiores de *Apesar de Você* optamos pela divisão a princípio denotada. Os outros aspectos mencionados são o discurso autoritário, a resistência a qual é presente em grande parte da canção e a invenção, no sentido da Ditadura Militar controlar questões que não necessitam de controle de fato.

ANÁLISE DE *APESAR DE VOCÊ*

Logo no começo da música de Chico, a letra nos dá sinais de censura, podendo ser percebida já nos primeiros versos: “Hoje você é quem manda / não tem discussão não / falou tá falado / a minha gente hoje anda falando de lado / e olhando pro chão, viu / você que inventou esse estado”. Aqui, quando o eu-lírico da canção menciona “você”, tanto no primeiro como no último verso acima mencionado, o efeito de sentido produzido, segundo o contexto em que foi escrita, é que se refere à Ditadura Militar; contudo, conseguiu ser gravada sem ser censurada, pois o significado desse sujeito, na época, implicava à interpretação de que o “você” fosse, na verdade, uma mulher. Somente depois de fazer muito sucesso é que foi vetada pelo Governo Federal, pois foi quando finalmente se deram conta do significado imerso na música.

Ainda, além da questão da posição-sujeito, existe nos trechos da música um silenciamento por parte do sujeito que se expressa. Segundo as diretrizes de Orlandi (1993), se trata do silêncio da opressão. Neste caso, ainda usando os fundamentos de Orlandi, o silêncio não fala, mas significa, que é o caso dos versos de Chico Buarque mencionados acima. Sendo assim, está presente nos discursos que são falados para “não dizer”, ou seja, para não sustentar outro discurso.

Assim, no final da música, quando o eu-lírico diz “Você vai se dar mal (lá-lá-ia, lá-lá-ia) / Etc e tal / Lá-lá-ia, lá-lá-ia (lá-lá-ia, lá-lá-ia)”, o “você” ainda se refere ao regime militar, enquanto os versos repetidos “Lá-lá-ia” podem estar significando que quem fala foi silenciado e substitui as palavras que realmente queria utilizar, mas que poderiam ofender o interlocutor, neste caso, o sujeito do regime militar, e por ele ser punido ou censurado ao proferir tais palavras. Desse modo, assim como Milton Nascimento no álbum “Milagre dos Peixes” (1973) – no qual várias músicas foram gravadas apenas com vocalizes, pois as letras haviam sido censuradas – Chico Buarque

usa do mesmo subterfúgio para demonstrar que nesta letra, e especialmente neste trecho, é evidenciado o processo de silenciamento e apagamento daquilo que gostaria de ser dito e que pela força da censura do poder instituído não se deixou.

Preeminentemente, a esperança no canto de Chico Buarque se dá após a primeira parte da música, logo após as expressões principais de censura da Ditadura Militar na condição social antes delimitada foram situadas na canção. A partir dos versos “Como vai proibir / Quando o galo insistir / Em cantar” podemos definir o início da formação discursiva esperançosa: o primeiro verso denuncia como tal período político-social era apresentado à comunidade que não cumpria as regras determinadas pelos militares, logo expõe as condições de produção para a composição da canção no geral.

Esta denúncia se dá de modo bastante incisivo no momento inicial da canção, em que o compositor traz a realidade da censura e repreensão, contudo não nos estenderemos a isso pois já foi tratado anteriormente. A terminologia “proibir” declara a falta de inocência nas decisões tidas pelo Governo, uma vez que a formação discursiva inscrita por Buarque procura desdobrar e enfatizar aquelas condições precedentes.

O segundo e terceiro versos dialogam também com a ideia da censura e também da impossibilidade de comunicar ou expressar, no geral, a tortura e criminalidade – ambas impostas por aqueles que exhibe um país econômico e socialmente estável ao exterior. Isso se dá por conta da interpelação de ideologia recorrente no período da Ditadura Militar, no qual os conservadores estabeleciam relações com suas notáveis concepções, fazendo que o estabelecimento do sujeito enquanto opressor social se desse por completo. Ou seja, o sujeito seria aquele que censura, o qual tortura e mata.

Já pensando em Buarque, o mesmo ocorre. A ideologia pela qual o compositor é interpelado é contrária à defendida pelos

ditadores, esses seriam os liberais sustentados por defender a liberdade de expressão. Em ambos os casos, salientamos que a memória discursiva pode ser notada, pois o discurso utilizado pelos dois polos políticos – ditatorial e democrático – já ocorreram de distintas formas em momentos anteriores, lembrando ainda que a memória discursiva traz o aspecto do interdiscurso no discurso (ORLANDI, 2013).

Ao considerarmos tal noção junto da noção de paráfrase, em uma perspectiva discursiva é “o ‘sentido’ de um texto, de uma frase, e, no limite, de uma palavra, só existem em referência a outros textos, frases ou palavras que constituem seu ‘contexto’” (PÊCHEUX & LÉON, 2014, p. 165), lembramos também do esquecimento 1, o qual, em nosso gesto de interpretação, seria o uso do discurso pelos militares e de Buarque, visto que mesmo antagônicos pertencem a alguém antes de utilizados pelos sujeitos.

A estrofe termina com os seguintes versos: “Água nova brotando / E a gente se amando / Sem parar”, em que podemos analisar com grande evidência, a esperança e a resistência no discurso do cantor. O discurso inicial traz a ideia de que novas ideologias, menos fascistas e opressoras, emergirão na sociedade cedendo espaço àqueles considerados fora do padrão sempre cultuado. É interessante notar que a formação discursiva utilizada pelo cantor está interligada à fala dos jovens, ou aqueles que não concordavam com o “movimento” ditatorial, obviamente reafirmando a formação discursiva inscrita e desenvolvida durante toda a música de Chico.

O segundo verso apresenta essa mesma função de esperança na canção, e no discurso como um todo, já que no período militar comumente as demonstrações de afeto por parte dos casais homoafetivos eram desconsideradas. “Sem parar” faz um complemento à ideia anterior, sendo relacionada às condições de produção do discurso da luta contra a homofobia. Contudo, podemos ir além. O censo e tortura privaram muitas culturas, representações e ideais a circularem no meio social, por não se adequarem à formação

ideológica trazida de uma memória discursiva de ódio e violência. Chico Buarque, ao explorar a pequena frase, coloca que a Ditadura não enfreará o que é distinto do pregado por eles mesmos.

O refrão icônico da canção, o qual esteve bastante presente nas mídias sociais no ano de 2018 e lembrada em 2022, também traz muito da esperança já mencionada: “Apesar de você / Amanhã há de ser / Outro dia.” Primeiramente, gostaríamos de salientar que o sujeito “você” deu a possibilidade da música passar pelo censo ditatorial, pois a interpretação fica aberta o suficiente para escolher o interlocutor da frase, uma mulher ou a própria Ditadura.

Em nossa análise podemos inferir para quem é de fato direcionada a música mas em tempos como aqueles essa pluralidade de significados, possibilitada pelo léxico e condições de produção das canções, auxiliaram grandes nomes a conversar com seu público sem serem assassinados pelos ditadores. Assim, o compositor externaliza que independente dos opressores na comunidade, ainda há possibilidade de esperança, pois há possibilidade de acontecer efetivamente. Isso se dá por conta da memória discursiva, mais uma vez.

A Ditadura Militar foi um movimento recorrente nos países no início do século XX, ainda mais pensando na Segunda Guerra Mundial – a qual carregou nomes como Adolf Hitler e Benito Mussolini, ditadores conhecidos –, no entanto mesmo sendo um período de violência foi finalizado. Pois de acordo com a própria memória discursiva sabemos que “tudo tem um começo, um meio e um fim”, logo, os ouvintes de *Apesar de Você* puderam, de fato, crer na colocação do cantor. Os versos seguintes complementam nossa análise, exatamente por trazer outros aspectos que dialogam com a memória mencionada.

Acompanhado da primeira repetição do refrão na música, temos: “Inda pago pra ver / O jardim florescer / Qual você não queria”, em que a confiança em um futuro mais solene e menos bruto se

mostra. É interessante notar os detalhes que o artista utilizou para estar mais perto de seu público e mais distante possível dos militares: o uso da fala coloquial (“inda”), pois não comum à elite – exatamente aqueles que desejavam a perpetuação das ideias conservadoras que os favoreciam. Podemos notar a funcionamento do esquecimento 2 de Pêcheux (2014b) nessa “apropriação” da fala ao escolher as terminologias utilizadas, desenvolvendo esta relação silenciosa e vigiada com seus ouvintes. Já o segundo discurso também usa da memória discursiva, pois entendemos, por conta das tantas vezes que foram proferidas tais ideias, que “após uma tempestade, as flores desabrocham”. Ou ainda que este jardim é impedido de desabrochar com as armas e violência, o que se deu demasiadamente durante a Ditadura, e portanto, entendemos que o jardim renascer seria o fim da violência, o fim da tempestade.

Em “Qual você não queria” retomamos a ideia do sujeito do discurso, com suas múltiplas possibilidades de interpretação. No entanto, o que não trouxemos seria a noção do silenciamento na palavra “você”. Os escritores que decidiam se posicionar contra o governo não o podiam fazer de modo explícito, isso já é compreendido por nós. Ao utilizarem termos que, desacompanhados, não induzissem a nenhum tipo de formação ideológica contrária ao Regime, os manifestantes utilizavam do silenciamento, pensando no não-dito. Não explorar algo na canção foi uma decisão, já que a escolha dos termos teve de ser cautelosa para não defasar o que de fato queria se dizer, contudo foi o suficiente para que fosse interpretada de diversas maneiras pelo público.

Finalmente, o discurso de esperança é trazido novamente no artigo em “Como vai abafar / Nosso coro a cantar / Na sua frente”, localizado em uma posição ao final da canção. Notamos que a menção ao ato de cantar, no segundo verso, está interligada com o contexto do próprio Chico Buarque e com sua própria condição de produção, uma vez que o compositor também dá a voz à *Apesar de Você* e à inúmeras músicas que fazem parte da MPB e de seu original

propósito. Dessa forma, ao mencionar o “coro”, Buarque procura mostrar que há um grande grupo de pessoas que não fletam com o conservadorismo exacerbado da Ditadura Militar, pelo contrário. E ao trazer o verbo “cantar”, traz sua própria inscrição enquanto sujeito-cantor.

O último princípio analisado por nós seria o do discurso religioso presente fortemente na canção buarqueana, sendo possível notá-lo em: “Você que inventou este estado / E inventou de inventar / Toda a escuridão / Você que inventou o pecado / Esqueceu-se de inventar / O perdão”. O primeiro verso traz o mesmo sujeito analisado no princípio anterior, logo a mesma explicação é aplicada aqui uma vez que essa autoridade é imposta pelo próprio sujeito. Uma autoridade similar à tida por Deus, com “-D” maiúsculo já que é o “Todo Poderoso” de acordo com a cristandade, portanto, entendemos que o governo se colocava à população como Deus em sociedade, ou melhor como Deus na terra.

A partir da elaboração althusseriana, “o discípulo se reconhece no mestre”, podemos fazer uma inferência ao discurso religioso em que ao questionar Deus, o sujeito é penalizado com a morte, assim como no período da Ditadura Militar brasileira, em que ao questionar o regime, o sujeito também é penalizado com a morte.

A partir desse entendimento, é possível notar como se repete pelos versos e estrofes seguintes, marcando a soberania e superioridade emplacada. Além disso, se é plausível que um ser tenha a possibilidade de inventar, como se dá no segundo verso, tem de possuir grande poderio, realmente sendo similar a um Deus. Aqui, Chico Buarque mostra toda sua barganha ao enfatizar como os opressores realmente percebiam a si mesmos dentro do contexto ditatorial e opressor.

Para mais, observamos a dicotomia da escuridão e da clareza presente na canção, enquanto este sendo sinônimo de puro

e coerente, aquele é de impuro e referente ao maligno. Esta dicotomia se aplica em diversas estruturas preconceituosas sociais, pois é uma memória discursiva que reproduz uma formação discursiva do bem e do mal bastante estruturada pela Igreja durante a Idade Média e por filósofos do mesmo período, como Maquiavel.

Em nossa análise, Buarque usa desta dicotomia para mostrar que a tal soberania criou o mal àqueles considerados fora de um padrão estético-social aceito, tendo a luz, portanto, os semelhantes da soberania somente. A marcação mais evidente do discurso religioso apresentado em *Apesar de você* seria a menção ao pecado, na qual o compositor enfatiza que essa similaridade com o papel da Igreja foi imposta pelos próprios ditadores para que, assim, tivessem a possibilidade de justificar suas opressões. Por fim, Chico Buarque termina a estrofe mostrando a realidade da Ditadura àqueles que apresentavam ideologias distintas: a falta do perdão. Não pensamos que o perdão devesse ser inventado de fato pelos autoritários, exatamente por acreditarmos que não deveriam apresentar nenhum tipo de poder. O perdão de que Chico fala seria o desrespeito e a falta de prudência com o poderio colocado às suas responsabilidades e utilizadas sem sensatez.

Essa canção foi retomada de modo potente no cenário de 2022, por conta da polarização política nas eleições para Presidente da República neste mesmo ano. Dois representantes fortes foram colocados à frente: Luiz Inácio Lula da Silva e Jair Messias Bolsonaro, ambos oponentes de distintas colocações político-sociais. O último conquistou seu público a partir da já conhecida ideia dos valores da família tradicional brasileira – “Deus, pátria e família”, o qual ressoa de uma memória discursiva bastante similar ao que a aristocracia francesa propagava durante a Revolução Francesa –, defendida pela elite e por grande parte da população, pois entendemos que o Brasil é um país conservador o qual pouco luta pela melhoria das condições existenciais das minorias.

Lula por outro lado, o qual foi Presidente da República em dois momentos, dialoga com uma ideologia menos centralizada em valores de fato, trazendo seu foco em estratégias para a melhoria da população em si mesmo que em determinados aspectos flerte com um posicionamento mais neoliberal – em específico quando se trata de aspectos econômicos do país. Um dos aspectos mais marcantes da eleição foi a apropriação da bandeira brasileira pelos chamados “bolsonaristas”, usando do verde e amarelo em seus carros e casas para manifestar sua posição política. Enquanto os chamados “petistas” usam do vermelho para se manifestarem, isso por conta da cor da bandeira do Partido dos Trabalhadores (PT) ou ainda, se pensarmos em memória discursiva, por conta da bandeira comunista. Esta eleição não foi marcada somente pelas destoantes cores no cenário nacional, mas pela polarização política inflexível tida por muitos no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Doravante às análises discursivas dadas em nosso capítulo, utilizando de fundamentações e noções da própria AD, pudemos analisar que *Apesar de Você* traz significados múltiplos em sua interpretação pela ciência já apontada. Independente do momento histórico de que instauramos como referência inicial, neste caso o período ditatorial no Brasil (1964-1985), a canção ressoa na sociedade por conta das memórias discursivas da formação ideológica e também das formações discursivas apresentadas na canção de Buarque. Ao notarmos que este discurso é repetido em momentos atuais, notamos que presenciamos a memória se aplicar nas condições de produção – pensando no contexto social (re)produzido por este discurso.

Ao trazermos Michel Pêcheux a partir da tradução única de Eni Orlandi, a qual iniciou a vertente dos estudos semânticos da AD

ao Brasil, e outros autores que nos auxiliaram a desenvolver e estruturar nosso capítulo como Althusser, pudemos incrementar nossa análise sob a música buarqueana.

Chico Buarque utilizou de sua voz enquanto símbolo social e sua popularidade para dar esperança a um povo que se mostrava desacreditado de qualquer milagre – este nunca criado pelo Deus ditador, o qual não experienciou de fato seus reais efeitos, por ser blindado diante de suas acometidas estratégias. Outrossim, as canções buarqueanas, assim sendo a própria *Apesar de Você*, exploram o efetivo objetivo da MPB na sociedade brasileira: promover a conscientização acerca das decisões que interferem no coletivo. Não só pensando em Ditadura Militar, mas na pluralidade de decisões socio-políticas que interferem diretamente na (sobre)vivência de minorias. E com belas técnicas e jogos de palavras, Buarque dissimulou o censo a fim de fazer com que a MPB concretizasse seus propósitos.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. 2 ed. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BUARQUE, Chico. **Chico Buarque e a história em Apesar de Você**. Disponível em: <<http://bit.ly/3J8Ci1E>>. Acesso em: 06 nov. 2022.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento de sentidos. 3 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios & procedimentos. 11 ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

PÊCHEUX, Michel; LÉON, Jacqueline. Análise sintática e paráfrase discursiva. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2014, p. 159-172.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethania S. Mariani *et al.* 5 ed. Campinas, SP: Editora, da Unicamp, 2014a, p. 59-158.

PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. *In*: ACHARD, Pierre *et al.* **Papel da Memória**. 3 ed. Tradução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 2010.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi *et al.* Campinas, SP: Editora da Unicamp. 2014b.

PIRES, Thiago Vieira. Ditadura militar brasileira e produção ideológica: um estudo de caso com militares que atuaram no período ditatorial. **Cantareira**, n. 28, p. 16-35, jan./jun. 2014.

POLITIZE. **Ditadura Militar no Brasil**. Disponível em: <<http://bit.ly/3Hb18M2>>. Acesso em 06 nov. 2022.

19

Samuel Barbosa Silva

**O DISCURSO SOBRE A EDUCAÇÃO
MORAL DO MOVIMENTO
ESCOLA SEM PARTIDO
E A OPOSIÇÃO ÀS DISCUSSÕES
DE GÊNERO/SEXUALIDADES**

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, discursos sobre uma suposta imoralidade no ambiente escolar intermediada pelos professores aos estudantes têm ganhado notoriedade nas falas de alguns representantes públicos do nosso país. Além disso, criou-se um movimento no Brasil por nome de “Escola Sem Partido” que foi inspirado em outros programas do mundo que centralizam suas discussões voltadas para combater a “doutrinação ideológica” de professores, da escola e do Estado, para com os estudantes.

Em nosso trabalho, destacamos o artigo 4 do anteprojeto de Lei Federal elaborado pelo Movimento Escola Sem Partido e a seção “Educação Moral” que consta no sítio do programa. Nossa inquietação surge ao ler o artigo 4 do anteprojeto de Lei, que destaca quais devem ser as funções do professor. Nessa seara, em sua redação, uma das recomendações se refere a educação moral, então, ao acessar a página virtual do movimento, deparamo-nos com a seção Educação Moral em que estabelece discursos, sobretudo, ao combater a discussão dos temas de gênero/sexualidades na escola.

Dessa forma, nos propusemos a analisar os discursos referidos acima com o objetivo de investigar a posição ideológica do “Escola Sem Partido” no que corresponde ao discurso da Educação Moral, isto é, analisar qual(is) sentido(s) de Educação Moral deve(m) ser mantido(s) e qual(is) deve(m) ser punido(s) na forma da lei.

Na mesma direção, outros questionamentos surgem: Quais os efeitos de sentido são construídos sob a expressão “Educação Moral” no anteprojeto de lei federal do programa Escola Sem Partido? Por que esta expressão também remete às discussões sobre educação sexual e de gênero? Quais são os discursos válidos para reflexão da “Educação Moral”? Quais sujeitos e discursos são silenciados/invalidados neste anteprojeto de Lei? Qual gênero e sexualidade se torna inteligível?

Utilizamos o aporte teórico-metodológico da Análise de Discurso (AD), filiada à teoria do discurso de Michel Pêcheux, que tem o *discurso* como objeto de análise. Para a discussão do nosso trabalho também nos respaldamos dos estudos de gênero e sexualidades, ancorados em Louro (1997), Wolff e Saldanha (2015), entre outros, bem como resgatamos o processo histórico da formação do Movimento Escola Sem Partido por intermédio de Algebaile (2017) e Silveira (2019).

O PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO: UM MOVIMENTO CONSERVADOR

No ano de 2003 tem-se um importante *marco* histórico na sociedade brasileira, pois um ex-operário e militante do Partido dos Trabalhadores (PT)³⁵, por nome de Luiz Inácio *Lula* da Silva, torna-se presidente da república brasileira. Com a ascensão de uma representação político-partidária de esquerda no Brasil, foram criados alguns programas sociais que possibilitaram uma melhor qualidade de vida para muitos trabalhadores.

A vitória de Lula nas eleições brasileiras trouxe esperança e resoluções parciais para uma nação que estava subjugada a grandes dívidas e pouca visibilidade no mercado internacional. Mencionar estas conquistas de um governo brasileiro que se posicionou com políticas de esquerda para a transformação do país recupera, em certa medida, a memória de outros líderes de mesma orientação política.

35

O Partido dos Trabalhadores é um partido político brasileiro. Fundado em 1980, integra um dos maiores e mais importantes movimentos de esquerda e de centro-esquerda da América Latina. Maiores informações em: www.pt.org.br/.

No mesmo ano da posse de Lula, um professor de História, ao ministrar sua aula na educação básica em uma escola privada, resgata esta memória política de um representante de esquerda, o Che Guevara³⁶, e provoca a insatisfação por parte do pai de uma estudante que tem por nome: Miguel Nagib. O desconforto de Nagib ocorre quando o professor “[...] teria comparado Che Guevara a São Francisco de Assis com o intuito de fazer a turma, na qual sua filha estava matriculada, crer que, ambos, Che Guevara e São Francisco, foram abnegados em nome de sua ideologia” (SILVEIRA, 2019, p. 24).

De acordo com Silveira (2019), a fala deste professor incomoda Nagib ao ponto de ele redigir uma carta aberta direcionada ao professor de História, acusando-o de “doutrinação de ideologia política”, todavia, não obteve sucesso com a direção da instituição de ensino, pais e demais membros da comunidade escolar.

Não satisfeito com o resultado, Miguel Nagib³⁷ inspira-se em outros movimentos fora do Brasil, que tangenciam nas mesmas ideias apresentadas na carta, para fundar o Movimento Escola Sem Partido (MESP) juntamente com outras pessoas que partilham das mesmas convicções. Dessa forma, o fato ocorrido na escola torna-se um precedente para a emergência deste movimento que começa a criar suas raízes por meio de uma situação subjetiva, mas que, ao mesmo tempo, está associado a um posicionamento político-religioso (SILVEIRA, 2019). Para os fundadores do MESP:

[...] a maioria dos professores, livros e programas curriculares, desconsideram a diferença entre o ato de educar e o ato de doutrinar, por esta razão o sítio torna-se instrumento de denúncia anônima, por parte dos estudantes, ex-estudantes, pais e responsáveis, sobre o conteúdo

36 Ernesto Guevara, conhecido como “Che” Guevara, foi um guerrilheiro, político, jornalista, escritor e médico argentino-cubano. Foi um dos ideólogos e comandantes que lideraram a Revolução Cubana que levou a um novo regime político em Cuba.

37 Possui a ocupação social de Procurador da Justiça e professa sua crença e espiritualidade no catolicismo.

programático, o material pedagógico e as atitudes e comportamento dos professores na transmissão do conhecimento (ESCOLA SEM PARTIDO, s/d).

Os fundadores do movimento no Brasil, liderados por Miguel Nagib, criam um site³⁸ para a sistematização das suas ideias, denúncias, práticas de vigilância, controle e criminalização as práticas de “doutrinação”. “A partir de seu site e de suas ramificações, o Escola sem Partido vem realizando, desde sua criação, ações sistematicamente orientadas para coibir a abordagem de determinados temas no processo formativo escolar” (ALGEBAILLE, 2017, p. 66-67).

O acesso ao site do MESP abre um outro link, na página inicial, que possibilita o acesso a um site paralelo que contém os anteprojetos de lei municipal, estadual e federal para que os parlamentares possam utilizar como modelo e levar para discussão nos seus locais de atuação política³⁹. No site do MESP, há algumas abas que contêm informações sobre a história do movimento, seus fundadores, objetivos e um espaço para denúncias de estudantes, pais e demais cidadãos que sentirem-se coagidos/lesados com possíveis “doutrinações ideológicas” de professores nas escolas.

No site do MESP, coloca-se como um dos objetivos centrais a exigência do discurso do professor e dos materiais utilizados em sala de aula ser apresentados aos estudantes de forma “neutra/imparcial”, para evitar práticas de “doutrinação ideológica” que venham ferir as convicções religiosas, políticas, morais etc. já estabelecidas pelas famílias destes estudantes. Todavia, os organizadores do MESP, ao assumirem este posicionamento, também acionam alguns sentidos: o primeiro, refere-se à desqualificação do trabalho docente, pois compreende a atividade como mera “transmissão do saber”, não oportunizando ao estudante possíveis questionamentos ou críticas sobre a conjuntura social na qual está inserido na sociedade.

38 Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/>.

39 Trataremos deste site que contém os anteprojetos mais adiante.

Um outro sentido refere-se ao desejo de uma “neutralidade” no dizer do professor em sala de aula, entretanto, essa exigência depara-se apenas com temas que vão de encontro com as convicções religiosas, políticas, morais, etc. defendidas pelo MESP, isto é, “o movimento encontra-se em contradição consigo mesmo no que preconiza: contrariamente ao seu programa de neutralidade ético-política” (SILVEIRA, 2019, p. 26). Além disso, o MESP revela seu comprometimento social e político com “o direitismo político, o conservadorismo comportamental, bem como o reacionarismo cultural” (DEMIER, 2017, p. 90).

A discussão política no MESP é fomentada por meio da adesão dos parlamentares de diferentes partidos que se assemelham às ideias inscritas numa perspectiva ideológica de políticas de direita que sustentam uma visão de sociedade mantenedora dos interesses conservadores de sua época em todas as esferas sociais. Nesse ínterim, Algebaile (2017) nos diz que o MESP é responsável por estabelecer procedimentos de vigilância com a criação de anteprojetos de lei para monitorar as atividades e materiais escolares e acadêmicos discutidos pelo professor na sala de aula.

A finalidade destes anteprojetos de lei funciona “tanto como um instrumento estratégico de mobilização e propaganda, quanto como um instrumento jurídico-político de controle da escola” (ALGEBAILLE, 2017, p. 70). Os parlamentares que se identificam com o MESP utilizam tais anteprojetos para sustentar suas campanhas políticas e reforçam a legitimação das ideias conservadoras sobre o que é a escola, a atividade do professor e cristaliza uma possível homogeneização de sentido sobre o “verdadeiro” processo de ensino-aprendizagem do estudante.

Para o MESP, a participação dos parlamentares é fundamental, pois, com a aprovação destes anteprojetos de lei, permite-se “[...] o controle prévio da atividade escolar, da atividade docente e da discussão educacional, a partir da disseminação da ameaça de exposição

pública e de criminalização" (ALGEBAILLE, 2017, p. 71). Somado ao fator político, Algebaile (2017, p. 70) afirma que:

[...] o teor do modelo de Projeto de Lei e sua forma de divulgação difundem, por si, um clima de vigilância suspeição, denúncia e punição, não é preciso haver um projeto aprovado para que se cumpra parte dos efeitos esperados, que não são necessariamente a efetiva responsabilização criminal e a aplicação jurídica de punição, mas a autocensura, o constrangimento e a coibição de comportamentos e práticas que possam, mesmo remotamente, ser identificados como "doutrinação" ou "desrespeito às convicções morais da família".

Com a falta de informação adequada, formação educacional, acompanhamento nas diversas atividades escolares dos seus filhos/as e a situação político-social do Brasil, instala-se um clima de tensão entre pais/responsáveis e demais membros da comunidade escolar, especialmente os professores, que são submetidos à censura sobre o que podem e devem dizer/fazer em suas práticas profissionais.

Sendo assim, boa parte destes pais/responsáveis, estudantes e outros cidadãos, que se alinham ao pensamento do MESP, encontram subsídios no site deste movimento que possam ser utilizados para denunciar professores que utilizem metodologias de ensino plural em sala de aula e envolve os diversos saberes sobre um mesmo tema. Dessa forma, o MESP, por meio do seu site, passa a impressão de um movimento coletivo, no entanto, idealiza:

[...] o propósito subjacente da suposta interatividade, por meio da qual também as pessoas atendem ao chamado do Escola sem Partido, reforçando suas ideias e ações, não é ampliar uma associação de pessoas que, coletivamente e de forma horizontal e solidária, conduzem uma luta relacionada a objetivos comuns. É incorporar pessoas de forma utilitária, seletiva e subordinada, de modo que elas possam, por meio de sua participação fragmentária, referendar posições que já estão definidas e decisões que são tomadas por um rol bem mais restrito de participantes (ALGEBAILLE, 2017, p. 69).

Com isso, o MESP se organiza com caráter personalista, centralizado e partidário em sua coordenação (ALGEBALILE, 2017) ao advogar discursos que estão devidamente orientados a práticas políticas, religiosas e ideias morais específicas, persuadindo assim pessoas que ocupam diferentes cargos na sociedade. Entretanto, estes sujeitos se filiam às ideias defendidas pelo movimento com objetivo de cercear e intimidar principalmente os professores que se posicionam a favor de uma transformação social também por meio de uma educação humanizada, pluralizada e descentralizada das ideias dominantes do sistema educacional vigente.

GÊNERO E SEXUALIDADES: UMA BREVE CARTOGRAFIA⁴⁰

A década de 1960 é marcada por muitas revoluções sociais, históricas, culturais, linguísticas, etc. que movimentaram muitas discussões na sociedade, sobretudo, ao romper com paradigmas hegemônicos atribuídos a mulheres e homens em suas práticas cotidianas. Seguindo este percurso de revoluções, nesta época, temos a segunda onda do movimento feminista que perpassa países como Estados Unidos, França, Alemanha, Inglaterra, entre outros, com demandas que não haviam sido alcançadas no primeiro momento sufragista⁴¹. Dessa forma,

O movimento feminista contemporâneo ressurgiu, expressando- senão apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através

40 Nesta seção, nossa intenção é de fazermos uma sucinta abordagem sobre o surgimento das categorias de gênero e sexualidade no século XX.

41 O movimento pelo sufrágio feminino é um movimento social, político e econômico de reforma, com o objetivo de estender o sufrágio (direito de votar) às mulheres. Em 1893, a Nova Zelândia se tornou o primeiro país a garantir o sufrágio feminino, graças ao movimento liderado por Kate Sheppard.

de livros, jornais e revistas. Algumas obras hoje clássicas — como, por exemplo, *Le deuxième sexe*, de Simone Beauvoir (1949), *The feminine mystique*, de Betty Friedan (1963), *Sexual politics*, de Kate Millett (1969) — marcaram esse novo momento (LOURO, 1997, p. 16, grifos da autora).

O movimento feminista emerge inspirado em mulheres contemporâneas de sua época que militavam também através da escrita de seus livros. A publicação de obras famosas, como “*Le deuxième sexe*”, que contém a célebre frase de Beauvoir (1949) “[...] ninguém nasce mulher, torna-se mulher”⁴², provocam inquietações nas mulheres que acentuam cada vez mais em seus diálogos a necessidade de reivindicar a visibilidade da mulher nos diversos espaços sociais, bem como pensar as relações de homens e mulheres para além de uma distinção biológica orientada pelo sexo⁴³.

Neste momento, sociólogas, historiadoras e ativistas de alguns movimentos sociais marginalizados reúnem-se e passam a discutir sobre essa visibilidade das mulheres como fundamental no processo das relações sociais. Respalado por estas reflexões, Gayle Rubin (2010)⁴⁴ foi o responsável por trazer a categoria de gênero para a teoria feminista⁴⁵ pela primeira vez em seu livro “*The Traffic in Women*”, no ano de 1975, ampliando assim o entendimento sobre as mulheres para além de um biologismo, de um órgão anatômico, mas ser mulher como uma construção social.

42 Em 1949, uma obra de cunho filosófico marcou o cenário francês, e mundial: “O segundo sexo”, de Simone de Beauvoir, um livro que analisava, sob vários aspectos, as causas e as maneiras pelas quais as mulheres estavam historicamente subordinadas aos homens, na sociedade ocidental (CHAPERON, 1999).

43 Diz respeito ao órgão sexual que possuímos em nosso corpo. Todavia, este conceito também passa a ser entendido como constructo sociocultural a partir das discussões da teoria queer.

44 É um antropólogo cultural americano mais conhecido como ativista e teórico da política sexual e de gênero.

45 De acordo com Pedro (2005) o uso da nomenclatura gênero já havia sido utilizada para diferenciar às pessoas intersexuais das não intersexuais pelo psicólogo Robert Stoller, em 1968.

Na mesma direção, há a publicação do artigo de Joan Scott, intitulado "Gênero: uma categoria de análise histórica", trazendo a discussão do ser mulher para o campo do gênero, objetivando "rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual, elas desejam acentuar, através da linguagem, o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo" (SCOTT, 1995, p. 72).

Emergem-se os estudos no campo de gênero (social) que em um primeiro momento reúne as principais pesquisas etnográficas que descrevem a vida e o trabalho das mais diferentes mulheres no dia a dia (LOURO, 1997). Todavia, este trabalho de recuperação da história e vida das mulheres não se torna suficiente, ao ser contemplado apenas descritivamente, há uma subversão dos paradigmas teóricos vigentes (marxismo, psicanálise, etc.) que ampliaram a leitura de uma mulher universal, possibilitando a compreensão das subjetividades das mulheres, isto é, entende-se a mulher pluralizada, com necessidades específicas a partir das divisões de classes, etnias/raças, gerações, etc., conseqüentemente às questões de gênero também avançam.

Ao trazer a categoria de gênero "pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. [...] é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros" (LOURO, 1997, p. 22). Destarte, entende-se gênero entre duas proposições: "[...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder" (SCOTT, 1990, p. 86).

Com a reflexão sobre gênero enquanto um instrumento analítico e político, surge uma alternativa possível para explicar o funcionamento da desigualdade social das mulheres e dos homens com suas respectivas subjetividades, além disso, abre-se um retorno ao

diálogo sobre as sexualidades, uma vez que o movimento LGBT também se apropria destas discussões em anos posteriores.

Assim, no fim da década de 1980 surge nos Estados Unidos a teoria *queer*⁴⁶, que nasce “como forma de oposição e crítica aos estudos sociológicos sobre gênero e minorias sexuais, com o anseio de tentar entender a dinâmica da sexualidade e do desejo na organização das relações sociais” (WOLFF; SALDANHA, 2015, p. 37), sendo assim, a sexualidade passa a ser compreendida como um componente dos estudos de gênero.

Todavia, a teoria *queer* se diferencia dos estudos sociológicos vigentes na época, pois esta última ressaltava “um pressuposto de que a forma ‘normal’ de sexualidade eram as relações ‘heterossexuais’” (WOLFF; SALDANHA, 2015, p. 37). De acordo com Miskolci (2009), a norma da sexualidade nos estudos sociológicos era apenas compreendida sobre uma matriz heterossexual e as demais formas de aparição das sexualidades seriam desvios do padrão de sexualidade.

A contribuição da *teoria queer* torna-se necessária, pois visibiliza sujeitos insurgentes, desviantes e invalidados pelas normas de gênero e sexualidades estabelecidas socioculturalmente. Como afirmam Wolff e Saldanha (2015, p. 37), “Apesar de tanto a teoria *queer*, quanto a sociologia (e a teoria social) compreenderem a sexualidade como uma construção social e histórica”, nos estudos *queer* a sexualidade passa a ser pluralizada e legitimada fora do eixo do “desvio”, da não “normalidade”, integrando o campo do desejo.

Somado a isto, Jeffrey Weeks (1993, p. 6) afirma inúmeras vezes que “a sexualidade tem tanto a ver com as palavras, as imagens,

46 Wolff e Saldanha (2015, p. 38) afirmam que o termo “*Queer*” pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário”, diz Louro (2004, p. 38), e era usado nas línguas anglo-saxônicas como um xingamento que denotava anormalidade, perversão e desvio. *Queer* era, então, usado como sinônimo de estranho, diferente dos demais. A escolha de *queer* para denominar uma nova proposta teórica servia para destacar o compromisso em desenvolver uma análise da normalização de identidades que, naquele momento, era focada na sexualidade.”

o ritual e a fantasia como com o corpo”, não podendo assim ser reduzida apenas ao componente biológico, uma vez que ele fala da impossibilidade de se “compreender a sexualidade observando apenas seus componentes ‘naturais’[...], pois esses ganham sentido através de processos inconscientes e formas culturais” (WEEKS, 1993, p. 21).

[...] a sexualidade, como foi construída ao longo dos últimos séculos, é composta por dois principais aspectos: o desejo (a atração) e a prática (prazeres). O desejo acaba por delimitar a construção de identificações sexuais, sobretudo com aspectos políticos muito claros, que lutam contra a heteronormatividade: são o que atualmente chamamos de LGBT: lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, ou seja, pessoas que não se reconhecem dentro de lógicas e práticas da heterossexualidade e a quem têm sido negados muitos direitos (WOLFF; SALDANHA, 2015, p. 42).

Portanto, abarcar os estudos *queer* dentro das discussões de gênero é também recuperar e visibilizar sujeitos que são anulados socialmente pelas diversas práticas discursivas, físicas, psicológicas, etc. Nessa esteira, Seidman (1996, p. 13) reforça ser *queer* o estudo “daqueles conhecimentos e daquelas práticas sociais que organizam a ‘sociedade’ como um todo, sexualizando – heterossexualizando ou homossexualizando – corpos, desejos, atos, identidades, relações sociais, conhecimentos, cultura e instituições sociais” (SEIDMAN, 1996, p. 13).

As falas de gênero/sexualidades em nosso cotidiano são importantes, pois também funcionam como mecanismos de compreensão da formação da sociedade, isto é, como as pessoas constroem suas experiências/narrativas de vida por meio do gênero e das sexualidades. Ao sair na rua, vestimos um gênero, este, por sua vez, pode dar (ou não!) certa aparência da sexualidade que constituiu o sujeito, sendo assim, nosso gênero/sexualidades está em constante vigilância e,

caso fujam da norma cisgênero⁴⁷ e heterossexual, podem sofrer punições, consequências, uma vez que nosso gênero/sexualidades está em vários espaços da sociedade, seja de forma velada ou não.

A ANÁLISE DE DISCURSO PÊCHEXTIANA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS INICIAIS

Na Análise de Discurso não existe um sentido único, homogêneo, linear, afinal, os sentidos sempre podem ser outros a partir do contexto e lugar social em que o(s) sujeito(s) enuncia(m) o seu dizer. Sendo o discurso “[...] o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação” (PÊCHEUX, 2006, p. 56), também entendido como *práxis* social, não pode ser confundido com fala ou texto, já que o discurso refere-se aos efeitos de sentidos existentes a partir das relações sociais, dessa forma os sentidos não estão fixados na palavra/língua/linguagem, mas encontram-se dispersos, em constante movimento no cotidiano das pessoas.

Trata-se, portanto, de situar o discurso como exterior à língua e que se materializa na língua e produz sentidos (ORLANDI, 2003). Cabe então assinalar que “[...] todo discurso já é uma fala que fala com outras palavras, através de outras palavras (da perspectiva discursiva, as palavras já são sempre discursos na sua relação com os sentidos)” (ORLANDI, 2007, p. 15).

Como o discurso está filiado às condições sócio-históricas, é coerente tratar de uma categoria fundamental que são as condições de produção do discurso, pois a partir dela é possível fazer

47

Cisgênero é um termo utilizado para se referir às pessoas cujo gênero é o mesmo que o designado em seu nascimento. Isto é, configura uma concordância entre a identidade de gênero de um indivíduo com o gênero associado ao seu sexo biológico e/ou designação social. Enquanto Heterossexual compreende a atração afetiva de pessoas de gêneros distintos.

a relação dos sentidos possibilitados e as condições sociais, históricas e ideológicas para que o(s) discurso(s) possa(m) emergir, ou seja, “[...] um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” (PÊCHEUX, 1993, p. 77). Vasconcelos e Cavalcante (2013) reforçam essa noção das condições de produção apoiadas em Pêcheux:

[Para Pêcheux (1993)] A noção de condições de produção (CP) refere-se ao contexto ou às circunstâncias históricas – mediatas e imediatas – que permitem que um determinado discurso venha à tona, e não um outro qualquer. A expressão CP traz a implicação de que um discurso não pode ser analisado apenas como um texto, pois ele é um acontecimento dentro de um período histórico e produto de situações específicas que fizeram com que ele (e não outro) aflorasse (VASCONCELOS; CAVANCANTI, 2013, p. 78).

De acordo com Orlandi (2003), as condições de produção podem ser divididas em dois sentidos: amplos e estritos. Quando em sentidos amplos, referem-se ao contexto sócio-histórico-ideológico em que o discurso foi produzido, já no sentido estrito, por sua vez, são as condições imediatas do discurso, ou seja, as circunstâncias da enunciação.

Neste contexto, a categoria da formação ideológica também é fundamental no processo de análise do discurso(s), pois remete diretamente ao lugar social, político e ideológico ocupado pelo sujeito do discurso. Os sentidos existentes nas palavras estarão imbricados na posição sujeito assumidos pelo enunciador, logo a formação ideológica é considerada *práxis* sociais, já que é representada na realidade por meio das formações discursivas. Sobre esta categoria, Pêcheux (1993, p. 166) argumenta:

[...] as formações ideológicas de que acabamos de falar comportam necessariamente, como um dos seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito [...] a partir de

uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes.

Para Pêcheux (1988), as palavras mudam de sentido segundo as posições sustentadas pelos enunciadores e estas posições estão inscritas em formações ideológicas que determinam os sentidos que podem ser produzidos. Enquanto a formação discursiva trata-se da “[...] manifestação, no discurso, de uma determinada formação ideológica em uma situação de enunciação específica” (LEANDRO FERREIRA, 2001, p. 15).

Afirmamos também que o silêncio significa, portanto, “[...] quando dizemos que há silêncio nas palavras, estamos dizendo que: elas são atravessadas de silêncio; elas produzem silêncio; o silêncio fala por elas” (ORLANDI, 2007, p. 11). Logo, podemos dizer que o silêncio surge para estabilizar os discursos constituídos, formulados e postos em circulação. Por sua vez, não se confunde com o ato de calar, mas nova forma de expressividade no meio social, tonificando, assim, múltiplos sentidos, pois, como assevera Orlandi (2007, p. 72), o sujeito passa “das palavras ao silêncio e do silêncio às palavras”.

CORPUS

O *corpus* de nossa pesquisa é constituído do anteprojeto de lei federal do MESP⁴⁸ e da seção “Educação Moral” que se encontra em um segundo site⁴⁹ do MESP, que fornece informações sobre o movimento apresentando seções que dialogam com a finalidade do anteprojeto de lei federal.

48 Encontra-se em um site específico para aqueles que desejam apenas acessar esta informação: <https://www.programaescolasempartido.org/pl-federal>.

49 <http://www.escolasempartido.org/>.

Ao nos depararmos com o anteprojeto de lei federal, que contém 11 artigos e um anexo com os deveres dos professores, observamos que a Educação moral é expressa nos artigos: 1, 4 e 6. Neste momento, faremos um recorte do nosso *corpus* e analisaremos discursivamente apenas o artigo 4 e os incisos I, II e V, que compreende às funções do professor associados ao discurso da moralidade, em paralelo com a seção “Educação Moral” do segundo site do MESP.

Art. 4º. No exercício de suas funções, o professor:

I – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;

II – não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

V – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções (ESCOLA SEM PARTIDO, s/d).

Figura 1 – Página do site Escola Sem Partido

Fonte: Escola sem Partido (2018).

ANÁLISE DAS MATERIALIDADES DISCURSIVAS

Ao fazer o confronto do discurso escrito no artigo 4 do anteprojeto de lei federal do MESP e o discurso da seção “Educação Moral”, no site paralelo ao do anteprojeto, alguns questionamentos surgiram: Quais condições de produção permitem o surgimento deste discurso? Quais os efeitos de sentido são construídos sob a expressão “Educação Moral” no anteprojeto de lei federal do programa Escola Sem Partido? Por que esta expressão também remete às discussões sobre educação sexual e de gênero? Quais são os discursos válidos para reflexão da “Educação Moral”? Quais sujeitos e discursos são silenciados/invalidados neste anteprojeto de lei? Qual gênero e sexualidade se tornam inteligível?

Este projeto tratou-se de uma iniciativa não governamental proposta para compor o Programa Brasil sem Homofobia⁵⁰ do Governo Federal Brasileiro. Dentre as atividades do programa estava a elaboração de materiais para o combate à homofobia nas escolas, como vídeos, cartilhas e sugestões de sequências didáticas para professores.

Além disso, estava previsto a inserção das discussões de gênero e sexualidades na versão do segundo⁵¹ Plano Nacional de Educação (PNE), apresentada à câmara dos deputados em 20 de dezembro de 2010, com a finalidade de promover a equidade de gênero e o respeito à diversidade sexual. A discussão já vinha sendo implementada em anos anteriores ao fim do primeiro PNE, pelo setor da educação que realizou:

50 <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35090-brasil-sem-homofobia>

51 O primeiro PNE foi estabelecido entre os anos de 2001 a 2010 e não contemplava às discussões de gênero/sexualidades. Ver “Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros” (REIS; EGGERT, 2017).

[...] a Conferência Nacional da Educação Básica – Coneb (2008) e as Conferências Nacionais de Educação – Conae (2010 e 2014), também com as respectivas etapas municipais e estaduais. O Documento Final da Coneb registra que durante toda a Conferência e na plenária final houve destaque para “uma educação com qualidade social que [...] vise à superação das desigualdades sociais, raciais, de gênero, de idade e de orientação sexual” (BRASIL, 2008, p. 1). O Documento Final da Conae 2010 também se encontra permeado de referências a gênero, diversidade sexual, orientação sexual e identidade de gênero, inclusive com deliberações aprovadas sobre gênero e diversidade sexual (REIS; EGGERT, 2017, p. 13).

Reis e Eggert (2017) ainda reforçam que as deliberações da Coneb de 2008 e da Conae de 2010 foram vistas, portanto, como se constituindo “em marco para a construção de um novo Plano Nacional de Educação com ampla participação das sociedades civil e política” (BRASIL, 2010, p. 14), uma vez que o primeiro PNE estava chegando ao fim na época.

Dessa forma, foi inserido nas diretrizes do segundo PNE, no artigo 2º, inciso III, “- a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2012).

Todavia, “Em 17 de dezembro de 2013, o Plenário do Senado aprovou o Substitutivo ao Projeto de Lei, no qual retirou da redação do inciso III do artigo 2º” (REIS; EGGERT, 2017, p. 15), além disso, “[...] Também suprimiu, em todo o texto, a flexão de gênero, adotando a forma genérica masculina [...] (BRASIL, 2013)” (REIS; EGGERT, 2017, p. 15).

Considerando as discussões acima sobre o Projeto Escola Sem Homofobia e o PNE, o MESP também se posiciona de forma direta (artigo 2º) e indireta (Educação Moral) na redação do seu anteprojeto de lei federal sustentado em um discurso que não priorize

as discussões de gênero/sexualidades no ambiente escolar. Sendo assim, o discurso do MESP surge “na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos” (ORLANDI, 1999, p. 30).

Todo discurso evoca outros discursos, outros dizeres que já foram ditos em outros espaços ou situações discursivas. Consequentemente, os efeitos de sentido que estão postos em circulação na cotidianidade também não são exclusivistas/único-literais, ao contrário, “os sentidos são abertos, incompletos, sujeitos a derivas, fazendo irromper outros sentidos” (SILVA SOBRINHO, 2007, p. 43).

Sendo assim, especificamente no artigo 4 do anteprojeto de lei federal do MESP, os primeiros efeitos de sentidos do texto remetem à condição do professor e às suas funções na escola estabelecidas apenas por uma relação de poder ativa/passiva, isto é, o sentido estabelecido sobre a educação/professor/estudante é compreendido dentro de uma visão positivista, na qual, os estudantes têm apenas a função de absorver o conteúdo ministrado em sala de aula.

Isto é expresso no inciso I quando diz que o professor (SD 1)⁵²: “não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias” (PL 7180/2014), ou seja, aciona-se o efeito de sentido de que os estudantes [alunos] não são capazes de construir seus próprios saberes e, tampouco, podem interagir em sala de aula.

Somado a esta situação, o professor não é visto como aquele que promove o conhecimento formativo/técnico/especializado/ associado com a realidade dos estudantes, mas como aquele que possivelmente pode articular apenas uma discussão de interesses puramente subjetivos, colocando o professor numa posição de aproveitador, desprezando assim sua qualificação profissional.

52

SD refere-se à expressão Sequência Discursiva.

No inciso II, o professor (SD 2): “não favorecerá nem prejudicará ou constringerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas” (PL 7180/2014). O professor continua sendo apresentado como o “vilão”, detentor de um poder avaliativo que tem por finalidade apenas favorecer, prejudicar ou constringer o estudante, resumindo a atividade docente a interesses puramente subjetivos.

Entretanto, silencia que o processo avaliativo educacional adotado pelo professor é respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/BRASIL, 1996), portanto, o professor ao submeter o estudante a qualquer atividade escolar e, por conseguinte, avaliá-lo, deve seguir rigorosamente às orientações da LDB, não podendo assim “favorecer, prejudicar ou constringer” qualquer estudante. Ao utilizar o pronome possessivo “seus/suas” nos incisos I e II também reforça este sentido de posse, poder do professor, na ministração de suas aulas, associando as palavras “política, ideologia, religião e moral” como fundamentais para uma possível “doutrinação”.

No entanto, questionamos: É possível qualquer discurso sem ideologia? A política, a religião, a moral, etc. são manifestações da ideologia, por que a ideologia aparece como algo paralelo a estas outras palavras? O que o MESP compreende por ideologia? Por que política, religião e moral são as palavras de ordem do anteprojeto de lei? Se a política, a religião e a moral, em seu sentido amplo, fazem parte da formação da humanidade, como o professor poderá ministrar o conteúdo das suas aulas, nos momentos cabíveis, sem fazer a devida correlação com estas palavras? A própria redação do PL 7180/2014 possibilita outros gestos de interpretação que nos leva a estas e, possivelmente, outras indagações.

Seguindo, temos o inciso V, o qual afirma que uma das funções do professor (SD 3): “respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. Desta vez, a palavra moral

está associada aos pais dos estudantes, rompendo assim com o sentido de moral que é atribuído ao professor nos incisos I e II. Há, no mínimo, um duplo movimento de sentidos cristalizados sobre a “educação moral” do ponto de vista familiar e da escola.

No entanto, a LDB (BRASIL, 1996) orienta que cabe à escola o processo de educação escolar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social, bem como o ensino também deve ser ministrado considerando o respeito à liberdade e apreço à tolerância. Não é tarefa do professor dar educação religiosa ou moral, todavia, é de sua responsabilidade e de sua formação preparar os estudantes, na educação escolar, para lidar com as práticas sociais, isto é, dialogar por meio dos conteúdos da disciplina e/ou temas transversais sobre o funcionamento da sociedade na qual estamos inseridos, provendo assim o respeito à liberdade e o apreço à tolerância religiosa, raça/etnia, geração, gênero/sexualidades, etc.

Discursivamente os sentidos atribuídos ao professor sobre a “Educação Moral” inclinam-se para uma preocupação no que está sendo falado em sala de aula, incitando aos pais dos estudantes estarem em constante vigilância da atividade docente e, caso fuja do propósito de educação moral que é esperado pelos pais, deve ser denunciado e o professor punido pelo Estado por subverter a ideia dos pais.

Do ponto de vista dos dizeres analisados, enfatizamos como a língua funciona como o lugar da materialização do discurso, uma vez que “o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (ORLANDI, 2015, p. 15). Compreendemos, assim, que o discurso funciona como entremeio da língua e da ideologia, sendo produtor de efeitos de sentido entre locutores.

Então, nos perguntamos: Qual a posição ideológica de Educação Moral do MESP? Qual(is) discurso(s) dos professores deve(m)

ser punido(s) e os que podem ser mantidos? Neste momento somos convocados a ir para o site paralelo do MESP, que dispõe da seção “Educação Moral: Direito dos Pais”, para desvelar quais sentidos podem ser construídos em torno da “Educação Moral” defendida pelo MESP e como estes sentidos produzem efeitos no cotidiano escolar, especialmente, dos professores. Ao acessarmos no site a seção Educação Moral, nos deparamos com o texto abaixo (SD 4):

Educação Moral: Direito dos Pais. Publicaremos nesta seção artigos, denúncias, depoimentos e reportagens relacionadas à usurpação, pelas escolas e pelo governo, do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções, direito este assegurado pela Convenção Americana de Direitos Humanos. O ponto de vista que adotamos está expresso no artigo *DIREITO DOS PAIS OU DO ESTADO?*, de autoria do Prof. Luiz Carlos Faria da Silva e do coordenador do ESP, Miguel Nagib (ESCOLA SEM PARTIDO, s/d, online, grifos no original).

O título “Educação Moral: Direito dos Pais” já nos coloca diante de uma afirmativa, ou seja, segundo o MESP, a referida educação não cabe à escola e, no intuito de convencer as pessoas que a escola é um espaço nocivo/prejudicial, elabora um texto curto para mostrar aos seus interlocutores os possíveis “danos morais” que os estudantes estão subjugados no ambiente escolar. A seção funciona como um mecanismo de investigação, de “provas”, por meio da publicação de artigos, denúncias, depoimentos e reportagens, como já enuncia.

Ao acessar os 54 conteúdos publicados em 18 páginas virtuais da seção “Educação Moral”, entendemos que toda e qualquer discussão que possibilite a incursão de gênero/sexualidades, religiões de matriz africana, educação que possibilite novas experiências do mundo individual para o coletivo, etc. são entendidas como usurpação do direito dos pais a educação moral dos filhos. Outrossim, nos surpreende que 42 dos conteúdos publicados referem-se às questões de gênero/sexualidades.

Os conteúdos de gênero/sexualidades denunciados pelo MESP referem-se à utilização de livros paradidáticos, pesquisas acadêmicas, aulas de educação sexual, entre outros mecanismos que são adotados por escolas e professores em aulas específicas para tratar do tema. Entretanto, nas redações destas supostas denúncias, muitas vezes, não possuem autoria e/ou são escritas vagamente, porém são enfáticas no discurso de marginalização do ambiente escolar, sobretudo, trazendo o discurso do medo por meio da ideologia.

Ao compararmos o discurso das funções do professor correlacionados com a moralidade no anteprojeto de lei federal e o discurso da Educação Moral, ambos do MESP, percebe-se que o sentido construído em torno da educação moral dos pais se relaciona diretamente com um gênero/sexualidade inteligível (cisgênero-heterossexualidade) de acordo com a norma biológica, religiosa e do direito da ideologia dominante vigente, corroborando assim com “as sociedades, frente aos seus projetos políticos de sistema sexo-gênero” (SANTOS FILHO, 2017, p. 121).

Neste sentido, o discurso do MESP produz efeitos de que a escola é um espaço que é transgressor da norma “moral” estabelecida socialmente, bem como o professor é o principal fomentador de supostas “imoralidades” ao estabelecer uma conexão entre o conteúdo disciplinar e a realidade cotidiana dos estudantes acerca da discussão de gênero/sexualidades.

Há um desejo de uma pseudopreservação do gênero e da sexualidade hegemônica em nome da “moral” para evitar uma possível “contaminação” de gênero/sexualidades não inteligíveis por meio de um “determinismo linguístico”, ou seja, o discurso do MESP é orientado para “seguir a matriz de inteligibilidade de gênero, sendo regulado pela perspectiva da heterossexualidade como norma/regra para a prática sexual e social. (...) estabelece e regula a heteronormatividade” (SANTOS FILHO, 2017, p. 122).

Na intenção de cristalizar um sentido de um gênero/sexualidade inteligível, o MESP assegura em seu discurso da Educação Moral “as discontinuidades e as incoerências [que devem ser] constantemente proibidas, negadas, excluídas e fortemente rejeitadas” (SANTOS FILHO, 2017, p. 122, acréscimos nossos). A escola e o professor tornam-se alvos de vigilância da sociedade apenas no que se refere à discussão de Educação Sexual, esta por sua vez não se relaciona, sob nenhuma hipótese, com uma suposta “ideologia de gênero”.

Na mesma direção, retomamos duas perguntas realizadas no início da nossa análise: Quais são os discursos válidos para reflexão da “Educação Moral”? Quais sujeitos e discursos são silenciados/invalidados neste anteprojeto de lei? O MESP, mesmo defendendo a neutralidade, entra em contradição, pois assume em seu discurso uma posição-sujeito associada a uma determinada “formação ideológica que está entrelaçada à realidade da sociedade e com isso, a prática do funcionamento discursivo ganha novos efeitos de sentido, por causa da dinamicidade e das escolhas realizadas pelos sujeitos dentro das alternativas que estão postas no meio social” (BARBOSA SILVA, 2017, p. 39).

Os discursos que se tornam válidos para uma educação moral autorizados para discutir sobre gênero/sexualidades, não existindo punição para a escola e/ou o professor, devem obedecer a orientação conservadora biológica, religiosa e do direito que entende o sexo, o gênero e a sexualidade como categorias homogêneas.

O sentido estabelecido da educação moral do MESP, tanto no anteprojeto quanto no site, compreendido na lógica binária de se conceber o gênero enquanto a sexualidade, é apresentada de forma unitária, de acordo com a ideologia dominante, outras manifestações/compreensões do gênero/sexualidades são entendidas como “desvios”, contribuindo, assim, para que sujeitos e discursos que estejam numa contranorma desta ideologia sejam severamente punidos, pela forma da lei, e ao mesmo tempo sejam silenciados e invalidados no espaço da educação escolar.

Assim, concordando com Santos Filho (2017, p. 122):

É em decorrência desse ângulo de ver os gêneros e as práticas sexuais que nascem os diversos preconceitos contra os homossexuais, os bissexuais, os transexuais, os heterossexuais que fogem aos modos de gênero binário e tornam-se dissidentes etc., visto que estes não se enquadram nos moldes de um gênero inteligível.

O MESP silencia em seu discurso que as práticas de “educação moral” que atendem à perspectiva da ideologia dominante não serão investigadas e/ou punidas nem pelos pais e nem pela lei, logo, torna-se um discurso “natural”, isto é, possivelmente “fora” de uma perspectiva ideológica, corroborando com a falsa ideia de neutralidade.

Ao mesmo tempo, estabelece o discurso da “proteção” dos estudantes em nome da “moral”, por meio do anteprojeto de lei e do acesso ao site, reforçando o preconceito e a discriminação dos sujeitos que não se enquadram nas normas de gênero/sexualidade dominantes e intimidando professores que abordem no conteúdo obrigatório escolar qualquer relação com a temática em questão.

CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

Em nosso trabalho, analisamos o discurso da Educação Moral implementada pelo Movimento Escola Sem Partido (MESP) por meio do anteprojeto de lei federal e a seção “Educação Moral” disponível em sua página virtual. O MESP advoga que esta educação deve ser dada pelos pais e ao mesmo tempo solicita a neutralidade do professor em suas aulas nos conteúdos disciplinares, pois há uma tentativa de se apagar os efeitos da história e da ideologia, no entanto, nenhum discurso é neutro, destituído de ideologia (ORLANDI, 2015).

O MESP, ao se posicionar discursivamente tanto na defesa da neutralidade quanto no tema Educação Moral, já se inscreve em uma determinada formação ideológica. É pela via da análise de discurso que problematizamos as maneiras de se ler o discurso da Educação Moral do MESP, isto é, um discurso que está sujeito a equívocos, à opacidade e “não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos” (ORLANDI, 2015, p. 7).

O discurso da Educação Moral do MESP vincula-se a produzir efeitos de sentido que negam/invisibilizam/anulam subjetividades com suas práticas discursivas no ambiente escolar que envolve temas como política, religião, gênero/sexualidades, etc. No site do movimento, dos 54 conteúdos que tratam sobre a Educação Moral, 42 se referem às discussões de gênero/sexualidades em sala de aula.

Ao trazer a discussão de gênero/sexualidades com maior proporção, deseja-se legitimar um discurso de que o papel do professor em sala de aula é levar um conteúdo “imoral” para os estudantes por meio destas reflexões em conteúdos disciplinares obrigatórios e/ou temas transversais. O MESP se posiciona ideologicamente ao naturalizar o discurso da heteronormatividade como evidente, o já lá, isto é, “naturaliza-se o que é produzido na relação do histórico com o simbólico” (ORLANDI, 2015, p. 43).

Atribui-se o sentido da ideologia dominante sobre o que se pode e deve dizer acerca da Educação Moral e ao mesmo tempo produz efeitos de sentido sobre qual discurso pertence a uma “educação imoral” (gênero/sexualidades) que possa ser propagada pelo professor em sala de aula. Este processo discursivo ocorre, pois, a “evidência do sentido, que, na realidade é um efeito ideológico, não nos deixa perceber seu caráter material, a historicidade de sua construção” (ORLANDI, 2015, p. 43).

Com as contribuições proporcionadas pela base teórico-metodológica da Análise de Discurso, foi possível mobilizar algumas

categorias a partir de pressupostos teóricos que auxiliaram no processo de descorporificação das materialidades discursivas. Por se tratar de um artigo, nos limitamos na análise com o objetivo de atender à proposta solicitada, mas com o desejo de alargar outras questões requisitadas pelo objeto de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALGEBAIL, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola "sem" partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

BARBOSA SILVA, Samuel. **A mulher no discurso da publicidade e os efeitos de sentido para promoção do Capital**. 2017. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

BEAUVOIR, Simone. **Le deuxième sexe**. Paris: Éditions Gallimard, 1949.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<https://bit.ly/40AWbou>>. Acesso em: 26 jan. de 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. Redação Final. **Projeto de Lei nº 8.083-B de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 16 out. 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/3RJqg0t>>. Acesso em: 26 de jan. 2023.

BRASIL. Senado Federal. Comissão Diretora. **Parecer nº 1.567, de 2013**. Redação final do Substitutivo do Senado ao Projeto de Lei da Câmara nº 103, de 2012 (nº 8.035, de 2010, na Casa de origem). Brasília, DF, 17 dez. 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/3HKwCZo>>. Acesso em: 26 jan. 2023.

CHAPERON, Sylvie. La deuxième Simone de Beauvoir. **Les Temps Modernes**, nº593, abril-maio 1999, pp.112-143.

DEMIER, Felipe. **Depois do golpe**: a dialética da democracia blindada no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: dez. de 2018.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. **Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre: Instituto de Letras da UFRGS, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MISKOLCI, R. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, [S. l.], v. 11, n. 21, 2009.

ORLANDI, Eni. Do sujeito na história e no simbólico. **Escritos**, Campinas, n. 4, p. 17-27, maio 1999.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 5ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio**. 6 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso: as três épocas**. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Org.). **Para uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pucinelli Orlandi, Lorenço Chacon J. filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana M. Serrani. Campinas: Editora UNICAMP, 1988.

PT (Partido dos Trabalhadores). Disponível em: www.pt.org.br/. Acesso em: 26 jan. 023.

REIS, Toni.; EGGERT, Edla. Ideologia de Gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar., 2017

RUBIN, Gayle. **Tráfico de mulheres**: notas para a economia política do sexo. Tradução de Christine Rufino Dabat, Edileusa Oliveira da Rocha e Sônia Correa. Recife: SOS Corpo, 1993.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio. **Processos de pesquisa em linguagem, gênero, sexualidade e (questões de) masculinidades**. Pipa Comunicação, 2017.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. v. 20 n. 2, jul./dez. 1995.

SEIDMAN, Steven. **Queer Theory/Sociology**. Malden: Blackwell, 1996.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio. **Discurso, velhice e classes sociais**: a dinâmica contraditória do dizer agitando as filiações de sentidos na processualidade histórica. Maceió: EDUFAL, 2007.

SILVEIRA, Zuleide S. Onda conservadora: o emergente movimento escola sem partido. In.: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Orgs.). **Escola sem partido ou a escola da mordaza e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

VASCONCELOS, Rita Magna de Almeida Reis Lobo de; CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **A educação mudando o Brasil?** Maceió: EDUFAL, 2013.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WOLFF, Cristina S.; SALDANHA, Rafael A. Gênero, Sexo, Sexualidades: categorias do debate contemporâneo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 29-46, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

20

Maria Vanessa Monteiro das Chagas

A LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA:

**REFLEXÕES SOBRE O ESPAÇO DA AUTORIA FEMININA
NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

INTRODUÇÃO

A leitura é uma atividade essencial no processo de ensino-aprendizagem estabelecido na escola, uma vez que é através dela que as/os discentes têm acesso aos mais diversos conteúdos dos componentes curriculares. Porém, é necessário atentar que além de um meio de acesso ao conhecimento, esta atividade é, também, um objeto do conhecimento, ou seja, é passível de ser ensinada e aprendida, pois não é inata ao ser humano, haja vista que ninguém nasce sabendo ler, mas aprende a ler (FLÔRES, 2001).

Sendo essencial a todas as disciplinas, conforme sugere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) e reiteram as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2013), seu ensino é de incumbência de todos os componentes curriculares, uma vez que constitui um alicerce para a aprendizagem como um todo e favorece o desenvolvimento de letramentos múltiplos. Dentre estes, destacamos o letramento literário, que constitui um conjunto de práticas (comportamentos) e eventos (situações), que podem ser viabilizados pela leitura literária, seja de autoras/es canônicas/os ou não (COSSON, 2009).

Em se tratando do letramento literário, a disciplina de Língua Portuguesa tende a ocupar o lugar de carro-chefe para o seu desenvolvimento, pois é de sua incumbência o ensino da literatura. Sobre ela, cabe refletir que, para além do entretenimento, um dos motivos pelos quais recorremos à leitura literária em nosso dia a dia, a literatura possui importante papel para a reflexão e o aprimoramento individual da vocação de ser humano (TODOROV, 2009). Assim, a literatura, concebida por Antonio Candido (2011) como um bem incompressível, ou seja, um direito considerado básico, que deveria ser assegurado a todos os seres humanos, possui importante papel na constituição destes como tal. Isso se dá porque “os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes

nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática” (CANDIDO, 2011, p. 175), de modo que o contato com o texto literário proporciona (re)conhecer a sociedade e a nós mesmas/os.

Dada a sua função humanizadora, faz-se necessário refletir sobre o que é ofertado à leitura em sala de aula. Assim, acerca da seleção de textos que serão lidos, nos interessa refletir sobre o acervo proposto pelos livros didáticos, haja vista que este material constitui a principal fonte de leitura de grande parte das/os alunas/os, sendo, em alguns casos, o único recurso escrito a que se tem acesso, e ocupando um papel fundamental na formação de leitores (FERNANDES, 2010; JURADO; ROJO, 2006).

Nesse sentido, neste capítulo, apresentamos um recorte dos resultados de uma pesquisa quali-quantitativa de análise documental (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009), que buscou investigar a representatividade da literatura feminina na sala de aula de língua portuguesa no ensino fundamental através do livro didático. Em específico, focamos nos aspectos interseccionais que compõem o perfil-autor presente nos livros didáticos *Se liga na Língua: leitura, produção de texto e linguagem*, de autoria de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi (2018), e *Tecendo Linguagens*, de autoria de Tania Oliveira e Lucy Araújo (2018), dirigidos ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Para tal, foram realizadas catalogações dos gêneros presentes nos livros didáticos analisados, com atenção especial aos textos literários de autoria feminina. Para análise dos dados, recorreremos ao aporte teórico da Análise Crítica do Discurso (BEZERRA, 2016; FAIRCLOUGH, 2012; 2016; MEURER, 2005), e discussões sobre interseccionalidade (CRENSHAW, 1991; 1989) e descolonialidade (SANTOS, 2007), a fim de verificar a presença da representatividade no LD, e discutir sobre seus limites e implicações na formação leitora e pessoal.

ORIENTAÇÕES SOBRE A LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Quanto à seleção de textos, há em comum nos documentos oficiais a orientação de que devem ser privilegiados os gêneros frequentes na realidade social e universo escolar, tais quais notícias, artigos de opinião, contos, romances e gêneros comuns ao espaço digital, como o *meme* e o *gif*. Ademais, nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental – PCN (BRASIL, 1998, p.25) afirma-se que

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Assim, é perceptível o alinhamento do trabalho com a leitura com o objetivo de formar indivíduos para a vida em sociedade, visando proporcionar meios para o desenvolvimento da proficiência leitora na perspectiva dos letramentos, visto que esta, enfatizada pelos Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental – RCEF (PARÁIBA, 2010), pode favorecer o contato, em sala de aula, com práticas de letramento dominantes e não dominantes (KLEIMAN, 1995), por exemplo, a leitura de autoras/es canônicas/os ou não, que publicam em livros ou redes sociais etc.

No âmbito nacional, a BNCC (BRASIL, 2018) sugere um trabalho com a leitura de diferentes textos, não só os canônicos, que dizem respeito “não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL, 2018, p. 72). Tal concepção de leitura contribui para a ampliação dos letramentos, visto que possibilita a inserção das/os alunas/os em diversas

práticas sociais, o que constitui um importante passo para a desprivatização da leitura discutida por Guedes (2006), a partir da qual seriam ofertadas obras diversas, tanto aquelas consideradas clássicas, quanto as de autoras/es desconhecidas/os.

Assim, em se tratando da abordagem da leitura no currículo, é possível compreender esta atividade enquanto importante ferramenta não somente para o conhecimento de si e do local físico e sócio-histórico em que está inserido, mas também para cruzar fronteiras. Deve-se, então, buscar favorecer a ampliação de horizontes, visando possibilitar que se vá além dos conhecimentos pessoais e locais, expandindo os horizontes intelectuais e superando as fronteiras físicas. Outrossim, o documento aponta que a partir de uma leitura crítica, desencadeadora de questionamentos e reflexões, torna-se possível a (re)produção da cultura.

Essa leitura crítica relaciona-se intimamente com a proposta apresentada nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos que constam nas DCN (BRASIL, 2013), pois esta considera que o currículo não é uma simples transmissão desinteressada do conhecimento social, mas uma arena política (ARROYO, 2011) e, portanto, reflete e pode contribuir para a perpetuação de relações de poder, que são reproduzidas em contexto escolar através da transmissão de determinada ideologia e cultura. Cabe ressaltar que, de acordo com as DCN (BRASIL, 2013), é imprescindível à escola possibilitar discussões sobre “os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos” (BRASIL, 2013, p. 16). Estes, de acordo com o documento, são atravessados pelas categorias classe, gênero, raça, etnia, geração e compõem a diversidade social brasileira.

Ao trazer para a discussão a situação enfrentada por diversos grupos, tais como negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, pessoas com deficiência, busca-se dar

visibilidade e voz a estes que foram e são silenciados e ocultados sob o véu da naturalização das desigualdades. Assim, abrir este espaço, é colocar em debate questões como a igualdade formal; compreensão do *background* de preconceitos e discriminações que alimentam desigualdades e são naturalizados; processos de dominação e questões outras que favorecem uma perspectiva multicultural que pode atuar no desvelamento das relações de poder.

Compreendemos que a abordagem destas e outras questões pode possibilitar um ensino-aprendizagem que considera a relação entre a linguagem e o mundo social, o que, sob o viés da Linguística Aplicada, implica pensar a influência e a importância dos contextos sócio-históricos dos sujeitos sociais, que estão distantes de terem um perfil homogêneo, sendo, assim como o mundo social, heterogêneos, fragmentados e fluidos (MOITA LOPES, 2006). Desse modo, associando as documentações oficiais aos estudos desta área de pesquisa, consideramos que “envolver-se na construção do significado nos processos de letramentos é inseparável da construção de quem somos como seres sociais” (MOITA LOPES, 2013, p. 241).

APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO: A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E OS ESTUDOS INTERSECCIONAIS

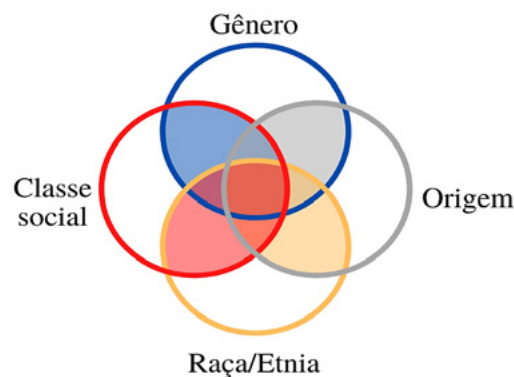
A Análise Crítica do Discurso foi definida por Norman Fairclough, como “uma forma de ciência social crítica, projetada para mostrar problemas enfrentados pelas pessoas em razão das formas particulares de vida social, fornecendo recursos para que se chegue a uma solução” (FAIRCLOUGH, 2012 [2005], p. 312). Nesse sentido, a abordagem da ACD baseia-se em objetivos emancipatórios (FAIRCLOUGH, 2012 [2005]), uma vez que busca colocar em evidência

os indivíduos marginalizados, ou seja, que são socialmente excluídos devido a relações opressivas de raça, gênero, classe social e demais marcadores. A correlação entre estes pode ser analisada sob a ótica da interseccionalidade. Cunhado por Kimberlé Crenshaw, o termo

demarca o paradigma teórico e metodológico da tradição feminista negra, promovendo intervenções políticas e letramentos jurídicos sobre quais condições estruturais o racismo, o sexismo e violências correlatas se sobrepõem, discriminam e criam encargos singulares às mulheres negras. (CRENSHAW, 1991, p. 54)

A partir da proposição da autora, é possível representar a relação interseccional de alguns marcadores sociais a partir do seguinte diagrama de conjuntos:

Figura 1 - Representação da interseccionalidade em diagrama



Fonte: Elaboração própria com base em Crenshaw (1989).

Estes são apenas alguns marcadores que podem ser considerados, de modo que podem somar-se a estes a orientação sexual, identidade de gênero, idade, deficiência, entre outros. A configuração da imagem que forma interseções entre os conjuntos demonstra que estes não devem ser dissociados, visto que todos contribuem em algum grau na constituição do todo.

Nesse sentido, considerando os aspectos interseccionais, é possível compreender as distintas vivências de diferentes grupos em sociedade, como a) mulheres, brancas, de classe baixa e sulistas; b) mulheres, negras, de classe baixa e sulistas; c) homens, brancos, de classe baixa e sulistas; d) homens, negros, de classe baixa e sulistas. Nesses exemplos, foram modificados apenas os marcadores gênero e raça, e assim formados quatro grupos distintos, cujas sobreposições de marcadores tendem a direcionar e delimitar os espaços que podem frequentar e as experiências vivenciadas no dia a dia. Logo, a interseccionalidade estabelecida entre os marcadores compõe algo que vai além de uma lista de características, trata-se da consideração dos múltiplos aspectos que formam identidades e têm implicações na atuação em sociedade e concepção de si e do outro, com o qual compartilha ou não determinados marcadores.

Crenshaw (1989) postula que a descondição da interseccionalidade pode acarretar duas situações problemáticas: a) a *superinclusão*, quando um único marcador, como o gênero, é tratado como suficiente para descrever e compreender toda a situação, não considerando as diferenças; b) a *subinclusão*, que ocorre quando questões enfrentadas por determinado grupo, como as mulheres negras, não são comuns àquelas do grupo hegemônico e passam a ser descondições. Em resumo, "nas abordagens *subinclusivas* da discriminação, a *diferença* torna *invisível* um conjunto de problemas; enquanto que, em abordagens *superinclusivas*, a própria *diferença* é *invisível*" (CRENSHAW, 1989, p. 176, grifo da autora).

Para compreender tais relações, é pertinente situar que a ACD concebe a linguagem como prática social. Dessa forma, "o discurso é visto como língua em uso, que precisa ser compreendido em seu nível textual, mas também em suas dimensões mais amplas de produção e consumo, e em suas implicações e marcas sociais" (BEZERRA, 2016, p. 193). A partir dessa concepção, a ACD de base faircloughiana analisa as conexões estabelecidas entre linguagem e poder, e, para tal, considera a relação dialética entre o discurso e a

estrutura social, visto que esta última é considerada tanto condição quanto efeito da primeira (FAIRCLOUGH, 2016 [1992]).

Fairclough (2016 [1992]) propôs um modelo tridimensional, que, posteriormente, foi adaptado por Meurer (2005), que contempla texto, práticas discursivas e práticas sociais, conforme pode ser observado na Fig. 2.

Figura 2 - Representação do modelo tridimensional de Fairclough, adaptado por Meurer (2005)



Fonte: Meurer (2005).

Sendo a ACD um aparato teórico metodológico, cada dimensão implica uma etapa de análise, conforme explicitado por Chagas (2022), através do Quadro 1.

Quadro 1 - Dimensões, categorias e etapas da ACD

Dimensão	Categoria	Etapas da análise
Texto	Léxico	Análise linguística realizada através da <i>descrição</i> do texto, considerando os elementos linguísticos/textuais que o compõem.
	Gramática	
	Coesão	
	Estrutura	
Práticas discursivas	Força	Análise intra e intertextual e interdiscursiva, que caracteriza o processo de <i>interpretação</i> , através do qual considera-se a relação dialética estabelecida entre o texto e as práticas sociais e são analisadas as possíveis intenções do autor, a compreensão do leitor e as relações estabelecidas com outros textos e discursos.
	Coerência	
	Intertextualidade	
	Interdiscursividade	
Práticas sociais	Poder	Análise social que busca <i>explicar</i> a correlação entre o texto e as práticas sociais, aprofundando as discussões sobre a relação entre a linguagem e a estrutura social, problematizando e refletindo sobre o <i>background</i> dos discursos e as possíveis implicações de sua manutenção ou mudança das relações de poder.
	Ideologia	
	Hegemonia	

Fonte: Chagas (2022).

A partir deste modelo, podemos, por exemplo, tomar o LD como um texto (evento discursivo), na primeira dimensão, e descrevê-lo a partir de seus elementos linguísticos, tais quais o léxico, a gramática, a coesão e a estrutura. Tal descrição, no entanto, não deve se dar de maneira isolada, mas contextualizada e aliada aos elementos implicados nas demais dimensões, pois, no nível micro (o contexto mais imediato do texto), há reflexos do macro (o contexto cultural e institucional mais amplo) (BEZERRA, 2016), uma vez que os elementos co-textuais e contextuais se inter-relacionam na construção do todo.

O PERFIL-AUTOR NOS LIVROS DIDÁTICOS: QUAL O ESPAÇO DA AUTORIA FEMININA?

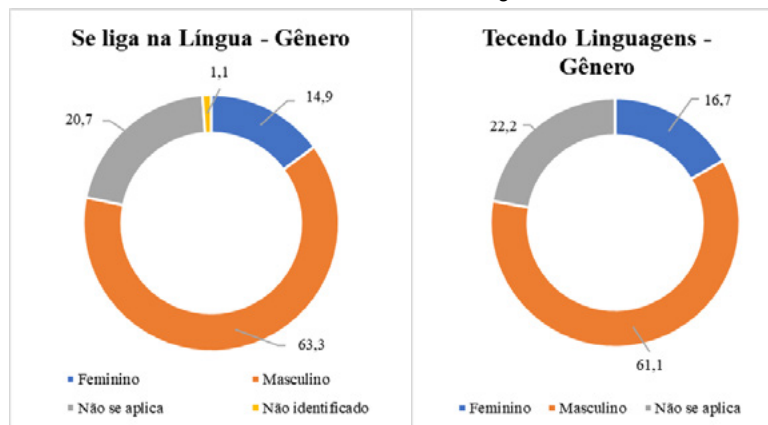
As catalogações dos gêneros nos dois LD demonstraram que há um vasto acervo disponível à leitura, de modo que, no total, foram catalogados 211 textos no LD *Se Liga na Língua* (2018) e 98 no *Tecendo Linguagens* (2018), pertencentes a gêneros diversos, que circulam nas mais variadas esferas, tais quais o conto, a entrevista, o anúncio e a tirinha. Os números revelam um primeiro dado que nos chama a atenção: no primeiro livro, há mais que o dobro de textos que no segundo, mas, para além do quantitativo geral, cabe-nos analisar a autoria destes, considerando os aspectos interseccionais que compõem as identidades das/os autoras/es presentes.

Nesse sentido, ao conferir as autorias dos textos, constatamos uma evidente disparidade em relação a todos os marcadores sociais considerados, a saber: o gênero, a raça e a origem. Em relação ao gênero social⁵³, foi constatado que, em ambos os livros, o quantitativo de textos⁵⁴ de autoria feminina está próximo dos 15%, enquanto a masculina figura mais de 60%, e os casos em que “Não se aplica” variam entre 20,7%, no *Se liga na Língua* (2018), e 22,2%, no *Tecendo Linguagens* (2018). Neste primeiro, no entanto, houve dois casos de autoria não identificada, que corresponde a 1,1% do total, conforme pode ser verificado no Gráfico 1.

53 Quanto ao marcador “gênero”, foram utilizadas quatro categorias: Feminino (em azul), Masculino (em laranja), Não se aplica (em cinza) e Não identificado (em amarelo), de modo que as duas últimas referem-se, respectivamente, aos casos em que não é possível atribuir a autoria a uma pessoa em específico, pois é assinado por uma empresa ou algum órgão ou entidade; e aos casos em que não foi possível identificar a autoria devido à falta de acesso a imagens da/o autora/autor.

54 Sobre os números relacionados aos marcadores sociais, cabe esclarecer que a porcentagem foi calculada considerando o quantitativo de autoras/es, assim, aquelas/es que possuem mais de um texto ou fragmentos de um mesmo texto ao longo do livro foram contabilizadas/os apenas uma vez.

Gráfico 1 – Percentual do marcador “gênero” nos LD



Fonte: Chagas (2022).

Cabe refletir que os números estão em desalinhamento com o total de residentes no Brasil segundo dados do IBGE (BRASIL, 2020), que utiliza dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) entre os anos 2012 e 2019 e aponta que a população do país é composta por 48,2% de homens e 51,8% de mulheres. Esses dados fazem-nos refletir sobre algumas questões, como o porquê de haver tanta disparidade entre a presença de autoras e autores nos livros se o quantitativo de indivíduos é próximo, e por quais motivos sócio-históricos não haveria um maior número de mulheres que produza, publique e tenha seus textos em livros didáticos.

Acerca disso, sabe-se que atualmente o mercado está consideravelmente mais aberto à publicação destas, o que pode ser constatado pela crescente participação feminina no mercado editorial, situação exemplificada por editoras paraibanas como a Escaleras, que é comandada por Débora Gil Pantaleão⁵⁵, e que tem foco

55

Além de idealizadora editora da Escaleras, Débora Gil Pantaleão é escritora e professora licenciada em Letras-Ingêlis pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde cursou também seu mestrado e está cursando o doutorado.

na edição de autoras, como Isabor Quintiere⁵⁶, escritora de literatura fantástica paraibana premiada nacionalmente, e a editora Triluna, idealizada por Aline Cardoso⁵⁷, que tem como foco a publicação de mulheres negras. Mas, olhando para sua estante, e as das escolas que frequenta/ou como docente ou estudante, pode-se considerar que há um público considerável consumindo tais publicações?

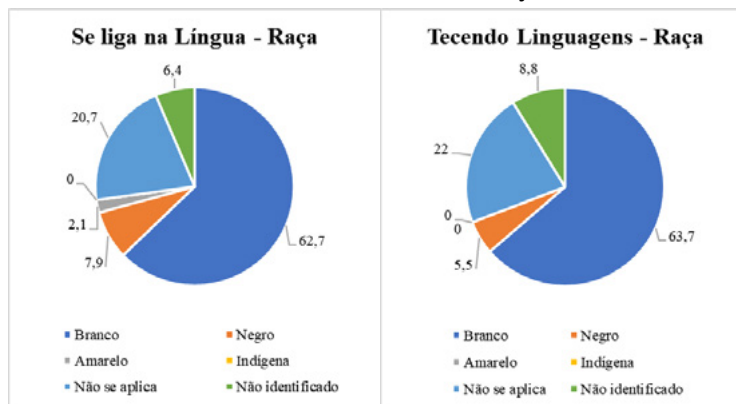
Em relação ao marcador “raça”, os livros apresentaram um quantitativo de brancos similar entre si, sendo 62,7% no *Se liga na Língua* (2018) e 63,7% no *Tecendo Linguagens* (2018). Dessa forma, conforme pode ser observado no Gráfico 2, há maioria branca, seguida de um quantitativo de 7,9% de negros no primeiro livro, e 5,5% no segundo. Ademais, no *Se liga na Língua* (2018) há 2,1% de amarelos, e nenhum caso identificado no *Tecendo Linguagens* (2018). Quanto à raça indígena⁵⁸, não foi identificada nenhuma ocorrência em nenhum dos livros. Sobre não identificações, as/os autoras/es cuja raça não foi identificada, quer seja por não ter fotografia acessível ou por estar em preto e branco, foram, respectivamente, 6,4% e 8,8%. Por fim, os casos em que não se aplica a raça, por não haver autoria em específico, variou em apenas -0,2% no segundo livro, em relação à categoria anterior.

56 Licenciada em Letras-Inglês pela UFPB e atualmente mestranda pela mesma instituição, Isabor Quintiere ganhou o prêmio Odisseia de Literatura Fantástica na categoria Narrativa Curta Horror por conto do livro “A Cor Humana”, seu livro de estreia, publicado pela Escaleras.

57 Professora de Linguagem, Mestra em análise do discurso pela UFPB, Aline Cardoso é também autora, tendo publicado, através de sua própria editora, livros de poesia: A proporção Áurea do Caos, Harpia e o seu primeiro livro de ficção: Ritos Encantarórios & Outras Ladainhas.

58 Para a identificação das/os autoras/es indígenas, foram consideradas não somente os traços fenotípicos, como também a presença da etnia em seus nomes, que consistem em uma importante forma de marcação de pertencimento.

Gráfico 2 – Percentual do marcador “raça” nos LD



Fonte: Chagas (2022).

Mais uma vez observamos disparidade entre dados estatísticos sobre a população brasileira e as representações nos LD, haja vista que, de acordo com o PNAD (BRASIL, 2019), esta é composta por 42,7% brancos, 46,8% pardos, 9,4% pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas. Optamos, neste trabalho, por agrupar os grupos “pardos” e “pretos”, considerados como distintos pelo IBGE, na categoria “negro”⁵⁹, que configura uma categoria política que tem, no campo dos movimentos sociais, importante impacto no combate ao racismo. Com isso, intentamos evitar equívocos na classificação, que é feita por meio da autodeclaração no Brasil, e obtemos um percentual de 56,2% de negros, ou seja, observamos que a maior parte da população é negra, porém, este grupo representa menos de 10% das/os autoras/es nos dois LD analisados.

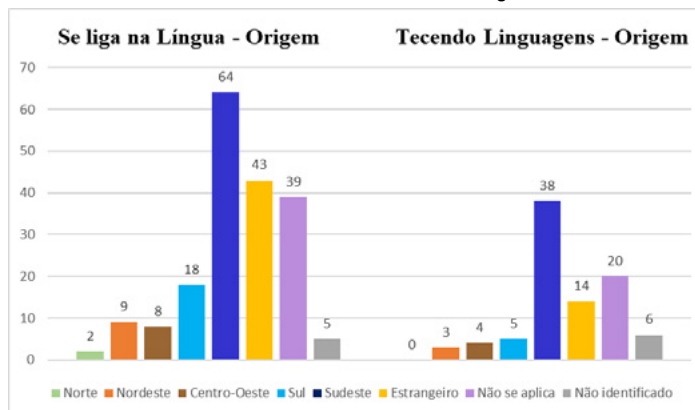
No que tange a origem, o Gráfico 3 demonstra que a região Sudeste do país lidera em quantidade de autoras/es em ambos os LD, de modo que são 34% no *Se liga na Língua* (2018) e 42,2%

59

Sobre esta categoria, Osorio (2003) aponta que a agregação de “pardos” e “pretos” no grupo “negro” justifica-se por estes partilharem características socioeconômicas e vivenciarem situações similares de discriminações e desigualdades em relação aos brancos.

no *Tecendo Linguagens* (2018). Em seguida, temos as/os de origem estrangeira, com 22,9% e 15,6%, seguidas/os das/os sulistas, que são 9,6% e 5,6%. Por fim, a região Nordeste representa 4,8% e 3,3%, enquanto o Norte tem o menor percentual no primeiro LD (1%), não tendo qualquer representante no segundo.

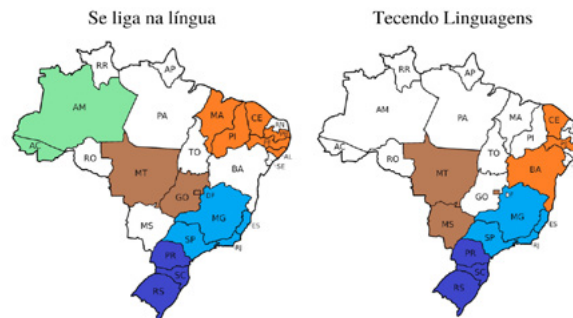
Gráfico 3 – Quantitativo do marcador “origem” nos LD



Fonte: Chagas (2022).

Analisando a situação por estado, obtemos as seguintes visualizações das autorias por estado brasileiro:

Figura 3 – Representação da autoria por estado brasileiro nos LD



Fonte: Chagas (2022).

Com esta representação, constatamos que há maior cobertura dos estados das regiões média e inferior do mapa, que correspondem às regiões Centro-oeste, Sul e Sudeste, enquanto as regiões Norte e Nordeste, que, somadas, contemplam mais da metade dos estados brasileiros, têm baixa representatividade. Além disso, há de se refletir sobre o fato de haver maior percentual de autoras/es estrangeiras/os que nordestinas/os e nortistas, sugerindo uma maior valorização da produção internacional do que destas regiões que são historicamente subjugadas, uma vez que não compõem o centro hegemônico do país e situam-se do outro lado da linha abissal que separa não só geográfica, mas também ideologicamente as diferentes regiões do país (SANTOS, 2007).

Acerca da autoria estrangeira, cabe destacar que há maioria estadunidense no LD *Se liga na Língua* (2018), pois das/os quarenta e três (43) autoras/es estrangeiras/os, doze (12) são estadunidenses, e dentre estes apenas duas são mulheres. Em segundo lugar está a França, com cinco (5) autores, seguida da Alemanha, Portugal e Reino Unido, que têm três (3) cada. Por fim, há países com dois (2) (Irlanda e República Tcheca) ou um (1) (Angola, Áustria, Bulgária, Chile, Coreia do Sul, Hungria, Itália, México, Noruega, Polônia, Suécia, Ucrânia, Venezuela) representantes.

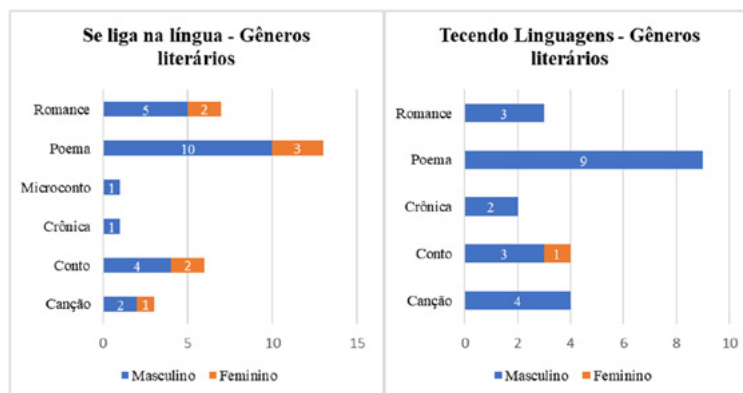
Já no LD *Tecendo Linguagens* (2018) os números são mais próximos, de modo que das/os quatorze (14) autoras/es, dois (2) são estadunidenses, dois (2) portugueses e os demais países contemplados (Argentina, Austrália, Áustria, Bélgica, Chile, Espanha, França, Inglaterra, Países Baixos, Rússia) têm uma/um (1) representante cada.

Unindo os dados com quantitativo mais expressivo, compreendemos que o perfil geral da autoria nos dois livros é o mesmo: o homem branco sudestino. Dessa forma, as/os alunas/os cujo repertório de leitura é, em grande medida, formado em sala de aula, podem conceber este perfil-autor como o padrão, o que pode auxiliar inconscientemente na perpetuação desse status, uma vez que são

às produções de homens, brancos e sudestinos que se tem acesso em sala de aula. Assim, a ausência da literatura de autoria feminina, em especial as do Norte e Nordeste, a coloca em um lugar de não-existência (SANTOS, 2007), uma vez que vêm sendo invisibilizadas, haja vista que os holofotes do cânone se voltam às produções masculinas, o que contribuiu para o estabelecimento da primazia de obras masculinas em detrimento das femininas, alimentando, assim, uma lógica capitalista patriarcal. Tal situação tem implicações na formação leitora das/os alunas/os, pois a escassez de outras referências tende a restringir os horizontes de leituras e, por conseguinte, limitar a variedade de eventos de letramento literário.

Após esse primeiro levantamento, foi realizada uma catalogação secundária, cuja finalidade foi quantificar os textos literários de autoria feminina. A partir desta, foi constatado o seguinte:

Gráfico 4 - Gêneros literários nos LD



Fonte: Chagas (2022).

Podemos observar que há entre cinco (5) e seis (6) gêneros literários nos LD, de modo que, no total, são trinta e um (31) textos no *Se liga na Língua* (2018), o que corresponde a 14,6% do total, e vinte e dois (22) textos no *Tecendo Linguagens* (2018), ou seja, 22,4% do total. Destes, são, respectivamente, 25,8% e 4,5% de autoria feminina.

Em ambos os livros, há uma evidente disparidade no quantitativo, todavia, o livro *Tecendo Linguagens* (2018) apresenta uma situação problemática: a presença de um único texto literário de autoria feminina. Foi justamente este cenário que nos levou a eleger o gênero conto para análise, pois é o único que tornaria possível a análise comparativa das atividades de leitura de um mesmo gênero nos dois LD. No entanto, mesmo este caminho apresentou intempéries, pois este único texto está presente apenas no Manual do Professor.

Em relação aos textos literários de autoria feminina e o perfil específico de suas autoras, obtivemos o seguinte quadro:

Quadro 2 – Textos literários de autoria feminina no LD Se liga na Língua (2018)

TEXTOS LITERÁRIOS DE AUTORIA FEMININA DO LD SE LIGA NA LÍNGUA (2018)					
Gênero	Título	Autor(a)	Raça	Origem	Página
Canção	Efêmera	Tulipa Ruiz	Branca	SP	16-17
Conto	O primeiro beijo	Clarice Lispector	Branca	Ucrânia- PE - RJ	180-181
Conto (fragmento)	Pomba enamorada ou uma história de amor	Lygia Fagundes Telles	Branca	SP	221-222
Poema	Intuições	Ryane Leão	Negra	MT	191
Poema - Haikai	-	Alice Ruiz	Branca	PR	25
Poema visual	-	Regina Célia Barbosa	Branca	AL	268
Romance (fragmento)	A máquina	Adriana Falcão	Branca	RJ	84-86
Romance (fragmento)	PS beijei	Adriana Falcão e Mariana Veríssimo	Branca e Branca	RJ e RS	185

Fonte: Chagas (2022).

Ao observar os títulos dos textos, é possível perceber que a temática do amor romântico é predominante nos textos em prosa,

podendo favorecer a formação de um imaginário que concebe que este é o tema de interesse feminino, o que pode contribuir para a perpetuação de um estereótipo. Tal situação é problemática uma vez que invisibiliza as demais produções dessas autoras, pois não estão acessíveis no livro, podendo levar a crer que produções femininas tendem a seguir certa linearidade. Haja vista que as/os alunas/os estão no processo de formação de gostos literários, seria interessante que as temáticas dos textos lidos fossem mais diversas, a fim de possibilitar experiências leitoras variadas.

Quanto aos marcadores de “raça” e de “origem”, o quadro demonstra que a maior parte das autoras de literatura é branca e sudestina, havendo apenas duas deste primeiro grupo que são nordestinas, e uma negra do Centro-oeste. Quanto à origem de Clarice Lispector, cabe esclarecer que a autora nasceu na Ucrânia, mas cresceu no Brasil, país onde refugiou-se com sua família judia, tendo passado a infância e parte da adolescência em Pernambuco, no Nordeste, e grande parte da vida no estado do Rio de Janeiro, situado na região Sudeste. Dessa forma, podemos considerar que há apenas três autoras que não são sudestinas: Mariana Veríssimo, do Sul; Regina Célia Barbosa, do Nordeste; Ryane Leão, do Centro-Oeste. Traçando um perfil geral, temos a autoria feminina de literatura neste LD como sendo branca e sudestina, situação similar ao quadro geral discutido no item 6.1.1 e ao livro *Tecendo linguagens* (2018), que tem como única autora de literatura apresentada a paulista Lygia Fagundes Telles, com o conto “A disciplina do amor”, que consta no Manual do Professor.

Assim, o perfil branco e sudestino que compõe o quadro geral dos LD se mantém preponderante neste recorte. Ademais, chama a atenção o fato de haver apenas um texto literário de autoria feminina justamente no LD *Tecendo Linguagens* (2018), cujas autoras são mulheres. Outro fato curioso é a forma como a Apresentação do MP é assinada, pois, apesar de a autoria e a maior parte da equipe de editoração ser feminina, na assinatura consta “Os autores”;

com artigo definido e desinências correspondentes ao gênero masculino em língua portuguesa, aspecto linguístico que faz-nos refletir sobre o que pode ter motivado tal escolha. Compreendemos, pois, conforme proposto por Fairclough (2016 [1992]), que tal escolha lexical, “acidental” ou não, relaciona-se e reflete ideologias que contribuem para uma hegemonia patriarcal que omite o indivíduo e as produções femininas, delegando-as o não-lugar e a invisibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da investigação, foi constatado que o perfil-autor predominante é o do homem branco sudestino, e mesmo realizando um recorte com enfoque no gênero feminino, estes dois últimos marcadores sociais da diferença seguem predominantes. Assim, consideramos que há baixa representatividade da autoria feminina em ambos os livros analisados, pois não apenas há poucos textos escritos por mulheres, como o perfil presente é restrito.

Ao fornecer mais espaço físico nas páginas do LD, colocando em evidência a/o autora/autor branca/o sudestina/o, pode-se contribuir com a perpetuação da hegemonia deste grupo e naturalização do apagamento das produções de outras regiões e grupos raciais, o que é substancialmente incoerente com as orientações das documentações oficiais, que preconizam a discussão e valorização da diversidade. É certo que seria inviável que um único LD contemplasse autoras/es de todos os estados brasileiros e países do mundo, porém é necessária a atenção para a configuração desproporcional dos acervos, que tendem a priorizar determinado perfil em detrimento de outros.

Assim, constatada a baixa representatividade das produções nortista e nordestina, cabe, especialmente nos estados situados dessas regiões, um movimento similar à perspectiva do suleamento

adotada pela Linguística Aplicada no que concerne a produção e disseminação do conhecimento. Ou seja, impõe-se como urgente que as/os docentes, inseridas/os em seus contextos, adquiram familiaridade com as produções de suas regiões para que seu acesso possa ser viabilizado no contexto de ensino-aprendizagem uma vez que estas não são contempladas a contento no LD adotado.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo: Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BEZERRA, Fábio. A análise crítica do discurso e os multiletramentos: o papel da linguagem no fazer docente contemporâneo. *In*: NÓBREGA, Carmem; ARCOVERDE, Rossana; BRANCO, Sinara; FARIAS, Washington (Orgs.). **Educação linguística e literária: discursos, políticas e práticas**. Campina Grande: UFCG, 2016, p. 189-204.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Conheça o Brasil** – População. 2020. Disponível em: < <http://bit.ly/3zcd00U>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96**. Disponível em: <<https://bit.ly/3TLB3Je>>.htm Acesso em: 14 abril. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CHAGAS, Maria Vanessa Monteiro das. **Leitura literária no ensino fundamental e a representatividade da literatura de autoria feminina no livro didático de língua portuguesa: um estudo à luz da análise crítica do discurso**. 148 f. Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA, João Pessoa, 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

CRENSHAW, Kimberle. **Demarginalizing the intersection of race and sex**: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. 1989.

CRENSHAW, Kimberle. **Mapeando as margens**: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas. 1991. Tradução de Carol Correia. Disponível

em: <<https://bit.ly/3TNNiF2>>. Acesso em: 31 jun. 2021.

FAIRCLOUGH, Norman. Análise Crítica Do Discurso como método em Pesquisa Social Científica. Tradução de Iran Ferreira de Melo. **Língua d'Água**, v. 25, n. 2, 2012, p. 307-329.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2016.

FERNANDES, Marly Aparecida. **A leitura no livro didático de Língua Portuguesa de Ensino Médio**. Campinas, SP: [s.n.] 2010.

FLÔRES, Onici. Eu leio, tu lêes, eles deveriam ter acesso à leitura. *In*: FLÔRES, Onici. **Ensino de Língua e Literatura**. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português**: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola, 2006.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia; *et al.* (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

MEURER, José Luiz. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. *In*: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 81-106.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. *In*: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 227-247.

OLIVEIRA, Tânia Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens:** língua portuguesa. 5. Ed. Barueri [SP]: IBEP, 2018.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura,** produção e linguagem. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2018.

OSORIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE.** Brasília: Ipea, 2003.

PARAÍBA. **Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental do Estado da Paraíba.** Paraíba. 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, 79, nov. 2007.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In:* GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **Literatura em perigo.** Rio de Janeiro: Difel, 2009.

21

Samuel Filipe Guedes do Nascimento

Manassés Moraes Xavier

José Walbérico da Silva WCosta

**CONSTRUÇÕES
SINTÁTICAS ADJETIVAS
COMO ENUNCIADOS CONCRETOS
NO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO:**

UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

INTRODUÇÃO

Vivemos em um país cujo cenário do poder executivo encontrou-se em desarmonia, carregado de opiniões contrárias à da população que clama por saúde. A pandemia da COVID-19, que surgiu no início do ano de 2020, foi tratada por outros países (incluindo aqueles menos favorecidos que o Brasil) de forma mais sensata em relação ao uso e à compra das vacinas, o que diferiu do cenário político brasileiro no período pandêmico que, sem bases científicas, defendeu o uso de medicamentos não relacionados à doença viral e foi investigado por rejeitar a oferta de vacinas que, possivelmente, salvariam a vida da população. Nesse contexto, surgiu a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI da COVID) que investigou as fraudes realizadas pelo poder executivo.

A CPI foi idealizada em abril de 2021 pelo senador Randolfe Rodrigues, do Partido REDE (AP), como tendo motivação inicial a crise sanitária no estado do Amazonas: fato revelador das omissões do Governo Federal, sob a Presidência de Jair Messias Bolsonaro, no âmbito administrativo da área da saúde.

As investigações foram finalizadas em outubro de 2021, apontando o ex-presidente junto a alguns de seus ministros aos crimes de homicídio qualificado, genocídio e crimes contra a humanidade.

A proposta deste capítulo consiste em analisar relações dialógicas de sentidos no gênero⁶⁰ artigo de opinião a partir de determinadas construções sintáticas adjetivas sob uma perspectiva

60 Quando citamos a proposição de gênero, consideramos o que os autores Rodrigues e Pereira (2021, p.169) dizem: "Os gêneros são considerados modos específicos de visualizar uma dada realidade. Nós pensamos e conceituamos o mundo na forma concreta de enunciados; e os enunciados são constituídos e funcionam segundo princípios genéricos (de gênero). Esses princípios estabelecem maneiras de ver e conceitualizar a realidade. Os gêneros, portanto, são formas relativamente estáveis de conceitualizar as experiências humanas. Com isso, a prática de análise linguística na perspectiva dos gêneros do discurso, não apenas reitera a posição da língua como/ para interação social, como ratifica a ancoragem do estudo dos gêneros do discurso no âmbito das atividades humanas mediadas pela linguagem."

de enunciados concretos (abrangidos pelos estudos funcionalistas), uma vez que “as análises linguísticas de orientação funcionalista trabalham diretamente sobre o postulado básico – a língua é uma estrutura maleável, sujeita às pressões do uso e constituída de um código não totalmente arbitrário.” (FURTADO DA CUNHA, 2001, p. 02), como também afirmam Pereira e Costa-Hubes, (2021, p. 118) sobre o que pensam Bakhtin e Volochínov:

Ambos concordam com a explicação de que a análise da língua não pode ser baseada apenas no estudo das formas puramente gramaticais, pois elas, por si mesmas, não respondem às questões de uso. O uso de formas gramaticais, em situações reais e concretas de interação, só podem ser entendidas quando as formas gramaticais se colorem de perspectiva estilística.

Diante dessa situação, utilizamos como abordagem específica a investigação sobre a produtividade discursiva dada pelas orações subordinadas adjetivas, fazendo-se necessário descrever e classificar tais ocorrências, analisando-as como valorações presentes nos enunciados, e lendo-as como estratégias do discurso em marcar e demarcar pontos de vista.

Então foi necessário validar uma análise enunciativa de descrição de língua, especificamente da construção sintática oracional subordinativa adjetiva, que contemple a vida verbo-ideológica presente no gênero artigo de opinião que trata da CPI da COVID-19. Deste pressuposto, elegemos como necessário abordar a seguinte questão-problema: Como construções sintáticas adjetivas constituem enunciados concretos no gênero artigo de opinião? Vale destacar que a discussão presente neste capítulo se refere a um recorte de uma pesquisa acadêmica maior, cuja finalidade incidiu em investigar a produtividade de orações adjetivas no funcionamento dialógico-discursivo do gênero artigo de opinião.

Nesse sentido, cabe ao presente manuscrito, como objetivo específico, analisar as relações dialógicas de sentidos e a construção

de pontos de vista no gênero artigo de opinião a partir da abordagem de construções sintáticas adjetivas como enunciados concretos.

Essa delimitação de estudo faz jus à nossa justificativa, que se dá por meio de duas frentes: a primeira, por estabelecer relações entre estudos de descrição linguística (especificamente sintaxe) e estudos de enunciados concretos em um campo da comunicação discursiva (o jornalístico); e a segunda, por contribuir com a área de estudos de natureza dialógica (Bakhtin e o Círculo) através de investigações que situam a COVID-19 inserida em um olhar histórico-discursivo.

A pesquisa possui em destaque as fontes (textos do gênero jornalístico artigo de opinião), sendo colhidas através de meios digitais e advindas de arquivos contidos em portais informativos de cunho jornalístico.

O critério temático para a seleção dos artigos que compõem cada artigo de opinião desta pesquisa é a CPI da COVID-19, inicialmente ocorrida em abril de 2021, e que repercutiu enunciações carregadas de valorações proferidas pelos sujeitos produtores de discurso.

A organização dos dados se deu através da seleção de informações digitais no âmbito midiático, sendo as fontes os portais de notícia: o jornal eletrônico Brasil de Fato/RS; e o site eletrônico R7 - Notícias da Record, onde cada portal possui filiações ideológicas distintas, totalizando em um número de dois artigos de opinião.

Para iniciar nossa fundamentação teórica, trazemos alguns autores reconhecidos pela Teoria Dialógica da Linguagem, sendo eles: Bakhtin (2016); Sériot (2015), Leite e Barbosa (2014); e trazemos também a noção de Gramática Funcional, representada por Neves (1997).

A TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM E A GRAMÁTICA FUNCIONAL: UM ENCONTRO POSSÍVEL

“Função” nos estudos de dialogismo diz respeito, sobretudo, a estudar os enunciados dentro dos vínculos sociais que lhe deram origem. Como a Gramática Funcional analisa a função de determinados elementos linguísticos presentes em uma língua, significa dizer que estes fatores possuem a múltipla capacidade de produzir sentidos, sendo estes frutos de um número infinito de capacidades construtivas da linguagem.

Segundo Sériot (2015, p. 90, grifos do autor), podemos encontrar as funções da linguagem sendo usadas

[...] através das “trocas sociais”, que são os diversos usos da língua sob diversos contextos socialmente distintos. Uma troca social pode se dar dentro de uma organização social (como uma instituição administrativa ou de ensino), no local de produção do enunciado (nos locais de trabalho – onde se encontram as determinadas classes sociais), no nosso cotidiano (em casa, em meio às ruas, nos mercados etc.) e na divulgação de propagandas com fins ideológicos. (SÉRIOT, 2015, p. 90).

Para podermos fazer um encaixe entre a Teoria Dialógica da Linguagem e a Gramática Funcional, precisamos compreender os meios de circulação em que a língua tramita. Como os estudos dialógicos também analisam o uso pelos sujeitos – e são estes que dão vida à própria linguagem –, a gramática funcional vem com o apoio de compreender as possíveis interpretações discursivas sob a experiência concreta da representação social dos sujeitos, como, por exemplo, os gêneros do discurso que possuem, por função comunicativa, representar os diversos setores de atuação humana.

Assim, enxergamos como necessário abordar a Gramática Funcional pelo motivo que ela tende a ser um laço entre a língua, o texto verbal e o uso, estando estes fatores a disposição dos sujeitos sociais. Para Neves (1997, p. 03, grifos da autora), "A principal tarefa de uma gramática funcional, como acentua de Beaugrande (1993, cap .III), é "fazer correlações ricas entre forma e significado dentro do contexto global que se encontra presente no discurso". Assegurando isto, Castilho (1994, p. 76) em seu texto diz o seguinte:

A gramática funcional a que me refiro postula a língua como uma atividade social. [...] a gramática funcional concentra a atenção nos usuários e nos usos da língua, mediante uma valorização do receptor, do emissor e da variação linguística no quadro da reflexão gramatical.

No presente estudo, daremos enfoque às funções internas da linguagem (que se referem ao funcionamento oracional-discursivo); às externas (que dizem respeito à aplicação da escolha ao discurso); e à semântica no que diz respeito amplo às interpretações dos sentidos. A mesma autora vem acentuar o que tange às funções da linguagem, onde, em sua perspectiva, Neves (1997, p. 07), diz: "[...] o termo função pode designar as seguintes relações: i) Entre uma forma e outra (função interna); ii) Entre uma forma e seu significado (função semântica); e iii) Entre o sistema de formas e seu contexto (função externa)" – o que acaba se referindo ao papel pragmático desempenhado no uso efetivo da linguagem.

Destacamos que a função sempre será dada pelo fator social-comunicativo, sendo reconhecido através da necessidade interativa e escolha argumentativa entre os sujeitos do discurso.

Então percebemos que a linguagem é, sobretudo, utilizada para atender às necessidades humanas; e essas necessidades estão vinculadas à circulação de gêneros do discurso. Os gêneros representam a atividade humana e não excluem a presença da gramática. A função de um gênero (como veremos mais adiante) é a de representar

as situações humanas, fazendo uso das possíveis inclinações gramaticais. Portanto, a Gramática Funcional atua na dimensão dos gêneros do discurso, conforme os enunciados trabalham para os gêneros. Assim, em termos funcionais, tudo se resume numa questão de adequação de natureza semântica destinada ao uso e à escolha, a depender do contexto no qual a gramática é empregada.

O termo “função”, quando buscado no dicionário, possui várias definições. Na linguagem, também funciona da mesma forma. Como neste estudo nos atentamos aos eventos de expressividade que demarcaram escolha gramatical, nos referimos à função externa da linguagem, descrita por Neves (1997, p. 10) da seguinte maneira: “A função externa da linguagem apontada como básica é a comunicativa, à qual se segue (e com a qual se mescla), como secundária; e a expressiva, que se refere à manifestação espontânea das emoções do falante”.

Quando nos referimos à manifestação espontânea das emoções dos falantes, não queremos dizer que essa manifestação se trata de um trecho comunicativo desordenado e carregado de emoções, mas sim de uma fala pré-elaborada dotada de escolha e adequação às linguagens demandadas pelo ato discursivo. Dada a associação entre escolha e uso discursivo, é oportuno destacarmos o que Neves (1997, p. 15) afirma sobre a gramática funcional:

Por gramática funcional entende-se, em geral, uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social. Trata-se de uma teoria que assenta que as relações entre as unidades e as funções das unidades têm prioridade sobre seus limites e sua posição, e que entende a gramática como acessível às pressões do uso.

É com base nessa definição que compreendemos a Gramática Funcional como uma teoria que abarca as interações humanas – estabelecendo, nesses termos – relações de parceria com o dialogismo estudado pelo Círculo de Bakhtin.

Partindo da compreensão discorrida sobre a Gramática Funcional e os gêneros do discurso, consideramos necessário, de modo pragmático, trazer à tona a noção de enunciados concretos.

Segundo a Teoria Dialógica da Linguagem (Círculo de Bakhtin), o que prediz um enunciado é a relação presente no peso sócio hierárquico existente entre os interlocutores. Assim, no modo em que fazemos construções dialógicas a cada momento, devemos saber que os enunciados (sendo a língua sob uso real) são únicos e irrepetíveis – justificativas estas que se dão em prol do evento comunicativo, que aborda sujeitos e valorações únicas; um local e tempo corrido definidos; uma variação linguística utilizada e determinada situação de interação – sob determinados contextos históricos.

Pelas relações dialógicas serem estritamente de natureza humana, temos sempre a noção de ação e resposta a enunciados anteriores; o que gera fenômenos de responsividade e interação entre os sujeitos presentes no discurso. Com isso, cremos como necessário trazer a noção de enunciado para o Círculo de Bakhtin a partir do que nos apresentam Leite e Barbosa (2014, p. 49-50):

Sendo assim, o enunciado é um todo constituído pela parte material (linguagem verbal e/ou visual) e pela realidade concreta, isto é, os contextos de produção, circulação e recepção, bem como os conhecimentos produzidos pelos interlocutores na interação verbal, o juízo apreciativo dos sujeitos, os interlocutores envolvidos e os próprios enunciados que o precedem ou são presumidos.

Um dos objetivos que alicerça esta pesquisa é a possibilidade de poder entender a realidade concreta de enunciados – o que implica dizer que os aspectos dialógicos a serem trabalhados são aqueles que atuam diretamente com o contexto em que os enunciados em estudo foram proferidos, assim como os possíveis meios de circulação em que há diversas ações de responsividade e valorações que são sempre ligados à atividade humana e a recepção interativa, como sendo representações de um sujeito em relação a outros; o que em outras palavras se resume à significação (re)produzida e compreendida pelos sujeitos.

Essa atividade humana em utilização da linguagem presume certa relação inerente aos enunciados: a presença do falante e sua plateia. Dentro dessa relação, podemos encontrar determinada organização denominada de enunciados. Essa organização diz respeito aos aspectos temáticos, formais, ideológicos e estilísticos, dos quais em fase posterior, darão origem aos gêneros discursivos. Assim, também podemos reconhecer um enunciado como concreto, quando identificamos os posicionamentos tomados pelos sujeitos atuantes no campo da enunciação. Portanto, a função maior de um enunciado é a de situar. Essa primordial característica faz com que todo enunciado seja irrepetível⁶¹ sob determinado contexto histórico-social, que pressupõe a presença de características enunciativas já supracitadas.

Diante destas definições, trazemos à tona o capítulo Construções sintáticas adjetivas no funcionamento discursivo do artigo de opinião, contendo os dois *corpora* que subsidiam nossa pesquisa.

CONSTRUÇÕES SINTÁTICAS ADJETIVAS NO FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DO ARTIGO DE OPINIÃO

Para atingir a proposta desta pesquisa, é necessário analisar a função que a língua exerce dentro dos enunciados concretos, partindo dos níveis de escrita ou de reproduções da fala.

Quando fazemos uma análise das orações subordinadas adjetivas sob a perspectiva do discurso, percebemos que elas tendem a passar de um grau interpretativo mais simples, para outro de complexidade maior, visto que os sentidos de tais orações possuem discursivamente fortes naturezas tendenciosas ideologicamente situadas.

Associando o conceito de sujeito, podemos perceber – e também possivelmente interpretar – o que determinados dizeres querem dizer. Assim, o reconhecimento dos pronomes relativos dentro das orações subordinadas adjetivas auxiliará, semanticamente, os possíveis posicionamentos do enunciador no ato do dizer.

Diante dessas colocações, podemos fazer diversas perguntas: Até onde o reconhecimento de um “que” dentro de uma sentença pode ser necessariamente impositivo? E qual seria a relação dessa semântica impositiva com as orações restritivas ou explicativas? Ou mesmo, até onde uma sentença declarativa pode ser interpretada – visto que – discursivamente, as partículas relativas aparentam ser cada vez mais tendenciosas? Como podemos enxergar em um texto, se na presença ou ausência de vírgulas, tanto as adjetivas restritivas quanto explicativas possuem o mesmo sentido? Essas discussões são necessárias para podermos dar início às possíveis interpretações analíticas sob um olhar discursivo.

Sem almejar adiantar análises, enfatizamos que o gênero jornalístico artigo de opinião, por possuir natureza argumentativa e sociopolítica (se atendo às diversas camadas e classes sociais que redigem os textos), possibilita a presença de entonações semânticas sobre o discurso.

AS ORAÇÕES SUBORDINADAS ADJETIVAS COMO ENUNCIADOS CONCRETOS NO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO COM TEMÁTICA SOBRE A CPI DA COVID-19

Para essa análise, trouxemos dois artigos de opiniões distintas: o primeiro, redigido por um sujeito atuante em canal noticiário

de direita⁶²; o segundo por um sujeito filiado a um canal de notícias de esquerda⁶³. Partindo destas considerações, fazemos, nesse momento, a chamada do primeiro artigo selecionado como *Corpus* desta pesquisa. Convocamos no quadro a seguir, o texto intitulado de “Opinião: senadores desrespeitam Luciano Hang”, assinado pelo jornalista Thiago Contreira.

Quadro 01 – *Corpus* 1 - Artigo de opinião assinado por Thiago Contreira

Opinião: senadores desrespeitam Luciano Hang

A CPI virou um circo e a culpa é dos senadores que comandam a CPI da Covid

Thiago Contreira

O que o Brasil está vendo no dia de hoje é lamentável, uma vergonha para o Senado. O depoimento do empresário Luciano Hang, proprietário da rede de lojas Havan, foi transformado em um circo, e a culpa é toda dos senadores *que comandam a CPI da Covid*.

O senador Renan Calheiros foi desrespeitoso. Mesmo sem citar nomes, não se pode chamar um depoente de “bobo da corte”, seja ele *quem for*, tenha o depoente a posição política *que tenha*. Do mesmo modo, o presidente da CPI, Omar Aziz, não pode se transformar em um fiscal das virtudes, uma espécie tosca de comentarista de respostas do inquirido.

Já o senador Randolfe Rodrigues, contrariando qualquer prática democrática, chegou ao absurdo de proibir o depoente de usar adjetivos nas respostas.

Os senadores precisam ser lembrados de que estão na CPI para investigar o combate à Covid e, para isso, devem fazer perguntas objetivas, sérias e, é claro, deixar que os depoentes falem.

Também é preciso exigir isonomia por parte dos senadores. É absurda a diferença de tratamento *que os senadores dispensam a Luciano Hang em relação aos depoentes “alinhados” com a oposição ao presidente Bolsonaro*. Basta rever o depoimento da advogada dos ex-médicos da Prevent Senior ontem.

Para esta CPI ser levada a sério pela população, os senadores *que a compõem* devem esquecer os holofotes e lembrar que são funcionários do Brasil.

Fonte: CONTREIRA, Thiago. **Opinião: senadores desrespeitam Luciano Hang**. Disponível em: <<https://bit.ly/3HDgvjg>>. Acesso em 26 out. 2022.

62 O canal de notícias R7 é conhecido por ser um canal de filiação ideológica da direita.

63 O segundo artigo analisado possui representação valorativa da esquerda.

O *Corpus 1* provém do canal de notícias R7. Trata-se do artigo de opinião assinado por Thiago Contreira, em 29 de setembro de 2021. O autor deste artigo atua como diretor de jornalismo na Record TV e demais áreas prioritárias, como: o Jornal da Record, a editoria de política e a de opinião da rede de comunicação.

Vejamos, a seguir, as ocorrências das orações adjetivas no texto em análise. O critério inicial da geração de dados foi o reconhecimento da construção sintática, para, então, partir para o funcionamento da organização discursiva do gênero, planejada e elaborada pelo articulista do artigo.

Eis os dados presentes na Tabela 01:

Tabela 01 - Apresentação dos dados reconhecidos no *Corpus 1*

Orações subordinadas adjetivas
Construção sintática adjetiva 1: que comandam a CPI da Covid
Construção sintática adjetiva 2: quem for
Construção sintática adjetiva 3: que tenha
Construção sintática adjetiva 4: que os senadores dispensam a Luciano Hang em relação aos depoentes "alinhados" com a oposição ao presidente Bolsonaro
Construção sintática adjetiva 5: que a compõem

Fonte: Autoria própria.

A partir do dado apresentado, verificamos que a oração adjetiva "que comandam a CPI da Covid" indica que, para o autor do artigo, existe certa pressão que faz com que a CPI, de fato, seja um espetáculo; mais do que uma apuração. Percebemos que, pela construção da mesma oração, conseguimos compreender um posicionamento do autor contrário à CPI.

A oração "quem for" vem complementar a oração principal "[...] não se pode chamar um depoente de "bobo da corte, [...]"

e se refere, primeiramente, ao que se diz sobre o depoente; para depois se referir a sua posição política.

Dentro do possível modo de ver do articulista, a escolha do verbo tenha inserido na oração *“que tenha”*, indica necessidade de neutralidade por parte dos senadores sobre o inquérito, se relacionando sobre as posições político-partidárias dos sujeitos autuados pela CPI.

A mesma ideia de neutralidade é retomada pela quarta oração em destaque, onde o articulista expõe a necessidade dos senadores exercerem isonomia, ao afirmar sobre a diferença de tratamento *“que os senadores dispensam a Luciano Hang em relação aos depoentes “alinhados” com a oposição ao presidente Bolsonaro”*. A escolha do verbo dispensam mostra um possível tom de personalidade, sendo marcada no discurso do articulista que, talvez, seja desfavorável à comissão de inquérito.

A última oração adjetiva *“que a compõem”* se refere aos senadores da CPI e vem expor o posicionamento de Contreira sobre o comportamento dos membros integrantes da CPI. Esse posicionamento é marcado pelos verbos impositivos *devem* e *esquecer*, que finalizam o artigo de opinião com tons de patriotismo, sendo estes demarcados pelo trecho “[...] devem esquecer os holofotes e lembrar que são funcionários do Brasil”.

Pensando na estrutura composicional do artigo, que segundo Bakhtin (2016), é “um elemento inerente aos gêneros do discurso”, percebemos que o articulista demarca maiores valorações no desenvolvimento do texto em questão.

No que toca à ocorrência das construções sintáticas adjetivas presentes no *Corpus 1*, convocamos a tabela a seguir:

Tabela 02 – Construção oracional reconhecida no *Corpus 1*

Orações adjetivas explicativas	Orações adjetivas restritivas
quem for	que comandam a CPI da Covid
que tenha	que os senadores dispensam a Luciano Hang em relação aos depoentes "alinhados" com a oposição ao presidente Bolsonaro
	que a compõem

Fonte: Autoria própria.

A respeito do uso não aleatório das orações adjetivas (ou seja, a escolha destas orações), percebemos que o discurso do articulista tende a se inclinar em desfavor dos demais investigadores e depoentes contra Bolsonaro. Esse fator é lido pelo peso semântico que as orações adjetivas – previamente escolhidas – carregam no decorrer do artigo de opinião em análise.

Podemos, ainda, destacar que, para o articulista, a CPI da COVID-19 é um enunciado conhecido, pois ele possui tematização delimitada; sujeitos definidos; discussões de naturezas política, histórica e social; local e tempo definidos; estrutura organizacional pré-elaborada; e movimentos de interação ocorridos na relação entre o sujeito investigador e o sujeito investigado, tratando-se portanto de um conjunto de enunciados concretos.

O uso consciente da gramática funcional pode ser atribuído ao articulista deste *Corpus*, no momento em que suas ocorrências adjetivais são usadas de maneira valorativa – visto que o articulista Contreira se encontra sob um contexto de interação social e representação de filiação ideológica, fazendo jus a uma análise completa por incluir referência ao falante sob aspectos da enunciação discursiva.

Dadas as identificações oracionais associadas às interpretações discursivas encontradas no *Corpus 1*, fazemos chamada ao nosso segundo *Corpus* utilizado para esta pesquisa.

O *Corpus 2* provém do canal de notícias Brasil de Fato/RS. Trata-se de artigo de opinião assinado por Dionilso Marcon. O articulista em questão atua como deputado federal no Rio Grande do Sul pelo Partido dos Trabalhadores, desde 2011. O canal de notícias Brasil de Fato/RS também é proveniente do Rio Grande do Sul e se trata de um jornal lançado no ano de 2018.

Vejamos, a seguir, no Quadro 02, o segundo artigo de opinião selecionado como dado desta investigação.

Quadro 02 – *Corpus 2* - Artigo de Opinião assinado por Dionilso Marcon

CPI da covid sim! Precisamos salvar o Brasil do genocídio

“Bolsonaro precisa ser investigado, julgado e responsabilizado. Sua política genocida conduziu o país ao caos social.”

Dionilso Marcon

Todo dia morrem milhares de brasileiros e brasileiras. Na semana passada, chegamos à triste marca de 4 mil mortes por covid-19 por dia. É como se todo o dia um município pequeno do nosso Interior desaparecesse: são 185 municípios gaúchos com menos de 4 mil habitantes. Até quando vamos ficar amarrados diante desta situação, respeitando um calendário legal, enquanto a vida morre em todo o nosso país?

Crimes de Responsabilidade não faltam para dar Impeachment em Bolsonaro e seu governo genocida. O mais recente é o conteúdo da conversa com o senador Kajuru (Cidadania - GO), *que deixou nítida a intenção* de interferir no Supremo Tribunal Federal, após a decisão do ministro Barroso de instalar a CPI da covid no Senado.

A conversa de Bolsonaro com Kajuru é grave e apresenta a reação do presidente *que teme ser responsabilizado pelos seus atos*. Além de grave, é criminoso! Bolsonaro precisa ser investigado, julgado e responsabilizado. Sua política genocida conduziu o país ao caos social, sanitário e econômico.

Nossa luta em Brasília continua sendo pela vida do povo, por vacina para todos os brasileiros, auxílio emergencial de R\$ 600 até o fim da pandemia, para colocar comida na mesa e fomentar o comércio, pelos subsídios às micro e pequenas empresas e por uma investigação séria, *que chegue na raiz do problema e considere* o que viemos denunciando desde o início dessa pandemia.

Bolsonaro não adotou medidas sanitárias, quebrou micro e pequenas empresas, beneficiou grandes empresários, trouxe a fome de volta para a mesa dos brasileiros e é responsável pelas mais de 350 mil mortes.

O Impeachment de Bolsonaro é urgente! A mobilização popular é necessária e os parlamentares precisam honrar o compromisso com o povo brasileiro. Fora Bolsonaro e seu governo genocida!

Fonte: MARCON, Dionilso. **CPI DA covid sim! Precisamos salvar o Brasil do genocídio**. Disponível em: <<http://bit.ly/3YffnGC>>. Acesso em 26 out. 2022.

No decorrer do texto, foram encontradas poucas ocorrências de orações subordinadas adjetivas. Segue a Tabela 03 com as devidas identificações.

Tabela 03 – Apresentação dos dados reconhecidos no *Corpus 2*

Orações subordinadas adjetivas
Construção sintática adjetiva 1: que deixou nítida a intenção
Construção sintática adjetiva 2: que teme ser responsabilizado pelos seus atos.
Construção sintática adjetiva 3: que chegue na raiz do problema
Construção sintática adjetiva 4: (que) considere

Fonte: Autoria própria

No desenvolvimento do artigo assinado por Dionilso Marcon, encontramos a presença da oração adjetiva “*que deixou nítida a intenção*” se referindo à conversa realizada entre o senador Jorge Kajuru e o presidente Bolsonaro.

A possível escolha desta oração se dá ao seu poder argumentativo sendo exercido em relação à intenção de intervenção sobre as decisões do Supremo Tribunal Federal, através das atitudes arbitrárias tomadas pelo então presidente.

O mesmo fato é justificado através da segunda oração em relação à conversa em questão. A oração “*que teme ser responsabilizado pelos seus atos*” mostra uma posição favorável às investigações contra o presidente Bolsonaro, visto que a formulação semântica da oração se originou a partir do verbo “*teme*”, que apresenta certo receio do presidente acerca das investigações realizadas.

O articulista conclui em sua última oração acerca do inquérito “*que chegue na raiz do problema*” e “*(que) considere*”, que as investigações da CPI devem ser resolutivas e assertivas, no intuito de que comprovem as acusações feitas contra as atitudes do chefe do executivo. O segundo pronome relativo *que* vem acompanhado ocultamente, atribuindo sentido mais amplo à oração principal.

Percebemos que há maior incidência de orações adjetivas no movimento de desenvolvimento do artigo, o que justifica no texto a presença de certos tons de caracterização e delimitação escolhidos pelo articulista para a construção de seu discurso sobre a CPI. Acerca do uso não aleatório das orações adjetivas, encontramos estruturas discursivas semelhantes (com pontos de vista distintos) às encontradas no *Corpus 1*, visto que as orações adjetivas escolhidas para compor o artigo possuem um tom de maior personalidade acerca das investigações contra o presidente Bolsonaro.

Segue, então, a tabela com as construções sintáticas adjetivas reconhecidas no *Corpus 2*.

Tabela 04 - Construção oracional reconhecida no *Corpus 2*

Orações adjetivas explicativas	Orações adjetivas restritivas
Que deixou nítida a intenção	Que teme ser responsabilizado pelos seus atos
Que chegue na raiz do problema	
(que) considere	

Fonte: Autoria própria.

Conseguimos reconhecer que as orações encontradas no texto podem funcionar – aos olhos do discurso – com formas adjetivais diferentes, se valendo de interpretações mais ou menos articuláveis, a depender do crítico ponto de vista dos articulistas.

A linguística funcional abordada neste trabalho considera que determinados usos linguísticos são motivados por fatores extralinguísticos. Deste modo, concordamos e compreendemos que estes fatores são de natureza subjetiva, cultural e social, uma vez que temos nosso olhar voltado para o sujeito em sociedade.

Em linhas gerais, a análise empreendida nesta investigação ergueu-se pela tentativa de compreender a presença das construções sintáticas adjetivas como enunciados concretos que estão nos projetos de dizer dos articulistas implicados nos *corpora* da pesquisa.

Ao nosso ver, esse movimento permite-nos efetuar um processo analítico de descrição linguística à luz de um olhar mais flexível e contextual, como apregoadado pelos estudos da Gramática Funcional, e de um modo de observar/ler fenômenos linguísticos a partir de uma perspectiva dialógica e discursiva, como são situadas as abordagens teórico-metodológicas da Teoria Dialógica da Linguagem. Com a finalização das etapas desta pesquisa, fazemos encaminhamento para as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após observarmos a riqueza de nossa língua sob seus aspectos sintático-discursivos, obtivemos êxito ao responder a pergunta de nossa pesquisa, a saber: Como construções sintáticas adjetivas constituem enunciados concretos no gênero artigo de opinião?

Durante nossa pesquisa, conseguimos responder que as construções sintáticas adjetivas só se realizam como fenômenos do discurso, através da escolha discursiva dentro dos enunciados concretos, que são o próprio palco para os gêneros do discurso; e acerca das entoações valorativas e expressivas, faz-se necessário observar a posição social na qual os sujeitos da enunciação se encontram, para que estes se demonstrem favoráveis ou desfavoráveis perante as situações que demandam posicionamentos (enunciados) e que, por sua vez, demandam da atividade interativa daqueles que usam a linguagem.

Percebemos, portanto, que há uma relação direta entre o sujeito e a filiação ideológica a qual ele pertence – concordância esta que justifica a escolha de um conjunto de *corpus* de natureza estritamente política.

Vale também, retornar aos objetivos assumidos nesta pesquisa. Em linhas gerais, acreditamos ter alcançado tais objetivos, uma vez que logramos êxito em compreender a construção dialógica de sentidos dentro da função dos discursos analisados, sob a ocorrência das orações adjetivas – visto que o discurso possui tendências valorativas ao assumir posicionamentos de naturezas verbo-ideológicas durante a interação entre os sujeitos participantes da enunciação.

A pesquisa possui relevância na área da linguística porque abordou determinados fenômenos sintáticos – orações adjetivas – analisados em perspectiva dialógica e discursiva – o que nos faz entender a produtiva relação entre a concepção de gramática dos estudos funcionalistas, como os de Neves (1997), por exemplo, e a concepção de enunciado concreto oriunda dos estudos do Círculo de Bakhtin. Este trabalho proporcionou maior brilho à linguagem no momento em que ela é colocada em funcionamento sobre situações que demandam seu uso, oferecendo aos estudiosos um leque de possibilidades que a linguagem é capaz de assumir, a depender de seu contexto (como sendo os enunciados) e, sobretudo, acerca de seu objeto de estudo (os sujeitos que põem a língua/linguagem para funcionar).

Por fim, o que aprendemos como cientistas da linguagem nos estudos abordados nesta pesquisa diz respeito às capacidades produtivas naturais à língua, sendo estes fatores o que geram curiosidades por parte dos estudantes da linguagem e também determinada necessidade social e humana em (re)analisar a linguística sob os vieses discursivos e estruturais que, normalmente, se transformam a partir da dependência usual da linguagem.

Reconhecemos que outras discussões analíticas poderão ser realizadas sobre nosso estudo. De fato, as abordagens sempre deixam algo por dizer, o que legitima a própria visão de linguagem como inacabada para Bakhtin. Todavia, defendemos que, dentro do possível em um trabalho de conclusão de curso de graduação, lemos que realizamos uma pesquisa que surta o efeito de servir como estímulo a outras investigações.

E que venham mais pesquisas que interconectem Gramática Funcional e Teoria Dialógica da Linguagem.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2016.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Um ponto de vista funcional sobre a predicação. **Alfa**, São Paulo, n. 38, p. 75-95, 1994.
- FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. O modelo das motivações competidoras no domínio funcional da negação. **Revista DELTA**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 1-30, 2001.
- LEITE, Lucila Carvalho; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. Linguagem e educação: diálogos entre Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. In.: LEITE, Lucila Carvalho; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.). **Cartografia da produção textual: livros didáticos, gênero do discurso, políticas e indicadores**. Natal: EDUFERN, 2014, p. 49-70.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Sobre a Análise da Língua: considerações em Bakhtin e Volochínov. In: PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Orgs.). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João, 2021, p. 109-131.
- RODRIGUES, Rosângela Hammes; PEREIRA, Rodrigo Acosta; Os Gêneros do Discurso como elementos integradores para/nas aulas de leitura, escuta, produção textual e análise linguística: subsídios teórico-metodológicos. In: PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Orgs.). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João, 2021, p.157-181.
- SÉRIOT, Patrick. **Volosinov e a filosofia da linguagem**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2015.

22

*André Luiz Souza-Silva
Klecio de Assis Raimundo*

“MONSTROS À SOLTA” NA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA:

**PROPOSTA DE ENSINO À LUZ
DE FENÔMENOS DE GRAMATICALIZAÇÃO**

INTRODUÇÃO

A expressão “monstros à solta” diz respeito à ideia de que algo está fora de ordem e como “monstro” pode causar medo. Então, aqui, ao tratarmos de gramática como um componente instável, em que as categorias podem ser flutuantes, podendo ir do concreto ao abstrato, torna-se um receio para alguns professores, pois iremos demonstrar como o uso linguístico move categorias que compêndios normativos indicam como estáveis. Contudo, esperamos demonstrar que realinhar a análise para uma prática descritiva, em vez de prescritiva, não é um “bicho de sete cabeças”.

Então, ensinar não é uma tarefa simples, demanda tempo, ânimo e vontade eterna de aprender. Especialmente, no ensino de Língua Portuguesa (LP), uma vez que seu objeto se faz e refaz todos os dias, dentro e fora da escola. Nesse contexto, o professor de LP não pode nem deve estar “algemado” à gramática normativa e seus preceitos tradicionais como única ferramenta de ensino sobre a língua. Afinal, “[...] há muito tempo a função do professor de português não é a de guardião daquela língua que ele não fala – nunca falou – e na qual raramente se atreve a escrever” (GUEDES, 2006, p. 13).

Objetivamos, nesta proposta, analisar usos linguísticos que se distanciam daqueles que a gramática tradicional prescreve como “corretos”. Utilizaremos um *corpus* inédito, que é composto por transcrição de entrevistas feitas com falantes do interior da PB, coletadas por discentes da Educação Básica na localidade. A escolha desse *corpus* está de acordo com a adoção do Linguística Funcional, uma vez que essa perspectiva teórica analisa dados reais de uso da língua, retirados de situações concretas de comunicação (FURTADO DA CUNHA, 2017). Em termos de metodologia, temos uma natureza qualitativa de caráter propositivo, haja vista os interesses pedagógicos que atravessam esta discussão.

Nesse sentido, justificamos este trabalho a partir das inquietações enquanto professores de língua(s), estudantes da linguagem, bem como pela necessidade social de se estabelecer caminhos favoráveis e possíveis para uma (re)significação do ensino de LP, o qual, por vezes, ainda tem se limitado a postulações metalinguísticas. Nesse sentido, as contribuições aqui defendidas são de caráter pedagógico, guiadas pelo rigor científico e fundamentadas nos estudos funcionais da língua, com foco na gramaticalização, a fim de analisar a relação entre as estruturas gramaticais e os contextos efetivos de comunicação.

Esse artigo estrutura-se em 4 seções. Depois desta introdução, algumas colocações teóricas acerca da Linguística Funcional e conceitos de Gramática são discutidos; na seção seguinte refletimos sobre a emergência de uma gramática reflexiva para o ensino de língua, uma vez que os próprios documentos oficiais indicam a relevância da análise linguística. Adiante, na seção metodológica e analítica, estabelecemos o contexto de produção do *corpus*; logo depois, as propostas de análise são evidenciadas. Por fim, apresentamos as considerações finais, seguidas das referências que ancoram as ideias aqui expostas.

EM DEFESA DE UMA BASE FUNCIONALISTA PARA A GRAMÁTICA

Uma teoria é chamada de funcionalista quando está oposta àquelas conhecidas como formalistas, como é o caso do Estruturalismo e, atualmente, em domínio, o Gerativismo, instaurado por Noam Chomsky nos anos 60. Nessa direção, modelos pós-formalistas são, por exemplo, a Sociolinguística, a Linguística Cognitiva, a Análise da Conversação e a Análise do Discurso. Além desses, há

também os estudos específicos da Linguística Funcional, a qual se interessa pela língua em uso como “uma base comunicativa que fornece dados que regulam a interação entre falantes” (FURTADO DA CUNHA *et al.* 2017, p. 19).

Pela necessidade de adotar uma concepção de língua no instante em que são propostos os objetivos de uma pesquisa, consideramos, para os desdobramentos do que se escreve neste trabalho, o postulado de que língua é um instrumento da interação social. Assim, buscamos investigar os fatos linguísticos, concebendo os propósitos comunicativos dos interlocutores e o contexto em que se situa a comunicação e ultrapassando a estrutura gramatical, como expressa Furtado da Cunha (2017). Assim, a Linguística Funcional vislumbra o seguinte:

[...] as estruturas linguísticas estão correlacionadas às circunstâncias discursivas nas quais são geradas, entrelaçando aspectos culturais e cognitivos na produção e veiculação de informações. O conteúdo semântico e os propósitos explícitos ou implícitos nos atos de fala são fatores relevantes, influenciando os estudos funcionalistas e redimensionando a preocupação com as situações concretas de uso [...] (SILVA, 2011, p. 71).

Mediante as colocações de Silva (2011), estabelecemos que critérios puramente formais são insuficientes para a análise linguística; não se trata de postular que práticas estruturalistas e gerativistas façam uma análise de menor valor, mas é uma análise que desconsidera o uso linguístico. Nesse sentido, a análise linguística de cunho funcionalista compreende, de acordo com Furtado da Cunha (2017), duas questões: i) a língua exerce funções que são externas ao sistema linguístico e ii) as ações externas influem na organização interna do sistema linguístico. Portanto, não se concebe a língua em si e por si, uma vez que ela está interligada ao comportamento social dos falantes, a partir das variadas práticas de comunicação.

Especificamente, a gramaticalização é a possibilidade que itens linguísticos têm de renovar suas funções gramaticais, devido a sua expressividade e grande frequência de uso. Portanto, trata-se da “[...] produção de novos recursos gramaticais já s a partir de (re) processamentos cognitivos, por parte dos falantes, impostos aos recursos gramaticais já existentes (BAGNO, 2013, p. 163). Nessa direção, Gonçalves *et al.* (2007, p. 20) reforçam essa perspectiva sobre gramaticalização dizendo que “palavras de uma categoria lexical plena (nomes, verbos e adjetivos) podem passar a integrar a classe das categorias gramaticais (preposições, advérbios, auxiliares etc.), as quais, em momento posterior, podem vir até mesmo a se tornar afixes”. E, outra maneira de entendermos o processo de gramaticalização é pensarmos no contínuo apresentado por Givón (1979, p. 209 *apud* BYBEE, 2020, p. 283), que aponta a mudança linguística como “ondas cíclicas” que repetem o seguinte padrão: Discurso – Sintaxe – Morfologia – Morfofonêmica – Zero.

Mediante o exposto, fica em evidência que a linguística de caráter funcional, especificamente, o Funcionalismo Linguístico, coloca em evidência o uso linguístico em uma análise que não retira o uso das instâncias discursivas, tampouco o coloca inacessível a questionamentos como: quem disse? Como disse? Por que disse? E para quê? Dito isso, o quadro a seguir expõe um resumo da visão funcionalista sobre a linguagem, com base em premissas apontadas por Givón (1995):

Quadro 01 - Premissas funcionalistas

- A linguagem é uma atividade sociocultural;
- A estrutura serve a funções cognitivas e comunicativas;
- A estrutura é não arbitrária, motivada, icônica;
- Mudança e variação estão sempre presentes;
- O sentido é contextualmente dependente e não atômico;
- As categorias não são discretas;
- A estrutura é maleável e não rígida;
- As gramáticas são emergentes;
- As regras gramaticais permitem algumas exceções.

Fonte: apud Martelotta & Kenedy, 2015, p. 20.

Na direção dessas premissas, consideramos importante considerar um conceito de gramática a partir do qual possamos entender, mais à frente, o método pelo qual encaminhamos nossas análises. Para tanto, faz-se importante compreender que a maneira como compreendemos os fenômenos relacionados à gramática da(s) língua(s) se modificou no decorrer dos anos, isso desde a gramática grega até os estudos mais modernos da linguística, conforme Martelotta (2017). Desse modo, tinha-se uma concepção de base filosófica ancorada nas relações entre a linguagem e o pensamento lógico de viés aristotélico, então, com o advento da linguística moderna procedimentos científicos da chamada ciência moderna passaram a ser incorporados nos estudos da linguagem, abandonando uma visão sem comprovações empíricas, de acordo com o autor supracitado.

O estudo voltado para a gramática percorreu grandes obstáculos ao longo do tempo, visto que o uso do termo sobredito se tornou problemático dado o seu direcionamento unilateral. Dito isso, podemos destacar a gramática e suas multifaces por meio de estudos, a exemplo do esquematizado por Martelotta (2017), o qual desmistifica diferentes tipos de gramática, possibilitando uma maior compreensão sobre esse componente/elemento intrínseco à língua.

Desse modo, os sujeitos, de forma natural, fazem combinações das unidades classificadas por Martelotta (2017) como menores universais, haja vista a existência nas mais diversas línguas, que compõem o discurso, tais como: morfemas, vocábulos, frases.

Isso posto, Martelotta (2017, p. 43) faz questionamentos acerca do processo elaborativo/combinatório dos elementos citados acima: como se dá essa combinação? Os falantes combinam os elementos na frase do modo como bem entendem ou existem restrições impostas pelas línguas no que diz respeito a esse processo? Se existem restrições, qual a sua natureza? Elas provêm dos padrões de correção de uso da língua impostos pela comunidade? São arbitrárias? Refletem o funcionamento natural da mente humana, sendo, portanto, universais? O pesquisador tem a tarefa de evidenciar as numerosas maneiras de abordar temas que envolvem o funcionamento da língua, assim como as diferentes propostas de sistematização descritiva. À vista disso, "o conjunto dessas interpretações e descrições acerca do funcionamento da língua recebe o nome de gramática" (MARTELOTTA, 2017, p.44).

É válido ressaltar a dicotomia presente na definição do termo *gramática*, posto que, prioritariamente, define-se gramática como um conjunto de regras pré-estabelecidas, as quais demarcam limites entre os elementos do discurso, o que designa o funcionamento da língua e auxilia na construção do discurso em diversas situações de uso. No entanto, ainda podemos estabelecer que a gramática tem enfoque nos estudos que buscam explicar a natureza dos elementos discursivos, assim como suas respectivas características restritivas e combinatórias. Por esse viés, é plausível dizer que a gramática "se refere aos modelos teóricos criados pelos cientistas a fim de explicar o funcionamento da língua" (MARTELOTTA, 2017, p. 44).

Ao observar a língua em sua imanência esbarramos em alguns conceitos expostos desde muito cedo por meio das metodologias e/ou abordagens que podem privilegiar determinada concepção.

O estudo acerca da *gramática tradicional* se debruça sobre os estudos filosóficos da Grécia antiga, Aristóteles evidencia a relação existente entre linguagem e lógica. Nesse sentido, Martelotta (2017, p. 45-46) advoga que:

A lógica seria o instrumento que precede o exercício do pensamento e da linguagem, oferecendo-lhes meios para realizar o conhecimento e o discurso. Assim, a lógica aristotélica buscava descrever a forma pura e geral do pensamento, não se preocupando com os conteúdos por ela veiculados.

Os ideais conceituais da gramática tradicional surgem com os interesses gregos em tornar taxativo o uso de alguns elementos da língua, ditando padrões e prescrevendo determinadas estruturas de uso, o que refletiu diretamente na língua latina, e conseqüentemente, perdurou de forma "genética" a todas as línguas descendentes. Dito isto, pode-se perceber o caráter normativo adotado historicamente, o que possibilita a criação de concepções específicas para esse tipo de gramática.

O estudo da gramática percorreu variados conceitos ao longo do tempo, os quais visam analisar novas características sobre os elementos discursivos da língua. A *gramática histórico-comparativa*, por exemplo, tem como foco correlacionar elementos gramaticais de uma determinada língua com a língua "original". Além disso, é possível criar relação e evidenciar a pistas das proximidades entre as línguas por meio de algumas características extralinguísticas, como as oriundas de características fonético-fonológicas. Como exemplo, Martelotta (2017, p. 48) indica a palavra "cavalo" que em espanhol é "caballo", em italiano como "cavallo", em francês temos "cheval", por fim, em latim "cāballus", assim, identificamos um padrão entre línguas de uma mesma ramificação.

Partindo desse viés comparativo, ocorre um marco no tocante ao estudo linguístico da época, o que impulsiona o interesse

dos estudiosos da área. A esse respeito, Martelotta (2017) indica que o interesse na análise da estrutura das diferentes línguas surgiu, de modo especial, com Gottfried Wilhelm von Leibniz. Em vista disso, alguns nomes surgiram como precursores dos estudos da gramática histórico-comparativa, tais como Franz Bopp e Jacob Grimm. Assim, os trabalhos advindos da gramática supracitada objetivaram a ruptura da visão aristotélica/filosófica acerca da linguagem, delineando um processo empírico que considera algumas pistas extralinguísticas para facilitar a correlação entre as línguas.

A língua é conceituada como “um produto social da faculdade da linguagem”, um sistema homogêneo de signos distintos em oposição, depositados na mente dos falantes através de estímulos externos, para que seja possível que os indivíduos se compreendam. Já a fala é um ato individual, heterogêneo e acidental, que se utiliza do código para exprimir o pensamento do indivíduo. Para Saussure (*apud* MARTELOTTA, 2017), portanto, o objeto da linguística é a *langue*, tendo em vista sua centralidade e sistematicidade, logo, língua é forma, e não substância, pois ela não está na substância/matéria fônica, gráfica ou conceitual, e sim na forma, nas regras do sistema. Para exemplificar, o autor se utiliza de metáfora do jogo de xadrez. Para jogá-lo, não interessa se serão utilizadas peças de marfim ou de plástico, mas se são conhecidas as regras do jogo, as funções de cada peça.

Nesse sentido, a *gramática estrutural* está ligada à normatização das estruturas do discurso de determinada língua. Com isso, as abordagens relacionadas a análise linguística associam-se a uma visão de língua autônoma, no que se refere ao seu sistema, realizando combinações seguindo suas “leis” internas. Ainda sobre o exposto, Martelotta (2017, p. 54) descreve alguns aspectos importantes para a gramática estruturalista: a) a existência de um conjunto de elementos; b) o fato de que cada elemento só tem valor em relação a outros, organizando-se solidariamente em um todo, que deve sempre ter prioridade sobre as partes que contém; c) a existência

de um conjunto de regras que comanda a combinação dos elementos para formar unidades maiores.

A estruturalização gramatical deixa de lado os aspectos ligados a *parole*, o que focaliza na elucidação dos elementos que compõem a língua. A posteriori, com a evolução dos estudos sobre a linguagem, Chomsky surge com a teoria denominada de *gerativismo*, com isso, o autor relaciona a linguagem à natureza humana, ressaltando a criatividade como componente inerente no processo cognitivo humano. Nessa ótica, “a natureza da linguagem é, assim, relacionada à estrutura biológica humana, e a teoria linguística passa a ter o objetivo de explicar o funcionamento de um órgão mental particular responsável pelo funcionamento da linguagem humana” (MARTELOTTA, 2017, p. 58).

Consoantes ao sobredito, o desenvolvimento da *gramática gerativa* tornou-se inerente dentro do campo de estudo, o qual tem a linguagem como reflexo do inatismo humano. Logo, Martelotta (2017, p. 58) advoga que “a gramática gerativa analisa a estrutura gramatical das línguas, vendo-a como o reflexo de um modelo formal de linguagem preexistente às línguas naturais e faz desse modelo o próprio objeto de estudo da linguística”. Dito isso, línguas de diferentes origens podem ser analisadas de formas semelhantes, uma vez que obedecem de forma regular o princípio inatista que organiza o funcionamento gramatical das línguas.

Durante todo o processo de gramatização gerativa, Chomsky ressalta dois fatores importantes para a construção do entendimento das relações entre os elementos do discurso, que é a dicotomia entre competência e desempenho. Por esse viés, assim como a teoria gramatical saussuriana, a gramática gerativa isola a língua dos componentes extralinguísticos, o que mantém a concepção de linguagem como um sistema autônomo/intrínseco.

Assim, a gramática, caracterizada por estudos da linguística moderna, também diz respeito “[...] ao conjunto e à natureza dos elementos que compõem uma língua e às restrições que comandam sua união para formar unidades maiores nos contextos reais de uso” (MARTELOTTA, 2017, p. 44). Essa posição possibilita-nos adotar uma *gramática centrada no uso* linguístico e que parte dos seguintes princípios:

[...] não se pode analisar a competência como algo distinto do desempenho, ou, nos termos funcionalistas, a gramática não pode ser vista como independente do uso concreto da língua, ou seja, do discurso. Quando falamos, valemo-nos de uma gramática, ou seja, de um conjunto de procedimentos necessários para, através da utilização de elementos linguísticos, produzirmos significados em situações reais de comunicação. Mas, ao adaptarmos esses procedimentos aos diferentes contextos de comunicação, podemos remodelar essa gramática, que, na prática, seria o resultado de um conjunto de princípios dinâmicos que se associam a rotinas cognitivas e interativas moldadas, mantidas e modificadas pelo uso (MARTELOTTA, 2017, p. 63).

Nessa perspectiva, a gramática não é colocada como estática e finalizada em si. Portanto, é preciso ampliar o olhar sobre os estudos dos itens linguísticos em contexto de sala de aula, possibilitando analisar os diferentes usos da linguagem entendendo que as categorias gramaticais, antes de tudo, são categorias linguísticas, sendo assim, devem estar associadas aos falantes, seus propósitos comunicativos etc. Dito isso, tecer-se-á considerações sobre a necessidade de um ensino de língua significativo, para a abordagem de categorias gramaticais, as quais são, por vezes, tratadas na escola em visão unívoca: a tradicional/normativa que, por sua vez, desconsidera os usos reais da língua.

POR UMA GRAMÁTICA REFLEXIVA NA SALA DE AULA

Nesta seção, iremos discutir a necessidade de um ensino de gramática de caráter reflexivo, que não pode nem deve ancorar suas análises em postulados de cunho unicamente tradicional, considerando apenas visões normativas e estabelecendo regras. De acordo com Antunes (2014), um ensino produtivo de língua não pode desconsiderar a gramática, pois esta é um componente constitutivo da língua, logo, não há ação de linguagem sem gramática, bem como os itens lexicais e os fatores contextuais também são relevantes para a interação.

Entretanto, por vezes, as salas de aula de LP da educação básica têm se baseado, exclusivamente, em compêndios normativos, os quais podem ser guiados por análises superficiais, bem como preconceituosas, desconsiderando a variação e a mudança linguísticas. Entendemos por gramática normativa aquela que “recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos” (BECHARA, 2011, p. 54).

Identificamos que há uma hierarquia sobre quem deve determinar o bom uso da língua. Entretanto, concebemos, neste trabalho, uma premissa também importante: os melhores gramáticos de uma língua são seus falantes. Com isso, não se está ditando uma abolição do ensino de gramática normativa, mas que ela deve ser trabalhada em condições mais realistas (PERINI, 2007). Dito isso, concordamos com o seguinte:

[...] não se trata de, aqui, estarmos negando ou questionando a importância dessas “gramáticas”. Preocupa-nos é o fato de que, valorizar uma única variedade de fala como legítima e acentuar o estigma de que são vítimas fala e falantes das demais variedades, o ensino desperdiça

a oportunidade de estimular a discussão e reflexão sobre os usos linguísticos reais. Assim, despreza-se a observação de suas singularidades, fugindo-se à análise de suas motivações e suas (in)adequações em relação à diversidade de contextos sociais em que os falantes se relacionam (MARTINS, 2013, p. 42).

Nessa direção, compreendemos que não se trata efetivamente de discutir se se deve ou não ensinar gramática, mas o como ensinar, uma vez que as tendências pedagógicas funcionais estabelecem a necessidade de (re)significar o ensino de língua, buscando torná-lo prazeroso e eficiente, refletindo, assim, na postura assumida pelo professor, haja vista que a adoção e aplicação de aportes teórico-metodológicos incitam a apropriação de crenças e valores (MARTINS, 2013, OLIVEIRA & WILSON, 2017). Nesse sentido, concordamos com Perini (2007, p. 31) ao indicar os benefícios de se estudar gramática como instrumento para:

[...] exercitar o raciocínio e a observação; pode dar a oportunidade de formular e testar hipóteses; e pode levar à descoberta de fatias dessa admirável e complexa estrutura que é uma língua natural. O aluno pode sentir que está participando desse ato de descoberta, através de sua contribuição à discussão, ao argumento, à procura de novos exemplos e contra-exemplos (sic) cruciais para a testagem da hipótese dada.

A partir do exposto, compreendemos a relevância em transformar o discente em investigador da língua que ele já fala, mas sabendo que precisa aprender como a adaptá-la aos variados contextos de uso, formais e informais; orais e escritos, por exemplo. Nesse sentido, os estudos funcionalistas também favorecem análises da língua em uma abordagem reflexiva e centrada no uso. Portanto, essa abordagem tem como objetivo “desenvolver no aluno a reflexão sobre os efeitos de sentido provocados pelos usos dos diferentes recursos disponíveis na língua” (TRINDADE, 2011, p. 96). Para tal, documentos oficiais também fomentam refletir, analisar e pensar sobre os fatos da língua. O quadro a seguir resume esses pontos:

Quadro 02 – A análise linguística em documentos oficiais

(01) *Base Nacional Comum Curricular*: [...] o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemióticos – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses (BRASIL, 2018, p. 80).

(02) *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*: construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação e variabilidade, seja a linguística (sic), seja a textual, seja a pragmática (BRASIL, 2006, p. 32).

(03) *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos*: vista na perspectiva de atividade de reflexão sobre a língua, a análise linguística (sic) ajuda a desenvolver habilidades intelectuais e a compreender aspectos do universo social (BRASIL, 2002, p. 17).

(04) *Parâmetros Curriculares Nacionais*: aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística (sic) (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto) (BRASIL, 1998, p. 52).

Fonte: elaborado pelos autores.

Para 1, a análise não é apenas linguística, também é semiótica, haja vista ser o documento mais recente encaminhando abordagens acerca do ensino de diferentes componentes curriculares, evidenciando as dinâmicas da vida moderna, em que, logicamente, os textos têm assumido novos *designers*, os quais requerem domínios de questões da multimodalidade. Além disso, o trecho 1 sinaliza para a análise gramatical, a qual deve ser trabalhada numa perspectiva que possibilite conhecimentos sobre a língua e sobre a norma padrão. Desse modo, “[...] a metalinguagem seria o meio, e não mais o fim, o que levaria à substituição de um modelo de avaliação que se restringe às atividades classificatórias” (TRINDADE, 2011, p. 94).

No documento 2, destinado ao ensino médio, identificamos a busca por um “refinamento” de conhecimentos linguísticos que possibilitem ao estudante refletir sobre os usos da linguagem e os fatores que favorecem a variabilidade linguística, textual e pragmática, favorecendo uma abordagem ancorada em textos. Dito isso, é preciso

que os alunos aperfeiçoem a análise linguística para aplicarem nos textos presentes na sociedade, bem como em suas próprias produções, o que lhes possibilita configuração na norma padrão, por exemplo, estando conscientes de suas ações languageiras. Logo, permite aos discentes “[...] na condição de autores, [que] pensem no efeito de sentido desejado, a fim de se buscar o recurso mais adequado à situação em que seu texto aparecerá” (TRINDADE, 2011, p. 95).

Conforme Trindade (2011), é preciso que o professor de LP favoreça atividades de cunho epilinguístico em relação àquelas de cunho metalinguístico, fazendo isso, terá condições de ofertar em sala de aula o que o documento 3, da Educação de Jovens e Adultos, solicita. Documento esse que destaca a análise linguística como algo que oportuniza desenvolvimento intelectual e compreensão de questões sociais diante do uso da língua.

Por último, temos o documento 4 – ao qual muitas publicações voltadas ao ensino fazem menção – que considera a análise e reflexão linguística, ambas a partir do uso, a partir de diferentes manifestações linguísticas no seio de diferentes gêneros textuais/discursivos, considerando como necessárias a instrumentalização técnica e metodológica que possibilitarão a compreensão das relações das unidades linguísticas, seus efeitos e suas funções discursivas. Portanto, “trata-se de uma atividade que transcende a simples classificação, categorização, enfim, memorização de regras [...]” (TRINDADE, 2011, p. 96).

Exposto isso, identificamos que há mais de vinte anos, documentos oficiais têm considerado a análise linguística como um eixo vertical no ensino de LP, uma vez que possibilita aos discentes refletirem e intervirem em suas próprias produções de linguagem, sejam orais ou escritas, bem como em suas percepções em atividades de leitura e escuta de textos. Logo, a análise linguística se faz válida no aperfeiçoamento da competência comunicativa dos alunos. A adoção dessas perspectivas, por parte dos professores de LP, requererá

aperfeiçoamento, modificação e/ou reconfiguração metodológica, uma vez que “[...] a metodologia da gramática reflexiva consiste em perguntar quais alternativas entre os recursos linguísticos disponíveis foram utilizadas na construção do enunciado e em comparar os efeitos de sentido nas situações de interação comunicativa” (TRINDADE, 2011, p. 125).

Portanto, identificamos uma abordagem mais preocupada com a maneira que atuamos com a língua do que com a classificação e categorização dos itens linguísticos conforme ideais prescritivos e, mediante as colocações dos documentos oficiais, constitui-se a necessidade de um ensino de gramática que deve considerar aspectos discursivos e pragmáticos que são próprios da atividade verbal, refletindo uma gramática flexível, a qual não pode estar distante dos contextos da prática languageira durante a análise linguística. Logo, a adoção do termo “Análise Linguística” pelos documentos oficiais não é mera remodelagem de nomenclatura, mas a emergência de um ensino de língua que busque analisar os usos linguísticos reais, conforme Martins (2013).

METODOLOGIA E PROPOSTAS DE ANÁLISE

Para este trabalho, adota-se não só uma concepção de língua, mas também de profissional, assumindo-o como professor-pesquisador. Nesse sentido, “[...] não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46). Logo, o professor é um agente que reflete sobre suas práticas de ensino e se interessa pelo aprimoramento de seus conhecimentos.

Com base em Paiva (2019), a pesquisa é qualitativa, uma vez que busca descrever e analisar um fenômeno específico. Isso favorece seu caráter interpretativo, pois se vale dos sentidos, com a finalidade de compreender os significados que as pessoas conferem às ações sociais (BORTONI-RICARDO, 2008). Dito isso, estabelece-se a natureza do *corpus* que irá compor as propostas de análise, o qual resultou de um projeto de letramento desenvolvido com alunos da educação básica da rede particular de ensino, no interior do estado da Paraíba, em quatro turmas dos anos finais do fundamental, totalizando 32 integrantes. Cada um deles aplicou e transcreveu uma entrevista, utilizando o recurso de áudio do *WhatsApp* para coleta.

A ação de pesquisa ocorreu paralelamente aos conteúdos curriculares em 2017, durante os meses de outubro e novembro, quarto bimestre da escola-campo. Foi desenvolvido nesse período, na escola, com alunos do ensino fundamental, o projeto de letramento que teve como ponto de partida e chegada a análise e reflexão dos usos concretos da língua, com o foco na variação. O intuito foi levar os alunos a considerarem alguns fenômenos que interferem nesse uso, e, para tanto, elencamos gêneros que pudessem suscitar as discussões acerca dos níveis: fonético-fonológico, morfosintático e semântico-pragmático.

Foram no total oito aulas (sendo quatro de base teórico-reflexiva e quatro de base analítica). O projeto de letramento foi desenvolvido entre os referidos meses. Em artigo publicado, a partir dos resultados do projeto, os autores apontam “[...] a necessidade de se debater e refletir a respeito de práticas pedagógicas possíveis para adentrarem às salas de aula e também para as transpor” (SILVA & SILVA, 2019, p. 779). Esses apontamentos colaboram para a seção a seguir, na qual será apresentada uma seleção de exemplos de usos reais da língua, mediante a coleta de dados da fala de alguns cidadãos do município supracitado.

Na direção do que se propõe aqui, evidenciamos que “[...] o grande mal não é o ensino de gramática em si, mas como os conteúdos são trabalhados” (MARTINS, 2013, p. 45). Nesse sentido, faz-se necessário ter em mente que a divisão das palavras em classes gramáticas resulta de uma herança grega, concebida pelo pensamento de Aristóteles, as quais, segundo Martins (2012), são categorias que foram utilizadas pelo filósofo para organizar o mundo e foram transplantadas para a língua. Partindo dessa classificação tradicional, identificamos que as diferentes manifestações linguísticas são analisadas a partir de uma visão normativa e apresentadas aos estudantes de modo descontextualizado, logo, “[...] são analisadas em frases isoladas, não apenas do texto, mas de situações reais de comunicação. Este isolamento nega a mobilidade possível entre alguns mecanismos [...]” (MARTINS, 2012, p. 200).

Na sequência, as amostras consideram usos linguísticos que estão além do padrão tradicional e que são passíveis de uma análise por meio da linguística funcional:

- a. “[...]nuncaaconteceunadanãoquemefezmudardaminhacidade”
- b. “Então... falando a verdade, eu *num* gosto muito de João Pessoa não. *Num* tive uma boa experiência lá naquela cidade não [...]”

Com base nesses enunciados, pode-se explicar aos alunos como o uso frequente de uma construção pode promover a existência de uma nova forma de se negar algo, haja vista a necessidade de reforçar a negação. Assim, em (a), o advérbio “nunca” já indica a negação do acontecimento, mas o “não”, ao fim da oração principal, antecedido pelo pronome “nada”, fortalece a negativa. O falante usa três itens negativos para afirmar e reafirmar que em circunstância alguma houve motivações para que se mudasse daquela cidade. Já em (b), há uma outra forma de se enfatizar a construção negativa: de acordo com Furtado da Cunha *et. al.* (2017), o segundo “não” é utilizado para suprir o enfraquecimento do “num” pré-verbal, constituindo o que os autores chamam de dupla negativa.

- c. "e a parte da manhã que eu não estudava, brincava *mais* os meninos"
- d. "Trabalho com algo que gosto, *agora* eu gostaria de mudar de profissão"

No excerto (c), é possível identificar o uso do item "mais", o qual é definido pela gramática tradicional como adverbial intensificador ou conjunção aditiva. Entretanto, no excerto, "mais" não é usado nessas funções, uma vez que remete ao fato de o falante estar brincando na companhia de amigos, o que canonicamente se faria pelo uso da preposição "com". Esse uso indica uma função prepositiva para o item em análise. Adiante, em (d), o item "agora" está correlacionando as orações com os verbos *trabalho* e *gostaria*: esse item linguístico é um dêitico temporal, mas é classificado como advérbio pela tradição gramatical. Em (d), passa a exercer uma função de conectivo adversativo, uma vez que, apesar de gostar do trabalho, o falante gostaria de mudar de profissão. E, por que esse uso ocorre? Vejamos o que indica Martins (2013, p. 47):

[...] motivada por um conjunto de parâmetros por condicionamentos que favorecem ou inibem o emprego de um determinado item. Ou seja, as inovações gramaticais ou qualquer expressão linguística não podem ser analisadas sem que se tenha em mente que elas realizam funções não apenas das intenções e das informações transmitidas pelo falante, mas também das informações pragmáticas do destinatário e do seu conhecimento a respeito das intenções do emissor.

Essa afirmação da autora corrobora a criação de novos usos, os quais são constantemente atualizados pelos falantes, uma vez que os falantes não interagem somente pela língua, mas com a língua, desse modo, participam cooperativamente da construção dos referentes e dos diversos significados manifestados em diferentes contextos de uso, conforme aponta Martins (2012). Portanto, "[...] os significados são construídos por meio de escolhas que esses

falantes fazem durante a ‘negociação’ dos processos comunicativos” (MARTINS, 2012, p. 220). Essa questão continuará em evidência nas análises adiante.

Furtado da Cunha *et al.* (2015) citam o estudo de Leonor Oliveira, sobre a gramaticalização do *onde*, que aponta para um deslizamento de sentido desse item linguístico. É possível constatar isso nas ocorrências abaixo:

- e. “Sempre gostei das escolas *onde* estudei, sempre fui muito chegado a meus professores [...]”
- f. “A minha infância foi uma infância muito boa *onde* eu pude brincar muito com os meus... com as minhas coleguinhas”

Observe que em (e), o item “*onde*” remete à espacialidade, uma vez que retoma às escolas, ou seja, espaço físico. Este uso é canônico para a norma padrão, porém, distancia-se daquele em (f), tendo em vista que agora remete à infância do falante, que foi muito boa, constituindo um sentido mais temporal do que locativo. Temos, aqui, um processo de gramaticalização *lato sensu*, pois ocorre, internamente, na própria gramática (FURTADO DA CUNHA, *et. al.*, 2015). Em vista de casos como este, Silva (2011, p. 76) adverte:

A gramática, numa perspectiva funcional, não pode ser idealizada como um conjunto de categorias inertes, previamente estruturadas e imune a mudanças. As palavras não estão acondicionadas em arquivos de onde são retiradas para a produção de enunciados, retornando após o uso, como se voltassem para um castelo indevassável.

Essa afirmação esclarece o fato de a gramática se fazer no discurso, não anterior a ele, afinal, é ingenuidade estabelecer usos linguísticos como corretos antes mesmo de eles serem realizados. Ressaltamos que não se trata da negação do uso da norma padrão, apenas está se constatando que a gramática não vem antes do discurso, está no próprio discurso. Esse aspecto também pode ser identificado, a seguir, nos últimos itens de análise deste trabalho:

- g. “Eu gosto de morar aqui em Belém porque foi a cidade que minh’acolheu, me recebeu, vivo e sobrevivo *até* hoje aqui [...]”
- h. “Gostava sim da escola, *até* porque minha professora de primário até a quarta série foi a mesma [...]”

O item “até”, na perspectiva da gramática tradicional, é uma preposição utilizada para indicar espacialidade, ou seja, aponta a existência de um espaço entre dois pontos, um lugar concreto. Em (g), esse uso se expande, pois o item é utilizado para indicar temporalidade, o que se confirma com o emprego do advérbio “hoje”, logo após a preposição. Já em (h), identifica-se uma função argumentativa, uma vez que o item “até” é usado junto ao “porque” explicativo. Nesse sentido, seria possível a substituição da expressão “até porque” por “inclusive”, indicando a introdução de um argumento sobre o motivo de gostar da escola, funcionando como operador argumentativo (MARTINS & SILVA, 2018). Esse uso indica como a operacionalização desse uso vai do mais concreto para o mais abstrato.

A adoção de uma postura teórico-metodológica como essa, por parte dos professores de LP, possibilita cientificidade na aula de gramática, conforme defende Perini (2014, p. 58), ao estabelecer que “a gramática é uma disciplina científica, pois tem como finalidade o estudo, a descrição e a explicação de fenômenos do mundo real”. Nessa direção, esse autor defende que se o estudo de gramática não for parte da formação científica dos alunos, não terá muita utilidade, contribuindo para a analfabetização científica. Logo, deve levar em conta os resultados das Ciências da Linguagem como faz a Matemática, a Biologia e a Química.

Por isso, concordamos com Furtado da Cunha (2017, p. 174), ao esclarecer que “o funcionalismo admite que um grande conjunto de fenômenos linguísticos é o resultado da adaptação da estrutura gramatical às necessidades comunicativas do usuário da língua”. Assim, a gramática adapta-se à língua em uso e coloca em ação questões sociopragmáticas que indicam a habilidade dos falantes numa comunicação efetiva por meio da língua, uma vez que,

conforme Martins (2013), as estruturas linguísticas estão a serviço do sentido, sendo o conteúdo determinante no formato final que se materializa linguisticamente nos textos.

Desse modo, é possível praticar com os alunos análises epilinguísticas, as quais intensificam o exercício com textos escritos ou orais (impressos ou digitais). Assim, a análise com excertos de fala serve para potencializar o trato também dos textos orais, lembrando que não é adequado estabelecer uma hierarquia entre fala e escrita, o que deve ser dito aos alunos. Os discentes devem entender que são habilidades diferentes e que demandam registros linguísticos também diferentes. Portanto, não há uma melhor ou pior, ambas devem ser promovidas com intenção de desenvolver a competência comunicativa dos educandos.

Na direção das questões que refletimos aqui, acreditamos na evidência de um convite aos professores, uma proposta de ação que reconfigure o ensino de língua. A partir dessa postura, os professores de LP podem passar a transformar as relações entre língua e sociedade e junto aos seus discentes, conforme Bagno (2014), construir um novo senso comum sobre a língua e suas mudanças. Desse modo, ao legitimarmos novas visões sobre a língua, possibilitaremos que “[...] o Brasil exorcize de vez o fantasma colonial que ainda assombra nossas concepções de língua e de ensino de língua” (BAGNO, 2014, p. 111), instaurando um ensino de gramática centrado nos usos do português brasileiro a partir de um viés reflexivo que considera a gramática como emergente em foco semântico-pragmático-discursivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que já se expôs, é válido ressaltar que há uma relação entre língua e sociedade que é indissociável. Desse modo, um ensino de língua que desconsidere as ações de mudança e variação da língua é um ensino desprovido de vida e que caminhará em

práticas obscurantistas, desconsiderando os próprios sujeitos que se prestam a analisá-la. Como visto, os usos linguísticos examinados nas propostas de estudo se mostraram inovadores, rompem com os postulados da gramática tradicional e evidenciam o dinamismo dentro e fora do sistema linguístico. Possibilitar essas análises questionadoras com os alunos oportuniza um trabalho de ordem cognitiva, cultural e prática. Portanto, esperamos que as proposições apresentadas sejam uma alternativa para a (re)significação do ensino de LP, bem como mobilize questionamentos pelos docentes que realizam papel fundamental na arte de aprender.

Ademais, as reflexões aqui expostas não finalizam as discussões, mas são a busca por alternativas que contemplem a adoção das ciências da linguagem no espaço escolar. Assim, ficou evidente que é possível alcançar proposições estabelecidas nos documentos oficiais, visto que se demonstrou que classes e funções variam. Essa variação coloca o ensino de língua em lugar de interação, na qual os falantes estão sempre em processos de “negociação” na comunicação e potencializando formas inovadoras no uso da língua. Por fim, não esqueçamos do que afirma Antunes (2014, p. 145, grifo da autora): “toda língua é, portanto, uma realidade altamente *complexa*, que foge inevitavelmente a qualquer pretensão de confinamento, de redução, de univocidade, de simplificação.”

Por último, evidenciamos que a análise linguística proposta aqui auxilia o trabalho do professor no que se refere ao uso das categorias gramaticais, contribuindo para a ampliação do conhecimento dos docentes acerca das “palavras” como elementos constituintes do discurso de modo móvel. Todavia, a flexibilidade é uma das características primordiais no contexto pedagógico, dessa maneira, a proposta apresentada pode ser modificada/adaptada para o contexto e familiaridade teórico-metodológica do professor, viabilizando o uso de outros níveis da língua a exemplo das características fonêmicas, a fim de desenvolver a consciência fonológica, auxiliando na alfabetização de alunos em fase de aquisição da escrita ou aperfeiçoando o letramento linguístico de discentes de anos finais da educação básica.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, Marcos. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BAGNO, Marcos. Uma gramática propositiva. *In*: NEVES, Maria Helena de Moura; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (Orgs.). **Gramáticas contemporâneas do Português**: com a palavra, os autores. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 91-114.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: língua portuguesa. Brasil: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclo. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- BRASIL. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: língua portuguesa. Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- BYBEE, Joan. **Mudança linguística**. Tradução de Marcos Bagno. Petrópolis: Vozes, 2020.
- FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica *et al.* Pressupostos teóricos fundamentais. *In*: FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (Orgs.). **Linguística Funcional**: teórica e prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 21-48.
- FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica *et al.* Linguística. *In*: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2017, p.15-30.
- FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. Funcionalismo. *In*: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 157-174.

GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite; LIMA-HERNANDES, Maria Célia.; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. (Orgs.). **Introdução à gramaticalização**: princípios teóricos e aplicação. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português**: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; KENEDY, Eduardo. A visão funcionalista da linguagem no século XX. *In*: FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Linguística Funcional**: teórica e prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 11-20.

MARTELOTTA, Mario Eduardo. Conceitos de gramática. *In*: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 43-70.

MARTINS, Iara Ferreira de Melo. Análise dos mecanismos relacionais (advérbio e conjunção) à luz da teoria funcionalista. *In*: LINS, Juarez Nogueira (Org.). **Nos domínios da linguagem**: entre discurso, literatura e linguística. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p. 197-224.

MARTINS, Iara Ferreira de Melo. O ensino de gramática na perspectiva funcionalista: propostas de análise. *In*: LINS, Juarez Nogueira (Org.). **Linguagens**: ensino e pesquisa. Recife: UFPE, 2013, p. 39-50.

MARTINS, Iara Ferreira de Melo; SILVA, André Luiz Souza. da. Mapeando multifunções do item até: um caso de gramaticalização *In*: **I Encontro de Letras do Litoral Norte da Paraíba**: Língua, Literatura e Ensino: diálogos necessários, Mamanguape. João Pessoa: Editora UFPB: 2018, p. 665-674.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; WILSON, Victoria. Linguística e ensino. *In*: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 235-242.

PAIVA, Vera Menezes. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PERINI, Mário. **Gramática Descritiva do Português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2007.

PERINI, Mário. Defino minha obra gramatical como a tentativa de encontrar respostas às perguntas: por que ensinar gramática? Que gramática ensinar? *In*: NEVES, Maria Helena de Moura Neves; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (Orgs.). **Gramáticas contemporâneas do Português**: com a palavra, os autores. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 48-67.

SILVA, André Luiz Souza da; SILVA, Karla Valéria. Araújo. Projeto de Letramento, pra quê te quero? Resignificando o ensino de Língua Portuguesa. *In: II Encontro de Letras do Litoral Norte da Paraíba*: Letras em diálogo: Língua, Literatura e Cultura, Mamanguape. João Pessoa: Editora UFPB; 2019, p. 779-792.

SILVA, Camilo Rosa. Processos combinatórios: coordenação e subordinação. *In: SILVA, Camilo Rosa; MATOS, Denilson Pereira de (Org.). Sintaxe do Português*: abordagens funcionalistas, v. 2. João Pessoa: UFPB, 2011, 65-87.

TRINDADE, Mônica Mano. Sobre o ensino de gramática: uso e reflexão nas aulas de língua portuguesa. *In: FRANCELINO, Pedro Farias (Org.). Linguística Aplicada à Língua Portuguesa no ensino médio*: reflexões teórico-metodológicas. João Pessoa: UFPB, 2011, p. 89-128.

23

Natássia Thais do Nascimento Ribeiro

**VARIAÇÃO E MUDANÇA
LINGUÍSTICAS EM GRAMÁTICAS
ESCOLARES DE LÍNGUA
PORTUGUESA DA DÉCADA DE 2000**

INTRODUÇÃO

Este capítulo traz os resultados de uma pesquisa que teve como principal objeto investigativo gramáticas escolares de língua portuguesa da década de 2000 (cf. RIBEIRO, 2020). O trabalho se inscreve no campo teórico-metodológico da Historiografia Linguística (doravante, HL), entendida como área interdisciplinar dentro da história da ciência e das ideias (SWIGGERS, 2013). Além disso, enquadra-se no âmbito investigativo da Linguística Aplicada e da Sociolinguística variacionista, haja vista os objetivos aqui pretendidos, bem como o tratamento dado ao objeto de análise.

Tendo como princípio norteador a reconstrução do contexto (social, ideológico, intelectual) no qual esteve inserido determinado objeto de pesquisa, o fazer historiográfico na linguística deve repousar na tentativa de refazer determinados caminhos, buscando responder a questionamentos que envolvem, por vezes, teorias e práticas já instituídas no âmbito da linguística ou, no que compete a este trabalho, dentro do ensino de gramática.

Em se tratando dos estudos gramaticais, é visível a contribuição deixada pela tradição greco-romana para o ensino de gramática, que pode ser atestada, por exemplo, pelo fato de a autoria da primeira gramática ser atribuída ao estudioso alexandrino Dionísio Trácio, do século 2 a.C. Pode-se dizer que foi a partir desses estudos que se constituiu todo o lineamento taxonômico, conceitual, metodológico e ideológico de nossas gramáticas normativas contemporâneas, afirmação que perpassa a noção de Paradigma Tradicional de Gramatização (PTG), termo cunhado por Vieira (2018) para se referir ao modelo milenar utilizado na elaboração de gramáticas no ocidente.

As gramáticas elaboradas sob o crivo do PTG apresentam um padrão de construção e tratamento dos conteúdos linguístico-gramaticais que lida com a ideia de língua homogênea e estática,

e com a prescrição de regras, a partir do que Vieira (2020) denominou de diretrizes epistemológicas da gramática tradicional.

Os compêndios de Gramática Tradicional (doravante, GT), foram, durante muito tempo, o principal suporte pedagógico utilizado nas salas de aula da educação básica. Com o tempo, esses compêndios foram sendo gradativamente substituídos por gramáticas que adquiriram nova configuração, de caráter eminentemente didático. Tal configuração incluiu reformulações desde o *design* de apresentação à forma de abordar os conteúdos, características que levaram esses instrumentos a ser conhecidos como gramáticas escolares, como as conhecemos hoje.

Esse movimento de ruptura com o PTG adveio em grande parte do que Gueiros (2019) denomina *Tradição Sociodiscursiva* (TSD), que consiste, grosso modo, em uma virada na reflexão sobre o ensino de língua materna provocada pelo advento das teorias linguísticas no Brasil, e que teria atravessado três fases: emergência, desenvolvimento e consolidação, nas décadas de 1970, 1980 e 1990, respectivamente.

Dentre as frentes teóricas que constituem essa tradição de estudos sociodiscursivos, a Sociolinguística, sobretudo a variacionista, emerge como área que se ocupa em estudar os fenômenos de variação da língua e a maneira como ela se modifica paralelamente às mudanças sociais. A partir de tal percepção, a Sociolinguística foi responsável por trazer à tona, entre outros aspectos, trabalhos relacionados à variação e à mudança na língua, o que foi de grande importância no âmbito das discussões sobre o ensino de língua portuguesa protagonizadas no bojo da TSD.

Diante disso, o estudo objetivou analisar os textos de apresentação de gramáticas escolares da década de 2000, época em que a TSD já estaria consolidada há pelo menos uma década, a fim de perceber se, atravessadas pela atmosfera intelectual acerca do trabalho

com conteúdos linguístico-gramaticais à época de suas publicações, essas gramáticas trazem, por meio dos conceitos de variação e mudança linguística, uma retórica que demonstra intenção de romper com os dogmas da tradição gramatical, alinhando-se, assim, ao movimento da TSD.

A metodologia aqui empreendida pode ser classificada como quali-quantitativa, uma vez que os resultados foram interpretados tanto com base no discurso das apresentações das gramáticas escolares analisadas, quanto por meio da quantidade de realizações dos termos pertencentes ao arcabouço teórico da sociolinguística.

No tangente à seleção e recorte das fontes, considerou-se as obras publicadas entre 2001 e 2010, tendo em vista que o interstício de tempo entre a emergência e a consolidação da TSD foi de 1970 a 1990 e, por isso, inferimos haver uma presença mais acentuada dos pressupostos dessa tradição de estudos uma década após sua consolidação, nos termos de Gueiros (2019). O levantamento, feito em sebos físicos e online, constatou a existência de 17 compêndios de gramáticas escolares no período de tempo pesquisado.

Após esse levantamento, procedemos à leitura e análise dos textos de apresentação das 17 obras, buscando observar neles i) se há uma retórica de ruptura com as diretrizes da gramática tradicional; ii) se os compêndios que trazem essa retórica de ruptura apresentam, implícita ou explicitamente, conceitos da Sociolinguística, a exemplo de variação e mudança linguística.

O tratamento do material de análise está ancorado em dois princípios de Koerner (1996): contextualização e imanência, que se encontram explicitados no aporte teórico. O princípio da contextualização diz respeito aqui às fases de constituição da TSD e a imanência constitui a análise propriamente dita dos textos de apresentação dessas gramáticas. A análise desses dois princípios permite entender de que maneira o contexto de produção das gramáticas escolares analisadas influenciou a retórica dos autores nas apresentações de seus manuais.

APORTE TEÓRICO

O aporte teórico que serviu de norte para a condução desta pesquisa partiu sobretudo das contribuições da Sociolinguística de cunho variacionista, através dos escritos de Labov (2008), Tarallo (1994), entre outros. Além disso, utilizamos conceitos e categorias da Historiografia da Linguística, por meio das contribuições de Batista (2013), Koerner (1996) e Murray (1994). Aparecem ainda os trabalhos de Vieira (2018, 2020), sobre as diretrizes que constituem a gramática tradicional, e de Gueiros (2019), acerca das fases que desaguaram na TSD.

HISTORIOGRAFIA DA LINGUÍSTICA

A HL não deve ser tomada por uma prática historiográfica que pretende apenas construir crônicas cronologicamente lineares acerca de eventos ligados à língua e à linguagem (ALTMAN, 2003). O que se pretende em HL é antes de tudo a reconstrução e interpretação, tendo como base critérios e categorias específicas, de fatos históricos considerados relevantes para determinado estudo.

Nesse sentido, o trabalho em HL deve estar comprometido em desenvolver uma narrativa que perceba a história a ser contada como uma versão possível, que pode ser revista a partir de outros prismas, a depender do recorte feito acerca do objeto. Sobre isso, Coelho e Hackerott (2012, p. 406) afirmam:

ao considerarmos a diversidade de perspectivas [...] entendemos prontamente que a história da produção do conhecimento linguístico pode ser reconstruída de diferentes modos [...] Mais do que isso, entendemos que há mais de uma versão possível para a história e que o valor

daquela que se advoga para um autor, período, problema, tradição ou escola depende da boa costura dos elementos acionados para compô-la.

Partindo da percepção acerca da importância de se observar as relações entre as dimensões internas e externas envolvendo o objeto de estudo, Koerner (1996) propôs realizar a investigação em HL a partir de três princípios, a saber: *contextualização*, *imanência* e *adequação*. Interessa-nos, aqui, apenas os dois primeiros princípios.

O princípio da contextualização consiste no resgate do clima de opinião (Koerner, 1996), entendido como o contexto intelectual, cultural e político em que as teorias se desenvolveram. A reconstrução desse contexto tem como intuito permitir ao historiógrafo estabelecer relações, diretas ou indiretas, entre as ideias que circulavam à época e o modo como surgiu ou se desenvolveu seu objeto de estudo.

Essa tentativa de resgate do clima de opinião pelo historiógrafo em linguística deve se dar também no sentido de perceber as estratégias de convencimento utilizadas na tentativa de legitimar determinada teoria, denominadas por Murray (1994) de retórica revolucionária, a qual pode ser percebida no modo como o discurso científico é colocado acerca de determinada teoria ou paradigma, fazendo com que sejam aceitos e, conseqüentemente, com que os anteriores sejam de certo modo rejeitados.

Após tais considerações acerca da observação de aspectos externos ao objeto de pesquisa, passemos ao princípio da imanência. Consoante Koerner (1996) a análise interna do objeto de pesquisa (paradigma, teoria, obra) deve ser feita respeitando o recorte histórico do seu momento de produção. Desse modo, o pesquisador deve evitar realizar aproximações com a epistemologia utilizada atualmente ou leituras críticas envolvendo teorias e conceitos empregados no material observado, sob o risco de não ser fiel ao que, de fato, configuram as ideias expressas no texto em análise.

GRAMÁTICA TRADICIONAL VS. TRADIÇÃO SOCIODISCURSIVA: BREVES CONSIDERAÇÕES

A despeito de toda a reflexão que perpassou o cenário de discussões no âmbito do ensino de língua materna a partir da década de 1960, no Brasil, pautadas principalmente nas contribuições das teorias linguísticas e que culminaram no que alguns estudiosos chamam virada linguística, a força exercida pela tradição gramatical parece ser, nos dias atuais, ainda muito evidente.

Vieira (2018) defende que há uma espécie de paradigma que perpassa a produção de instrumentos gramaticais desde a antiguidade até os dias atuais. Tal padrão de construção desses instrumentos foi denominado pelo autor de Paradigma Tradicional de Gramatização. Esse paradigma apresenta cinco diretrizes epistemológicas responsáveis por balizar a produção desses instrumentos gramaticais. Para este trabalho, interessam-nos, sobretudo, as duas primeiras diretrizes, que parecem ir de encontro aos pressupostos da Sociolinguística de cunho variacionista.

A primeira delas, a partir da qual o autor afirma que os instrumentos produzidos sob o crivo do PTG “buscam construir e ensinar um padrão linguístico ideal a partir da prescrição de supostas formas corretas legítimas” (VIEIRA, 2018, p. 10), diz respeito ao caráter pedagógico e prescritivo desde sempre inerente aos compêndios de gramática tradicional. Esses instrumentos surgem já na antiguidade grega com o intuito de ensinar um padrão de língua ideal, que serviu também e sobretudo a fins políticos, uma vez que a língua padronizada era imposta aos territórios conquistados, desde o período helênico, como forma de difundir a civilização grega e aumentar seu poderio ante as demais culturas.

A segunda diretriz traz a ideia de que os compêndios de GT “veem as variedades linguísticas dominantes na sociedade como superiores às de menor prestígio [...] entendendo a língua como objeto autônomo, homogêneo e estático, independente de seus usuários e a serviço da expressão do pensamento” (VIEIRA, 2018, p. 10). Sobre isso, Vieira (2020) afirma que essa diretriz está intimamente ligada à primeira, uma vez que a elaboração de um padrão idealizado ensinável acaba por promover a ideia de que as variações existentes na língua devem ser rechaçadas por serem tidas como responsáveis pelo suposto caos linguístico.

Gueiros (2019) afirma que, apesar de já na década de 1960 ter-se iniciado uma atmosfera de reflexão pautada nas contribuições das teorias linguísticas, é só a partir da década de 1970 que se pode falar, de fato, em um início de mudança na reflexão sobre o ensino de língua materna no Brasil, que teria se consolidado anos mais tarde dando corpo ao que esse autor denomina de Tradição Sociodiscursiva (TSD). Sobre isso, o autor defende a tese de que a TSD passou por três fases: emergência, desenvolvimento e consolidação, nas décadas de 1970, 1980 e 1990, respectivamente.

SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

Dentro do amplo contexto que abrigou as discussões responsáveis por delinear e dar forma à TSD, a Sociolinguística, ao lado da Linguística textual, da Análise do Discurso e da Linguística Funcionalista, podem ser tomadas, consoante Gueiros (2019) como as principais áreas que contribuíram para balizar e dar corpo às discussões no âmbito do ensino de língua materna. Interessa-nos aqui, sobretudo, a primeira, haja vista os objetivos pretendidos. Desse modo, faz-se necessário apresentar seus principais pressupostos, bem como os conceitos de *variação* e *mudança*, a partir dos quais desenvolveu-se a linha analítica deste trabalho.

A Sociolinguística pode ser definida, de modo sucinto, como “una ciencia interdisciplinar que se ocupa de las relaciones existentes entre el lenguaje e la sociedade” (HERNANDEZ CAMPOY; ALMEIDA, 2005). Dito isto, é possível inferir que ela surgiu como uma área que se contrapõe totalmente ao que preconizam as teorias formalistas acerca da língua, haja vista ser o estudo imanente da língua, a partir do contato com falantes ideais, um dos principais postulados dessas frentes teóricas. Sobre isso, Labov (2008, p. 217) afirma que

[...] de modo bastante curioso, os lingüistas que trabalham dentro da tradição Saussuriana [...] não levam em conta de modo nenhum a vida social: trabalham com um ou dois informantes em seus escritórios, ou examinam seu próprio conhecimento da *langue*. Além disso, insistem em que as explicações dos fatos lingüísticos sejam derivadas de outros fatos lingüísticos, não de quaisquer dados externos.

Tal percepção esteve presente nos famosos estudos desenvolvidos por Labov acerca da realização dos ditongos na ilha de Marthas’s Vineyard e sobre a estratificação do R em lojas de departamento de Nova York, os quais foram responsáveis pelo surgimento da Sociolinguística variacionista à década de 1960 nos EUA. Vertente teórica que se ocupa do estudo das variações e mudança linguística, tomando fatores lingüísticos e sociais como principais condicionantes, a partir de uma abordagem quantitativa dos dados.

Neste cenário, a variação, tida como responsável pelo “caos” lingüístico pelo estruturalismo saussuriano, figura agora como aspecto central de estudos, por ser considerada algo inerente à língua. Nas palavras de Tarallo (1994, p. 7), “[...] a cada situação de fala em que nos inserimos e da qual participamos, notamos que a língua falada é, a um só tempo, heterogênea e diversificada. E é precisamente essa situação de heterogeneidade que deve ser sistematizada”.

As variações ocorrem na língua através de fatores internos e externos, e entendê-los é essencial para que se perceba tais variações como ocorrências legítimas da língua e não como meros

desvios, como quer fazer crer a tradição gramatical. Nesse sentido, Hernandez Campoy e Almeida (2005) trazem quatro principais tipos de variação linguística, que serviram também de norte para análise dos objetos de estudo deste trabalho. São quatro os principais tipos de variação, quais sejam: *diacrônica*, que diz respeito às variações que ocorrem na língua e que ao longo do tempo; *diatópica* (ou geográfica), que diz respeito às diferenças que ocorrem entre os falares de pessoas por pertencerem a regiões diferentes; *diastrática*, ligada exclusivamente ao fator social e ocorre justamente atrelado aos estratos sociais, servindo tanto para marcar a identidade de um grupo e diafásica, que ocorre respeitando o contexto situacional.

Atrelado ao conceito de variação, está o de mudança linguística, haja vista ser esta consequência direta daquela. Esses conceitos vão de encontro ao que preconiza a gramática tradicional e adentraram na cena dos estudos linguísticos por meio de desdobramentos e ampliações da ideia, já postulada pelo estruturalismo, de que nenhuma forma ou variedade linguística seria inferior à outra dentro do sistema linguístico. Nesse sentido, Lyons (1987 *apud* CAMACHO, 2013, p. 30) afirma que "Levados ao extremo, esses postulados abriram caminho para novos enfoques do objeto da linguística, um dos quais, a Sociolinguística variacionista, impôs o postulado de que o binômio variação-e-mudança é uma propriedade constitutiva da linguagem [...]".

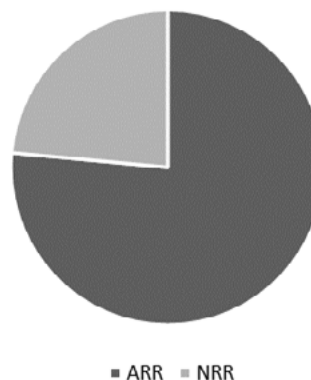
VARIAÇÃO E MUDANÇA EM GRAMÁTICAS ESCOLARES: UMA ANÁLISE À LUZ DA *RETÓRICA DE RUPTURA* (MURRAY, 1994)

Essa breve investigação teve como objetivos já mencionados perceber a retórica de ruptura presente nos textos de apresentação das gramáticas a serem investigadas, bem como observar se dentro

dessas retóricas esses manuais trazem, de modo explícito ou não, conceitos próprios da sociolinguística de cunho variacionista.

Após a análise das 17 obras selecionadas, chegamos à divisão de quatro tipos de gramáticas: as que não trazem retórica de ruptura, as que apresentam retórica de ruptura e, dentro desse último tipo, as que trazem conceitos da sociolinguística e as que não o fazem. A partir disso, optamos por seguir essa divisão na exposição e discussão dos resultados aqui apresentados.

Gráfico 01 - Retórica de ruptura
Retórica de ruptura



Fonte: Ribeiro (2020).

O gráfico 01 representa a primeira subdivisão das gramáticas escolares analisadas, entre as que apresentam retórica de ruptura em sua apresentação (ARR) e as que não o fazem (NRR). A partir dos resultados observados, percebemos que a maioria desses manuais já apresentavam, à década de 2000, uma retórica que se propunha romper com a gramática tradicional e se filiar aos pressupostos da VSD. Isso mostra que a atmosfera intelectual à época de produção desses materiais e uma década depois da consolidação da VSD, já conseguia influenciar boa parte dos autores dessas gramáticas e

que, apesar de ainda circularem materiais que seguem a doutrina da tradição gramatical, uma mudança clara, pelo menos a nível de retórica, já podia ser notada.

Após esse primeiro recorte, das 17 gramáticas analisadas, 13 apresentaram esse tipo de retórica revolucionária, representando, assim, o segundo tipo do qual se falou anteriormente. A partir disso, procedemos à análise, observando agora se esses compêndios que trazem em suas apresentações uma retórica de ruptura com a GT, apresentam também elementos da sociolinguística variacionista. Os resultados obtidos por meio dessa segunda leitura podem ser observados no gráfico 02.

Gráfico 02 - Variação e mudança linguística
Variação e mudança linguística



Fonte: Ribeiro (2020).

O gráfico 02 traz os dois outros tipos de manuais, inseridos entre os que apresentam a retórica de ruptura, que são as gramáticas que trazem termos relacionados aos conceitos de variação e mudança linguística, da sociolinguística variacionista e as que não trazem esses termos. Com base no que constatamos, a partir do que foi dito pelos autores nas apresentações desses manuais, quase metade deles fazem menção, implícita ou explicitamente, aos conceitos de variação e mudança linguística. Colocando em números,

do total de 13, observou-se que 4 abordam esses aspectos, enquanto os outros 9 não o fazem, priorizando, em seu discurso, o trabalho com gêneros textuais. Tal resultado permite entender que a Sociolinguística, à época de produção desses materiais, já era uma área profícua no que diz respeito à possibilidade de abordagens em sala de aula, haja vista o número considerável de materiais que prometeram trabalhar a partir de seus pressupostos.

Diante disso, e tendo em vista o objetivo central deste trabalho, cujo intuito é analisar a retórica nas apresentações das gramáticas escolares selecionadas, a fim de perceber se estas já objetivavam trabalhar com conceitos da sociolinguística, faz-se válido mostrar de modo mais detalhado como isso se deu, à nível de retórica, nesses textos de apresentação. Para fins de didatização, o quadro 01 apresenta as gramáticas que se enquadram nesse recorte.

Quadro 01 – Gramáticas que apresentam os conceitos de variação e mudança linguística

CÓDIGO	OBRA
G1	CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. Gramática reflexiva : texto, semântica e interação. 3. ed. São Paulo: Atual, 2009.
G2	D'ÁVILA, S. Gramática em prática : textos e exercícios. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.
G3	NICOLA, J. de. Gramática : palavra, frase, texto. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2004.
G4	TERRA, E. Gramática de hoje . 8. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

Fonte: Ribeiro (2020).

As 4 gramáticas listadas no quadro 01 terão aqui o papel de ilustrar de que modo os autores destes manuais utilizavam uma retórica que prometia trabalhar com os conceitos de variação e mudança linguística. Dito isto, optamos por destacar alguns fragmentos dos textos de apresentação desses manuais, para tornar esse discurso mais visível. Passemos então à essa explanação.

A G1, que já em seu título demonstra filiação com os pressupostos da VSD, traz em sua apresentação o seguinte trecho

[...] em situações, como numa entrevista, num discurso público, numa carta a um jornal ou numa dissertação escolar, é indispensável o uso da variedade padrão e formal da língua. Já numa conversa com amigos ou familiares, a língua padrão seria formal demais e poderia contribuir para o distanciamento entre as pessoas (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 3).

Tendo como base esse fragmento, é possível inferir que ele traz uma clara alusão à variação diafásica, mencionada por Hernandez Campoy e Almeida (2005), uma vez que parte da ideia de que situações formais de uso da língua exigem uma variedade padrão, enquanto em situações formais essa variedade se torna desnecessária.

Já a G2, que também possui um título sugestivo de filiação à VSD, traz em sua apresentação o seguinte excerto

As diferentes formas de usar o português são capazes de caracterizar quem está usando. *Você reconhece um gaúcho (ou um carioca, ou um nordestino etc.) pela sua pronúncia; você sabe quando está falando ao telefone com uma criança por causa de seu vocabulário; você tem dificuldade de entender uma notícia sobre uma descoberta científica, a não ser que esteja familiarizado com os assuntos ali tratados.* (D'AVILLA, 2009, p. 2, grifos nossos).

O trecho citado revela, assim como na G1, referência ao aspecto variacionista da língua, agora tendo como norte dois tipos de variação, apresentados em Hernandez Campoy e Almeida (2005): a variação diatópica e a variação diastrática. A primeira é percebida logo no início da citação, quando a autora afirma ser a língua, em suas diferentes realizações de acordo com a região em que se vive, um instrumento de identidade. A segunda pode ser notada já no final do trecho destacado, quando a autora faz menção à dificuldade que muitos podem enfrentar para entender uma notícia científica, provavelmente pelos termos técnicos da área.

A G3 segue a mesma linha das duas primeiras, no que diz respeito ao título, o qual sugere uma ruptura com a GT, haja vista prometer não se limitar ao estudo da frase como unidade máxima, indo para o domínio do texto. No que tange aos conceitos da sociolinguística, destacou-se o seguinte excerto

[...] saber expressar-se numa língua não é simplesmente dominar o modo de estruturação de suas frases, mas é saber combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, o que envolve a *capacidade de adequar os enunciados às situações*, aos objetivos da comunicação e às condições de interlocução [...] (NICOLA, 2004, p. 3, grifos nossos).

Apesar de apresentar mais elementos próprios da linguística de texto e da pragmática, o trecho em destaque também revela uma alusão à capacidade de adequação dos enunciados às situações de comunicação, o que pode ser claramente entendido como uma referência à variação diafásica, que apareceu também na G1.

Na G4, última gramática da lista, tem-se um título bem sugestivo, haja vista ser possível inferir a partir dele que se trata de um manual que se dispõe a trabalhar a partir não mais da tradição gramatical, mas sim de uma abordagem que considere todas as mudanças ocorridas tanto na língua, como no modo de refletir sobre ela. O texto de apresentação desse compêndio traz logo de início uma citação de Celso Pedro Luft que parece ilustrar o foco principal a ser considerado ao longo dessa gramática. Segundo esse autor, "A língua é o que é, e não o que poderia ou deveria ser: ela é como a fizeram e fazem os que a falaram e falam". O trecho mostra como os autores desse manual percebem a língua como um organismo vivo, que pode ser e é modificado pelo seu falante, não devendo permanecer preso às regras impostas pela tradição gramatical. Tal percepção faz parte dos pressupostos da sociolinguística no que tange à mudança linguística, a qual ocorre justamente por ação dos falantes de uma língua.

Em outro fragmento, encontrado mais adiante no texto de apresentação da G4, os autores afirmam que “[...] como referência para estabelecer o que é correto, utilizamos a língua efetivamente cultivada no Brasil de hoje, em suas diversas manifestações [...]” (TERRA, 2010, p. 3). Percebe-se aqui, além da alusão à aceitação da mudança linguística, uma referência aos diferentes falares do país, que servem como forma de marcar a nossa identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar gramáticas escolares de língua portuguesa da década de 2000, a fim de perceber se estas trazem uma retórica de ruptura (MURRAY, 1994) com a tradição gramatical, buscando se filiar aos pressupostos da TSD. Objetivou-se, ainda, investigar se os manuais que apresentam essa retórica, fazem também alusão aos conceitos de variação e mudança, pertencentes à sociolinguística variacionista.

A análise mostrou que, das 17 obras catalogadas, apenas 4 não apresentaram um discurso de mudança com relação à tradição gramatical, enquanto as demais traziam em suas apresentações uma clara filiação à TSD, trazendo aspectos das principais teorias que protagonizaram essa virada na reflexão sobre o ensino de língua materna.

Após esse primeiro recorte, procedeu-se a análise dos textos de apresentação das 13 gramáticas que apresentaram retórica de ruptura, a fim de observar se elas continham elementos ligados aos conceitos de variação e mudança linguística. Essa segunda parte da análise mostrou que, desse total, 4 compêndios apresentam, implícita ou explicitamente, esses conceitos.

Diante da análise empreendida, percebeu-se uma clara filiação das gramáticas escolares analisadas com a tradição sociodiscursiva e uma consequente desvinculação aos dogmas da gramática

tradicional. No entanto, como mostrou a análise, ainda coexistiam, à época, manuais que propunham um trabalho totalmente voltado à tradição gramatical, a despeito de toda a discussão que vinha sendo empreendida nesse sentido.

Apesar de o ensino de gramática se configurar como um tema amplamente discutido na esfera acadêmica (cf. ANTUNES 2007; CASTILHO, 2008; PRUDENTE, 2008; FARACO, 2017; entre outros), trabalhos que versam especificamente sobre o objeto gramática escolar não são numerosos e os estudos encontrados, em sua maioria, repousam sobre questões atuais envolvendo aspectos discursivos dessas obras, bem como sua adequação com as atuais discussões acerca do ensino de gramática.

Aliada a isso está a necessidade de proporcionar ao professor de língua portuguesa maior conhecimento acerca do delineamento que constitui os materiais pedagógicos por ele utilizados, o que se faz importante, se concordamos com Koerner (1999 apud BATISTA, 2013), dado o fato de ser imprescindível na formação do cientista e do intelectual entender acerca do passado responsável pelos saberes constituídos no seu campo de atuação, podendo, assim, posicionar-se criticamente sobre estes.

Por fim, cabe dizer também que o fato de a maioria das gramáticas selecionadas apresentarem uma retórica que prometia trabalhar a partir do que preconizavam as teorias linguísticas, sobretudo a sociolinguística variacionista, não significa que esses materiais de fato traziam essa proposta ao longo de seus capítulos, o que sugere que pesquisas futuras nesse sentido são extremamente relevantes.

REFERÊNCIAS

ALTMAN, Cristina. **A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)**. 2.ed. São Paulo: Humanitas, 2003.

ANTUNES, Irlandé. **Gramática contextualizada: limpando "o pó" das ideias simples.** São Paulo: Parábola editorial, 2014.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **Introdução à Historiografia da Linguística.** São Paulo: Cortez, 2013.

CAMACHO, Roberto Gomes. **Da linguística formal à linguística social.** São Paulo: Parábola, 2013.

CASTILHO, Luciana Tomé de Souza. **A abordagem da gramática em material didático do ensino Médio.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Taubaté, Centro de Ciências Sociais e Letras, 2008.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Gramática reflexiva:** texto, semântica e interação. 3 ed. São Paulo: Atual, 2009.

COELHO, Olga; HACKEROTT, Maria Mercedes Saraiva. *Historiografia Linguística. In:* GONÇALVES, Adair V.; GÓIS, Marcos Lúcio S. (Orgs.). **Ciências da linguagem:** o fazer científico. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012, p. 381-407.

D'ÁVILA, Suzana. **Gramática em prática:** textos e exercícios. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

FARACO, Carlos. Gramática e Ensino. **Diadorim.** Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 11-26, jul./dez. 2017.

GUEIROS, Leonardo. **Da emergência à consolidação da tradição sociodiscursiva na pesquisa linguística brasileira e suas implicações para a reflexão sobre ensino de língua portuguesa.** 251 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

HERNÁNDEZ-CAMPOY, Juan Manuel; ALMEIDA, Manuel. **Metodología de la Investigación Sociolingüística.** Granada: Comares, 2005.

KOERNER, Korad. Questões que persistem em historiografia linguística. **Revista da ANPOLL**, n. 2, p. 45-70, 1996.

LABOV, William. **Padrões Sociolingüísticos.** São Paulo: Parábola, 2008.

MURRAY, Stephen O. **Theory Groups and the Study of Language in North America:** a Social History. Amsterdã: John Benjamins, 1994.

NICOLA, José de. **Gramática:** palavra, frase, texto. São Paulo: Scipione, 2004.

PRUDENTE, Virginia Mary Mendonça. **A gramática no banco dos réus: culpada ou inocente?** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

SWIGGERS, Pierre. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. **Confluência**, Rio de Janeiro, n. 44-45, p. 39-59, 2013.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2005.

TERRA, Ernani. **Gramática de hoje**. 8 ed. São Paulo: Scipione, 2010.

VIEIRA, Francisco Eduardo. **A gramática tradicional: história crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

VIEIRA, Francisco Eduardo. Tradição gramatical: história, epistemologia e ensino. *In*: VIEIRA, Francisco Eduardo; BAGNO, Marcos (Orgs.). **História das línguas, histórias da Linguística: homenagem a Carlos Alberto Faraco**, v. 1. São Paulo: Parábola Editorial, 2020, p. 85-125.

24

Emily Gonçalves de Medeiros Ferreira

***AS REGRAS DA LINGUA PORTUGUEZA,
ESPELHO DA LINGUA LATINA,
DE JERÓNIMO CONTADOR
DE ARGOTE (1725), E A GRAMATIZAÇÃO
DA COLOCAÇÃO PRONOMINAL:***

APONTAMENTOS HISTORIOGRÁFICOS

INTRODUÇÃO

Este capítulo se propõe a refletir sobre a abordagem da colocação pronominal nas *Regras da Língua Portuguesa, espelho da língua latina*, de Jerónimo Contador de Argote (1725), e suas motivações e implicações no processo de gramatização do português no século 18.

O conceito de gramatização, proposto por Auroux (2014, p. 65, grifos do autor), diz respeito ao “processo que conduz a *descrever* e a *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”. No que se refere ao instrumento *gramática*, em particular, o autor apresenta três aspectos básicos que caracterizam esse processo: a *categorização das unidades*, que supõe a fragmentação da cadeia falada e termos teóricos (as partes do discurso, com suas definições e propriedades); os *exemplos*, que se configuram como o cerne da língua normatizada e manifestam a existência de uma realidade linguística em particular; e as *regras mais ou menos explícitas para construir enunciados*, cujo lugar pode ser tomado pelos exemplos e que podem ser encaradas por um viés prescritivo (como *deve ou não ser* dito) ou descritivo (como *é* dito). Desse modo, entendemos que o processo de gramatização de um dado fenômeno da língua se concretiza quando o tema é abordado em conformidade a esse conjunto de aspectos.

No processo de constituição de uma nação, diversas políticas são estabelecidas, nas quais a língua tem um papel fundamental e desempenha uma função prática e uma função simbólica (THIESSSE, 1999 *apud* FIORIN, 2008). É prática, na medida em que se torna uma ferramenta essencial à administração, à economia, ao poder legislativo e judiciário, ao ensino, ao desenvolvimento das ciências, enfim, àquilo que rege e constitui a nação. É simbólica, na medida em que se torna a encarnação da nação, “a expressão viva, orgânica,

do espírito do povo" (HERDER apud FIORIN, 2008, p. 59). Nessa perspectiva, a cultura, os princípios, os valores, tudo aquilo que molda a nação como tal é expresso e apreendido a partir de sua língua.

A elaboração de instrumentos de gramatização, então, permite que se estabeleçam no imaginário dos sujeitos normas e referências àquilo que constitui a unidade de sua língua e, consequentemente, à unidade linguística de sua nação. Como afirma Auroux (2014, p. 70), "do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram juntas na competência de um mesmo locutor".

Esse movimento modifica os espaços de comunicação da sociedade, ampliando e alterando seus conhecimentos e sua capacidade linguística (AQUINO, 2012). Nessa medida, transforma o fazer linguístico de uma sociedade e as relações estabelecidas entre os indivíduos que a constituem, solidificando e enriquecendo o construto que os coloca como membros de uma unidade histórica, cultural e social.

A produção de gramáticas e sua utilização por parte da população em geral tomou maiores proporções especialmente após o surgimento da imprensa, no século 15. Esse instrumento de gramatização fixou-se como um gênero e suporte específico de referência na compreensão e caracterização das línguas. As gramáticas de língua portuguesa, em particular, passaram a ser produzidas a partir do século 16.

Quanto à posição dos pronomes oblíquos átonos na língua portuguesa, este tema gramatical passou a ser discutido particularmente a partir do final do século 19, quando particularidades do português brasileiro como língua materna passaram a ser incorporadas à literatura brasileira, o que desencadeou uma série de polêmicas em que se contrapunham esta variedade da língua e a lusitana.

À época, estudos da filologia evidenciaram diferenças linguísticas entre Brasil e Portugal e a problemática da colocação pronominal foi um tópico de grande importância nesse debate, especialmente a partir das últimas décadas do século 19, dadas as diferenças linguísticas apontadas em relação a cada nação (cf. GURGEL, 2008). De fato, tal período corresponde também ao momento da consolidação do processo de gramatização desse fenômeno linguístico na gramatografia brasileira (cf. FERREIRA, 2021).

Apesar de ter sido publicada um século antes da querela em torno desse tema gramatical, a obra *Regras da Língua Portuguesa, espelho da língua latina*, de Contador de Argote (1725), foi apontada por diferentes estudos como sendo a primeira a sistematizar o fenômeno da *ênclise* na língua portuguesa (cf. LEITE, 2011; 2013; KEMMLER, 2012; 2013; MARQUES, 2016). Dito isso, o objetivo deste é discutir a abordagem da colocação pronominal nessa obra, tanto no que se refere à *ênclise* quanto a outros aspectos relacionados ao tema. Nossa análise se insere no horizonte de reflexões desenvolvidas no campo de estudo da Historiografia da Linguística, nos termos de Koerner (1996, 2014) e Swiggers (2013, 2019), que consiste em uma disciplina cientificamente fundamentada que busca descrever e interpretar a compreensão sobre a linguagem situada num dado recorte temporal e contextual.

Além desta introdução, o capítulo é organizado em outras quatro seções. Na seção a seguir, procuramos contextualizar a atmosfera intelectual do século 18, período em que a gramática de Contador de Argote (1725) veio a lume. Na sequência, apresentamos autor e obra. Mais adiante, analisamos a abordagem da *ênclise*, em particular, e de aspectos relativos à colocação pronominal na gramática em questão. Finalmente, seguem-se nossas últimas considerações.

SOBRE AS IDEIAS LINGUÍSTICAS DO SÉCULO 18

Para compreendermos a conjuntura portuguesa do século 18, é necessário aludirmos aos movimentos intelectuais de ruptura então correntes no *clima de opinião*⁶⁴ europeu. Esse período foi marcado por transformações de ordem social, política, econômica e educacional, aliadas a uma crítica profunda às instituições e aos princípios até então dominantes, principalmente à supremacia da fé e da tradição sobre a razão, o espírito crítico e o progresso. Tal momento da história é denominado Iluminismo.

De acordo com Miranda (2011), o ideário dos filósofos iluministas, moderados ou radicais, acreditava no progresso material humano e no progresso moral através da educação e da leitura. A educação era defendida por estes como “a única e legítima realidade reformadora da sociedade, da política, da religião e dos valores de uma forma geral” (MIRANDA, 2011, p. 81). Ainda segundo o autor, ao longo do século 18, a educação se desloca de um modelo secular clerical para um modelo de laicização progressiva, e o *livro*, que tem sua importância ampliada já na Modernidade, alcança novas instâncias e passa a carregar também as aspirações de uma geração de pensadores que compreendiam o conhecimento como fundamento de uma nova organização social.

É nesse contexto, em que a noção de valor individual do homem e de sua capacidade de produzir coisas novas modifica os espaços sociais, que as discussões acerca dos direitos naturais e universais do homem tomam destaque, e este novo homem, o

64

O conceito de clima de opinião que utilizamos deriva das concepções adotadas em Koerner (1996), e remete à atmosfera intelectual historicamente situada, em que as ideias linguísticas são geradas, circuladas, propagadas ou esquecidas.

homem das letras, baseado na razão e na experiência, recebe o papel de esclarecer as massas e conduzi-las a uma cidadania mais ampla.

Apesar das transformações desencadeadas pelo movimento iluminista europeu alcançarem o pensamento português desde o início do século 18, Moura (2012) nos conta que esse reflexo destinava-se a círculos eruditos, permanecendo ignorado pela maioria da população:

A elite aristocrática portuguesa, a partir dos finais do século XVII e início do século XVIII, começou a evidenciar um crescente interesse intelectual, ao mesmo tempo que procurou ostentar um padrão de vida moderno, levando-a à criação de determinados círculos particulares onde se debatiam, essencialmente, as preocupações literárias barrocas, constituindo sobretudo um espaço de entretenimento cultural. Nestes locais, que entretanto abriram as suas portas a alguns eruditos nacionais e estrangeiros fora da esfera aristocrática, debateram-se cada vez mais os problemas da atualidade, mormente as novas orientações científicas, históricas e filosóficas, sendo que as questões literárias barrocas iam sendo relegadas para segundo plano (MOURA, 2012, p. 116).

Essas reuniões desempenhavam um papel importante na disseminação do pensamento iluminista, ao mesmo tempo em que restringiam o conhecimento a uma parcela mínima da população. Assim, a evolução do pensamento iluminista em Portugal se deu de forma muito lenta, no decorrer do século 18.

No que diz respeito às ideias linguísticas, o racionalismo é abraçado pelo iluminismo, partindo-se, então, do pressuposto de que as línguas são regidas por princípios universais da razão. Nesse esteio, passou-se a defender a existência de uma gramática geral, ou universal, cujas categorias lógicas e universais se desdobravam de diferentes modos em cada língua. Por esta razão, “à medida que o influxo racionalista, logicista ou mentalista ia ganhando terreno, assim a gramática portuguesa conferia mais ênfase à sintaxe

em vez de privilegiar apenas o tratamento das partes do discurso” (GONÇALVES, *mimeo*, p. 5).

A mudança paradigmática alcançou também a educação e, conseqüentemente, o fazer gramatical. O século 18 vê, por quase toda a Europa, a consolidação das ideias da *Grammaire générale et raisonnée*⁶⁵, elaborada por Antoine Arnauld e Claude Lancelot, que foi publicada em 1660; portanto, a consolidação de um fazer gramatical parcialmente distinto da tradição greco-latina. No entanto, conforme aponta Borges Neto (2018, p. 183), em Portugal, este período pouco acrescenta aos estudos gramaticais do século anterior, “embora os gramáticos passem a citar *Port-Royal* e a se dizerem influenciados por suas ideias (influência que, de modo geral, não é óbvia)”.

Nesse contexto, desencadeou-se o processo de gramatização da língua portuguesa. A produção de instrumentos gramaticais foi impulsionada no correr do século 18, apesar de ter tomado maiores proporções apenas a partir do século seguinte. Esse fato está intimamente ligado à importância concedida à língua portuguesa, cujo ensino precedente ao de qualquer outra língua passou a ser defendido por gramáticos e pedagogos, o que levou a um aumento significativo na produção de dicionários, tratados de ortografia e gramáticas (MOURA, 2012).

Jerónimo Contador de Argote (1676-1749) se destaca entre os gramáticos do período, sendo sua obra a primeira gramática de língua portuguesa a ser publicada no século 18, “depois de um longo hiato de produção metagramatical em língua portuguesa” (KEMMLER, 2014, p. 289), além da primeira a ter mais de uma edição em vida elaborada pelo autor, a ser estruturada segundo o método dialógico e a ter a primeira edição publicada sob um pseudônimo. Destrinchamos estas e outras questões relacionadas à obra e ao autor a seguir.

65

Traduzida como *Gramática geral e razoada*, também costuma ser referida simplesmente como *Gramática de Port-Royal*.

SOBRE O AUTOR E SUA OBRA

Conforme testemunha o historiador setecentista Diogo Barbosa Machado (1747, Tomo II, p. 493), Jerónimo Contador de Argote nasceu na vila de Colares, em 8 de julho de 1676, e faleceu em 1749, no Convento dos Caetanos, em Lisboa. Era filho de Luiz Contador de Argote, desembargador da Relação do Porto e da Casa da Suplicação, e de D. Maria Josefa Lobo da Gama, cuja família advinha da nobreza.

Sua formação teve início na cidade do Porto, mas foi em Lisboa, no colégio de São Francisco Xavier, com os padres jesuítas Álvaro Machado e Antônio Vieira, que Contador de Argote aprendeu latim. No entanto, conforme aponta Marques (2016), àquela altura, o padre Antonio Vieira se encontrava no Brasil, pois em 1681, após um tempo em Lisboa, havia retornado à Bahia, lá permanecendo até sua morte em 1697 (cf. MACHADO, 1741, Tomo I, p. 418-419). “Assim sendo, Machado utiliza a vinculação da formação latina de Contador de Argote a Vieira como um recurso de autoridade, a fim de confirmar o conhecimento de Contador de Argote a respeito da língua latina” (MARQUES, 2016, p. 16).

Em 1688, Contador de Argote ingressou na Ordem dos Clérigos Regulares Teatinos, na Casa de Nossa Senhora da Divina Providência, de Lisboa, onde estudou Gramática, Latim, Retórica e Filosofia. Em 1708, ocupou-se do ensino de Retórica e Latim, na mesma Casa, ao mesmo tempo iniciando a leitura da Filosofia, seguindo a razão e a experiência de filósofos modernos (cf. BEM, 1794). Tendo problemas de saúde, deixou o magistério e se mudou para Minho, onde ficou até 1715. Ali, dedicou-se ao “exame de antiguidades Romanas” e ao “estudo das letras humanas”, ensinou Filosofia e Matemática a algumas pessoas em particular, e auxiliou nas funções eclesiásticas daquela província (MARQUES, 2016).

Além de latim e filosofia, Contador de Argote desenvolveu seus conhecimentos em grego, francês, italiano e história sagrada e profana, especialmente em matéria de cronologia e geografia. Registra-se sua presença como um dos membros fundadores da Academia Real de História Portuguesa, nascida do movimento iluminista português, que tinha como objetivo escrever a história de Portugal e de seus domínios. Varia a natureza das obras escritas por Contador de Argote, entre as quais se destacam *Memórias Históricas do Arcebispado de Braga*, publicada em 1744, dividida em quatro volumes e dedicada ao rei D. João V; e *Regras da Língua Portuguesa, espelho da língua latina* (doravante *Regras*), que teve sua primeira edição publicada em 1721, sob o pseudônimo Pe. Caetano Maldonado da Gama, e uma segunda edição em 1725, agora sob o nome do autor.

De acordo com Marques (2016, p. 17), o período em que Contador de Argote escreveu as duas edições da gramática era, em termos político-sociais e culturais, ainda conturbado: Portugal permanecia “social e economicamente comprometido, mesmo com as riquezas provindas do ouro do Brasil, e com a predominância da cultura escolástica e religiosa, apesar da emergência do iluminismo europeu”. Examinando as duas edições da obra, a autora identifica que Contador de Argote, preocupado com o uso da língua, tratou tanto de regras gerais quanto de regras particulares, dando ênfase às regras gerais.

As *Regras* foram concebidas com interesse didático, para servir às aulas de gramática nas Casas de Nossa Senhora da Divina Providência. Segundo Ceia (2011, p. 35-42 *apud* MARQUES, 2016, p. 19), a rotina no Convento dos Caetanos era centrada não apenas no desenvolvimento da vida espiritual, mas também no desenvolvimento intelectual, pois os teatinos também se tornariam “professores, Padres, Mestres, confessores, pregadores, académicos”, e, para isso deviam destacar-se “no interior da Casa por seu talento, disciplina e produtividade intelectual”. A obra de Contador de Argote, assim, tem como objetivo fundamental descrever as normas

da língua portuguesa de modo a identificá-la completamente com a língua latina, favorecendo o ensino-aprendizagem desta última⁶⁶. De fato, Leite (2011, p. 666) nos diz:

O mestre deveria negar-se a ensinar aos alunos as estruturas desviantes, os idiotismos, pois o foco do ensino era a busca pelas regras coincidentes com as do latim. Era a busca pelos universais linguísticos. Essas duas gramáticas constroem-se sobre dados linguísticos observados pelos autores na prática da língua e, portanto, não trazem exemplos literários⁶⁷.

Nesse sentido, características da língua portuguesa desviantes do padrão latino eram, em sua maioria, deixadas de lado, pois não serviam ao propósito para o qual a gramática fora produzida, sendo, por esta razão, as regras gerais enfatizadas, priorizadas, conforme podemos ver no *Prólogo* da edição de 1725:

A presente Grammatica he Portugueza no nome, nas palavras, e nas regras; porém no intento, e effeyto, para que se compoz, he Latina; por isso a mayor parte das regras, que contêm, guardão ou total, ou parcial harmonia com as Latinas, e as demais, em que a Grammatica Portugueza discorda inteiramente da Latina, as reputa como Idiotismo, e assim as deyxá para aquelles, que houverem de compor da Grammatica Portugueza em toda a sua extensaõ. [...] (CONTADOR DE ARGOTE, 1725, "Prólogo").

A obra, segundo Moura (2012), manifesta a ideia de que a gramática é essencialmente normativa, apresentando exemplos forjados, o que aponta à tendência do autor em seguir o paradigma racionalista dos gramáticos franceses. Desvalorizando o conhecimento

66 Sobre a escolha do nome "espelho", utilizada por Contador de Argote para demonstrar a conformidade das regras do português ao latim, Moura (2008, p. 112 *apud* MARQUES, 2016, p. 16) lembra que "os gramáticos especulativos da Idade Média consideravam a linguagem como um espelho que reflectia a verdade das coisas", e que essa ideia remonta a Platão.

67 À exceção disto, Leite (2011, p. 666) destaca, em nota de rodapé, que, quando o autor trata do "dialeto poético", há alguns exemplos da linguagem literária.

fundamentado num critério de autoridade e conferindo uma importância fundamental à razão, valorizavam, sobretudo, o uso. No entanto, continua a autora, na tentativa de encontrar semelhanças entre a língua portuguesa e a latina, Contador de Argote não analisa as minúcias de alguns usos então contemporâneos do português, alguns modos de falar do momento, e por isso, no conjunto de prescrições que estabelece, identifica alguns usos como incorretos, impróprios, e proíbe-os⁶⁸.

Podemos então dizer que, apesar de reconhecerem importantes diferenças entre o português e o latim, as *Regras* de Contador de Argote “seguem o projeto pedagógico inaugurado em Portugal por João de Barros: trata-se de uma gramática do português que se pretende meio para se chegar ao latim, a língua que, ao fim e ao cabo, é a meta da educação portuguesa (ainda no século XVIII)” (BORGES NETO, 2018, p. 185), por razões que se justificam na seção de introdução da obra:

A Lingua Latina he universal em toda a Europa, e necessaria para as occupaçoens da Republica, por isso muytos a aprendem, mas poucos a sabem suficientemente, e raros com perfeçãõ. Em a aprender gastaõ os meninos a mayor parte da Puericia, e ainda da Adolescencia. Para evitar estas demoras, de que procedem graves danos, se tem proposto por alguns Varoens sabios diversos arbitrios. Entre estes o que se tem achado ser mais facil, util, e seguro, (ao menos para as Naçoens, cujas linguas vulgares saõ filhas da Latina, assim como a Portugueza, Castelhana, Italiana, e Franceza) he ensinar aos rapazes primeyro a Grammatica da sua lingua vulgar, e depois ensinar-lhes a Grammatica Latina: porque assim viraõ a aprendella fácil, e brevemente, segundo mostra a experiencia, e a razaõ (CONTADOR DE ARGOTE, 1725, “Introducçam”).

68

Por exemplo, o autor considera que a gramática portuguesa dos “verbos reciprocados” é “muito embarçada”, discorda muito da latina e não deveria ser ensinada (cf. ARGOTE, 1725, p. 264).

Leite (2011) nos diz que a obra de Contador de Argote foi a única gramática portuguesa a ser publicada, no século 18, anteriormente à institucionalização da *Arte de Grammatica Portugueza*, de António José dos Reis Lobato (1770), como a primeira gramática oficial da língua portuguesa do sistema de ensino em Portugal. À época de sua publicação, as *Regras* já gozavam certo destaque, o que se evidencia, ainda conforme Leite (2011, p. 668), pelo fato da obra ser retomada por Reis Lobato (1770) e, embora o autor teça severas críticas a alguns “erros” de Contador de Argote, também afirma “não obstante ser huma das melhores, entre as que se tem escrito de linguas vulgares; he diminuta e contem muitas regras falsas”.

De acordo com Borges Neto (2018, p. 188-189), as *Regras* de Contador de Argote exemplificam, no século 18, um tipo de manual de gramática muito frequente no período medieval: as *regulae*, “gramáticas destinadas a estudantes que não tinham o latim como língua materna e assumiam o caráter de obras de consulta”, em oposição às gramáticas de escola (WEEDWOOD, 2002, p. 39-42 *apud* BORGES NETO, 2018, p. 189), que continham “uma exposição sistemática das categorias gramaticais, exemplificadas por meio do latim”.

Conforme já dissemos, há duas edições das *Regras*: a primeira, de 1721, e a segunda, de 1725. A primeira edição, publicada sob o pseudônimo Pe. Caetano Maldonado da Gama⁶⁹, consiste em uma gramática estruturada num livro de três partes: a primeira, destinada à morfologia, é composta por 11 capítulos; a segunda, sobre a sintaxe, compreende oito capítulos; e a terceira parte, da sintaxe figurada, divide-se em sete capítulos.

A segunda edição veio a lume em 1725, “muito acrescentada e correta”, como informa o próprio autor no frontispício da gramática. Apresenta algumas novidades em relação à primeira, a começar pela

69

Segundo Kemmler (2012), a escolha do pseudônimo advém da ordem dos Clérigos Regulares de São Caetano de Thiene, a que o autor pertencia, donde escolheu “Caetano” para identificar-se como teatino; e os sobrenomes pertencem à família da mãe do gramático.

publicação com o nome real de seu autor, que se identifica como clérigo regular e acadêmico da Academia Real de Historia Portuguesa. Em se tratando de aspectos estruturais⁷⁰, a obra comporta dois capítulos a mais na terceira parte (capítulos VI e VII, respectivamente, “Das figuras, da Dicção” e “Das palavras Enclíticas”), além de uma quarta parte, voltada aos estudos da variação linguística (cf. KEMMLER, 2012, 2013; LEITE, 2011; SANTOS, 2014) e de um exercício elaborado pelo Pe. Antônio Vieira. Marques (2016) afirma que, enquanto na primeira edição Contador de Argote apresenta concisamente as características do português, na segunda, o autor chega a explorar com mais clareza os idiotismos, tratando também da morfologia, da sintaxe, e da semântica da língua portuguesa.

As duas edições das *Regras* foram publicadas utilizando como recurso o discurso direto, à moda dos socráticos (FÁVERO, 1994/1995), por meio de um diálogo conduzido entre o Mestre (M.) e seu Discípulo (D.), em que o primeiro leva o segundo a refletir e encontrar respostas sobre os temas gramaticais a respeito dos quais discutem.

Na primeira edição, Contador de Argote chega a admitir a existência de erros em sua obra, e deixa claro não se importar com as críticas; na segunda edição, por sua vez, o autor não apenas admite a existência de tais erros, mas também exorta o leitor a repará-los. Tais questões nos permitem levantar a hipótese de que, como afirmou Marques (2016), a primeira edição seria um esboço desta que viria quatro anos depois.

Entendemos, em consonância a Marques (2017), que a análise de mais de uma edição da mesma obra nos permite observar as (des)continuidades nas ideias linguísticas manifestadas pelo autor diante de um fato linguístico. Entretanto, para esta análise,

70

Um quadro comparativo entre os capítulos que compõem cada uma das duas edições pode ser encontrado em Kemmler (2012).

foi preciso nos limitarmos à segunda edição da obra devido à extrema raridade dos exemplares da primeira edição das *Regras*, de 1721 (KEMMLER, 2012; 2014). Além disso, a colocação pronominal, tema gramatical de nosso interesse, se encontra especificamente acrescida à edição de 1725, no capítulo VII da terceira seção, intitulado “Das palavras Enclíticas”.

Tratemos, enfim, de algumas questões relativas ao arcabouço categorial e conceitual e à abordagem descritivo-normativa desse fenômeno linguístico.

SOBRE A COLOCAÇÃO PRONOMINAL NAS *REGRAS* (1725)

A primeira questão a que chamamos a atenção é que o autor restringiu o conceito de ênclise ao problema da colocação pronominal, apesar de não utilizar claramente este metatermo para se referir a ele. Esse conceito não se faz pela colocação da partícula depois do verbo; antes, o que define uma partícula enquanto enclítica ou não é a mudança de “tom”, de forte para fraco, como podemos ver no trecho a seguir:

Mestre. Que cousa he palavra, ou dicção Enclitica?

D. Dicção Enclitica he aquella particula, ou palavra, que *perde o seu tom*, e o poem na ultima syllaba da palavra antecedente, se he capaz dele.

M. E que cousa he tom?

D. He hum certo *geyto*, ou *diversidade de som*, com que pronunciamos a mesma palavra, ou particula (CONTADOR DE ARGOTE, 1725, p. 287, grifos nossos).

Sendo assim, o deslocamento é consequência, e não ênclise. O enfraquecimento do tom é que torna a partícula enclítica; logo, o que define a ênclise da língua portuguesa, em sua primeira acepção, é seu aspecto fonético – perspectiva que foi retomada, posteriormente, pelo gramático e filólogo brasileiro Manuel Said Ali Ida (1861-1953).

Conforme percebemos, o capítulo é estruturado, assim como os demais da gramática, conforme os diálogos socráticos, entre mestre (M.) e discípulo (D.). Referências a outras obras ou outros autores não são explicitadas ao longo do capítulo. Entretanto, como demonstra Kemmler (2014), pode-se perceber uma possível influência da obra de Claude Lancelot, gramático de Port-Royal, sobre sua abordagem desse fenômeno linguístico:

Uma vez que não consta que a gramaticografia portuguesa ou latino-portuguesa anteriormente a Contador de Argote se tenha servido do conceito da 'partícula enclítica' para a realidade portuguesa, justifica-se um olhar para a *Nouvelle methode* de Claude Lancelot. E realmente, a obra do gramático de Port-Royal (baseando-se, entre outros, em Despautério) não somente *se refere aos clíticos como partículas*, mas faz questão de pronunciar-se sobre *a mudança na acentuação* que o acréscimo de uma partícula enclítica traz consigo *no latim* (KEMMLER, 2014, p. 292-293, grifos nossos).

Isto nos parece justificar ou no mínimo trazer alguma luz sobre o que levou à introdução desta seção, pela primeira vez, na história da gramaticografia do português; podemos pensar em pelo menos três razões. Em primeiro lugar, temos a forte disseminação das ideias de Port-Royal sobre as gramáticas na Europa setecentista, ainda que em Portugal essa influência tenha se dado muito mais a nível retórico do que prático, na abordagem efetiva dos aspectos linguísticos do português (cf. BORGES NETO, 2018).

Em segundo lugar, temos o fato de que, nesta segunda edição, Contador de Argote aponta às obras de Port-Royal e do Padre Lamy como as que melhor representavam o então *clima de opinião*

(cf. MARQUES, 2016). Em terceiro, o fato da gramática francesa discurrir acerca de mudanças no latim decorrentes do acréscimo de uma partícula enclítica tornaria necessária sua abordagem também na obra de Contador de Argote, tendo em vista o seu propósito didático de servir ao aprendizado da língua latina apoiado na portuguesa, a partir de que se tem a necessidade de espelhar, efetivamente, os aspectos linguísticos característicos do latim no português, apesar das diferenças estruturais entre uma língua e outra. Além disso, é preciso considerar, como vimos, que a língua latina exercia poder nos âmbitos educacional, social, político, cultural e religioso sobre a sociedade portuguesa.

Na categorização das “dicções enclíticas” da língua portuguesa, figuram “partículas” (nomenclatura semelhante à de Port-Royal): os oblíquos *me, te, se, lhe, nos, vos, lhes*; e os relativos *o, a, os, as*. As regras que definem a ênclise desses elementos são:

M. E quaes são as regras dos Enclíticos?

D. São estas. Todas as vezes que estas particulas, ou pronomes *Me, Te, Se, Lhe, Nos, Vos, Lhes*, se poem logo depois do Verbo, se fazem Enclíticas. Isto he mudaõ o seu tom. [...]

M. E quando he que são Enclíticos os relativos *O, Os, A, As*?

D. Quando se ajuntaõ aos pronomes *Me, Te, &c.* que vem logo depois dos Verbos (CONTADOR DE ARGOTE, 1725, p. 288-289, grifos do autor).

Estas regras ainda podem ser encontradas nas gramáticas brasileiras e portuguesas que se filiam à tradição, mas em sua gênese se viam livres de engessamentos. De fato, como já apontou Leite (2011; 2013), o registro de Contador de Argote demonstra que, até então, a posição da partícula enclítica era variável no português europeu, podendo vir antes ou depois do verbo: “M. E esses pronomes, ou particulas, *podem-se por* antes, ou depois do Verbo? / D. *Commummente ou se podem por antes, ou depois*” (CONTADOR DE ARGOTE, 1725, p. 289, grifos nossos).

É interessante observarmos a naturalidade com que a ausência de regras de colocação ou conceitos que estejam engessados no que diz respeito ao posicionamento dos pronomes é retratada na obra: "M. Isto he huma cousa, que *mal se percebe, ou conhece. / D. Assim he, e na verdade em algumas palavras se percebe mais, em outras menos*" (CONTADOR DE ARGOTE, 1725, p. 289, grifos nossos).

Outro fator importante é que, apesar do capítulo retratar explicitamente apenas a ênclise dos pronomes e de não estabelecer terminologicamente a próclise ou as circunstâncias nas quais esta se dá, a percepção desse aspecto linguístico se faz presente no capítulo, como podemos ver no seguinte trecho: "M. E quando essas particulas, ou pronomes se põem *antes do Verbo*, saõ Encliticas? D. *Naõ.*" (CONTADOR DE ARGOTE, 1725, p. 289, grifos nossos). Já a mesóclise não figura em momento algum do capítulo, restringindo-se a colocação pronominal, nesse caso, à ênclise e à próclise.

Todos os exemplos apresentados pelo discípulo partem da intuição do autor, mas representam usos possíveis na estrutura do português, corroborando o que foi dito, em uma abordagem racionalista desse tema gramatical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, nos propusemos a analisar a abordagem da colocação pronominal nas *Regras da Lingua Portuguesa, espelho da lingua latina*, de J. Contador de Argote (1725), e suas motivações e implicações no processo de gramatização do português no século 18. Dentre as razões pelas quais optamos por nos debruçar sobre tal instrumento gramatical, destacamos a importância da obra na história da gramaticografia da língua portuguesa, especialmente por ser considerada pioneira no processo de gramatização da colocação pronominal no português.

Como resultados, ressaltamos, a partir da *Nouvelle methode*, de Claude Lancelot, o vislumbre de algumas motivações que levaram à gramatização da colocação pronominal na língua portuguesa: a forte influência das ideias de Port-Royal sobre a gramatização europeia do século 18; a influência explícita da gramática de Port-Royal e, particularmente, sobre a edição de 1725 das *Regras*, onde encontramos o acréscimo do capítulo sobre o tema gramatical da colocação pronominal; e a associação desse fenômeno, na gramática francesa, à língua latina, que à época ainda exercia domínio político-social e cultural sobre a sociedade portuguesa.

A obra de Contador de Argote sofreu influências teóricas do Iluminismo, que caracterizava o *clima de opinião* da Europa do século 18, mas não se pode considerar que haja um rompimento absoluto com a tradição, tendo em vista que abarca em si características de obras anteriores a esse período. A exemplo disso, podemos apontar o próprio propósito de ser um instrumento de consulta e um meio para se compreender a língua latina, e não como um fim em si mesma na aplicação dos princípios gerais de gramática ao português.

Por sua vez, não se restringindo à abordagem da colocação pronominal, as *Regras* como um todo influenciaram o fazer gramatical posterior à sua própria produção. No século 18, a obra teve uma forte repercussão, tendo suas concepções retomadas por gramáticas de prestígio escritas ao longo do século. A colocação pronominal ainda hoje se configura como um tema gramatical estudado por linguistas, gramáticos, acadêmicos, estudantes, e pela população em geral. A percepção desse fenômeno também teve grande importância, como vimos, no debate sobre a língua brasileira e a portuguesa, exercendo funções política e simbólica sobre essas nações e influenciando o prisma sob o qual cada uma formou sua própria identidade.

Por fim, apontamos a necessidade de se estudar de modo mais profundo a abordagem desse fenômeno linguístico nas gramáticas de Port-Royal e do Pe. Lamy, tecendo comparações entre

si e em relação às obras setecentistas do português, em busca de maior elucidação acerca de suas influências sobre a história da gramaticografia portuguesa.

REFERÊNCIAS

AQUINO, José Edicarlos de. **O que há de materno na língua?** Considerações sobre os sentidos de língua materna no processo de gramatização brasileira nos séculos XIX e XX. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2012. 204 p.

ARGOTE, Jerónimo Contador de. **Regras da lingua portugueza, espelho da lingua latina.** Lisboa: Officina da musica, 1725.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização.** Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 2014.

BEM, Thomas Caetano de. **Memorias chronologicas da sagrada religião dos clerigos reguares em Portugal, e suas conquistas na India Oriental.** Tomo II. Lisboa: Regia officina typografica, 1794.

BORGES NETO, José. A gramática no século XVIII. *In*: BORGES NETO, José. **História da Gramática.** Curitiba, 2018. p. 183-199. (mimeo).

FÁVERO, Leonor Lopes. Sentido e gramáticas no século XVIII. **Língua e Literatura**, n. 21, p. 109-130, 1994/1995.

FERREIRA, Emily Gonçalves de Medeiros. **Uma historiografia do processo brasileiro de gramatização da colocação pronominal em gramáticas oitocentistas.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2021. 232 p.

FIORIN, José Luís. Língua portuguesa, identidade nacional e lusofonia. **Confluência.** Rio de Janeiro, n. 33/34, p. 53-68, 2008.

GONÇALVES, Maria Filomena. **Iluminismo e pensamento linguístico em Portugal: o exemplo das gramáticas filosóficas.** (mimeo). Disponível em: <<https://bit.ly/3XoY2dT>>. Acesso em: 13 jan. 2023.

GURGEL, Silvana. **O período dos estudos lingüísticos brasileiros dito científico na questão da colocação pronominal (1880-1920)**. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Paulo. 2008. 142 p.

KEMMLER, Rolf. Caetano Maldonado da Gama, D. Jerónimo Contador de Argote e as duas edições das Regras da lingua portuguesa, espelho da lingua latina (1721, 1725). **Limite**, n. 6, p. 75-101, 2012.

KEMMLER, Rolf. O gramático Jerónimo Contador de Argote e as duas edições das Regras da lingua portuguesa, espelho da lingua latina (1721, 1725). *In*: MORENO, António *et. al.* **XXIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**: Textos selecionados 2013. Porto: Associação Portuguesa de Linguística. 2014. p. 289-300.

KEMMLER, Rolf. Para uma melhor compreensão da história da gramática em Portugal: a gramaticografia portuguesa à luz da gramaticografia latino-portuguesa nos séculos XV a XIX. **Veredas**, Santiago de Compostela, v. 19, p. 145-176, 2013.

KOERNER, Konrad. Historiografia Linguística. *In*: KOERNER, Konrad. **Quatro décadas de historiografia linguística**: estudos selecionados. Seleção e edição de textos de Rolf Kemmler e Cristina Altman. Trás-os-Montes e Alto Douro: Centro de Estudos em Letras, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014. p. 17-28.

KOERNER, Konrad. Questões que persistem em historiografia linguística. **Revista da ANPOLL**, n. 2, p. 45-70, 1996.

LEITE, Marli Quadros. A construção da norma linguística na gramática do século XVIII. **Alfa**, São Paulo, v. 55, n. 2, p. 665-684, 2011.

LEITE, Marli Quadros. A gramatização da colocação dos pronomes átonos em gramáticas portuguesas e brasileiras. **Todas as Letras V**, v. 15, n. 2, p. 127-140, 2013.

MACHADO, Diogo Barbosa. **Bibliotheca lusitana historica, critica, e chronologica**: na qual se comprehende a noticia dos authores Portuguezes, e das Obras, que compuzeraõ desde o tempo da promulgaçaõ da Ley da Graça até o tempo presente. Lisboa: Officina de Ignacio Rodrigues, 1741-1759. Disponível em: <<http://bit.ly/3HjXqRn>>. Acesso em: 13 jan. 2023.

MARQUES, Raquel do Nascimento. **A configuração do português na gramática de D. Jeronymo Contador de Argote, Regras da lingua Portuguesa, espelho da lingua latina**. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. 2016. 143 p.

MARQUES, Raquel do Nascimento. As duas edições da gramática de Contador de Argote (1721, 1725). **Revista da ABRALIN**, v. 16, n. 1, p. 205-222, 2017.

MIRANDA, Paulo André Batista. **A cultura histórica iluminista**: entre o projeto político e o livro didático. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Paraíba. 2011. 172 p.

MOURA, Tereza Maria Teixeira de. **As ideias linguísticas portuguesas no século XVIII**. Vila Real: Centro de Estudos em Letras, 2012.

REIS LOBATO, A. J. dos. **Arte da grammatica da lingua portugueza**. Lisboa: Regia Officina Typografica, 1770.

SANTOS, Tiago Scolari Chab dos. **Artigo**: da Tékhne Grammatiké aos dias de hoje. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná. 2014. 108f.

SWIGGERS, Pierre. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. **Confluência**, Rio de Janeiro, RJ, n. 44-45, p. 39-59, 2013.

SWIGGERS, Pierre. Historiografia da Linguística: princípios, perspectivas, problemas. *In*: BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **Historiografia da Linguística**. São Paulo: Contexto, 2019. p. 45-80.

25

Willian Ferreira Furtado de Lacerda

**A REALIZAÇÃO DO FONEMA
LATERAL /L/ EM INGLÊS COMO
L2 POR FALANTES BRASILEIROS**

DOI:10.31560/pimentacultural/2023.97778.25

Pensando nas diferentes formas com que uma comunidade se distingue de outra, a língua é postulada como fator identitário de um povo, apresentando variações tanto em nível macro (como por exemplo entre nações), como em níveis mais micro (se pensarmos em uma única nação, estado, cidade etc.). É por isso que muitas vezes encontramos, no Brasil, formas de falar em uma região que podem não ser de fácil reconhecimento por outras regiões.

Neste estudo, abordaremos a variação no nível fonético-fonológico, investigando a variação do fonema lateral /l/ em posição de coda silábica no inglês como língua estrangeira (doravante L2) por falantes brasileiros.

Ressaltamos que tal variação possui funções diferentes no português brasileiro (doravante PB) e no inglês. De modo geral, quando o /l/ ocupa a posição de coda silábica no PB, a variante que o falante utilizar não afetará o significado da palavra. Em contrapartida, no inglês, a variante da lateral utilizada na coda silábica poderá ser determinante para o entendimento da mensagem que se deseja transmitir, tendo em vista que palavras parônimas, com significados distintos, poderão diferenciar-se exatamente pela pronúncia do /l/ em coda.

O objetivo do nosso estudo é investigar o comportamento do segmento /l/ em posição de coda silábica no inglês em contexto de L2, de acordo com pesquisas anteriores realizadas sobre o tema, buscando identificar pontos de convergência nos resultados de tais pesquisas.

Para entendermos o que é a coda silábica, entramos no campo da estrutura silábica, a qual é referenciada por Selkirk (1982 *apud* HORA, PEDROSA e CARDOSO 2010) como composta por dois níveis. No primeiro nível, estão o *onset* e a rima, e, no segundo nível, a rima se subdivide em núcleo e coda. O *onset* corresponde à parte inicial da sílaba, e pode não ser preenchido foneticamente.

O núcleo refere-se à parte mais sonora da sílaba, e sempre é constituído por uma vogal ou *glide*. Já a coda silábica, por sua vez, corresponde à parte final da sílaba e não tem a necessidade de ser foneticamente preenchida, tornando-se a posição mais débil da sílaba em termos de sonoridade.

Observe que, conforme definições acima, a coda silábica não precisa ser foneticamente preenchida e, mesmo quando o é, refere-se a uma estrutura que favorece uma reestruturação silábica. Essa “vulnerabilidade”, de certa forma já nos justifica, pelas próprias características da estrutura silábica, uma possível tendência a transformar a lateral pós-silábica em uma semivogal, ou até mesmo uma possível tendência ao apagamento do segmento.

As considerações acima são importantes porque, conforme se verá a seguir, o PB admite apenas as consoantes [s], [r] e [l] em posição de coda silábica, enquanto no inglês há bem menos restrições quanto a consoantes que pode ocupar essa posição. Dessa forma, se uma palavra em inglês terminar com uma sílaba fechada (ou travada) por outra consoante, um falante brasileiro de inglês como L2 poderá compensar a ausência do segmento vocálico inserindo uma vogal que não existe naquela sílaba. Silva (2012, p. 26, grifo da autora) afirma que “esse fenômeno – de inserção de vogal para evitar uma sílaba travada – é denominado *epêntese*”.

Conforme mencionamos acima, uma diferença que se pode verificar entre o português e o inglês em relação à coda silábica diz respeito às consoantes que podem ocupar essa posição e, de acordo com Câmara Jr. (2004), as únicas consoantes possíveis de serem encontradas em posição de coda silábica na língua portuguesa são a vibrante /r/, a lateral /l/, o arquifonema fricativo labial /S/ e o arquifonema nasal /N/. Interessante notar que o som nasal não é considerado por alguns autores como possível de ocorrer em coda silábica, como se pode verificar em Silva (2012, p. 26, grifos da autora), ao afirmar que

No PB, somente as consoantes 's, r, l' ocorrem em final de sílaba. As consoantes nasais *não* são pronunciadas em final de sílaba – embora *ortograficamente* palavras do português terminem em 'm' ('sim, batom') e as letras 'm, n' possam ocorrer em final de sílaba em meio de palavra ('ponto, pombo'), sem 'm, n', nestes casos, serem pronunciados.

Aquino (2013, p. 9) acentua as diferenças quanto à posição de coda no português e no inglês, deixando clara uma menor limitação das consoantes que podem ocupar esta posição silábica em língua inglesa. A autora afirma que

Na posição de coda, em especial, são significativas as diferenças entre português e inglês. No português são permitidas apenas codas simples e duplas compostas por qualquer soante e/ou /S/. No inglês, com a possibilidade de codas com até três elementos (as não sufixadas), as combinações são bastante variadas, permitindo a presença de nasais, obstruintes e plosivas nessa posição.

As ideias apresentadas até então permitem-nos entender que a posição de coda silábica, por suas características estruturais, está de certa forma mais propensa a sofrer alterações sonoras do que as demais partes constituintes da palavra e esse entendimento, por ora, entendemos como suficiente para a viabilização da análise a que esta pesquisa se propõe, tendo em vista que a vocalização da lateral pós-vocálica está contemplada em tais justificativas.

Em relação ao fonema lateral, Baratieri (2006) afirma que estes sons fazem parte da classe de fonemas líquidos, que pertencem ao grupo dos sons aproximantes. A explicação para o termo "líquido" é apresentada com base em Câmara Jr. (1977), segundo o qual o termo foi cunhado pelos gregos, levando em consideração que o ar, sempre que encontra uma obstrução, atua como um líquido, que consegue mudar de direção de modo a manter seu fluxo. Já a explicação para o termo "lateral" deve-se ao fato de o ar fluir para fora da boca livremente pelas laterais da língua, ou seja, o topo

da língua provoca uma obstrução central e faz com que o ar flua pelas laterais da língua.

Em língua inglesa, esse fonema possui as variantes clara e escura, conforme apontado por Johnson e Britain (2003), cuja diferença estaria na posição que a consoante ocupa na palavra. Nesse sentido, Kelly (2000, p. 52, tradução nossa) assevera que

O fechamento alveolar com a ponta da língua resulta em um *l claro*, como no segmento *live*. Isso ocorre antes de sons vocálicos. Depois de sons vocálicos, como no vocábulo *pool*), antes de consoantes (como no vocábulo *help*), a parte de trás da língua é elevada em direção ao palato mole, resultando no *l escuro* (um alofone).

As definições acima convergem com o que preconiza Silva (2012, p. 155), quando esta autora afirma que “o l-claro ocorre em inglês: no início de palavra [...], seguindo s em início de palavra [...], no meio de palavra entre vogais [...] ou no meio de palavra precedido de outra consoante na sílaba anterior [...]”. No que diz respeito ao l-escuro /t/, de acordo com a mesma autora, este alofone do fonema lateral “ocorre, tipicamente, em posição *final de sílaba* em inglês”. A autora assevera que

Em algumas variedades do inglês britânico, americano e australiano, o l-escuro, quando ocorre em final de sílaba, é pronunciado com w. Esse tipo de fenômeno é denominado de *processo de vocalização do “l”*. Assim, uma palavra que é tipicamente pronunciada em inglês com um l-escuro em final de sílaba – como *feel* fi:l –, é pronunciada como fi:w nos dialetos que têm a *vocalização do “l”* (SILVA, 2012, p. 157, grifos da autora).

Conforme visto no excerto acima, as ocorrências do *l escuro* têm apontado para um processo de vocalização da lateral em posição de coda silábica em língua inglesa, embora haja forte predominância da realização do fonema como consoante lateral, conforme se verá na análise dos dados deste estudo.

No PB, essa vocalização se apresenta como uma variante do fonema lateral em posição de coda silábica, havendo predominância desta forma vocalizada em detrimento das realizações da variante consonantal. Não se pode afirmar, entretanto, que essa predominância ocorre na mesma proporção entre as diversas regiões do Brasil.

Além dos alofones claro e escuro, no PB também encontramos a lateral palatal [ɬ], que é pronunciada basicamente em segmentos grafados com o dígrafo *lh*. Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2011) nos fornecem os seguintes exemplos para diferenciação dos três tipos de lateral encontrados no PB: nas palavras *lata*, *sal* e *telha*, são encontradas, respectivamente: a) a lateral alveolar vozeada ([l̥] ata), a qual é produzida por meio de uma obstrução realizada com a ponta da língua no centro dos alvéolos; b) a lateral velar (vozeada) (sa[ɬ]), que é realizada através do bloqueio com o dorso da língua na região central do palato mole (produzida principalmente em algumas regiões do Rio Grande do Sul em posição de coda silábica) e, por fim, c) a lateral palatal (te[ɬ]a) (também vozeada), produzida com a parte anterior da língua tocando no centro do palato duro.

Muitas reflexões podem ser feitas acerca das variações do fonema lateral, inclusive apontando outras variações que ocorrem em diversas outras línguas pelo mundo. Porém, aqui, vale lembrar que este estudo irá investigar as variações do fonema em posição de coda silábica no inglês na perspectiva de L2.

Seja em língua materna, seja em L2, entendemos a variação como um fenômeno que sofre influência de forças diversas, tanto internas como externas à língua e, assim, inevitavelmente entramos no campo da Sociolinguística Variacionista, cuja presença no processo de aquisição de L2 abordaremos a partir de agora.

De acordo com Silva (2016, p. 47), "a Sociolinguística é a ciência que analisa o comportamento linguístico desde um ponto de vista sociológico. Deste modo, estudos variacionistas têm como

premissa básica os fatores sociais e linguísticos [...]”. Os estudos anteriores ao advento da Sociolinguística, no século XX, através das correntes estruturalista e gerativista, cujos principais expoentes foram Saussure e Chomsky, respectivamente, concebiam a língua como uma estrutura alheia aos fatores sociais, considerando-a um sistema homogêneo e independente do meio externo.

Em consonância com as ideias acima, Coelho *et al* (2010, p. 14) complementam que o estruturalismo e o gerativismo consideravam a língua como uma realidade abstrata, desvinculada de fatores históricos e sociais. É como uma reação a essas duas correntes que a Sociolinguística desponta nos Estados Unidos na década de 1960, tendo como um de seus maiores expoentes William Labov”.

Esclarecemos, aqui, que as definições trazidas até então referem-se à Sociolinguística em seu sentido mais amplo. Porém, a área possui algumas ramificações, conforme aponta Fragozo (2010, p. 45)

[A Sociolinguística] se subdivide em três áreas: a Etnografia da Comunicação, a Teoria da Variação e a Sociolinguística Interacional. A Etnografia da Comunicação, liderada por Hymes, tem caráter qualitativo e apresenta uma intersecção com a antropologia. A Teoria da Variação foi iniciada por Labov nos anos 60 e possui caráter quantitativo, por lidar com números e análise estatística dos dados coletados [...]. A Sociolinguística Interacional, liderada por Gumperz, estuda o comportamento do indivíduo em situações de comunicação face a face.

Ressaltamos que, neste estudo, tomaremos como base a Sociolinguística em seu viés variacionista e, a esse propósito, Lacerda, Cavalcante e Lucena (2020, p. 440) asseveram que “o estudo da variação como característica inerente à natureza da linguagem é a proposta central de Labov”, cuja abordagem ficou conhecida como Sociolinguística Variacionista, ou Sociolinguística Laboviana ou, ainda, Sociolinguística Quantitativa, tendo em vista o fato de operar com números e de fazer tratamento estatístico dos dados coletados.

Nessa perspectiva, Tarallo (1990) define a *variação linguística* como a possibilidade de haver mais de uma maneira de se dizer a mesma coisa, com o mesmo grau de verdade. Dessa forma, durante a fala, o indivíduo faz escolhas, e tais escolhas são baseadas em critérios (TARALLO, 1990). A essas maneiras diversas, dá-se o nome de *variantes*. O conjunto de variantes compõem a *variável*. Outro conceito importante no estudo da variação linguística diz respeito à variedade, que corresponde ao que conhecemos como dialeto, ou a forma de falar de determinada comunidade de fala.

Ainda no tocante à variação, Tarallo (1990) considera que as variantes envolvidas estão “em batalha” e dispõem de armas para que possam ser escolhidas pelo indivíduo no momento da fala. O autor complementa que os contextos que favorecem uma variante ou outra são chamados fatores condicionadores, os quais fornecerão respostas ao pesquisador sobre quais as variantes mais prováveis de acontecer em certos contextos. Tais condicionadores podem tanto ser internos à língua (linguísticos) como externos à língua (extralinguísticos), tais como classe social, sexo, faixa etária etc.

A variação linguística pode se dar nos níveis fonético-fonológico, morfológico e sintático. No caso de Labov, seu estudo inicial tratou de analisar uma variação no nível fonológico na ilha de Martha's Vineyard, nos Estados Unidos. A variação consistia nas diferentes produções possíveis dos ditongos /ay/ e /aw/, para os quais o autor verificou a existência de três variantes: /ay/ era pronunciado ora como /ay/, ora como /ey/ e ora como /əy/ e, de forma semelhante, /aw/ apresentava as variantes /aw/, /ew/ e /əw/ (LABOV, 2008).

Os resultados do estudo de Labov demonstraram que a variação linguística estava acontecendo por influência de fatores externos à língua, ou seja, fatores extralinguísticos: os falantes optam por uma variante ou por outra de acordo com o seu sentimento de pertencimento àquela comunidade de fala, a ilha de Martha's Vineyard.

Quando este sentimento era positivo para o falante, este mantinha o seu estilo linguístico local, divergindo dos sotaques dos turistas.

Para Fragozo (2010), os estudos sobre a Sociolinguística e a aquisição de L2 vêm ganhando espaço por conta da importância verificada dos aspectos sociais na aprendizagem de uma língua estrangeira. Sob esta perspectiva, entende-se que a variação linguística ocorre pelos fatores mencionados (etnia, automonitoramento etc.), mas não isoladamente, pois há inúmeras forças atuando sobre o indivíduo no momento da produção da fala. Se tomarmos por base os “fatores isolados” mencionados acima, podemos concluir, por exemplo, que a quantidade de tempo dedicado ao planejamento do discurso pode exercer influência na fala do indivíduo, ao mesmo tempo que o tópico do discurso também o faz, bem como o monitoramento do indivíduo sobre a sua própria fala etc.

Assim sendo, ao pesquisador da área da Sociolinguística compete a missão de investigar não o fator único, mas quais os diferentes fatores que exercem influência no aprendiz e condicionam a variação na sua fala (BAYLEY, 2007).

Nesse sentido, e com foco no aprendiz de L2, Fragozo (2010, p. 48) considera que “além de observarem-se os fatores linguísticos e psicolinguísticos comuns à pesquisa em aquisição de LE, incluem-se também fatores extralinguísticos que podem influenciar o processo de aprendizagem, como idade, sexo e vivência em país falante da língua alvo”.

Bayley (2007) aponta, ainda, algumas contribuições da pesquisa sociolinguística para os estudos em aquisição de L2, dentre as quais destacamos: o fornecimento de uma visão mais realista de como funciona a língua-alvo; a oferta de uma maneira empírica de estudar os efeitos das transferências linguísticas frente a uma alta gama de variáveis; a visão de que a forma como o aprendiz usa os processos de variação pode revelar uma identidade linguística etc.

Feitas tais considerações a respeito da interface Sociolinguística – aquisição de L2, passaremos à análise dos dois estudos selecionados, destacando os seguintes aspectos de cada uma das pesquisas: objetivo, *corpora* e variáveis. Os resultados de cada uma delas serão oportunamente discutidos.

Iniciemos pelo estudo de Baratieri (2006), cuja pesquisa corresponde a uma dissertação de mestrado em que o autor buscou analisar a produção, por falantes do PB, do fonema /l/ em posição de coda silábica no inglês como L2, com fins de investigar o efeito do contexto fonológico seguinte na produção da lateral. O autor buscou, também, investigar propriedades acústicas e articulatórias desse fonema, além do pico silábico, de modo a verificar se ele mantém alguma relação com as realizações articulatórias da lateral.

A amostra do autor foi composta por 20 estudantes brasileiros de inglês como L2. Destes, 15 eram do sexo feminino e 5 do sexo masculino, e as idades variaram entre 14 e 22 anos. O autor afirma que os participantes da pesquisa nunca viajaram para outro país. Dentre os estudantes, 13 estavam matriculados no terceiro nível do curso de inglês “To the Top” (TT-3) e 7 tinham concluído este nível recentemente. O curso, de acordo com o autor, possui 3 níveis de inglês avançado e consiste em 57 horas de instrução por nível. Após completar o terceiro nível, os estudantes são instruídos a realizarem o teste TOEFL ITP.

As variáveis controladas pelo autor foram puramente linguísticas: foi fixada a vogal média-baixa anterior /ε/ como contexto precedente para, a partir daí, analisar o comportamento da lateral de acordo com o contexto fonológico seguinte, ponto de articulação e modo de articulação. Embora o autor reconheça que pode haver variação de acordo com a variável sexo, esta não foi considerada no estudo.

Baratieri (2006) sintetiza as características do /l/ no inglês britânico, no americano e no PB afirmando que, de um lado, essas

três variedades realizam o /l/ de forma semelhante quando este está em posição de *onset* (início de sílabas), apresentando características fonéticas do *l claro*. Por outro lado, quando o /l/ ocupa a rima silábica, é predominantemente realizado como *l escuro* tanto no inglês britânico como no americano, enquanto no PB é realizado geralmente com nenhuma ou com poucas características do gesto consonantal.

Os dados coletados foram processados pelo programa Praat, versão 4.4.12, no qual se buscou verificar a presença ou ausência de três aspectos, quais sejam: a) gesto consonantal, que denotaria que o fonema compartilha traços característicos das consoantes laterais; b) arredondamento labial, característico de produções vocálicas posteriores, e c) formantes nasais, de sons característicos.

Baratieri (2006) sinaliza que seu estudo não buscou investigar a precisão da realização do /l/, mas sim a sua vocalização considerando o efeito do contexto fonológico seguinte e, por isso, agrupou as produções dos participantes de acordo com o grau de vocalização da lateral. No total, foram verificadas cinco produções de /l/ distintas, que chamaremos de variantes e que ele agrupou em três: a) as produções nas quais se verificasse apenas arredondamento labial, sem gesto consonantal (codificadas como "W" ou "Wo") foram consideradas como totalmente vocalizadas, e a elas era atribuído o peso 10; b) as produções em cuja análise se verificasse tanto o gesto consonantal como o arredondamento labial (codificadas como "Lw" ou "Lwo") foram classificadas como parcialmente vocalizadas, de peso 5; c) as produções cuja análise apontasse apenas o gesto consonantal (codificadas como "L") foram classificadas como não-vocalizadas, peso zero. Todas as demais produções foram consideradas como valores nulos. No total, foram registradas 2.134 produções válidas.

O tratamento estatístico dos dados foi realizado através do programa SPSS para Windows 10.0. Os resultados e discussão denotam que: a) o menor percentual de frequência foi apresentado pela produção não-vocalizada ("L"), que totalizou 2,7% das ocorrências,

o que corresponde a 57 produções com movimentos exclusivamente consonantais dentre as 2.134 válidas; b) a produção parcialmente vocalizada ("Lw") foi a que apresentou o maior percentual de frequência, à razão de 61,8%, o que indica que 1.319 produções do /l/ foram realizadas com movimentos tanto vocálicos como consonantais; c) a produção vocalizada ("W") – apresentou frequência de 35,5%, ou seja, 758 das 2.134 produções válidas apresentaram movimentos exclusivamente vocálicos.

Baratieri (2006) considera que se poderia ser afirmado que os participantes da pesquisa transferiram o /l/ do PB para o /l/ em coda silábica no inglês, visto que ambas as variantes *vocalizada* e *parcialmente vocalizada* ocorrem no PB, e menciona que parece haver uma mudança na direção do menos marcado, ou seja, o /l/ *claro* [l] evolui para o *escuro* [ɫ], que evolui para o parcialmente vocalizado [ɫ^w], que, finalmente, evolui para a forma vocalizada [w]. Já em sua pesquisa, os resultados parecem indicar que os participantes da pesquisa estão trilhando a direção oposta, partindo do menos marcado ([w]) para o mais marcado ([ɫ]), pois mais da metade das produções foi parcialmente vocalizada ([ɫ^w]). Isso, na visão do autor, pode indicar mais desenvolvimento interlinguístico do que a transferência da língua materna, pois esta aumentaria a produção da variante vocalizada ([w]).

Nestes termos, o maior número de ocorrências da variante parcialmente vocalizada ([ɫ^w]) pode ser devido ao esforço dos participantes para produzir a lateral em coda silábica da forma mais parecida possível com a produção que fariam os nativos do inglês.

Os efeitos do contexto fonológico analisados pelo autor permitiram-no fazer as seguintes inferências:

- a. os contextos fonológicos de *pausa* e *consoante na palavra seguinte* favorecem significativamente mais a vocalização do que *consoante na mesma palavra* e a diferença entre a interferência da *pausa* e da *consoante na palavra seguinte* não foi significativa;

- b. quando o contexto fonológico seguinte é de *consoantes desvozeadas*, o fenômeno da vocalização é significativamente mais favorecido do que pelo contexto das *consoantes vozeadas*, seja na mesma palavra ou na palavra seguinte;
- c. quanto ao *ponto de articulação*, independentemente da posição da consoante (se na mesma palavra ou na palavra seguinte), a vocalização da lateral em coda silábica ocorreu mais frequentemente (por ordem decrescente de favorecimento) antes de bilabiais, labiodentais, velares, pós-alveolares e, finalmente, antes de alveolares;
- d. a forma de articulação da consoante seguinte ao /l/ não é fator decisivo que causa vocalização;
- e. o *ponto de articulação* é fator decisivo na vocalização do /l/ em coda silábica no inglês.

A segunda pesquisa selecionada que abordou o inglês como L2 por falantes brasileiros foi a de Hahn (2010), cuja proposta era a de investigar a influência do PB na aquisição da lateral /l/ em posição de coda silábica no inglês como segunda língua por falantes da região sul do Brasil, mais especificamente do estado do Rio Grande do Sul.

O *corpus* analisado pela autora advinha dos dados coletados de 25 estudantes brasileiros de inglês como L2. A análise foi feita auditivamente via programa *Praat* e, estatisticamente, utilizando o *software Goldvarb X*. Seus objetivos foram: observar as taxas de vocalização por falantes de inglês como L2 do Rio Grande do Sul e a relação do fenômeno com variáveis linguísticas e extralinguísticas; verificar se o comportamento de tais falantes em L2 se relaciona com características da variedade do PB da região e com características observadas na realização do /l/ em variedades do inglês.

As variáveis consideradas no estudo de Hahn foram divididas em linguísticas e sociais, conforme segue: 1) variáveis linguísticas: a) variável dependente: aplicação da regra da vocalização, transformando o / *escuro* [ɫ] na semivogal [w]; b) variáveis independentes:

contexto anterior; contexto posterior; 2) variáveis sociais: a) sexo; b) nível de inglês; 3) informante (cada informante também foi codificado).

Os resultados apontam, em relação à variável dependente, um equilíbrio entre as variantes. Do total de 1.377 dados válidos, a vocalização ocorreu em 49,2%, fazendo a autora inferir que houve um comportamento distinto entre a realização do /l/ no inglês e a realização desse fonema em língua materna, pois a literatura aponta predominância elevada da vocalização do /l/ em posição final no PB na capital gaúcha e região metropolitana, de onde é a maioria dos participantes da pesquisa. Esse percentual considerável de vocalização vai de encontro à hipótese da autora, de que haveria muito mais ocorrências do /escuro [+].

Também foram frustradas as hipóteses da autora de que os contextos fonológicos anteriores (tanto o vocálico como o consonantal) exerceriam influência no processo de vocalização. O programa de tratamento estatístico *Goldvarb X* não selecionou nenhuma dessas variáveis como relevantes para o fenômeno sob investigação.

Quanto à hipótese de ressilabação resultante o /l/ em coda seguido de palavra iniciado com vogal, em que o /l/ tomaria a posição de *onset* da palavra seguinte, inibindo a vocalização, a autora também se surpreendeu ao verificar que a ressilabação parece não estar atuando nos dados considerados, pois esta variável não foi selecionada pelo programa como sendo relevante. Os resultados mostraram que os percentuais de ocorrências de vocalização com a palavra seguinte iniciando com vogal atingiram o patamar de 49,1%, contra 49,2% de vocalização quando à coda silábica seguia uma pausa ou uma palavra iniciada por consoante. Em outras palavras, todos esses fatores das variáveis independentes permearam o ponto neutro, não sendo relevantes, de acordo com o *software*, para o fenômeno da vocalização, cenário que a autora interpreta como distinto do que o que aconteceria em língua materna. Por isso, ela alega que os resultados sugerem uma manipulação da ressilabação com certo nível de consciência do falante.

Também houve a hipótese de que o sexo exerceria certa influência no processo de vocalização. A autora afirma que não foi possível verificar qual seria a forma prestigiada pelos falantes no fenômeno em análise e se esse eventual prestígio estaria relacionado ao sexo. Os resultados da pesquisa, segundo a autora, apenas indicam a proporção de vocalização por mulheres e homens do PB, que indicam 50,6% de vocalização pelas mulheres, perante 45,7% de vocalização pelos homens. Observamos, aqui, que os dados poderiam indicar uma precisão maior, ou seja, poderiam indicar se a variável sexo exerce influência no fenômeno da vocalização, se a amostra da pesquisa contivesse representantes de cada sexo de forma ortogonal, apresentando a mesma quantidade de informantes para ambos os sexos (conforme delimitação da amostra, esta foi composta por 7 homens e 18 mulheres, havendo desequilíbrio significativo). Mesmo assim, a autora considera que os seus procedimentos metodológicos atenderam aos objetivos iniciais.

A autora também apresentou a hipótese de que o grau de proficiência dos aprendizes exerce alguma influência na vocalização da lateral. Em relação a essa hipótese, a autora considera que suas expectativas foram superadas, pois esperava que a vocalização ocorresse com maior frequência no nível G (que, em sua amostra, corresponde ao nível de inglês elementar, representado por um único sujeito). O maior peso relativo foi apresentado pelo nível E, cujos representantes, de acordo com a autora, são considerados "usuários competentes" na língua. Ela interpreta tais dados pela vertente dos chamados *erros de desenvolvimento*, buscando respaldo em Archibald (1998), o que quer dizer que o aprendiz em nível inicial de proficiência (como o falante de nível G em seu estudo) apresenta baixo índice de erros de desenvolvimento, índice este que aumenta no nível intermediário e diminui ao passo que o nível de proficiência aumenta. Novamente, acreditamos que um equilíbrio na quantidade de informantes de cada nível poderia expressar resultados mais precisos, embora a autora considere que o teste escolhido na metodologia, por ser bastante reconhecido, dá a devida sustentação aos resultados apresentados.

Quanto ao fato de as variáveis linguísticas não terem sido consideradas como relevantes, por não terem sido selecionadas nas rodadas do programa *Goldvarb X*, a autora sintetiza uma nova hipótese: a de que a vocalização não possui caráter assimilatório, mas que seja um fenômeno de lenição, explicável foneticamente, por propriedades inerentes à articulação do /l/ que se manifestam mais fortemente no contexto de coda.

Também é interpretado pela autora que a variação entre as formas vocalizada ([w]) e velarizada ([ɫ]) no mesmo falante sugere que este seja um processo fonológico mais simplificado do que aquele expresso pela regra telescópica (que se inicia nas grandes cidades), apresentado por Quednau (1993). Hahn entende que há uma naturalidade na passagem de /l/ para [w].

A autora destaca que, em relação aos informantes, existe uma grande variação entre os pesos relativos dentro de um mesmo nível de inglês. Tais variações, afirma, poderiam, talvez, ser atribuídas a fatores como sexo, idade, escolaridade, região geográfica e classe social, fatores que não foram controlados no estudo. Outros fatores de ordem social também poderiam exercer influência nessa variação, tais como: relações sociais mais imediatas, atividades de lazer com a língua-alvo, experiência no exterior etc.

A autora julga seus resultados como compatíveis com aqueles apresentados por Baratieri (2006), sugerindo que há um processo de desenvolvimento interlinguístico operando na aquisição de /l/ no inglês como L2 pelos participantes da sua pesquisa.

De modo a tornar mais didática a interpretação dos resultados das pesquisas apresentadas, representaremos graficamente as variáveis controladas por ambas, que seguem no Quadro 2. Mas, antes se faz necessário identificar os códigos através dos quais os dados serão representados, e isso fazemos no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Legenda para a interpretação do próximo quadro

Dado	Significado
P	Variável controlada no estudo
X	Variável considerada relevante após análise dos dados pelos autores
- (hífen), quando no lugar de P	Variável não controlada no estudo
- (hífen), quando no lugar de X	Variável controlada no estudo, porém não julgada relevante após análise dos autores

Fonte: adaptado de Lacerda (2021).

No Quadro 2, a seguir, estão dispostas as variáveis independentes controladas nos dois estudos.

Quadro 2 – Variáveis independentes nas pesquisas que abordam o inglês como L2

Pesquisa Variáveis independentes	Baratieri (2006)		Hahn (2010)	
	Contexto fonológico anterior	P	X	P
Contexto fonológico seguinte	P	X	P	-
Ponto de articulação	P	X	-	-
Modo de articulação	P	-	-	-
Sexo	-	-	P	-
Nível de inglês	-	-	P	X
Informante	-	-	P	X

Fonte: Lacerda (2021).

O Quadro 2, acima, nos permite visualizar um fato curioso: não houve sequer uma variável independente que tenha sido controlada pelas duas pesquisas é considerada como relevante por ambas. Enquanto a pesquisa de Baratieri (2006) apontou que as variáveis relevantes para o fenômeno da vocalização são o contexto fonológico

anterior, o contexto fonológico seguinte e o ponto de articulação, Hahn (2010) apontou que as variáveis relevantes são o nível de inglês e o informante.

Apresentaremos, agora, a nossa interpretação do que pudemos observar do Quadro 2 no sentido de identificar o quão relevantes foram as variáveis nas pesquisas analisadas.

- a. Contexto fonológico precedente: presente em ambas as pesquisas, não considerado relevante na pesquisa de Hahn (2010);
- b. Gênero: controlada apenas por Hahn (2010), cujo resultado não apontou a variável como relevante para o fenômeno pesquisado;
- c. Contexto fonológico seguinte: variável controlada por ambas as pesquisas, mas julgada como relevante apenas no estudo de Baratieri (2006);
- d. Ponto de articulação: considerada apenas por Baratieri (2006), que a descobriu relevante para o fenômeno;
- e. Nível de inglês e informante: controladas apenas por Hahn (2010) e consideradas relevantes em suas respectivas pesquisas;
- f. Modo de articulação: controlada apenas por Baratieri (2006) e, mesmo assim, não foi considerada relevante para o fenômeno.

A diversidade de variáveis controladas por ambas as pesquisas nos mostra um diversificado leque de possibilidades de investigação dos fenômenos linguísticos e interpretando-os à luz da influência que inclusive fatores extralinguísticos (ou sociais) interferem no comportamento linguístico do falante.

Conforme foi possível verificar ao longo deste trabalho, a consoante lateral /l/ em posição de coda silábica possui algumas variantes tanto em língua portuguesa como em língua inglesa e pudemos observar, mediante análise de pesquisas anteriores sobre o tema, que fatores diversos, tanto linguísticos como extralinguísticos, atuam na decisão (consciente ou não) do falante por eleger uma variante ou outra no momento de sua fala.

Interessante notar que, como nosso objetivo era encontrar pontos de convergência entre as pesquisas, não houve qualquer variável que tenha sido controlada por ambas e descoberta como relevante por ambas. Tampouco houve alguma controlada por ambas é considerada como não relevante por ambas. As variáveis que foram controladas pelas duas pesquisas foram julgadas de formas distintas por elas.

Finalizando nossas considerações a respeito dos resultados das duas pesquisas, não podemos deixar de destacar algo minimamente curioso: os dados da pesquisa de Hahn (2010) não apontaram nenhuma variável linguística como relevante no fenômeno da vocalização da lateral em coda silábica. Mais uma vez, isso nos diz muito sobre o quanto o fator social interfere no comportamento linguístico do falante, reafirmando a consolidada posição da Sociolinguística nos estudos desta seara.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Carla de. **Consciência fonológica na aquisição do inglês como língua estrangeira**. In: **Belt Journal**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 4-19. 2013.

BARATIERI, Jacir Paulo. **Production of /l/ in the English coda by Brazilian EFL learners - an acoustic-articulatory analysis**. 2006. 175 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

BAYLEY, Robert. **Second language acquisition and sociolinguistic variation**. *Intercultural Communication Studies* XIV. 2, 2007.

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. **Para o estudo da fonêmica portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão – Livraria English Editora, 1977.

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

COELHO, Izete Lehmkuhl *et al.* **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

FRAGOZO, Carina Silva. **A redução vocálica em palavras funcionais produzidas por falantes brasileiros de inglês como língua estrangeira.** 2010. 188 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

HAHN, Laura Helena. **A realização da lateral /l/ no inglês por falantes do português brasileiro.** 2010. 102 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

HORA, Dermeval da., PEDROSA, Juliene Lopes Ribeiro. e CARDOSO, Walcir. **Status da consoante pós-vocálica do português brasileiro: coda ou onset com núcleo não preenchido foneticamente?** **Letras Hoje**, Porto Alegre. v. 45, n. 1, p. 71-79, jan./mar. 2010.

JOHNSON, Wyn; BRITAIN, David. **L Vocalisation as a Natural Phenomenon.** Essex Research Reports in Linguistics. Vol. 44. Essex: University of Essex, 2003.

KELLY, Gerald. **How to teach pronunciation.** United Kingdom: Pearson Education Limited, 2000.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos.** Marcos Bagno *et al*/ trad. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LACERDA, Willian Ferreira Furtado de. **A realização do fonema lateral /l/ em coda silábica em variedades do português brasileiro e do inglês.** 2021. 88 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

LACERDA, Willian Ferreira Furtado de; CAVALCANTE, Daiane Aparecida; LUCENA, Rubens Marques. Crenças e atitudes linguísticas da comunidade de fala piranhense à luz da Sociolinguística Variacionista. **(Con)Textos Linguísticos**, v. 14, n. 27, p. 439-457, 2020.

QUEDNAU, Laura Rosane. **A lateral pós-vocálica no português gaúcho: análise variacionista e representação não-linear.** 1993. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

SEARA, Izabel Christine, NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Fonética e Fonologia do português brasileiro.** Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SILVA, Mikaylson Rocha da. **Contato dialetal: atitudes do falar paraibano em São Paulo.** 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SILVA, Thaís Cristóforo. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios.** 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

SILVA, Thaís Cristóforo. **Pronúncia do inglês**: para falantes do português brasileiro. São Paulo: Contexto, 2012.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1990.

26

Marina Chiara Legroski

A MENTIRA COMO ATO DE FALA:

UMA PROPOSTA DE ANÁLISE
DENTRO DA TEORIA DE SEARLE

INTRODUÇÃO

A definição aristotélica de verdade é um maravilhoso quebra-cabeças semântico e pragmático perfeito para iniciarmos as reflexões que queremos trazer neste texto. Para Aristóteles:

De fato, dizer que aquilo que é não é, ou que aquilo que não é é, é falso; por outro lado, dizer que aquilo que é é, ou que aquilo que não é não é, é verdadeiro. Por conseguinte, quem pretende afirmar que algo é ou não é poderá estar dizendo algo verdadeiro ou algo falso. No entanto, não pretende afirmar que é ou que não é nem aquilo que é, nem aquilo que não é. (ARISTÓTELES, *Metafísica*, livro Γ (IV), 1011b23).

Começamos, assim, com dois problemas principais: o primeiro, e mais complicado, definir o que “é” e o que “não é”. O segundo, imediatamente decorrente do primeiro, definir o que seja e o que não seja a partir do “dizer”, como numa teoria de verdade-come-correspondência, mas que inclua os usuários da língua.

Neste sentido, dentro dos Estudos Linguísticos, muitas vertentes teóricas têm algo a acrescentar sobre como o “dizer” refere e descreve o que “é” e “não é” ou como, em tantos outros níveis, “dizer” *cria* de modo discursivo, enunciativo e performativo o que é e o que não é. Em termos ainda mais contemporâneos, vivemos em uma época em que vemos, cotidianamente, verdades sendo criadas por meio do que é “dito que é”, ainda que não seja, em termos objetivos, verificável no mundo real. Ainda além: muitas vezes o que é dito é verificável em termos de valor de verdade, mas os termos utilizados para tanto não são capazes de referir de maneira inequívoca e indiscutível que aquele fato é daquele jeito. Este trabalho, assim, não se dedicará a falar sobre a verdade, mas sobre a sua falta: o que – e como – um falante faz quando, por decisão própria, opta por não dizer a verdade (ou por dizer o que é falso), com a intenção de enganar o seu interlocutor.

Caracterizar a mentira como um ato linguístico é algo relativamente óbvio, uma vez que não há como mentir sem que isso seja feito verbalmente. Evidentemente, estamos falando sobre “mentir” e não sobre “enganar”, “induzir ao erro”, “confundir”, “trapacear”, “trair”, “iludir”, “causar equívoco” ou demais tipos de atos que, ainda que passem por uma ação linguística, não se encerram em si. A mentira, da forma como iremos abordar neste trabalho, é única e exclusivamente feita por meio do uso linguístico e gera ações condizentes com esses proferimentos a partir do momento em que são feitos. Ou seja, a ação dos indivíduos, no mundo, passará a ser pautada pelos proferimentos feitos dentro do ato de fala.

Evidentemente, isto não é verdade apenas para a mentira, mas para qualquer outro ato de fala, conforme demonstraram Austin (1962a) e Searle (1979[1984]). Para o primeiro, existem sentenças cujo proferimento “não é descrever o ato que estaria praticando ao dizer o que disse, nem declarar o que estou praticando: é fazê-lo. Nenhum dos proferimentos citados é verdadeiro ou falso; considero isso tão óbvio que sequer pretendo justificar.” (AUSTIN, 1991, p. 24-25). Já para o segundo, o ato de fala é a unidade mínima da comunicação humana (SEARLE, 1984, p. 26) e “realizar atos ilocucionários é adotar um comportamento governado por regras [...]”, o que ele pretende provar explicando

a noção de um ato e locucionário estabelecendo um conjunto de condições suficientes e necessárias para realizar um tipo particular de ato ilocucionário, e extrair dele um conjunto de regras semânticas (ou o mecanismo sintático) para o uso da expressão que marca que a proposição é um ato ilocucionário daquele tipo. (SEARLE, 1964, p. 254)

Este trabalho, portanto, pretende caracterizar a mentira dentro deste conjunto de características, extraindo suas condições suficientes e necessárias para entendê-la como um fenômeno linguístico autônomo, pensando em suas condições de realização, em quais são suas regras definidoras e nos atos *locucionário*, *ilocucionário*

e *perlocucionário* envolvidos na sua realização. Entendemos que a mentira tenha semelhanças com outros atos de fala, da mesma forma que os demais atos listados por Searle (1969)⁷¹ também se inter-relacionam, o que não significa que ela seja uma excrescência de outro ato de fala. Assim, também podemos ver que a tipologia proposta por este autor não necessariamente se encerra nos atos por ele descritos, mas que continua válida e produtiva para descrever outros atos que podem ser encontrados e caracterizados a partir da relação com os primeiros.

Para tanto, utilizaremos a terminologia clássica cunhada por Austin (1962a), reformulada por Searle (1969 [1984]), que entende que um ato de fala está dividido em três partes: (i) um ato *locutório*, que é o material linguístico efetivamente proferido em um enunciado e possui sentido e referência; (ii) um ato *ilocutório*, que é ação realizada pelo falante ao proferir o enunciado (por exemplo: ordem, promessa, conselho, pergunta, pedido de desculpa, aposta,...); (iii) um ato *perlocutório*, (acrescentado por Searle), que é o efeito causado pelo enunciado, tendo sido pretendido ou não (por exemplo: ao fazer uma aposta, posso deixar meu interlocutor animado, ou intimidado, ou irritado, ou sensibilizado, e isso pode acontecer por força do ato ilocutório ter conseguido seu objetivo ou à revelia do que o falante pretendia no início, porque os efeitos são impossíveis de controlar).

Dessa forma, iniciaremos caracterizando a mentira, seguiremos abordando aspectos relevantes para distinguir a mentira dentro da teoria e, por fim, apresentaremos a nossa própria proposta de análise dentro da taxonomia proposta por Searle (1969).

71

Citado aqui a partir da tradução portuguesa, publicada em 1984.

A MENTIRA COMO ATO DE FALA

Em um trabalho intitulado “The Description of Lies in Speech Acts Theory”, Anne Reboul (1994) faz um percurso que também queremos fazer aqui, trazendo a ideia de que a grande questão da mentira reside na distinção entre o ato locucionário e ato perlocucionário. Para ela, é no ato perlocucionário, que é o efeito ao agir no mundo, onde reside a questão da mentira porque, se o efeito da mentira for obtido, o ato de fala assertivo falhou. Para esta autora, portanto, a mentira é um efeito resultante de um desvio em um ato assertivo, em que seu perlocucionário (efeito) resulta diferente, pois, ao invés de informar algo verdadeiro, informa algo falso e, assim, engana.

Assim como Searle (1969), Reboul (1994) levanta a hipótese de que um ato de fala mal-sucedido seja entendido como um ato falso. Neste sentido, um falante que realizasse um ato de fala sem a intenção de efetivar o que tenha sido verbalmente acertado por meio daquele proferimento poderia estar mentindo. Seria o caso, por exemplo, de uma promessa ou de uma aposta feitas sem a intenção de serem cumpridas. Neste sentido, ela apresenta uma distinção entre o ato feito e o compromisso do falante em realizar o ato, mais ou menos nos termos das condições de felicidade de Austin (1962a [1990]), que está também presente no texto de Searle (1969 [1984], p. 74):

Em alguns casos, uma condição pode ser de fato intrínseca à noção do ato em questão e não satisfeita em um dado caso, e ainda assim, o ato terá sido realizado. Em tais casos, dizemos que o ato foi “defeituoso”. A nossa noção de defeito no ato ilocucional está estritamente relacionada com a noção de “insucesso” de Austin.

Estas noções são formuladas, por Austin, da seguinte forma:

(A.1) Deve existir um procedimento convencionalmente aceito, que apresente um determinado efeito convencional e que inclua o proferimento de certas palavras, por certas pessoas, e em certas circunstâncias; e além disso, que

(A.2) as pessoas e circunstâncias particulares, em cada caso, devem ser adequadas ao procedimento específico invocado.

(B.1) O procedimento tem de ser executado, por todos os participantes, de modo correto e

(B.2) completo.

(Γ.1) Nos casos em que, como ocorre com frequência, o procedimento visa às pessoas com seus pensamentos e sentimentos, ou visa à instauração de uma conduta correspondente por parte de alguns dos participantes, então aquele que participa do procedimento, e o invoca deve de fato ter tais pensamentos ou sentimentos, e os participantes devem ter a intenção de se conduzirem de maneira adequada, e, além disso,

(Γ.2) devem realmente conduzir-se dessa maneira subsequente (AUSTIN, 1990, p. 31).

O que estamos tentando dizer aqui é que, nem para Austin, nem para Searle, um ato de fala defeituoso é entendido como *mentiroso*, uma vez que qualquer problema na sua realização compromete o ato, bem como as condutas sociais subsequentes a ele, mas não são mentiras expressamente realizadas (e nem serão assim julgadas ou entendidas pelos interlocutores) porque são atos realizados dentro das suas próprias regras, com defeitos que se referem às próprias regras, e é assim que serão interpretados. Além disso, estes defeitos, ainda que possam se dar pela falsa intenção do falante em se comprometer, também poderiam acontecer por razões externas a ele: quer porque a ação subsequente não possa ter sido realizada por condições quaisquer (as circunstâncias), quer porque o interlocutor não tenha vindo cobrar o que foi proferido (os participantes), por exemplo.

Como Searle (1969) ilustra com a análise da estrutura do ato de “prometer”, é necessário que haja um enunciado no qual a promessa esteja explícita verbalmente (“eu prometo”, “eu me comprometo a” etc),

a intenção do falante em se comprometer a realizar algo no futuro, uma situação contextual na qual não fosse óbvio para o interlocutor que o falante fosse realizar este ato sem um ato verbal que o colocasse diante deste compromisso e demais fatores relacionados. O próprio autor, porém, considera que promessas insinceras continuam sendo promessas:

[...] ao fazer uma promessa insincera, o falante não tem todas as intenções que teria se fizesse uma promessa sincera; em particular, falta-lhe a intenção de desempenhar o ato prometido. Entretanto, ele dá a entender que tem essa intenção. De fato, é justamente porque ele dá a entender que tem intenções que não tem, que descrevemos o seu ato como insincero. [...] Portanto, para explicar promessas insinceras, precisamos apenas rever as nossas condições para afirmar que o falante assume a responsabilidade por ter a intenção, em vez de afirmar que ele realmente a tem (SEARLE, 1984, p. 82).

Ou seja, no entendimento de Searle (1969 [1984]), basta que o falante “assuma a responsabilidade” pela sinceridade do ato, ou seja, não há necessidade de que se prove verdadeiro ou falso o seu comprometimento em executar o que é prometido para que a ação de prometer seja desempenhada e para que seja assim entendido pelo seu interlocutor. Além disso, nem haveria, pela própria definição do que sejam atos de fala, como se certificar da veracidade da proposição. A veracidade, a sinceridade e o compromisso com a realização do ato e das condições subsequentes são assumidos pelo locutor, e tacitamente assumidos e esperados pelo interlocutor.

A reflexão que pode se seguir daqui é que a sanção que o locutor não comprometido com a realização do que foi posto pelo seu ato de fala terá não é feita em relação ao ato de fala em si, que é realizado, mas em relação à sua atitude concreta que deixou de ser realizada no mundo. É por esta ação, e não pelo seu ato de fala, que ele será interpelado. Em outras palavras, o ato de fala continua valendo e é só por isso que o interlocutor pode cobrar do locutor

que ele tenha a atitude que foi enunciada pelo ato de fala. A consequência do não cumprimento do acordo é social: este falante pode passar a ser visto como alguém que não cumpre suas promessas, alguém não confiável, (o que, não necessariamente, significa que seja entendido como um mentiroso).

Voltando ao raciocínio da autora, Reboul (1994) argumenta que a intenção do mentiroso é a de que "seu interlocutor acredite que ele (o falante) acredita em P, quando, de fato, ele não acredita." (REBOUL, 1994, p. 294, tradução nossa) e, ainda, que "o falante acredita que p é falso e tem a intenção de comunicar o que ele pensa que é falso e tem uma intenção de persuadir o ouvinte de que ele (o falante) acredita que p é verdadeiro" (REBOUL, 1994, p. 293).

Ela assim o faz assumindo as condições encontradas por Searle (1969 [1984]) para o ato assertivo:

Para as asserções, as condições preparatórias incluem o fato de que o ouvinte deve ter alguma base para supor que a proposição asseverada é verdadeira, a condição de sinceridade consiste em ele acreditar que ela é verdadeira e a condição essencial tem a ver com o fato de a proposição ser apresentada como representando um estado de coisas real (SEARLE, 1984, p. 86).

Desta forma, a autora elabora uma primeira definição para a mentira: "uma mentira é uma proposição correspondente à realização de um ato ilocucionário assertivo em que: a) a condição de sinceridade não foi cumprida; b) o falante tem a intenção de que seu interlocutor acredite que o falante respeitou a condição de sinceridade" (REBOUL, 1994, p. 293).

Contudo, no nosso entendimento, ainda que a crença na veracidade da proposição seja suficiente para a realização de um ato assertivo (ou seja, o falante que faz a asserção não precisa ter verificado a verdade da proposição e ter certeza de que se trata de uma proposição verdadeira para enunciá-la, mas o faz assumindo

a responsabilidade sobre a informação veiculada), para a mentira, não nos parece ser uma questão de crença na veracidade da proposição. Antes, nos parece que a mentira projeta uma realidade R na qual a proposição p é verdadeira e assume que essa realidade é a mesma realidade material M na qual elas estão. O mentiroso tem que saber que a proposição é falsa, então ele não “acredita” que o que está falando é verdade. Se ele acredita que é verdade, então ele não está dizendo uma mentira, e sim uma falsidade. (Este tipo de distinção será discutida posteriormente.) Em termos formulaicos, então,

$$F(P) \rightarrow R = M$$

ou seja, se o falante profere p, então R é igual a M.

Além disso, a autora entende que os atos de fala, de maneira geral, são definidos por duas características principais: serem intencionais e serem convencionais (como vimos com Austin, e, posteriormente, com Searle):

São intencionais no sentido em que o falante que está realizando um ato ilocucionário deve ter, pelo menos, a intenção de realizá-lo. São convencionais no sentido que o reconhecimento pelo ouvinte da intenção do falante emerge da semântica da sentença. Além disso, o reconhecimento da intenção do ouvinte é vital para o sucesso do ato ilocucionário (SEARLE, 1994, p. 293).

Para que mentir seja um ato bem sucedido, portanto, diferentemente de um ato assertivo ou de uma promessa, o “que é crucial para satisfazer esta intenção, e para o sucesso da mentira, é que o ouvinte não deve estar ciente da sua intenção.” (REBOUL, 1994, p. 294)

Não muito diferente do que propõe Reboul, Silva-Joaquim (1991), citando Falkenberg (1982), apresenta cinco aspectos definidores da mentira elencados por este autor. Também para Falkenberg (1982), um falante intencionalmente profere, a alguém, um ato verbal destinado a enganar. Contudo, nada é dito sobre o papel deste interlocutor aqui:

a) a mentira é pessoal: isto é, há sempre um autor para cada mentira. É esta a característica que distingue a mentira do boato; b) A mentira é intencional: depende exclusivamente da vontade do autor. Ninguém mente sem querer; pode enganar-se, não saber ou confundir, mas isso não é mentir. Há mentiras bem intencionadas e mal intencionadas, mas são sempre um resultado da vontade ou, melhor, da intenção; c) A mentira é verbal: consiste essencialmente na enunciação de expressões linguísticas. Não há mentira se não houver exercício verbal, oral ou escrito, e há muitas maneiras de conduzir ao engano que não são propriamente mentiras. A mentira realiza-se na enunciação linguística e a sua manifestação máxima de afastamento em relação à situação canônica ocorre na enunciação corporal-linguística, não verbalizada, mas em que o gesto substitui principalmente enunciados do tipo "sim"/"não"; d) A mentira é temporal: pode ser sempre datada; e) A mentira é social: dirige-se sempre a outrem (SILVA-JOQUIM, 1992, p. 121-122).

A discussão principal que propomos com relação a Reboul (1994), no entanto, diz respeito ao seu entendimento de que a mentira não pode ser caracterizada como um ato de fala pela impossibilidade de defini-la nos termos da teoria. Segundo ela,

tanto atos ilocucionários em geral e mentiras são intencionais; assim, pelo menos neste tópico, não existe razão para que as mentiras não constituam um tipo particular de ato ilocucionário. O problema surge com o outro lado do ato ilocucionário, que é a convencionalidade: ainda que seja essencial para o sucesso do ato ilocucionário que a intenção na sua base seja reconhecida e, assim ele mesmo seja reconhecido como tal, por essa razão, a intenção é convencionalmente representada na própria proposição, é tão essencial para o sucesso da mentira que a intenção que a motiva não seja reconhecida e, é claro, não seja representada, convencionalmente ou de qualquer outra forma, no proferimento. Assim, ainda que os atos ilocucionários e as mentiras sejam *intencionais*, as mentiras não são atos ilocucionários porque não são *convencionais*. (REBOUL, 1994, p. 294, grifos nossos.)

Ou seja, para Reboul (1994), a mentira não possuiria convencionalidade na medida em que não pode ser percebida pelo interlocutor como uma mentira, porque assim, enquanto ato de fala, fracassaria. No entanto, aplicando a mesma lógica que Searle (1969 [1984]) aplica às promessas insinceras, é possível que entendamos a mentira como um ato em si (ou seja, o ato de mentir) cujo efeito pode ou não ser atingido, a depender de as condições de sucesso terem sido obtidas. Em outras palavras, uma mentira bem sucedida, que engana o interlocutor, não é percebida como uma mentira. O que escapa a Reboul (1994) é que uma mentira mal sucedida é percebida como tal, ainda que seu objetivo de enganar não seja alcançado. Qualquer interlocutor que seja capaz de perceber que foi enganado (ou perceber, ao menos, a tentativa de engano) elucida, imediatamente, as condições de realização do ato mentiroso. É por esta razão, então, que entendemos que podemos descrever a mentira enquanto um ato de fala que tem uma estrutura diversa da estrutura da asserção, como faremos a seguir.

A ESTRUTURA LOCUCIONÁRIA DA MENTIRA

Neste sentido, podemos afirmar que a mentira tem uma estrutura de ato de fala semelhante a de um ato assertivo, com algumas diferenças cruciais que o levam a ser um *ato mentiroso*. Alguns destes critérios, como discutimos até aqui, residem na intenção de enganar do falante e no fato de existir um conteúdo proposicional falso.

Assim, o enunciador que profere uma mentira e tem a intenção de que ela seja bem sucedida precisa, em primeiro lugar, escamotear a informação mentirosa em um ato de fala assertivo. Isso parece ponto pacífico entre os autores que problematizam a mentira, como vimos.

Em termos austinianos, o ato de fala da mentira pode ser entendido como qualquer enunciado falso dito com a intenção de enganar, o que necessariamente engendra o ato locucionário (o conteúdo proferido, ou seja, uma proposição não verdadeira), o ato ilocucionário (ou seja, a intenção de enganar) e o perlocucionário (o efeito de informar de maneira enganosa sem que o interlocutor perceba o engano) em um jogo praticamente simultâneo. Porém, para entender melhor como esses atos se articulam, é preciso entender separadamente cada peça.

SOBRE A FALSIDADE DO CONTEÚDO PROPOSICIONAL

A falsidade semântica de uma proposição certamente é o ponto de partida para a avaliação de qualquer mentira, tanto do ponto de vista do locutor quanto do ponto de vista do interlocutor (que venha a descobrir que o enunciado era mentiroso). A verificação do valor de verdade, contudo, pode ser feita em relação ao mundo real (sobre o que falarei a seguir), aquele mesmo no qual a proposição é enunciada, ou ainda sobre qualquer mundo *M* sobre o qual a proposição se refere. É possível que se afirme algo falso, na tentativa de enganar um ouvinte sobre o enredo de algum filme ou livro, por exemplo (ainda que essa seja uma mentira facilmente desmentível, mas isto não vem ao caso neste momento). Reboul (1994) coloca isso da seguinte forma:

Se um enunciado ficcional é um enunciado que aparece na ficção e está falando sobre um objeto não existente, então, em um enunciado ficcional, assim como na mentira, o falante que diz *p* não acredita que *p* é verdadeiro: ele acredita que *p* é falso. Ainda, na ficção, ele pretende comunicar *p* mas não persuadir seu interlocutor de que ele (o falante) acredita que *p* é verdadeiro. Em outras

palavras, o interlocutor não tem que acreditar que o falante acredita que p é verdadeiro para que o ato seja bem sucedido. Em uma mentira, por outro lado, o falante não acredita que p é verdadeiro, mas pretende comunicar p que pretende que seu interlocutor acredite que ele (o falante) acredita que p. (REBOUL, 1994, p. 294).

Por outro lado, ser uma sentença com um valor de verdade falso para qualquer dos mundos considerados para a proposição não é uma condição suficiente para que a proposição, uma vez enunciada, se torne uma mentira. As verificações de valor de verdade possíveis de serem feitas, quando a sentença é tomada sem estar na situação de proferimento, são menos sensíveis a alguns fatores, como hiponímias, hiperonímias, implicaturas escalares e outros fenômenos do tipo, que resultam em acarretamentos verdadeiros, por exemplo. Poderiam ser consideradas omissões, caso fossem intencionais, ou imprecisões, caso não intencionais.

As situações abaixo pretendem exemplificar o que quero dizer:

- (01) (a) Um menino está segurando uma pistola de água.
(mais informação)⁷²
- (b) Uma criança está segurando uma pistola de água.
- (02) (a) A matéria de jornal foi publicada na China
(menos informação)
- (b) A matéria de jornal foi publicada na Ásia.
- (03) (a) João ganha 5 mil reais por mês (quando na verdade seu salário total é 10 mil). (menos informação, via implicatura escalar)

72

Dados retirados do corpus sick.br Esta escolha se deu em razão da anotação de acarretamento feita pelos autores em uma extensão grande de dados.

Este raciocínio vem, é claro, tanto do cálculo de acarretamento, que é semântico, quanto do cálculo de implicaturas griceano (feito pela violação da máxima de quantidade), mas o ponto em questão aqui é que a informação veiculada não é falsa nem em termos semânticos nem em termos pragmáticos; o que não impede que a intenção do falante ao proferir (b) ao invés de (a) em (01) e (02) (ou de proferir (a) em (03) optando por omitir a informação completa) possa ser a de enganar seu interlocutor. Sobre a intenção de enganar, porém, falaremos no tópico a seguir.

A partir daqui, começamos a entender que existe, na enunciação de uma proposição qualquer, a presunção da intencionalidade do falante na escolha lexical ou, até mesmo, do recorte informacional sobre a cena que ele pretende criar ao enunciar. Com isso, o conteúdo do ato locucionário passa a ser avaliado (tanto pelo locutor quanto pelo interlocutor) como sendo “verdadeiro” ou “falso” na medida em que seja mais ou menos adequado para se referir ao estado de coisas que o falante pretende descrever. Em outras palavras, é o conteúdo linguístico proferido que será avaliado como “adequado” ou “inadequado” para descrever o estado de coisas que fará, na troca verbal, a avaliação de “falsidade” ou “veracidade” do conteúdo enunciado. A comprovação do valor de verdade, portanto, vem do confronto com o mundo real (ou com o mundo referido pela fala) feito pelo interlocutor. É neste sentido que, adiante, afirmaremos que uma mentira pode ser instantaneamente descoberta pelo interlocutor independente da intenção do locutor.

Outro caso completamente diferente é o do falante que profere uma informação falsa sem o conhecimento de que esta informação seja falsa. Neste caso, ele não poderia ter a intenção de enganar porque, entendendo que a informação é verdadeira, seu ato de fala é outro: ele realiza um ato de fala informativo/assertivo. Evidentemente, caso o interlocutor seja capaz de identificar que a informação é falsa, ele poderá alertar o falante sobre a falsidade da proposição enunciada, mas não poderá cobrar o locutor por ter proferido

voluntariamente uma mentira. Contudo, esta é uma discussão que pode, por razões éticas, se estender além disso, justamente pelo pacto estabelecido pelo ato assertivo que está sendo realizado: ao assumir a veracidade da informação, é possível que se cobre do falante a responsabilidade sobre a enunciação do conteúdo falso como se fosse verdadeiro, ou seja, existe um ato social sendo realizado com o qual o falante está se comprometendo e, ao proferir algo falso, assumindo que é verdadeiro, este falante passa a ter alguma responsabilidade pela disseminação deste conteúdo falso⁷³.

SOBRE A INTENÇÃO DE ENGANAR

Como vimos, é difícil separar a intenção de enganar do conteúdo proferido, como o último parágrafo do item acima demonstrou. Por isso, é necessário dizer que o enunciador precisa ter ciência da falsidade do enunciado e ter a intenção de transmitir este enunciado falso com a intenção de enganar o interlocutor para que possamos considerar que estamos diante de uma mentira. Caso não seja dessa forma, muitas outras coisas podem acontecer. Se o enunciador souber da falsidade da proposição, mas a compartilhar sem a intenção de enganar, é possível que esteja, por exemplo, transmitindo um boato com a intenção de informar que existe o boato; ou, ainda, que explicita a intenção de criar um cenário falso, por exemplo, ficcional.

Com a intenção de enganar, porém, um falante pode inclusive se utilizar de um enunciado verdadeiro, como vimos acima, para não contar toda a verdade a um interlocutor. Isso pode se dar de várias formas: não dando toda a informação por omissão

73

Esta é uma discussão particularmente relevante para o momento em que vivemos quando se pensa, por exemplo, na disseminação de *fake news*. Contudo, por razões de espaço, este não é um assunto que poderemos abordar longamente aqui. Sugiro, para tanto, o trabalho de TANDOC JR, E.; LIM, Z.W., LING, R. 2017. Defining "Fake News": A Typology of Scholarly Definitions.

de partes dela; fazendo escolhas lexicais que induzem ao erro, enunciando sentenças que geram implicaturas não condizentes com a realidade e assim por diante. Abaixo, temos alguns exemplos disso:

- (04) "E dizer também que segundo o Ipea, extrema pobreza é quem ganha US\$ 1,9 por dia. Ou seja, R\$ 10 por dia. O Auxílio Brasil paga R\$ 20."⁷⁴

Este é um enunciado verdadeiro utilizado para enganar. O Auxílio Brasil era, no momento em que a sentença foi proferida, R\$ 600 por mês, ou seja, 20 reais por dia, em média. Acontece que este dado se refere a um cálculo por pessoa, não por família. Em uma família composta por 5 pessoas, por exemplo, o valor de R\$ 600 deve ser dividido por todos os membros da família, totalizando R\$ 4 /dia/ pessoa (muito abaixo US\$ 1,9, que, na data, chegava próximo de R\$ 10). A informação aqui não é totalmente veiculada, dando o interlocutor a entender que cada pessoa cadastrada no Auxílio Brasil virá a receber R\$ 20 por dia, o que não é o caso.

- (05) Leonardo foi sincero sobre o que pensa da sogra, mãe de Poliana Rocha: "juro por Deus, viu?"⁷⁵

Este é mais um enunciado que tem uma intenção que pode, talvez, não ser interpretada como a de enganar, mas certamente levará o interlocutor a um cálculo de implicatura diferente do que a matéria, posteriormente, informará. O título da matéria (já conhecido como "caça-clique" justamente pelo teor apelativo) induz, pela utilização de termos como "foi sincero", "o que pensa da sogra", "juro por Deus", a um raciocínio, utilizado pelo senso comum, de que pessoas pensam coisas ruins da sogra, que se ele foi sincero (e jura por Deus) deve ter falado coisas ruins, por exemplo. A matéria, por outro lado,

74 Fala de Jair Bolsonaro no debate promovido pela Rede Globo no dia 28/10/2022. Transcrição disponível em <<https://bit.ly/3XNSKZx>>.

75 Manchete publicada no site de fofocas "TV foco", na seção "Deu o que falar". Disponível em <<http://bit.ly/3kpkCo9>>.

apenas informa que o cantor Leonardo gosta muito da sogra e que se dão muito bem. Novamente, não é mentira, mas é uma informação verdadeira utilizada com uma intenção não transparente.

Por fim, com a intenção explícita de enganar, resta ao locutor, então, emular um ato de fala afirmativo (declarativo), como temos visto até aqui. Ou, em outros termos, performar um ato de fala que leve o interlocutor a entender que se trata de um ato de fala declarativo. Assim, as regras de um ato de fala mentiroso são, em alguns aspectos, semelhantes às regras de um ato assertivo (declarativo). Cabe, então, retomar as regras deste ato de fala:

afirmar, declarar

Regra de conteúdo proposicional: Qualquer proposição p

Regras preparatórias:

1. F tem evidências (razões, etc) para a verdade de p.
2. Não é óbvio nem para F nem para O que O saiba (não precise ser lembrado de, etc) p.

Regra de sinceridade: F acredita em p

Regra essencial: Equivale a afirmar que p representa uma situação real.

Comentário: Contrariamente a *provar*, estes não parecem estar essencialmente ligados à tentativa de vencer. Assim “eu estou simplesmente a declarar que p e não a tentar convencê-lo” é aceitável, mas “Eu estou a provar que p e não a tentar convencê-lo” parece contraditório (SEARLE, 1984, p. 88).

Por outro lado, como podemos ver, o ato de fala declarativo tem a intenção de falar sobre uma situação real e, portanto, é com base neste tipo de compromisso assumido entre locutor e interlocutor que um ato mentiroso irá se basear. A ação do falante, aqui, precisa ser a de fazer o ouvinte acreditar que se trata de um ato assertivo, ainda que as regras colocadas em jogo não sejam as mesmas.

Para Reboul (1994), neste ponto, reside o paradoxo sobre a mentira: “Se um falante produz um enunciado que é uma mentira, é necessário para o sucesso da mentira que o ato ilocucionário assertivo seja bem sucedido. Mas se o ato perlocucionário da mentira é bem sucedido, então o ato ilocucionário da asserção não é bem sucedido.” (REBOUL, 1994, p. 295) Em outros termos, o que a autora diz é que o ato assertivo precisa passar como sendo verdadeiro, mas não é. E se não for, seu efeito não será o efeito do ato assertivo. Contudo, entendemos que o problema é um pouco mais complicado do que isso, como veremos a seguir.

SOBRE O QUE É ENGANAR

Se o ato da mentira for bem sucedido, então, entendemos que é porque ele conseguiu surtir o efeito de enganar o interlocutor, mas ainda sobre isso é necessário discutir algumas questões. Parece que, no caso de um ato mentiroso bem sucedido, “enganar” aqui se trata de passar a ilusão de que o ato proferido era um ato assertivo e que, portanto, a informação veiculada era verdadeira e que o falante estava comprometido com a sua veracidade. Isto não é tudo em “enganar”, porém. Se, no minuto seguinte após a enunciação, o falante proferir “ah, te enganei”, o ato assertivo será cancelado, a afirmação sobre o estado de coisas passará a ser interpretada com o valor de verdade invertido e a mentira emerge, revelada como ato de fala, que faz o interlocutor reinterpretar, retroativamente, o ato proferido anteriormente.

Além disso, existe um papel muito importante que não é levado em conta nem por Reboul (1994) na descrição da mentira, nem por Searle (1969) na do ato assertivo. Estes autores minoram a participação do interlocutor no ato de fala, não colocando em cena sua atuação para que o ato tenha o efeito pretendido pelo falante,

uma vez que este não tem o controle completo do que está realizando. Dito de outra forma, um locutor pode pretender enganar, mas não será possível efetivar a sua intenção se o interlocutor não “estiver apto” a ser enganado.

Caso o interlocutor tenha a informação de que o conteúdo proposicional veiculado é falso, como dissemos anteriormente, independente da intenção de enganar do falante, o ato perlocucionário (ou seja, o engano) não será efetivado. Se o interlocutor tiver qualquer razão para desconfiar do falante, o ato de fala ficará em suspenso, sem que o interlocutor seja capaz de julgar se a informação veiculada pelo ato de fala é verdadeira ou falsa e, assim, sem que seja capaz de classificar se o ato proferido foi assertivo ou mentiroso. Se o interlocutor for capaz de perceber qualquer sinal na força ilocucionária (hesitações, titubeações, contradições) que seja indicativo de que o ato não é assertivo, pode descobrir a mentira na hora. Se o interlocutor conseguir contrastar rapidamente a informação veiculada com o estado de coisas que esta informação pretende descrever, ele pode argumentar que o ato de fala foi mentiroso.

Outra questão sobre o ato de enganar diz respeito ao comportamento dos envolvidos na cena com relação ao que foi proferido. É por isso que a visão de Reboul (1994), que entende que o falante não acredita na veracidade da proposição que enuncia, ou que o faz sem compromisso com a sua veracidade, nos parece uma versão fraca do que acontece: o falante, ao proferir a mentira, se compromete com a criação de um cenário no qual aquele enunciado é verdadeiro, e precisa agir como se aquele cenário fosse verdadeiro para que o engano performado seja minimamente consistente. Caso contrário, a mentira pode ser facilmente descoberta e o efeito de “engano” não é realizado. É claro, podemos estar diante de um mentiroso convicto, que mente tentando angariar pessoas que acreditem em sua mentira mesmo sabendo que i) ele é considerado mentiroso por boa parte das pessoas do grupo e ii) que o que ele está dizendo é contrafactual (um efeito cognitivo que atualmente já é conhecido apesar de

ainda não completamente explicado pela psicologia e pela sociologia), mas podemos estar diante, também, de alguém que queira fazer seu enunciado passar como sendo crível para que não sofra as consequências por qualquer atitude que tenha tido ou deixado de ter.

Neste segundo caso, acreditamos que o efeito performativo do ato passa, inclusive, a ir para além do nível linguístico. O falante vai precisar, em determinados casos, agir de forma a fazer ser crível a realidade R projetada pelo enunciado falso que proferiu. O exemplo abaixo pretende ilustrar o que queremos dizer:

(06) Catarina pediu à Simone uma mala emprestada, dizendo que iria fazer uma viagem. Quando a viagem acabou, Simone solicitou à Catarina que a mala fosse devolvida.

(C) A mala foi roubada dentro do hotel, durante a viagem.

Simone ligou para o hotel, que informou que não havia tido nenhuma ocorrência de roubo nem nenhuma notificação a respeito disso no período em que Catarina esteve lá. Catarina parou de responder as mensagens de Simone e seguiu não tendo devolvido a mala.⁷⁶

O que estamos colocando em questão aqui é o fato de que, uma vez que o enunciado proferido ao interlocutor diga que determinado objeto está perdido, este objeto não pode voltar às vistas de seu dono, sob pena de a mentira ser descoberta. Neste sentido, o trabalho do locutor mentiroso (e, agora, um possível ladrão) será o de criar uma realidade na qual o objeto tenha, de fato, desaparecido para o seu dono. O falante tanto está agindo no mundo após ter enunciado a fala que está, neste momento, para esta história, incorrendo em consequências que excedem as linguísticas, tais como incorrer em processos judiciais. De qualquer forma, o perlocucionário de "enganar" parece ter um escopo bastante amplo inclusive no que diz respeito ao tipo de atitude que pode vir a suceder a ele.

PROPOSTA DE REGRAS DE ATO ILOUCUCIONAL DA MENTIRA

Antes de apresentarmos a nossa proposta de descrição da mentira enquanto ato de fala, apresentaremos, brevemente, cada uma das condições utilizadas por Searle (1969 [1984]) para descrever cada um dos atos de fala elencados por este autor. Assim, ele define cada um dos atos a partir de quatro condições, listadas e minimamente descritas a seguir:

(i) condição de conteúdo proposicional: características relacionadas ao material linguístico efetivamente enunciado, para que o que foi proferido tenha sentido

(ii) condições preparatórias: o que é necessário haver para que se possa realizar o ato de fala

(iii) condição de sinceridade: o comprometimento assumido pelo falante com relação ao que está sendo veiculado.

(iv) condição essencial: como o ato se realiza.

A nossa proposta de enquadramento da mentira enquanto ato de fala é, portanto, a seguinte:

(i) condição de conteúdo proposicional: Uma informação dissonante da verdade em alguma medida;

(ii) condições preparatórias

a) F sabe que P é falso;

b) F sabe ou ao menos supõe que O não sabe que P é falso;

c) F tem a intenção de enganar O ao proferir P.

(iii) condição de sinceridade:

- a) F simula que está proferindo um ato declarativo e se compromete com as regras deste ato;
- b) O assume que se trata de um ato declarativo e espera do falante a sinceridade tácita envolvida em atos deste tipo;
- c) Não há sinceridade.
- (iv) condição essencial:
 - a) A informação dissonante da verdade;
 - b) A intenção de F de enganar.
 - c) O desconhece a veracidade da informação e a intenção de F.

COMENTÁRIOS

O falante projeta uma realidade R na qual a proposição P é verdadeira e, pela enunciação, projeta que essa realidade R é a mesma realidade material na qual elas estão.

O mentiroso sabe que a proposição que enuncia é falsa, então ele não acredita que o que está falando é verdade. Se o falante acreditar que a proposição é verdade, então ele não está dizendo uma mentira, e sim uma falsidade. O falante passa a agir no mundo como se a informação veiculada por ele fosse verdade.

O efeito causado no interlocutor é o de enganar, mas por meio do convencimento. Uma mentira bem sucedida é a que convence o interlocutor de que não é uma mentira, ou seja, seu efeito não é o de enganar, mas de informar. Percebendo o engano, o interlocutor cancela a mentira imediatamente. O ouvinte passa a agir no mundo como se a informação veiculada fosse verdade.

Nossa insistência em enquadrar a mentira como um ato de fala separadamente de um ato informativo mal sucedido ou desviante vem, portanto, dos argumentos que apresentamos: o entendimento, pelo interlocutor, de que o ato realizado pelo locutor não foi assertivo, mas mentiroso, apenas nos mostra como o ato de mentir tem a sua própria existência projetada. Como nos mostra Silva-Joaquim (1992, p. 122):

A identificação da mentira não se faz simplesmente pela distinção entre o verdadeiro e o falso. Se na realidade uma coisa é falsa, não é obrigatoriamente mentira considerá-la verdadeira. E, por exemplo, dissimular é diferente de mentir. A ignorância, a indecisão ou a indiferença, podem levar a posições não-verdadeiras, o que não deve ser confundido com mentiras. O contrário de "ser mentiroso" é "ser sincero", e não "ser verdadeiro", embora o uso linguístico cotidiano utilize muitas vezes as duas expressões como sinônimos, especialmente quando se trata de situações e de contatos em que o contraste entre elas não é pertinente.

Conforme nota Silva-Joaquim, "ser sincero" é o contrário de "ser mentiroso" e isso se deve ao fato de que ambas as coisas são atitudes do falante em relação ao conteúdo que será proferido. "Ser verdadeiro" ou "ser falso", assim, pode se referir ao conteúdo da afirmação, e sobre a avaliação que o falante e o interlocutor podem ter sobre o estado de coisas e sobre como (ou quanto) a afirmação reflete este estado de coisas, mas não sobre a atitude do falante em relação ao interlocutor e sobre o efeito que ele pretende causar.

Além disso, nos parece evidente que quando a mentira é percebida, anunciada, confrontada com a verdade de maneira que resulta muito óbvia etc, e o interlocutor entende que o ato enunciado ali foi uma mentira, ela deixa de ter seu efeito perlocucionário, ou seja, deixa (ou pelo menos, deveria deixar) de enganar, que era seu objetivo principal, mas não deixa de ser entendida como uma mentira. Explicitamente, é nesse momento que passa a ser percebida como uma mentira pelo interlocutor, que sua configuração como ato mentiroso passa a ser revelada.

Há diversos outros pontos que podem e devem ser considerados em relação à mentira como fenômeno linguístico dentro do campo da pragmática, que deixaremos para trabalhos posteriores, como, por exemplo, o que está em jogo com relação à face do mentiroso quando ele opta (ou precisa) proferir uma mentira, ou em que medida este falante está sendo (não) cooperativo. Este trabalho, porém, optou por mapear os traços de ato de fala e minimamente descrever que tipo de ação no mundo uma mentira evoca, uma vez que, para a contemporaneidade, este tipo de discussão é cada vez mais relevante pelo tipo de implicação prática e ética que evoca.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução: Lucas Angioni. Campinas: Edipro, 2007.
- AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- LEGROSKI, Marina, GEREMIAS, Fernanda de Fátima; GODOY, Fernanda Ferreira. Revisitando um experimento sobre a mentira. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 10, p. 1-15, 2022.
- REAL, Livy; RODRIGUES, V. *et al.* **SICK-BR**: a Portuguese corpus for inference. PROPOR2018 (International Conference on the Computational Processing of Portuguese), 26 September 2018. Canela, Brazil. Disponível em <<http://bit.ly/3UIGQFP>>. Acesso em: 12 out. 2022.
- REBOUL, Anne. The description of lies in speech act theory. *In*: PARRET, Herman (Org.). **Pretending to communicate**. v. 292. W. de Gruyter, 1994, p. 291-298.
- SEARLE, John Rogers. **Os actos de fala**: um ensaio de filosofia da linguagem. Coimbra. 1984.
- SEARLE, John Rogers. What is a speech act. *In*: STANTON, Robert (Org.). **Perspectives in the philosophy of language**: a concise anthology. Toronto. 1964, p. 258-272.
- SILVA JOAQUIM, Cândida. Mentiras. **Sociologia**. Problemas e Práticas, n. 9, p. 121-126, 1991.
- TANDOC JR., Edson; LIM, Zheng Wei, LING, Richard. Defining "Fake News": A Typology of Scholarly Definitions. **Digital Journalism**, London, 6(2):1-17, ago. 2017.

SOBRE A ORGANIZAÇÃO

Héilton Diego Lau

É graduado em Letras Inglês pela UNICENTRO (2013), especialista em Educação Especial com Ênfase em Libras pelo ISAM (2015), mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela UEPG (2016) e doutor em Letras pela UFPR (2021). Foi professor substituto da PUC/PR do curso de Letras Português/Inglês (2022). Atualmente é pesquisador do grupo interinstitucional de pesquisas "Estudos do texto e do discurso: entrelaçamentos teóricos e analíticos" (GPTD/UNICENTRO-UFPR/CNPq), integrante do Núcleo de Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidade (NUREGS/UEPG) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Diversidade Sexual (NUDISEX/UEM/CNPq). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: análise de discurso, estudos de gênero, estudos culturais, teoria queer, linguística queer e Libras.

E-mail: heliton.diego@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9091109424675179>

André Luiz Souza-Silva

Professor de Língua Portuguesa com doutorado em andamento pela Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UEPB), sendo Bolsista do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX/CAPES), Mestre em Linguística (UEPB) com especialização em Língua, Linguística e Literatura pelo Centro Universitário de Patos (UNIFIP) e em Ensino de Línguas e Literaturas pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Também tem graduação em Letras pela UEPB e é integrante do Grupo de Pesquisa em Contato Linguístico (UEPB/CNPq). Tem interesse na área da Teoria e Análise Linguística, com ênfase na Diversidade e Identidade Linguísticas, Tabus Linguísticos e Ensino de Língua(s), atuando com base na Sociolinguística e suas interfaces.

E-mail: andreluiz.bans@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0875968155387666>

Zuleica Aparecida Michalkiewicz

Tem graduação em licenciatura em Letras Português/Inglês pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (1998). Especialização em Magistério da Educação Básica com concentração em Língua Portuguesa. Mestra em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná. Atua como pesquisadora da Linguística Aplicada, principalmente nos seguintes temas: formação docente, ideologias linguísticas, políticas linguísticas, letramento digital. Desenvolveu o projeto "Olhares reflexivos acerca do letramento digital", no qual coordenou o GETEC - grupos de estudos sobre tecnologia,

com graduandos dos cursos de Letras na UNESPAR. Foi professora da educação básica no setor público e privado e na Educação superior como professora de Linguística no departamento de Letras/Espanhol na UNESPAR- campus de União da Vitória. Fez parte da UAB como membro da equipe multidisciplinar na Universidade Federal de Santa Maria. Professora na Especialização da Faculdades Integradas Santa Cruz e FIC-PR. Tem experiência na produção de conteúdo e material didático para EAD, elaboração de questões para avaliação de larga escala, coordenação de projetos educacionais, trabalha com assessoria na Intensifique assessoria acadêmica. Atualmente é pós-doutoranda na Cátedra de Educação Básica Alfredo Bosi na Universidade de São Paulo - IEA-USP.

E-mail: zumichalkiewicz75@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6104287697533395>

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Caroline Kretzmann

Graduada em Letras Português/Inglês (PUCPR, 2004). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (PUCPR, 2006). Mestre em Educação (PUCPR, 2008). Tem experiência como docente de Língua Portuguesa e Produção de Textos no Ensino Fundamental e Médio. Atualmente é professora assistente na PUCPR e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR.

E-mail: caroline.kretzmann@grupomarista.org.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7628756114891520>

Caroline Soder

Especialista em Libras (Língua Brasileira de Sinais); Educação Especial; Alfabetização e Letramento, graduada pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) em Letras Libras Bacharelado e Pedagogia, possui mais de 14 anos de experiência na área da Surdez. Trabalha em escolas municipais e estaduais como professora e Intérprete de Libras, ministra cursos de Libras em empresas e cooperativas e cursos particulares.

E-mail: carolzinha.soder@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8016400614724731>

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo

É Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Docente do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO.

E-mail: cristiane.mpa@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3063731236262817>

Danielle dos Santos Mendes Coppi

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa (2011), especialização em Língua e Linguística (2014), especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares (2014), mestrado em Letras - PROF-LETRAS - (2016), ambos pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGL - UFPE). Atuou como docente nos cursos de Letras e Pedagogia na UEPB (2018-2019), assim como na Especialização em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica nessa mesma instituição (2019) e, como supervisora do Subprojeto: PIBID/Letras-Português da UEPB (2020-2022). Atualmente, é professora - Educação Básica 3 D II - do Governo do Estado da Paraíba. Atua, também, no curso de Especialização em Língua

Linguística e Literatura da Faculdade Integrada de Patos-FIP. Integra o Grupo de Pesquisa Estudos de Linguagens e Ensino (GELIE) da Universidade Estadual da Paraíba e o Grupo de Estudos Saberes e Práticas do Professor (GESPP) da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando, principalmente, nos seguintes temas: Ensino, Língua Portuguesa, Letramento.

E-mail: dsmcoppi@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8599713114294474>

Denise Gabriel de Oliveira

É Graduada em Letras-Ingês pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

E-mail: denyygah@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5706023568538367>

Eliziane Manosso Streichen

É Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR. Docente do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. Possui alguns livros publicados, entre eles: "Língua Brasileira de Sinais - Libras", pela Editora UNICENTRO de Guarapuava/PR, 2012; "Libras: aprender está em suas mãos", pela Editora CRV de Curitiba/PR, 2013 (2ª. ed. 2017), "A aquisição da Libras em um contexto multilinguístico", pela Editora UNICENTRO, 2017. "Pedro vai à escola: uma história de silenciamentos e superações", Editora UNICENTRO, 2023. É fundadora da ONG: 'Amigo Fiel Iva', onde atua fervorosamente na defesa e proteção dos animais de rua. Eliziane é Mãe do Eric e a Pamela, com imenso orgulho!

E-mail: eliziane@unicentro.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1062660746215044>

Emily Gonçalves de Medeiros Ferreira

Doutoranda e mestrã em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bolsista do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX/CAPES). Integrante do grupo de pesquisa "Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas" (HGEL).

E-mail: emily.gmf@outlook.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0468181162952625>

Gabriel Fernandes de Oliveira

Especialista em Língua, Linguística e Literatura pelo Centro Universitário de Patos (UNIFIP). Graduado em Letras/Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); foi integrante bolsista do Subprojeto de Língua Portuguesa do Programa de Residência Pedagógica (PRP/CAPES/CNPq/2018-2020) pela mesma instituição. Ainda, atuou

como mediador de Língua Portuguesa do Programa Novo Mais Educação (PNME/2017-2018) na E.E.E.F.M. Engª Márcia Guedes A. de Carvalho em Belém-PB. Possui interesse em pesquisas vinculadas à Linguística Aplicada (LA) com ênfase em: Formação e Trabalho Docente, Ensino de Língua Portuguesa, Letramentos, Leitura e Produção de Textos, Gêneros Textuais e Ensino. Atualmente, é professor de Língua Portuguesa dos anos finais na E.M.E.F. Anita de Melo Barbosa Lima em Belém-PB.

E-mail: gabrisfernandes13@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8453269886689356>

Jamil Cabral Sierra

Jamil Cabral Sierra é Licenciado em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (1999), Especialista em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (2002), Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (2004), Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (2013), Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2017). Foi bolsista de estágio doutoral no Instituto de Educação, da Universidade de Lisboa - UL (2012). Atualmente é professor associado no Departamento de Planejamento e Administração Escolar - DEPLAE e professor permanente no Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEd, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná - UFPR. É coordenador e pesquisador do GILDA - Grupo Interdisciplinar em Linguagem, Diferença e Subjetivação (UFPR/CNPq).

E-mail: jamilcasi@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1989289031368586>

Jaqueline Ângelo dos Santos Denardin

Doutoranda em Estudos da Linguagem no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Mato Grosso, mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), graduada em Pedagogia, Ciências Sociais e Letras, especialista em Educação Especial: Deficiências Múltiplas, Educação do Campo, Docência no Ensino Superior e Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional. Professora e Pedagoga do NEADUNI (Núcleo de Educação a distância da UNIOESTE) Unioeste - *campus* Cascavel/PR. Docente de AEE (Atendimento Educacional Especializado) no PEE (Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais) campus Toledo.

E-mail: jaquelineasdenardin@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4355836698232493>

José Cristovão Maia Lucena Marreiro

Graduado em Letras - Língua Inglesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), com especialização em Línguas Estrangeiras Modernas pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), graduando em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro (UNISA) e Pós-graduando em Gestão de Ensino a Distância, pelo Instituto Federal

de Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). Atualmente atua em escola pública e privada nas séries do ensino fundamental – anos finais, 6º ao 9º ano –, nas cidades de Píripituba – PB e Belém – PB; é também Tutor Externo do curso de graduação em Letras – Inglês EAD na faculdade Uniasselvi.

E-mail: criislucena57@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7339903480478766>

José Walbérico da Silva WCosta

Doutorando em Estudos de Linguagem (Posling/UFF), Mestre em Linguística (Proling/UFPB), especialista em Língua Portuguesa (FUNESO/UFPB) e licenciado em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Atualmente é professor substituto na Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Tem experiência no Ensino Superior, Técnico, Básico e EJA. Atuou como tutor do curso Lato Sensu CLELP/UFPBVirtual (2015-2017). É membro do Grupo de Pesquisa Teorias Linguísticas de Base – (TLB/UFPB/CNPq), bem como do Grupo de Pesquisa Conectivos e Conexões de Orações - CCO/UFF/CNPq. Estuda e pesquisa na área da Linguística Funcional Clássica (LFC), na Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) e Gramática de Construções (GC).

E-mail: walbericocosta@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8854550133914938>

Joyce da Silva Cruz de Mendonça

Especialista em Língua, Linguística e Literatura pelo Centro Universitário de Patos (UNIFIP) e em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Graduanda em Pedagogia (UEPB/CH) e Pós-graduanda em Intervenção ABA aplicada ao transtorno do espectro autista -TEA pela Escola de Ensino Superior do Agreste Paraibano (EESAP). Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (UEPB/CH). Atualmente faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na UEPB/CH como bolsista (CAPES). Foi monitora da disciplina de Latim I e atuou como monitora bolsista da disciplina de Prática Pedagógica I (UEPB/CH), como também foi integrante bolsista do Subprojeto de Língua Portuguesa do Programa Residência Pedagógica (CAPES/CNPq). Integrou como bolsista (CNPq) no projeto intitulado "Identificação de Micro-Organismos Decompositores de Serrapilheira e Solo em Áreas Degradadas no Seridó Oriental Paraibano" (2015-2016) pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB), é discente no curso subsequente em Meio Ambiente na referida instituição. Estudou Libras no Centro de Línguas Estrangeiras (CELEST/PB), cursou Libras em contexto na Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD/PB). Formou-se no Curso para Cuidadores na Educação Inclusiva no Centro Universitário de Patos (UNIFIP), como também se formou pela Clínica Entre Afetos e pelo Instituto Neuro como uma profissional de Acompanhamento Terapêutico (AT). Possui interesse nas seguintes temáticas: Educação Especial na perspectiva Inclusiva; Educação dos Surdos; Libras; Formação Docente; Letramento, Linguagem & ensino.

E-mail: joycedscm1996@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7757800213663845>

Juliana Ferreira Benke

Graduada em Letras Português/Inglês (PUCPR, 2021). Foi professora de inglês como segunda língua por quatro anos (2018-2022) e atualmente atua na área da educação para uma empresa de Israel.

E-mail: julianabenke@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9081006409541883>

Karina Pacheco dos Santos Vander Broock

Graduada em Letras Português (PUCPR, 2013). Especialista em Desenvolvimento Editorial com Ênfase em Materiais Didáticos (PUCPR, 2015). Mestre em Estudos da Linguagem (UTFPR, 2019). Atualmente é professora do curso de Letras Português/Inglês da PUCPR e atua em um projeto voltado à produção do letramento acadêmicos dos estudantes da universidade.

E-mail: karina.broock@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4445812284172031>

Keila Gentil Neves de Lima

Graduada em Pedagogia e Letras/Libras – Bacharelado. Pós-graduada em Libras – Educação Especial com Ênfase no Intelectual – Educação Profissional e Língua Inglesa nas séries iniciais. Atua na rede municipal de ensino como intérprete de libras desde 2018 até o presente ano – Docente AEE (Atendimento Educacional Especializado) Unioeste – Universidade do Oeste do Paraná na rede estadual desde 2022 até a presente data. Atuou por 4 anos como intérprete de Libras Unioeste.

E-mail: keila.nevesgen@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1182440998110488>

Klecio de Assis Raimundo

Mestre em Linguística e Ensino pela UFPB e graduado em Letras, com habilitação em Língua Inglesa pela UEPB. Especializando-se em Língua Inglesa pelo UNIFIP. Atualmente, atua como professor da rede estadual de ensino da Paraíba.

E-mail: kleciolog@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2501933788228978>

Larissa da Silva Duarte

Acadêmica do curso de Letras Português-Inglês - PUCPR (Pontifícia Universidade Católica do Paraná).

E-mail: larissaduarte.prof@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7895189401053866>

Letícia Petel de Sousa

Estudante do quinto período de Letras Português-Inglês pela PUC-PR (Pontifícia Universidade Católica do Paraná).

E-mail: leticia.sousa@pucpr.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0818076885666751>

Leonardo Carvalho de Oliveira

Bacharel e Licenciatura em Psicologia - Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Graduando em Letras/Português - Universidade Santo Amaro (UNISA), Formação em Logoterapia e Análise Existencial - Núcleo Viktor Frankl (UEPB), Pós-graduação em nível lato sensu em Terapia Cognitivo Comportamental - UNICORP. Psicólogo Comunitário e Social no Centro de Referência da Assistência Social (Pilõesinhos/PB) Psicólogo da Saúde no Centro de Atenção Psicossocial (Mulungu/PB) Professor dos cursos técnicos de Enfermagem e Radiologia na Escola Técnica São Vicente de Paula - Polo Guarabira/PB.

E-mail: carvalholeo.psi@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8991338931466060>

Leonardo Kominek Barrentin

Especialista em Produção e Revisão Textual pela FAE Business School. Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Curitiba (Unicuritiba). Acadêmico do curso de Letras Português/Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Atualmente é integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Pesquisa em literatura, coordenado pelo Prof. Dr. Otto Leopoldo Winck.

E-mail: lkbarrentin@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7073428636750543>

Lucas Possatti de Oliveira

Formado em Letras - Inglês. Mestre e doutorando em linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: Acomodação Linguística, Atitudes Linguísticas, Identidade.

E-mail: lpossatti.o@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1805996944632329>

Mábia Camargo

Professora Adjunta no Departamento de Secretariado Executivo da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Doutorado em Linguística Aplicada (UFRJ). Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade (UEPG). Bacharelado em Secretariado Executivo (UNICENTRO). Graduação em andamento em Letras Português-Inglês (PUCPR).

E-mail: camargomabia@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6010379968530768>

Maísa Cardoso

Possui graduação em Letras - Português pela Universidade Estadual de Maringá (2001) e mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (2009). Seus estudos e pesquisas localizam-se nos Estudos Linguísticos, especificamente, na área da Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, ensino-aprendizagem de língua portuguesa, educação para relações étnico-raciais, análise do discurso bakhtiniana, epistemologias do Sul, gêneros textuais, gêneros discursivos, letramentos, ensino-aprendizagem de produção textual e formação de leitor. É doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente, é docente pertencente ao quadro da Secretaria do Estado do Paraná.

E-mail: isamahisa@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2909642428993166>

Manassés Morais Xavier

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande. Especialista em Tecnologias Digitais na Educação, Bacharel em Comunicação Social - Jornalismo e Licenciado em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba. Realizou Estágio Pós-Doutoral em Linguística na Universidade Federal da Paraíba. Professor Adjunto III de Língua Portuguesa e Linguística na Unidade Acadêmica de Letras, Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande (UAL/CH/UFCG) e Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG). Membro dos Grupos de Pesquisa: Linguagem, Interação e Cultura (GELInC/UFCG); Teorias da Linguagem e Ensino (CNPq/UFCG); Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI/CNPq/UFPB); e O Círculo de Bakhtin em Diálogo (CNPq/UEPB). Desenvolve pesquisas tendo como referências teórico-metodológicas estudos da Teoria Dialógica da Linguagem, da Linguística Aplicada, da Educomunicação e das Teorias da Comunicação e do Jornalismo. Tem interesse por temas como formação de professores e de comunicadores sociais, leitura, análise linguística, gêneros jornalísticos e midiáticos, práticas educacionais e redes sociais digitais.

E-mail: manassesmxavier@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7230669265797896>

Maria Vanessa Monteiro das Chagas

É graduada em Letras - Licenciatura plena em Língua Portuguesa, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB - CAMPUS IV), Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB - CAMPUS I), e atualmente, é doutoranda em Linguística pelo mesmo programa, com pesquisa na área de Linguística Aplicada. Desde 2020 é membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Sistêmico-Funcional, Análise Crítica do Discurso e Multimodalidade/Multiletramentos (GEPLAM) e docente de Língua Portuguesa e Produção Textual na Educação Básica, na rede estadual da Paraíba.

E-mail: vanessachagas.ufpb@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9790043060830056>

Marina Chiara Legroski

Doutora em Letras pela UFPR. Professora adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa desde 2015. Trabalho com semântica, pragmática e leciono disciplinas de linguística. Apaixonada por fenômenos da linguagem.

E-mail: marinalegroski@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4208603228366576>

Merylin Ricieli dos Santos

Licenciada em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Mestra em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela mesma Intituição. Doutora em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em História, Arte e Cultura pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Especialista em Gestão Educacional: Organização Escolar e Trabalho Pedagógico (UEPG). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER).

E-mail: merylinricisantos@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4389814022309360>

Natássia Thais do Nascimento Ribeiro

Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora efetiva de língua portuguesa da rede estadual da Paraíba, desde 2013.

E-mail: natassiathais@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5561460505626050>

Ronna Freitas de Oliveira

Licenciada em Letras Português/Inglês (UEPG, 2019), mestra em Estudos da Linguagem (PPGEL/UEPG, 2022) e graduanda em Geografia (UEPG). Ativista e pesquisadora transfeminista, com atuação nos Estudos de Gênero e na Linguística Aplicada.

E-mail: rfoliveira777@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9583480590467208>

Samuel Barbosa Silva

Doutor (2021) e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (2017), Especialista em Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade de Pernambuco - campus Garanhuns (2014), Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade de Teologia Integrada (Fatin). Possui Graduação em Letras (Língua Portuguesa e suas Literaturas) pela Universidade de Pernambuco (2012). Suas pesquisas e produções acadêmicas são desenvolvidas na área de Linguística na linha de pesquisa em Análise de Discurso Pêcheutiana, tendo ênfase nos estudos sobre gênero/sexualidades,

raça, cultura, subjetividades e política. Se interessa também nas discussões dos seguintes temas: religião, mídias sociais, educação e diversidade, decolonialidade e quaisquer outros debates dos estudos linguísticos.

E-mail: samuelbarbosa@ifce.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0543187841218105>

Samuel Filipe Guedes do Nascimento

Graduado em Letras – Língua Portuguesa (UFCG). Possui experiência nos níveis Fundamental e Médio das redes estadual e municipal de ensino. Participou de publicações no campo da literatura nacional e internacional, pela editora Chiado e pelo editorial colombiano La Semilla Amarilla. Atualmente faz estudos independentes na área de Linguística Funcional e Análise discursiva.

E-mail: sawuelfilipe@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3842522311727470>

Silvely Brandes

Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná.

E-mail: silvely_brandes@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7700433462005191>

Susana de Freitas Vaz

Graduada em Letras/Libras Bacharelado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

E-mail: suhbatistus@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0153520162103636>

Tamires Tolomeotti Pereira

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Atualmente é professora substituta no Departamento de Planejamento e Administração Escolar da Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora do GILDA - Grupo Interdisciplinar em Linguagem, Diferença e Subjetivação (UFPR/CNPq).

E-mail: tamirestolomeotti@outlook.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7956987169844661>

Venan Lucas de Oliveira Alencar

Professor no Departamento de Secretariado Executivo da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Doutor e Mestre em Estudos Linguísticos (UFMG), Bacharel em Letras Português (Unesa) e em Secretariado Executivo Trilíngue (UFV).

E-mail: venanalencar@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9908168525607718>

Willian Ferreira Furtado de Lacerda

Possui graduação em Administração pelo Instituto de Educação Superior da Paraíba (2010), graduação em Letras - Inglês pela Universidade Federal da Paraíba (2018), pós-Graduação Lato Sensu em Língua, Linguagem e Literatura pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa (2019), pós-Graduação Lato Sensu Master Business Administration em Gestão de Instituições Públicas pelo Instituto Federal de Rondônia (2021). É mestre e doutorando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2021). Atualmente é Assistente de Negócios - BANCO DO BRASIL S/A. Tem experiência na área de administração, com ênfase em instituições financeiras bancárias, e na área de Letras, com ênfase em língua Inglesa. Integrante do Grupo de Estudo Contato Linguístico na Universidade Federal da Paraíba, voltado para a pesquisa sociolinguística, contato dialetal, atitudes e crenças linguísticas, coordenado pelo professor Dr. Rubens Marques de Lucena.

E-mail: willian.furtado@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/117748119788942>

ÍNDICE REMISSIVO

A

acomodação dialetal 20, 132, 133, 134, 149
 AD 343, 349, 359, 360, 362, 374, 379
 agenda pedagógica 47
 agentes do campo 14
 agonística 14
 alfabetização 41, 42, 88, 153, 283, 332, 341, 471
 alfabetização de pequenos agricultores 153
 aluno surdo 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176,
 187, 188, 190, 191
 Análise de Discurso 24, 343, 359, 375, 379, 389, 402, 404, 569
 análise linguística 13, 24, 47, 53, 248, 259, 261, 430, 448, 449,
 451, 452, 457, 462, 463, 464, 471, 568
 antirracista 22, 281, 282, 284, 290, 298
 Antologia Nacional 81, 93
 antropologia 30, 67, 105, 521
 aprendizagem da Língua Portuguesa 10, 20, 166, 167,
 173, 174, 175, 176
 aquisição/aprendizagem 21, 180, 181, 182, 183, 185, 197, 198
 assexuais 29, 348
 assujeitamento 19, 96, 345, 346
 atitudes linguísticas 19, 20, 56, 60, 133, 134, 135, 137, 138, 139,
 141, 142, 147, 148, 149, 150, 534
 atividades intelectuais 14

B

Base Nacional Comum Curricular 54, 67, 208, 221, 327,
 340, 426, 462, 472
 binarismo 29, 39
 bissexuais 29, 55, 56, 103, 348, 388, 401
 BNCC 54, 157, 208, 209, 316, 327, 328, 329, 330, 339, 409
 Brasil colônia 71

burocratização 15

C

campo do saber 14, 15
 campo educacional 113, 209, 215
 campo intelectual 14, 16
 campos científicos 14
 campo social 203
 caráter pedagógico 25, 47, 451, 481
 cariocas 20, 132, 133, 151
 censura 12, 23, 107, 358, 359, 364, 366, 367, 368, 383
 Ciência Política 15
 Ciências Humanas 209, 356, 513
 cis-bissexual 58
 Cis/Hétero 61, 63
 cis-heteronorma 102, 103
 coda silábica 26, 516, 517, 518, 519, 520, 524, 526, 527,
 528, 532, 533, 534
 colonialidade 16, 153, 285
 complexidades 19, 94, 106
 comunidade LGBTQIA+ 9, 19, 28, 29, 30, 32, 33, 36, 37, 39, 40, 42,
 43, 52, 57, 58, 62, 69, 348, 351, 355
 condições sócio-histórico-culturais 95
 conscientização 21, 22, 58, 176, 212, 263, 264, 267, 268, 269, 270,
 271, 280, 316, 375, 384
 contextos de comunicação 459
 contextos de formação 47
 controle social 51, 99, 131
 corpos 39, 57, 59, 102, 103, 105, 108, 114, 121, 355, 388
 Covid-19 263, 277, 278
 CPI da COVID-19 24, 431, 432, 442
 critérios político-sociais 15

cultura 21, 25, 37, 55, 62, 73, 84, 88, 107, 114, 137, 138, 158, 162, 168, 170, 171, 174, 175, 176, 186, 187, 188, 195, 203, 207, 216, 286, 299, 314, 322, 324, 339, 388, 410, 496, 502, 514, 570

D

delírios fundamentalistas 153
descolonialidade 408
desigualdades sociais 90, 394
desumanização 156
dialeto 34, 35, 41, 57, 133, 134, 138, 139, 140, 142, 143, 145, 147, 149, 503, 522
dicionários 82, 91, 500
didática 11, 22, 84, 239, 241, 247, 248, 249, 252, 258, 259, 260, 261, 290, 530
Diretório dos Índios 71
discurso religioso 23, 343, 344, 347, 348, 349, 351, 354, 372, 373
dissertativo-argumentativo 21, 22, 239, 240, 241, 247, 249, 250, 251, 252, 254, 256, 258, 259, 260
ditadura militar 153, 351
diversidade linguística 47, 56, 69, 150
diversidade sexual 69, 130, 343, 393, 394
doutrinação esquerdista 153

E

educação bancária 155, 156
educação básica 54, 69, 90, 204, 207, 208, 219, 243, 380, 460, 465, 471, 477, 561
educação bilíngue 169, 171, 175, 176, 177
educação escolar 327, 397, 400
Educação Inclusiva 220, 565
educação libertadora 154, 155, 156, 160
educação linguística 53, 81
Educação Moral 24, 378, 391, 392, 393, 394, 397, 398, 399, 400, 401, 402
educação pública 153
ementas das disciplinas 15
ENEM 45, 56, 69, 222, 223, 229, 231, 233, 235, 236, 237

ensino-aprendizagem 188, 238, 285, 296, 317, 382, 407, 411, 426, 503, 568
ensino de língua 18, 31, 48, 52, 53, 54, 55, 58, 71, 73, 77, 80, 81, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 92, 93, 451, 459, 461, 464, 470, 471, 477, 481, 482, 490, 492

ensino de língua portuguesa 71, 80, 81, 85, 88, 89, 90, 92, 93, 477, 492

ensino de línguas 20, 68, 90, 152, 157, 161

ensino e aprendizado 23, 327

ensino fundamental 24, 89, 208, 209, 222, 237, 263, 266, 280, 324, 336, 341, 406, 408, 426, 465, 565

escola pública 21, 88, 202, 221, 223, 231, 263, 323, 565

Escola sem Partido 381, 383, 392, 403

escrita 22, 30, 45, 74, 78, 82, 83, 86, 88, 96, 108, 161, 162, 172, 173, 224, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 237, 238, 242, 251, 260, 262, 263, 264, 267, 269, 276, 279, 280, 286, 288, 298, 303, 316, 319, 325, 328, 331, 335, 359, 367, 385, 427, 437, 462, 470, 471

Estrutura da língua portuguesa 533

estruturas gramaticais 25, 195, 451

estudos da linguagem 18, 26, 54, 55, 102, 107, 109, 454

Estudos da Linguagem 68, 92, 95, 96, 200, 512, 564, 566, 569

estudos decoloniais 20, 153

estudos sociolinguísticos 47, 49, 50, 53, 61

exílio 157, 365

F

fake news 550

fenômenos sociais 96, 98, 99, 210, 230

filosofia da linguagem 89, 92, 108, 115, 164, 237, 448, 559

financiamentos públicos e privados de pesquisa 15

formação 10, 11, 15, 22, 23, 47, 48, 54, 74, 75, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 92, 157, 160, 163, 166, 170, 171, 173, 174, 179, 180, 185, 186, 187, 190, 191, 195, 199, 203, 205, 206, 207, 220, 221, 240, 282, 305, 306, 307, 315, 316, 317, 318, 319, 321, 322, 323, 324, 328, 344, 347, 352, 353, 354, 359, 360, 361, 362, 368, 369, 371, 373, 374, 379, 383, 388, 390, 391, 396, 397, 400, 402, 408, 422, 424, 427, 469, 473, 491, 501, 560, 568

freireanas 152

G

gays 18, 29, 40, 43, 55, 62, 100, 103, 127, 348, 355, 356, 388

gênero 10, 11, 12, 15, 16, 19, 21, 29, 32, 39, 42, 44, 47, 48, 52, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 65, 69, 96, 97, 100, 101, 103, 106, 107, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 118, 119, 120, 124, 126, 128, 129, 130, 131, 141, 153, 185, 192, 222, 227, 228, 229, 233, 235, 236, 241, 242, 243, 247, 248, 249, 252, 253, 255, 256, 258, 259, 260, 267, 269, 314, 359, 363, 364, 377, 378, 379, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 393, 394, 395, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 404, 410, 412, 413, 416, 417, 423, 425, 429, 430, 431, 432, 434, 438, 440, 446, 448, 496, 560, 570

gênero artigo de opinião 12, 247, 429, 431, 432, 446

gênero dissertativo-argumentativo 21, 241, 247

gêneros multimodais 327, 328

gêneros textuais 21, 22, 226, 227, 231, 241, 242, 247, 248, 261, 263, 280, 463, 487, 568

gramática 24, 25, 68, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 91, 93, 236, 336, 338, 340, 415, 433, 434, 435, 442, 447, 448, 450, 451, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 464, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 476, 477, 478, 479, 481, 484, 485, 489, 490, 491, 492, 493, 495, 496, 497, 499, 500, 502, 503, 504, 505, 508, 509, 511, 512, 513, 514

Gramática Funcional 432, 433, 434, 435, 436, 446, 448

gramaticalização 13, 25, 449, 451, 453, 468, 473

gramática normativa 450, 460

gramáticas 25, 82, 84, 454, 460, 466, 475, 476, 477, 478, 484, 485, 486, 487, 490, 491, 496, 500, 503, 505, 508, 509, 511, 512, 513

gramáticas escolares 13, 25, 475, 476, 477, 478, 485, 487, 490

gramáticas escolares da década de 2000 477

gramáticas normativas 476

H

heterogeneidade linguística 74, 83

heterossexual 32, 36, 37, 38, 40, 42, 56, 57, 97, 109, 117, 118, 119, 120, 387, 389

história da educação 72, 81

histórias em quadrinhos 327, 328, 330, 337, 340, 341

homofobia 57, 103, 127, 131, 348, 352, 369, 393

homossexual 35, 36, 39, 40, 42, 61, 62, 123

HQs 22, 23, 327, 328, 330, 332, 333, 334, 336, 337, 338, 339, 340

I

identidade 19, 42, 44, 52, 57, 64, 69, 85, 91, 96, 101, 103, 104, 105, 107, 109, 130, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 146, 147, 148, 149, 162, 168, 221, 226, 299, 302, 303, 343, 348, 389, 394, 412, 427, 484, 488, 490, 511, 512, 523

ideologia 22, 73, 75, 79, 81, 113, 153, 162, 228, 282, 344, 345, 346, 347, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 360, 361, 362, 368, 374, 380, 396, 397, 399, 400, 401, 402, 410

Ideologia de gênero 393

inclusão 21, 57, 58, 150, 177, 186, 187, 188, 189, 198, 203, 204, 205, 208, 211, 212, 219, 221, 245, 410

Inclusão Social 209

instituição escolar 72, 89

intérprete 10, 20, 23, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 205, 213, 566

intersexo 29, 47, 348

J

João Pessoa 20, 68, 69, 132, 133, 141, 143, 145, 146, 151, 426, 466, 473, 474, 512, 534

K

kit gay 113, 153

L

latim 72, 75, 77, 79, 81, 456, 501, 502, 503, 504, 505, 508, 509

legitimação 14, 15, 382

legitimação do saber 14

lei nº 10.436 168, 169

lésbicas 29, 55, 100, 103, 348, 388

letramento literário 407, 422

LGBTfobia 47

LGBTIA+fobia 114, 126, 128

LGBTIA+fóbico 121, 125, 126, 128

- LGBTQIA+ 18, 19, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 47, 52, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 69, 343, 346, 347, 348, 351, 355
- Libras 10, 21, 71, 165, 166, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 177, 179, 180, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 219, 220, 560, 562, 563, 565, 566, 570
- língua brasileira 200, 202, 511
- Língua Brasileira de Sinais 71, 169, 170, 172, 177, 199, 203, 205, 207, 220, 221, 562, 563
- língua de sinais 20, 172, 177, 180, 181, 184, 188, 189, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200
- linguagem 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 30, 32, 35, 36, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 65, 66, 68, 89, 91, 92, 96, 97, 100, 101, 102, 103, 107, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 119, 128, 129, 131, 158, 161, 162, 163, 164, 172, 183, 184, 200, 221, 224, 225, 226, 229, 232, 237, 238, 248, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 258, 259, 280, 282, 283, 284, 285, 286, 295, 300, 303, 307, 308, 309, 310, 311, 316, 318, 322, 323, 324, 325, 330, 331, 333, 337, 339, 341, 352, 360, 386, 389, 404, 408, 409, 411, 413, 415, 426, 428, 430, 433, 434, 435, 436, 437, 446, 447, 448, 451, 453, 454, 456, 457, 458, 459, 460, 462, 463, 471, 473, 479, 484, 492, 497, 503, 521, 559, 569
- língua(gem) 17, 18, 26, 28, 29, 31, 33, 35, 36, 37, 38, 42, 43, 47, 48, 58, 59, 64, 89, 91, 101, 195, 462
- língua geral 71, 72, 73, 74, 76, 77, 81
- língua materna 31, 66, 68, 88, 90, 91, 92, 166, 168, 169, 170, 173, 175, 182, 209, 236, 477, 481, 482, 490, 496, 505, 512, 520, 526, 528
- língua nacional 74, 77, 78, 81, 82, 85, 88
- língua portuguesa 9, 12, 13, 21, 22, 24, 25, 35, 45, 65, 67, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 85, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 170, 172, 193, 237, 248, 249, 251, 260, 263, 324, 336, 340, 406, 408, 425, 426, 428, 472, 474, 476, 477, 490, 491, 492, 496, 497, 500, 503, 504, 505, 506, 508, 509, 510, 511, 517, 532, 533, 568, 569
- Língua Portuguesa 20, 53, 54, 71, 77, 85, 88, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 223, 224, 226, 229, 231, 238, 240, 322, 330, 407, 448, 450, 474, 513, 560, 562, 563, 564, 565, 568, 569, 570
- línguas dialogam 152
- línguas imigrantes 71
- línguas indígenas 71, 72, 74, 81, 83
- linguistas aplicados 307
- linguística 9, 13, 17, 24, 26, 27, 30, 35, 38, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 55, 56, 62, 64, 67, 68, 69, 71, 73, 74, 78, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 107, 109, 110, 115, 134, 135, 139, 141, 142, 145, 147, 148, 149, 150, 171, 174, 182, 203, 212, 224, 225, 238, 242, 248, 249, 259, 261, 325, 330, 349, 415, 426, 427, 430, 432, 434, 436, 445, 446, 447, 448, 449, 451, 452, 453, 454, 457, 458, 459, 462, 463, 464, 466, 467, 471, 472, 473, 476, 478, 480, 481, 483, 484, 486, 487, 489, 490, 491, 492, 493, 495, 496, 506, 513, 514, 522, 523, 533, 538, 545, 560, 567, 568, 569
- Linguística Aplicada 18, 28, 30, 44, 45, 50, 68, 91, 92, 304, 307, 325, 411, 426, 474, 476, 560, 564, 567, 568, 569
- linguística queer 67, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 109, 560
- Linguística Queer 19, 50, 67, 94, 95, 96
- Linguística Textual 21, 223, 238
- literatura 27, 81, 82, 93, 177, 181, 215, 291, 294, 301, 303, 317, 318, 323, 407, 408, 418, 422, 424, 426, 473, 496, 528, 567, 570
- livro didático 12, 24, 80, 81, 92, 406, 408, 426, 427, 514
- livros didáticos 24, 87, 89, 292, 293, 295, 304, 408, 417, 448
- M**
- matrizes africanas 29
- memória discursiva 359, 363, 369, 370, 371, 373, 374
- minorias sexuais 105, 115, 122, 124, 126, 387
- modernidade 44, 68, 76, 96, 97, 106, 297, 427
- monstruosidades 19, 94
- MPB 359, 363, 364, 366, 371, 375
- multimodalidade 233, 293, 328, 332, 462
- Música Popular Brasileira 363

N

neoconservadora 113, 114

neoconservadores 19, 112, 113, 115, 128, 129, 131

O

ódio 19, 112, 113, 114, 115, 121, 122, 125, 126, 128, 129, 131, 370

opressores e oprimidas/os 154, 160

P

palatalização 133, 148

Paulo Freire 20, 153, 155, 157, 158, 159, 160, 163, 164, 308, 448

pedagogia crítica 154, 304

performativa 62, 96, 103, 115, 123, 125, 128, 130, 131

perspectivas culturais 96

pesquisa 15, 18, 20, 21, 26, 44, 45, 51, 59, 61, 63, 68, 71, 89, 95, 96, 106, 108, 139, 140, 141, 143, 149, 150, 166, 168, 173, 174, 175, 176, 180, 185, 192, 198, 203, 204, 210, 211, 218, 220, 221, 223, 224, 231, 232, 234, 237, 241, 245, 248, 249, 260, 264, 265, 266, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 282, 287, 288, 289, 290, 292, 295, 297, 301, 302, 304, 309, 324, 325, 327, 328, 340, 344, 349, 360, 366, 391, 403, 404, 408, 411, 428, 431, 432, 436, 437, 439, 442, 445, 446, 447, 452, 465, 472, 473, 476, 479, 480, 491, 492, 493, 518, 523, 524, 526, 527, 528, 529, 530, 531, 532, 533, 535, 563, 565, 568, 569, 571

pessoa com deficiência 177, 204, 221

polissemia 166

política linguística 71, 73, 78, 81, 82, 85, 86, 171

políticas de línguas 19, 71

políticas educacionais 19, 71, 80, 178

pós-modernidade 44, 96, 97

preconceito 53, 55, 57, 66, 69, 103, 145, 149, 208, 212, 300, 356, 364, 401

processo de gramatização 25, 458, 495, 497, 500, 510, 512

produção de texto 239, 250, 260, 408

produtividade discursiva 431

professores 23, 31, 50, 55, 59, 76, 77, 78, 79, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 92, 150, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 179, 180, 185, 190, 199, 200, 205, 206, 220, 221, 229,

231, 236, 240, 247, 263, 264, 297, 302, 316, 317, 322, 330, 336, 339, 378, 380, 381, 383, 384, 392, 393, 397, 398, 399, 401, 450, 451, 463, 468, 469, 470, 502, 568

professor ouvinte 166

programas de pós-graduação 15

Q

queer 32, 47, 62, 67, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 385, 387, 388, 560

R

raça 15, 16, 65, 97, 98, 100, 103, 109, 212, 296, 300, 356, 397, 410, 412, 413, 416, 418, 419, 424, 427, 428, 570

racismo 22, 103, 114, 127, 156, 163, 282, 283, 284, 285, 300, 301, 303, 304, 348, 357, 412, 419

redação do ENEM 222, 229, 231, 233, 236, 237

representatividade 24, 45, 58, 289, 408, 421, 425, 426

retórica de ruptura 478, 484, 485, 486, 490

rigor científico 451

S

sala de aula 12, 19, 20, 21, 23, 24, 36, 50, 51, 53, 56, 57, 58, 59, 65, 66, 68, 150, 159, 162, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 181, 186, 188, 190, 203, 204, 207, 209, 210, 218, 219, 230, 238, 299, 307, 317, 319, 321, 327, 328, 330, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 381, 382, 383, 395, 397, 402, 408, 409, 421, 422, 459, 463, 487

sexualidade 10, 15, 16, 19, 32, 44, 48, 52, 55, 65, 68, 69, 96, 97, 100, 101, 103, 107, 112, 128, 131, 378, 384, 387, 388, 393, 399, 400, 401, 404, 405, 427

signo linguístico 48, 49, 166

silenciamento 74, 162, 359, 362, 367, 368, 371

sistema capitalista 167

sociedade 11, 16, 23, 26, 30, 37, 43, 44, 45, 51, 52, 53, 56, 58, 59, 72, 101, 105, 149, 157, 163, 168, 169, 173, 177, 180, 198, 203, 205, 209, 212, 218, 219, 220, 226, 227, 237, 250, 251, 263, 264, 267, 270, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 283, 285, 295, 300, 306, 315, 349, 351, 355, 363, 364, 369, 372, 374, 375, 379, 381, 382, 384, 385, 388, 389, 397, 400, 403,

407, 408, 409, 413, 445, 463, 470, 482, 483,
496, 498, 509, 511

Sócio-Construtivista 181, 183

sócio-histórico 95, 96, 347, 361, 390, 410

Sociolinguística 9, 18, 19, 38, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 64, 65,
66, 67, 68, 69, 150, 451, 476, 477, 478, 479, 481, 482,
483, 484, 487, 520, 521, 523, 524, 533, 534, 560

subversão 19, 44, 96, 103, 130, 386

surdo 21, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 186, 187,
188, 190, 191, 196, 197, 198, 200

sutilezas 19, 94, 106

T

teoria dialógica da linguagem 24

teóricos do Sul 153

Tradição Sociodiscursiva 477, 482

transexuais 29, 55, 68, 105, 348, 401

transgêneros 29, 103, 388

travestis 29, 41, 42, 55, 68, 103, 105, 348, 355

U

Universidade Federal de Uberlândia 95

Universidade Federal do Rio de Janeiro 95

V

variação e mudança linguística 478, 486, 487, 490

variáveis linguísticas e extralinguísticas 133, 527

violência 15, 44, 57, 73, 107, 124, 126, 155, 348, 354,
364, 370, 371, 427

WWW.PIMENTACULTURAL.COM

EM MÚLTIPLAS LINGUAGENS FACES

uma agenda de estudos
teóricos e aplicados