

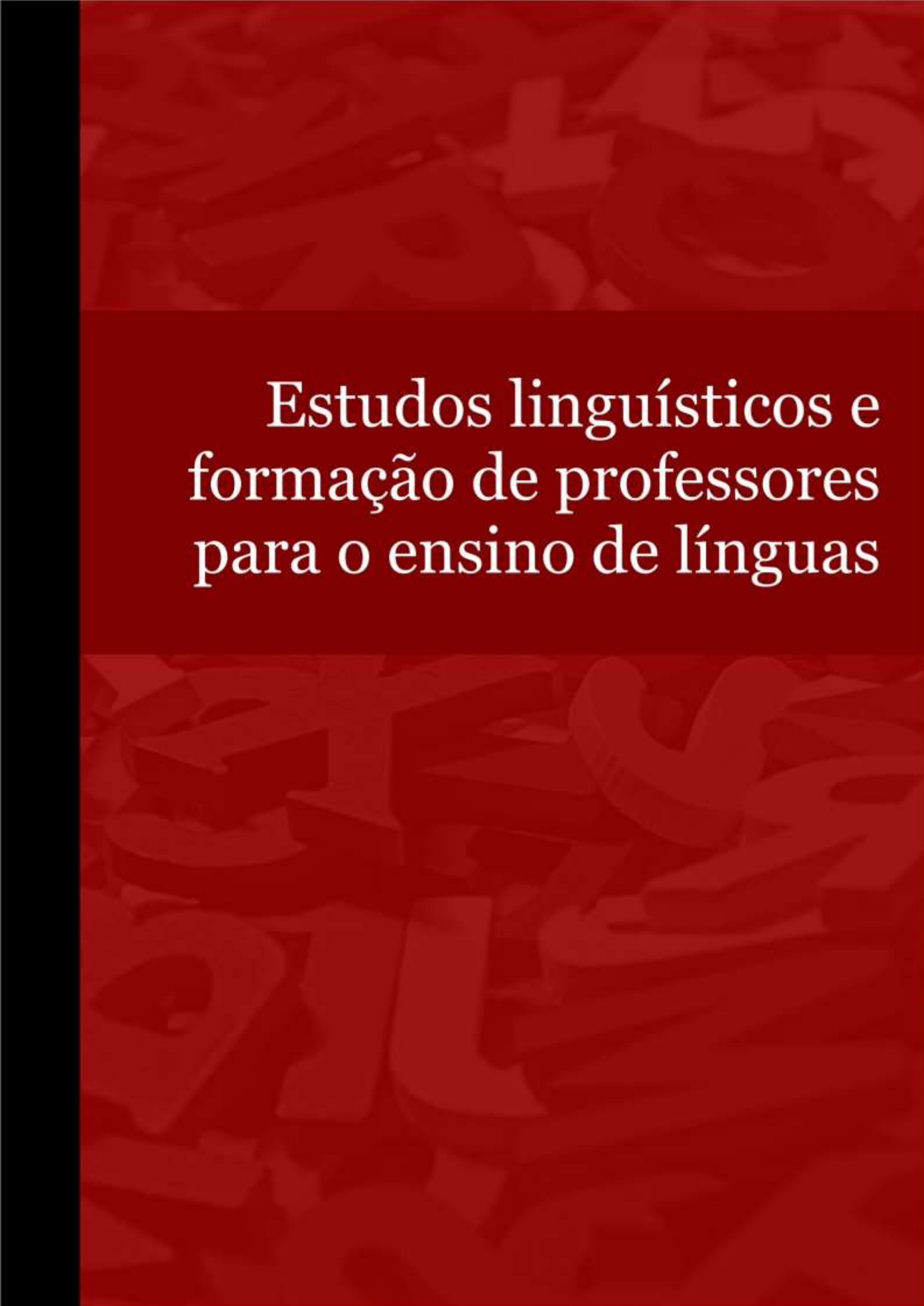
Organizadores

Symara A. A. de O. Cabral

Sayonara A. de Oliveira Uchoa

# Estudos linguísticos e formação de professores para o ensino de línguas

1ª Edição | E-book



Estudos linguísticos e  
formação de professores  
para o ensino de línguas

**Capa:** Larissa Rodrigues de Sousa & Filipe Pereira da Silva Dias

**Comissão editorial:** Rozane Pereira de Sousa e Henrique Miguel de Lima Silva

**Editoração:** IDEIA – Inst. de Desen. Educ. Inter. e Aprendizagem

---

CABRAL, Symara Abrantes Albuquerque de Oliveira; UCHÔA, Sayonara Abrantes de Oliveira (Org.). **Estudos linguísticos e formação de professores para o ensino de línguas.** Cajazeiras – PB: IDEIA – Inst. De Desen. Educ. Interd. e Aprendizagem, 2020.

ISBN: 978-65-991633-6-4

1. Linguística 2. Formação 3. Professores 4. Ensino. I. Symara Abrantes Albuquerque de Oliveira Cabral II. Sayonara Abrantes de Oliveira Uchôa.

CDD. 400.400

---



Reservados todos os direitos de publicação à  
IDEIA – Inst. de Desen. Educ. Interd. e Aprendizagem  
Rua Tenente Arsênio, 420 – Centro  
Cajazeiras – PB CEP 58.900-000  
[www.editoraideiacz.com.br](http://www.editoraideiacz.com.br)

É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, no todo ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios (eletrônico, mecânico, gravação, fotocópia, distribuição na Web e outros), sem permissão expressa da Editora ou citação adequada da fonte.

O conteúdo e dados apresentados na obra são de inteira responsabilidade dos seus autores e orientadores, bem como a adequação vocabular e gramatical.

## APRESENTAÇÃO

A discussão sobre os processos educacionais sempre estão presentes nos mais diversos contextos sociais, sobretudo entre os que buscam estabelecer relações entre o desenvolvimento de uma nação e o seu nível de formação como condição de acesso aos seus direitos mais básicos.

Na academia, essa busca se intensifica pela relação que se estabelece entre os estudos teóricos e os práticos, no estabelecimento de uma intersecção produtiva pautada nas contribuições das mais diversas áreas do conhecimento. Assim, nos campinhos reflexivos dos estudos semânticos, das concepções de língua e linguagem, da variação, das reflexões sobre o livro didático, das representações identitárias, da semiótica, da aquisição, da análise linguística, da sociolinguística, enfim, essas e outras vertentes que ancoram as reflexões presentes nestes escritos se entrecruzam por um bem comum, ou seja, a aprendizagem, o desenvolvimento da educação para todos.

Os artigos que compõem este volume são resultado da reflexão de estudiosos das mais diversas áreas dos estudos linguísticos, literários e da educação que trazem, em seus escritos, experiências exitosas no ensino, discussões teóricas, sobretudo, atravessamentos culturais, contribuições para a ressignificações do fazer pedagógica em um período cujas descobertas representam novas impressões para um novo olhar educacional.

Enfim, fruto dos encontros proporcionados pelo II Simpósio de Língua do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, através do grupo de pesquisa GRENAL, representa um convite a pesquisadores, educadores e curiosos, para que descubram novos rumos para uma educação do hoje para o amanhã.

## SUMÁRIO

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA: UM ESTUDO SOBRE ASPECTOS SEMÂNTICOS DA LIBRAS .....	6
<i>Bruno Veloso de Farias Ribeiro</i> <i>Aline Peixoto Saraiva</i>	
A CONCEPÇÃO DA LÍNGUA NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM SOB O VIÉS DA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA.....	19
<i>Diones Bezerra de Souza</i>	
LIVROS DIDÁTICOS INDÍGENAS: PERSPECTIVAS PARA OS PARKATÊJÊ.....	34
<i>Francinete de Jesus Pantoja Quaresma</i> <i>Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira</i>	
DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: CONCEITO E MANIFESTAÇÕES .....	50
<i>Douglas Ronivon da Silva</i> <i>Gabrielle Dayanne Rodrigues de Albuquerque</i> <i>Lúcia Italita de Albuquerque Souza</i>	
ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS: REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DO FUTURO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SÃO LUÍS – MA.....	61
<i>Carlos Eduardo de Paula Santos</i> <i>Ana Maria Sá Martins</i>	
A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E O CONTEXTO SOCIAL EM TRÊS VERTENTES TEÓRICAS: ESTRUTURALISMO, GERATIVISMO E A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO INTERACIONISTA .....	78
<i>Karla Araújo Pinheiro de Holanda</i> <i>Manuely de Carvalho Silva Chaves</i> <i>Auricélia Moreira Leite</i>	
ANÁLISE SEMIÓTICA DO CONTO “O PÃO DO DIABO”, DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE .....	90
<i>Davi Jefferson Araújo da SILVA</i> <i>Maria Nazareth de Lima Arrais</i>	
REDEFINIÇÕES DO PAPEL SOCIAL DAS MULHERES RETRATADAS PELA PUBLICIDADE .....	103
<i>Mayara Benevenuto Duarte</i> <i>Maria Nazareth de Lima Arrais</i>	
ANÁLISE LINGUÍSTICA EM INTERFACE COM OS GÊNEROS TEXTUAIS NAS ATIVIDADES DE UM LIVRO DIDÁTICO DO 6º ANO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO .....	119
<i>Marcelo Liparini Vieira</i>	

ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: UMA ABORDAGEM AUTÔNOMA OU IDEOLÓGICA NO INÍCIO DOS ANOS FINAIS?.....	134
<i>Lucas Cesar de Oliveira</i>	
ENUNCIADOS SAUSSURIANO VERSUS ENUNCIADOS BAKHTINIANO: ACONTECIMENTOS DISCURSIVOS NAS UNIDADES DE COMUNICAÇÃO/INTERAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS .	152
<i>Domingos Pinto de França</i> <i>Simone de Jesus Padilha</i>	
DISPOSITIVOS DO BIOPODER NA CONTEMPORANEIDADE: INTERPELAÇÕES ACERCA DAS “FAKE NEWS” .....	162
<i>Laurianne Guimarães Mendes</i>	
AS FORMAÇÕES DISCURSIVAS ROMÂNTICA E RACIONALISTA NO DISCURSO DE ZAMENHOF: UM SUJEITO IDEALISTA OU CARTESIANO? .....	172
<i>Andréa Marques Rosa Eduardo</i> <i>Claudete Cameschi de Souza</i>	
O PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR FRENTE ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: COLONIALIDADE DO PODER, NA ERA DIGITAL .....	188
<i>Icléia Caires Moreira</i> <i>Michelle de Sousa Mussato</i>	
PRÁXIS FILOSÓFICA EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	204
<i>Julie Christie Damasceno Leal</i> <i>Mauro Lopes Leal</i> <i>Alessandra Bitencourt Azevedo</i>	
MOVIMENTOS DISCURSIVOS NA/PARA A SAÚDE: PERCURSO E EXPERIÊNCIA(S) .....	229
<i>Lucas Rodrigo Batista Leite</i> <i>Patrícia Aparecida da Silva</i> <i>Cássia Maria Carraco palos</i>	
A MULHER NA GUERRA - ANÁLISES IMAGÉTICAS A PARTIR DA LEITURA CRÍTICA DE CARTAZES QUE CIRCULARAM DURANTE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL .....	241
<i>Tanísia Ferreira Nascimento</i> <i>César Costa Vitorino</i> <i>Lavine Lima Silva Cunha</i>	
O IDIOMAS SEM FRONTEIRAS COMO ESPAÇO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS: AÇÕES DESENVOLVIDAS NA UFS .....	256
<i>Nayara Stefanie Mandarino Silva</i>	

REPRESENTAÇÃO SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS .....	271
<i>Fabiele de Oliveira Cassimiro</i>	
<i>Kátia Honório do Nascimento</i>	
CONTRIBUIÇÕES DE DOCENTES E DISCENTES NA REFORMULAÇÃO DE UM CURSO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR.....	286
<i>Carla Cristina de Souza</i>	
<i>Danielle Novais Uchôa</i>	
<i>Carenn Rodrigues e Almeida Silva</i>	
DISCURSIVIDADES DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DO SUL DO AMAZONAS .....	299
<i>Pâmela Miranda de Carvalho</i>	
<i>Daianne Severo da Silva</i>	
LÍNGUA ESTRANGEIRA NA LICENCIATURA EM LETRAS: CRENÇAS SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM DE IDIOMAS NA FORMAÇÃO INICIAL.....	310
<i>Luciana Kinoshita</i>	
<i>BLACK ENGLISH: A DESCOLONIZAÇÃO DOS DESCENDENTES DA DIÁSPORA NEGRA</i> .....	324
<i>Aline de Almeida Gandra</i>	

## **COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA: UM ESTUDO SOBRE ASPECTOS SEMÂNTICOS DA LIBRAS<sup>1</sup>**

Bruno Veloso de Farias Ribeiro

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal Rural de Pernambuco, [brunolibras@gmail.com](mailto:brunolibras@gmail.com)

Aline Peixoto Saraiva

Professora orientadora: Especialista em Educação a Distância, Faculdade Internacional Signorelli – RJ, [lineps80@gmail.com](mailto:lineps80@gmail.com)

Este trabalho aborda aspectos semânticos da Libras, especificamente alguns casos de homonímia, sinonímia e antonímia e sua relação com o contexto cultural e habilidade linguística. O problema abordado na pesquisa é que a Libras tem recentes e ainda escassas investigações, porém é necessário analisá-la para desenvolver competências linguísticas e perceber seu contexto cultural. A hipótese da pesquisa é que o estudo semântico da Libras pode ajudar a encontrar fatos culturais que indiquem possível relação contextual entre sinais e adaptação a níveis de formalidade, pois, como qualquer outra língua, a sinalização deve ser adaptada aos contextos de fala e conhecer a relação semântica entre certos sinais possibilita à comunidade surda desenvolver competências linguísticas e conhecer sua história/cultura. O objetivo geral é estudar, analisar para compreender aspectos semânticos da Libras e sua relação com a cultura surda. Este trabalho é uma pesquisa descritiva e utilizou-se ferramentas de pesquisa bibliográfica. Os autores utilizados foram Aragão Neto, Lima e Cruz e Salgado *et al.* Ao final da pesquisa se constatou que pesquisas linguísticas dessa área contribuem para o próprio processo de inserção da pessoa surda na sociedade através da educação e que há uma possível relação entre sinais homônimos através de fatos culturais.

**Palavras-chave:** Semântica, Cultura Surda, Língua de Sinais, Libras.

### **INTRODUÇÃO**

As línguas de sinais são o meio de comunicação natural da comunidade surda (composta por surdos e ouvintes em interação linguística e cultural). A Educação de Surdos ao longo da história passou por diferentes abordagens e, em certos momentos, foi proibido o uso das línguas de sinais, que é a primeira língua dos surdos. Neste sentido, historicamente houve um silenciamento e apagamento das produções culturais do povo surdo.

---

<sup>1</sup> Este trabalho é resultado do artigo científico produzido para conclusão do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Libras apresentado à Faculdade Internacional Signorelli – RJ.



Até a década de 1960, as línguas de sinais não eram reconhecidas na comunidade acadêmica como línguas de fato. A mudança começou com o artigo *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf* de William Stokoe nos Estados Unidos da América. Este artigo trazia dados que comprovavam que as línguas de sinais são tão complexas quanto as línguas orais. Então, a partir dos anos 60, houve um despertar cultural e uma nova aceitação das línguas de sinais.

No Brasil o movimento surdo alcançou muitas conquistas e conseguiu o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais - Libras, que é a língua própria da comunidade surda nacional. A legislação federal brasileira começou a regulamentar o ensino da Libras, a Educação de Surdos no Brasil e os profissionais que devem estar envolvidos neste processo pedagógico. Começou-se a valorizar os estudos linguísticos e culturais, bem como uma perspectiva de educação bilíngue.

As pesquisas que embasam o ensino do português brasileiro como língua materna possuem grande quantidade de dados, porém as pesquisas relacionadas à Libras ainda são escassas. A Lei de Libras (Lei Federal 10.436/2002) possui apenas 18 anos e apenas em 2006 foi aberto o primeiro curso de Letras/Libras (que aconteceu na modalidade EAD, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina, com polos espalhados pelo Brasil). Contando com o tempo para a formação da primeira turma e o ano no qual foi realizada a presente pesquisa (2020), apenas há 10 anos temos professores formados e capacitados para o ensino e pesquisa da área.

A importância de se incentivar os estudos linguísticos sobre a Libras também é uma demanda de uma grande quantidade de brasileiros. Segundo dados do censo de 2010 do IBGE, 9,7 milhões de brasileiros têm deficiência auditiva/surdez, o que representa 5,1% da população. Grande parte destes é falante de Libras e junto com ouvintes familiares, amigos e profissionais de diversas áreas, formam a comunidade surda. Observando este número significativo, percebe-se a importância do incentivo às pesquisas da área para oferecer à população surda o desenvolvimento de competências linguísticas, acesso à educação, exercício da sua cidadania e valorização da sua identidade e cultura.

A Libras possui gramática própria e a linguística se divide em áreas de acordo com certos aspectos da linguagem humana. Estes são basicamente a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a semântica e a pragmática (SALGADO ET AL, 2011). É possível utilizar todos

estes níveis de análise para estudá-la. É importante destacar que segundo Salgado *et al.* (2011) as línguas de sinais também sofrem variações regionais, culturais, de idade dos falantes e de nível de formalidade, da mesma forma que as línguas orais. Assim sendo, um falante fluente deve estar preparado para adaptar sua linguagem para os contextos nos quais interaja.

Os aspectos semânticos da Libras devem ser abordados no seu ensino, tanto como segunda língua para ouvintes, como primeira língua para surdos. Deste modo, todos, especialmente os estudantes em idade escolar, podem desenvolver competências linguísticas que os permitam se expressar em diversos níveis de contextos e formalidades, observando por exemplo os sinônimos adequados.

Observando a demanda da área, este trabalho se propõe abordar os aspectos semânticos da Libras, notadamente o estudo de homônimos, sinônimos e antônimos presentes na Língua Brasileira de Sinais e seus sentidos na comunidade surda brasileira a partir de sinais registrados no Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais de Honora e Frizanco (2017) e em revisão bibliográfica de referências teóricas já analisadas por outros autores.

## **METODOLOGIA**

Essa pesquisa é de caráter qualitativo, pois utiliza textos como base de dados para embasamento e fornece resultados igualmente em texto. Flick (2009) explica que, historicamente, a construção das bases teóricas e metodológicas da ciência moderna primeiramente trouxe os métodos de pesquisas quantitativas, que prezam pela objetividade dos dados (fornecidos em números, gráficos e porcentagens); pela neutralidade dos pesquisadores; e buscam explicitar leis gerais de causas e efeitos dos fenômenos estudados. As Ciências Humanas passaram a demandar novos métodos, então surgiram os métodos qualitativos, abarcando várias abordagens das pesquisas sociais.

Os métodos de pesquisas qualitativas utilizam o texto como material empírico (em vez de números) e, segundo Flick (2009), levam em conta a opinião e as vivências das pessoas pesquisadas. Os dados obtidos são interpretados e organizados para serem transformados em dados científicos de forma a tornar o fenômeno visível, possibilitando “entender o mundo e produzir conhecimento” (FLICK, 2009, p. 22).

A presente pesquisa utilizou-se de observação indireta de dados levantados em pesquisa bibliográfica de referências teóricas já analisadas. Foram utilizados os autores Aragão Neto (2012), Lima e Cruz (2014) e Salgado *et al.* (2011) para o embasamento epistemológico da Semântica aplicada e Libras e foram feitas pesquisas nos dicionários: Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais (HONORA E FRIZANCO, 2017) e Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS, 2001).

Seguindo as orientações metodológicas de Lakatos e Marconi (2003), após a coleta de dados, seguiu-se com a análise de dados, que leva em conta a verificação entre as todas as variáveis e suas relações e a hipótese formulada. Por último, na fase de interpretação procurou-se dar um significado maior às respostas encontradas, é quando os dados são relacionados com a fundamentação teórica levantada.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### Estudos semânticos em Libras

A semântica é uma parte da gramática que estuda os significados das palavras. Aragão Neto (2012, p.192) afirma que esta “é uma disciplina que perpassa várias outras e, para alguns linguistas, a exemplo dos cognitivistas, chega até mesmo a ser o núcleo da gramática”. Segundo o autor (2012), a pragmática também estuda os significados construídos pelo uso linguístico, ou seja, observa a mudança ou manutenção dos sentidos nos contextos reais de comunicação.

Ao iniciar os estudos nessa área, necessita-se antes de tudo da concepção do que é significado. Aragão Neto (2012) explica que este é constituído do sentido e da referência.

A referência tem a ver com os objetos aos quais nos referimos, por exemplo, quando falamos sobre computadores, falamos sobre qualquer objeto que possa entrar nesta categoria. Dessa forma “a referência estabelece-se numa relação entre língua e mundo, mais precisamente na relação entre uma palavra/sinal e um objeto do mundo” (ARAGÃO NETO, 2012, p. 196). Já o sentido, por sua vez, “é uma forma linguística de apresentarmos um referente” (ARAGÃO NETO, 2012, p. 196), ou seja, é uma maneira pela qual apresentamos um objeto. O sentido é uma forma linguística, por isso não é pertencente a um indivíduo, pelo contrário, só existe consistentemente em uma

comunidade linguística. O autor exemplifica as duas partes do significado a partir do exemplo de casa. Casa em si é um objeto/referente e pode ser apresentada como “construção destinada a moradia’ ou como ‘lugar onde residem pessoas” (ARAGÃO NETO, 2012, p.196). Estas duas últimas maneiras de apresentação do referente são o sentido. Igualmente pode-se apresentar o mesmo objeto utilizando outras maneiras como “prédio’, ‘lar’ e ‘residência” (ARAGÃO NETO, 2012, p. 196). Todas essas formas de se referir ao mesmo objeto são diferentes sentidos que são comuns a uma mesma comunidade, ou seja, todos e todas podem compreendê-los.

Como apresentado anteriormente, a semântica formal estuda os significados sem contar o seu uso nos contextos reais e possíveis. Já a semântica argumentativa se preocupa em de fato como certas expressões, frases e textos são usados, ou seja, interessa-se pelo uso linguístico (ARAGÃO NETO, 2012).

As línguas naturais comumente apresentam em um(a) palavra/sinal mais de um significado – fenômeno chamado de ambiguidade. Em alguns casos, apresentam pouca clareza no significado – fenômeno chamado de vagueza. Além destes, polissemias, homonímias, antonímias e sinonímias conjuntamente são exemplos dos objetos de estudo da semântica.

A semântica e a pragmática constituem um campo de análise sobre a Libras e podem contribuir com a prática do seu ensino. As línguas de sinais possuem tantas estruturas complexas como as línguas orais. Lima e Cruz (2014) lembram que para compreender as relações de significado em uma língua, é preciso compreender a relação entre a cultura e os princípios linguísticos da comunidade que a fala, ou seja, é necessário levar em conta os atos sociointerativos e seu conjunto de símbolos.

#### Homonímia, sinonímia e antonímia

O fenômeno da homonímia acontece quando um mesmo sinal pode ter significados distintos sem relação entre si. Estas expressões só podem ser diferenciadas pelo contexto (LIMA; CRUZ, 2014). Em português, por exemplo, o dicionário Houaiss define a palavra **manga** como “*s.f.* **1** fruto suculento e doce, de polpa carnosa, ger. amarelada **2** parte da roupa sobre o braço” (HOUAISS, 2001, p.286). Ou seja, esta palavra tanto pode significar fruta, como a parte da peça de roupa, e esses dois significados não têm relação entre si.

Em Libras este fenômeno também existe e alguns sinais que podem ter significados diferentes a partir do contexto, ou seja, há um significante que tem dois significados, conforme os exemplos a seguir:

**Figura 1-** Sinal de SÁBADO em Libras



Fonte: Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais<sup>2</sup>

**Figura 2 -** sinal de LARANJA em Libras



Fonte: Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais

Os sinais de LARANJA e SÁBADO têm os mesmos parâmetros e só tem a sua diferenciação pelo contexto, por isso é um caso de homonímia. Os sinais de SEXTA-FEIRA e de PEIXE também representam um caso de homonímia conforme podemos ver nas figuras 3 e 4 a seguir.

---

<sup>2</sup> HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2017.

**Figura 3** - sinal de SEXTA-FEIRA em Libras



Fonte: Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais

**Figura 4** - sinal de PEIXE em Libras



Fonte: Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais

O fenômeno de sinonímia acontece quando há um “nexo entre expressões que têm significados semelhantes” (ARAGÃO NETO, 2012, p. 224). Os sinônimos possuem significados aproximados, mas que não são totalmente idênticos. Em alguns contextos nem sempre uma expressão pode substituir a outra. Segundo Aragão Neto (2012), um claro exemplo, tanto em Libras como em português, é o das palavras velho(a)/idoso(a) e dos sinais VELH@/IDOS@. Esses sinais e palavras têm significados aproximados, mas há contextos específicos para se usar um ou outro.

**Figura 5** - exemplos em Libras com os sinais de VELH@ e IDOS@



Maria é velha.



Maria é idosa.

Fonte: Aragão Neto (2012)

O último fenômeno a ser levantado neste trabalho é o de antonímia que segundo Aragão Neto “ocorre quando duas ou mais palavras apresentam alguma oposição de significado entre si a exemplo de bom e ruim” (2012, p. 229). O autor ainda explica que esta ainda pode ser dividida em quatro tipos: oposição gradual/polar, oposição contraditória/privativa, oposição conversa e oposição equipolente (ARAGÃO NETO, 2012).

**Figura 6** - exemplos em Libras de antonímia com os sinais de BOM e RUIM



Dia de chuva é bom.



Dia de chuva é ruim.

Fonte: Aragão Neto (2012)

Observando o exemplo acima, BOM e RUIM são um caso de antonímia, pois possuem sentido opostos entre si. Em Libras há outros exemplos como ESCUR@ e CLAR@, FEI@ e BONIT@. Ainda pode-se destacar os graus de oposição entre si. BONIT@ e LIND@ possuem sentidos aproximados, mas não perfeitos, ou seja, são um caso de sinonímia. Entre HORRÍVEL, FEI@, LIND@ e BONIT@ existem graus de oposição.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Lima e Cruz (2020) analisaram alguns aspectos semânticos da Libras. Eles perceberam que esses aspectos (levando em conta suas implicações linguísticas) são importantes para as pesquisas linguísticas dessa área e também para o próprio processo de inserção da pessoa surda na sociedade. A partir da seleção e do estudo de alguns sinais, eles analisaram os fenômenos de sinônimos, antônimos, homônimos, homografia, polissemia e suas relações de significante e significado. Lima e Cruz (2014) concluíram que, do mesmo modo que as línguas orais, o sentido dos sinais depende do contexto e também dos parâmetros fonéticos/fonológicos da Libras.



É importante também sempre se fazer uma relação entre a língua e a cultura da comunidade falante. Segundo Lima e Cruz (2014, p. 1523), analisar a língua de sinais possibilita à pessoa surda “uma educação de qualidade, pois ao (re)conhecer sua língua é compreendê-lo melhor, é acima de tudo compreender que a Libras é a real possibilidade de interação e inserção do Surdo na sociedade”. No caso da Libras, estudar a semântica também contribui para a pessoa surda ter sua identidade valorizada e respeitada, a fim de se construir bases sólidas que o permitam exercer sua cidadania. Percebemos também que a sinalização deve ser adaptada aos níveis de formalidade. A partir dos dados obtidos, VELH@ e IDOS@ são sinônimos. Observando este caso corroboramos que: os sinônimos raramente são perfeitos, pois nem sempre é possível trocar um termo por outro sem prejuízo semântico, porque o contexto de formalidade exige adaptação da linguagem e um termo é preferido em detrimento de outro.

Por último, nos casos de homonímia entre SÁBADO-LARANJA e SEXTA-FEIRA-PEIXE, a configuração em que fecha em S é um possível indicador de parâmetro fonológico motivante do signo, mas em uma palestra do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES em Pernambuco<sup>3</sup>, foi discutido que também seja possível que no INES, há muitos anos, nas sextas-feiras os alunos e alunas recebessem peixe na refeição principal e aos sábados recebiam laranjas na merenda. O INES é o primeiro instituto de educação de surdos do Brasil e por muito tempo funcionou em forma de internato, onde crianças de todas as regiões do país iam para estudar. Estes fatos nos levam a concluir que os hábitos internos da comunidade local influenciaram nos sinais utilizados para todo o país. Então, os referidos sinais podem ter tido uma origem comum, o que nos permite repensar os critérios básicos que são levantados nas fontes bibliográficas já publicadas para categorizá-los como homonímia, visto que possuem relação entre si.

---

<sup>3</sup> Seminário Intermunicipal de Educação para Surdos, 1., 2019, Jaboatão dos Guararapes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este projeto se propôs abordar os aspectos semânticos da Libras, notadamente o estudo de sinonímias e antonímias presentes na Língua Brasileira de Sinais e seus sentidos na comunidade surda brasileira a partir de sinais dicionários da língua e em revisão bibliográfica de referências teóricas já analisadas por outros autores.

O problema abordado neste trabalho era de que, analisando o contexto histórico de reconhecimento das línguas de sinais, da cultura surda, bem como da Libras, as pesquisas científicas que tomam como objeto de estudo esta língua são recentes e ainda escassas. Entretanto, há que se levar em conta a grande quantidade de falantes e sua riqueza cultural, por isso é necessário analisá-la para desenvolver competências linguísticas e perceber seu contexto cultural.

A hipótese da pesquisa era de que o estudo semântico da Libras auxilia a encontrar fatos culturais que indiquem possível relação contextual entre sinais e adaptação a níveis de formalidade, pois, como qualquer outra língua, a sinalização deve ser adaptada aos contextos de fala; e conhecer a relação semântica entre certos sinais possibilita à comunidade surda desenvolver competências linguísticas e conhecer sua história/cultura. Então definimos como objetivo geral estudar, analisar para compreender aspectos semânticos da Libras e sua relação com a cultura surda. Ao longo da pesquisa encontramos dados científicos que indicam possível relação de contexto entre sinais de homonímia, como SÁBADO – LARANJA E SEXTA-FEIRA – PEIXE, e concluímos que essa relação possivelmente revela um fato cultural muito antigo que marcou a língua e a comunidade surda brasileira até hoje. Desta forma consideramos que os objetivos foram alcançados

Os resultados obtidos podem ser compartilhados e utilizados pela própria academia, para o ensino de Libras nas escolas e podem ser utilizados como material para elaboração de material didático. E mais importante, podem ser compartilhados com a comunidade surda para conhecimento de sua própria história, cultura e língua.

## REFERÊNCIAS

- ARAGÃO NETO, Magdiel Medeiros. **Semântica e pragmática**. João Pessoa: UFPB, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/32i1wlr>>. Acesso em 03 mar. 2020.
- Brasil. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)> Acesso em: 14 de março de 2019
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, Bookman, 2009.
- HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2017.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- LIMA, Ediane Silva; CRUZ, Ronald Taveira. **Alguns aspectos semânticos da Libras: um estudo do léxico de seus sinais em suas relações de sinonímia, antonímia, homonímias, homógrafas e polissemia**. In: CONGRESO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA (ALFAL), XVII, 2014, João Pessoa. Anais... João Pessoa, 2014. P. 1523 – 1540. Disponível em <<https://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0367-1.pdf>>. Acesso em 03 mar. 2020.
- SALGADO, Carla *et al.* **Teoria da Linguística Aplicada**. Rio de Janeiro: Faculdade Internacional Signorelli, 2011.
- Seminário Intermunicipal de Educação para Surdos, 1.**, 2019, Jaboaão dos Guararapes.

## **A CONCEPÇÃO DA LÍNGUA NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM SOB O VIÉS DA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA**

Diones Bezerra de Souza

Graduando em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCCG, Campus Cajazeiras- PB. E-mail: [dionesmacena10@gmail.com](mailto:dionesmacena10@gmail.com)

O presente trabalho abordará o ensino de língua materna tendo como enfoque à sociolinguística. O ensino de Língua Portuguesa ainda é pautado por questões normativas do falar certo conforme as regras gramaticais omitindo a variação linguística em sala de aula. É perceptível que a língua padrão é tida como a prioritária no processo de ensino-aprendizagem e, com essa metodologia, há uma exclusão das demais variantes elucidadas como erros ou desvios. O que mais permeia nas salas de aula são visões errôneas de correção da fala, professores que podam alunos corrigindo-os de forma errada e constrangendo-os pelo fato de terem pronunciado uma palavra que desobedeceu à norma culta. Trabalhar a variação na escola assim como recomenda os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular justifica a escolha do tema. Diante disso, este artigo tem como objetivo geral discorrer sobre o ensino de português tendo como enfoque a sociolinguística como prática pedagógica na educação básica. Para o embasamento teórico buscou-se as contribuições da Bortoni- Ricardo (2004; 2005); Brasil (2017); PCNs (1998); Faraco (1991); Labov (1972); Tarallo (2000); Bagno (1999); Mollica e Braga (2003) entre outros. A metodologia utilizada é o método monográfico com dados analisados sob uma abordagem qualitativa. Conclui-se que é pertinente que os docentes busquem conhecer mais sobre os estudos sociolinguísticos para que haja valorização das variantes e assim termos uma aprendizagem efetiva em que, a língua padrão, falada e escrita, seja ensinada sem menosprezar ou desconsiderar o linguajar da sua cultura.

**Palavras-chave:** Sociolinguística; Ensino de Língua Portuguesa; Língua materna; Aprendizagem.

### **INTRODUÇÃO**

A língua é um sistema linguístico de comunicação que permeia as relações sociais. Ela é um código que realiza ligação entre emissor e receptor, visto que, a mesma envolve as relações humanas, pois o ser humano usa a língua para dialogar e, mediante a isso, recorre também aos inúmeros signos linguísticos que produzimos na enunciação com outras pessoas. Por ser um instrumento linguístico, através dela podemos saber proceder de acordo com o contexto em que estamos envolvidos além de permitir-nos a troca de saberes, logo, ela acompanha e registra o percurso do desenvolvimento de uma

sociedade, pois, a medida em que houver mudanças nela, a língua também tenderá a mudar o que não a torna estanque e sim prática.

Estamos centralizados em um mundo globalizado e de pluralidade em termos culturais. Cada país tem sua forma de proceder, seus costumes e práticas sociais, portanto, nessa perspectiva, pode-se constatar que ela é histórica, viva e variável. A exemplo disso, é perceptível um país como o Brasil no qual cada região tem suas tradições e um vocabulário próprio, dado que ninguém fala igual ao outro, porque há uma multiplicidade de sotaques e muitas formas de falar uma palavra sem alterar o seu sentido. Além disso, há os idioletos, ou seja, o jeito de cada indivíduo falar e que reflete e constrói sua identidade. Assim, mesmo havendo algumas semelhanças da sua comunicação com aquela expressa pelo grupo o qual participa, a forma de pronunciar torna-o diferente e isso está ligado a cultura de cada sujeito.

Sabe-se que durante o percurso escolar, seja como estudante ou professor, é notório que as aulas de língua portuguesa ainda seguem uma metodologia descontextualizada, estruturalista e gerativista da análise de palavras soltas, nomenclaturas, frases fora do seu contexto específico entre outros. Nota-se uma perspectiva gramatical em que a norma padrão é a mais valorizada, em outras palavras, a mais importante no ensino. Falar e escrever corretamente conforme as regras propostas pela norma culta é o que permeia nas aulas de português. Diante disso, é evidente que toda a nossa trajetória na escola se deu através da padronização sendo que o trabalho reflexivo elencando a variação linguística, as intenções enunciativas dos falantes, bem como suas formas de se expressar são praticamente desconsideradas como práticas pedagógicas na instituição escolar.

Mesmo reconhecendo que a língua é heterogênea, sócio-histórica e variável, ainda vigora no ambiente educacional, a cultura gramatical, pois nem sempre essa visão procede na prática diária de ensino. Doravante, o preconceito linguístico inicia-se nos próprios livros didáticos porque neles há apenas gêneros textuais que apresentam variantes estigmatizadas ocultando as demais variantes das outras regiões. Diante disso, entende-se que somente os indivíduos das áreas rurais, os de baixo grau de escolarização, os das classes menos favorecidas que, em virtude de utilizarem formas não canônicas para se comunicar, são apontados pela sociedade como aqueles que falam “errado”. Todavia, ressalta-se que ninguém fala errado, em outras palavras, há indivíduos que pronunciam

palavras que, embora desviem da língua padrão, elas estão carregadas de valores semânticos que são muito significativas na cultura de um povo.

Por serem criados em um ambiente rural, em interior de cidades ou pertencerem a um grupo ou comunidade discursiva específica, muitas crianças e jovens tendem a falar conforme aprendem no convívio com seus familiares e amigos da sua terra natalícia. Neste prisma, ao adentrarem em um contexto escolar em que há pessoas de várias localidades a tendência é que muitos irão falar palavras que os outros não entenderão o significado. Logo, é necessária a mediação do professor para ajudá-los a compreender o uso da língua em função do contexto. Porém, o que vigora no ensino de língua materna são docentes que corrigem alunos só porque pronunciaram palavras de um modo que diverge do registro dicionarizado. É visível o quanto alunos são impedidos de falar porque tem medo de errar a pronúncia certa da palavra e com isso deixa de participar da aula.

Neste cenário, este trabalho enseja abordar um ensino de Língua Portuguesa tendo como enfoque à Sociolinguística, porquanto, ainda vigora o mito de que apenas o método gramatical é eficaz no ensino-aprendizagem da língua. Portanto, o objetivo do presente artigo é discorrer sobre a pertinência do ensino de português embasado na variação linguística como inerente a uma língua viva, dinâmica que desde a gênese vem transformando-se no sistema linguístico. Justifica-se afirmar o quanto é essencial a contribuição dessa ciência para refletir sobre a prática escolar e assim propor um ensino incluso em que a variação linguística seja atribuída nas aulas sem desprezá-la, ou seja, um ensino no qual haja comunhão com a gramática e as variantes da língua materna. A metodologia empregada foi o método monográfico sob uma abordagem qualitativa.

Este artigo está organizado em três partes. Inicialmente há uma discussão sobre a Sociolinguística e a concepção de língua abordando um pouco do seu percurso histórico e a sua heterogeneidade; em seguida há considerações sobre a prática de ensino que, em plena atualidade, ainda é pautado pela gramática normativa e para finalizar são tecidas reflexões a respeito da contribuição da sociolinguística nas aulas de português no que tange à variação linguística, bem como sua relevância e eficácia abordando também os pressupostos teóricos, em outras dimensões, as perspectivas dos autores, seus apontamentos e óticas.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa é de cunho monográfico com uma abordagem qualitativa, pois, houve a observação de alguns livros didáticos, exploração dos documentos oficiais, a saber, a Base Nacional Comum Curricular e os Parâmetros Curriculares Nacionais além de leituras de artigos que tem a mesma linha de pesquisa, bem como análises de ideias abarcadas por eles e também, para uma possível confirmação sobre a relevância do tema discutido, buscou-se para o aporte teórico as contribuições de sociolinguístas e linguistas como Bagno (1999), Tarallo (2000), Faraco(1991) entre outros que, de antemão, viabilizou a discussão do trabalho e contribuiu para levantar possíveis reflexões e com isso tecer algumas conclusões e apontamentos teórico-metodológico sobre a temática explicitada.

## **A SOCIOLINGÜÍSTICA E A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA: HISTORIANDO UM POUCO**

A sociolinguística é uma área de estudo que visa as diferentes variedades de uma língua em seu contexto social, cultural, bem como nas diversas comunidades linguísticas. Assim, discorrer sobre esta ciência implica em abordar sua ligação com a Linguística, uma área de estudo que explora a língua, a sociedade e a cultura das comunidades linguísticas. Historiando um pouco, foi em meados da década de 60 que, segundo Mollica e Braga (2003), surgiu a teoria sociolinguística tendo como foco principal expor o multiculturalismo, a diversidade linguística tendo em vista propor uma língua diversificada, descritiva e não empoderada de prescrições gramaticais.

Com isso, o objetivo principal da Sociolinguística é a exploração dos costumes linguísticos de povos em seu contexto social, visto que, nas palavras de Mollica e Braga (2003, p. 47), “A sociolinguística interessa a importância social da linguagem, desde pequenos grupos socioculturais a grandes comunidades.” Nesse sentido, entende-se que ela não está interessada em normas padrões e sim na riqueza cultural de grupos de falantes, nas suas práticas enunciativas e nos seus costumes posto que, ela não prescreve, e sim descreve a forma de como uma comunidade usa a linguagem para interagir.

Neste prisma, sendo a língua heterogênea é perceptível a variação linguística presentes nas inúmeras regiões do Brasil, haja vista que há quem chame o mesmo

alimento de “mandioca” de “macaxeira” ou de “aipim” e com isso, percebe-se marcas dos falantes, da cultura, ou seja, o regionalismo porque essas palavras, embora sejam diferentes umas das outras, possuem o mesmo valor semântico. Ainda nessa abordagem, ressaltamos que a língua muda de acordo com o tempo, em outras palavras, ela evolui, se transforma de acordo com as preferências e necessidades dos falantes. Ela, está presente na convivência dos sujeitos como uma ferramenta essencial na interação além de colaborar na identificação regional dos sujeitos.

Diante do exposto, compreendendo a Sociolinguística como uma ciência que tem como cunho principal a valorização da língua e suas variações (variacionista), observa-se que ela proporciona um arcabouço teórico-metodológico para a análise da língua. Desse modo, uma das linhas de pesquisa da sociolinguística que contribuiu para essa investigação foi a Teoria da Variação que, nas palavras de Labov (1972), é uma abordagem que propõe explicitar sobre a covariação entre língua e sociedade.

A Sociolinguística Variacionista pontuada por Weinreich, Labov e Hezog tem como foco discorrer sobre uma língua que, não é homogênea, e permeia a sociedade.

Labov (1972) explica que a língua é permeada por variações e isso resplandece no ato da pronúncia. Pontuou também que as crenças culturais e sociais contribuíram para isso e assim afirmou que a forma mais cabível é estudá-la e concebê-la seria compreendendola como um sistema heterogêneo, dinâmico porque interliga as múltiplas semioses no processo interacional. Contudo, nem sempre a língua é vista dessa forma nas salas de aulas, pois muitos professores seguem apenas o que prescreve a gramática normativa, as suas implicações sintáticas, morfológicas, morfossintáticas, e promovem a valorização da cultura do falar sem errar. Assim não discorrem sobre a sua mutabilidade elevando somente o “certo” e esquecendo o contexto sociocultural em que vivem os sujeitos de dadas regiões, desprezando a riqueza linguística enraizada nas comunidades e, nessa perspectiva, menosprezando a sua língua materna.

Dessa forma, Labov (1972), continuou a abordar que a língua é variável, está imbuída de transformações e isso decorre da diacronia de uma sociedade multicultural. O mesmo elencou que considerá-la como heterogênea é saber que existe muitos modos de explorá-la na sociedade. Neste cenário, Faraco (1991, p. 58) escreveu que: “A sociolinguística dá nova força empírica ao princípio de que a mudança não se dá por mera



substituição discreta de um elemento por outro, mas que o processo histórico pressupondo sempre um quadro sincrônico de variações[...].”

Segundo o teórico, as mudanças linguísticas não são refletidas somente por substituições, haja vista que ocorre um processo histórico da evolução da língua. porque sendo ela heterogênea, cada grupo social tem suas características expressivas, então nem sempre uma palavra que é pronunciada em uma região será falada da mesma forma em outra. Essas mudanças estão atreladas no próprio grupo linguístico, são vocábulos característicos deles como, por exemplo, um grupo de pessoas religiosas se distinguem do político, um grupo de jovens da região Sudeste falam palavras que soam estranho para um da região Nordeste e assim envolve as inúmeras maneiras de interlocução humana, uma verdadeira pluralidade linguística.

Nesse segmento, o educador que trabalha com o ensino da língua materna precisa investir seu tempo para conhecer as pesquisas sociolinguísticas de maneira que, antes de promover atividades de ensino da língua, ele esteja consciente da variação linguística ao passo que não se utilize apenas a gramática normativa como a soberana e única no processo comunicativo.

De acordo com Tarallo (2000, p. 93), existem várias formas de falar uma coisa em determinados contextos sem perder o sentido, o seu valor expressivo. Como exemplo cita que, há pessoas que falam/escrevem “enriba” (em cima), “muié” (mulher), “trabaianu”(trabalhando), palavras específicas do contínuo rural, mas que são significativas para essa comunidade, uma vez que elas possuem um valor semântico que, ao serem faladas em determinadas situações, é possível distinguir o seu significado.

É notório que mesmo elas estando escritas de forma divergentes daquelas apresentadas no dicionário e até mesmo pronunciadas fora do padrão culto, é oportuno afirmarmos que são promotoras de significação e permitem o diálogo. De modo semelhante, uma pessoa, mesmo não sendo escolarizada, saberá distinguir uma frase enunciada corretamente de uma agramatical, tendo em vista uma conversa com sentenças construídas de forma agramatical trazem prejuízos para a construção de significados, prejudicando, significativamente, a interação.

## **A SOCIOLINGUÍSTICA E A PRÁTICA DE ENSINO**

O ensino de língua portuguesa, em pleno século XXI, ocorre, na instituição escolar, sob uma abordagem norteada pela erudição gramatical. Não obstante, havendo algumas mudanças gradativas quanto ao manejo da língua materna, a norma padrão é frequentemente exaltada nas aulas de português. Dessa maneira, Observa-se que, mesmo havendo tantas contribuições teóricas como os documentos oficiais, linguistas renomados como a Bortoni- Ricardo, Bagno, Labov entre outros que discorrem sobre a prática da sociolinguística na sala de aula, alguns profissionais de educação ainda percebem na gramática a única e melhor forma de ensinar esta língua e, nestes moldes, despreza as variações linguísticas atestando-as como falhas, erros que podem ser corrigidos na base normativa da linguagem.

O preconceito linguístico vigora nos próprios livros didáticos do ensino básico à medida que, ao invés de elencar uma parte das variantes regionais do Brasil, apenas estampam as estigmatizadas e, quando apresentam-nas restringem a uma pequena parte do conteúdo. Em geral, observa-se esse trabalho concentrado nas tirinhas de Chico Bento, personagem do Maurício de Sousa, que em virtude de viver na zona rural, fala “errado”.

É importante salientar que há uma riqueza vocabular utilizada pelos sujeitos que residem nestas comunidades e, por isso, é fundamental ensinar aos alunos dessas localidades, que imprimem as marcas da sua comunidade na fala reflitam sobre essa cultura lexical, e sejam capazes de distinguir o contexto específico em que é permitido usá-la. Além disso, é salutar promover reflexões sobre o respeito aos falantes que as pronunciam, porém, mais produtivo ainda seria se os próprios livros abordassem as demais variantes regionais que compõe o país. No entanto, pondera a crença que apenas os sujeitos que residem em bairros periféricos e rurais variam na linguagem enquanto os que moram na zona urbana não variam, ou seja, empregam apenas a norma de prestígio.

Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem tendo como norte à Sociolinguística é sumamente importante na prática pedagógica. Por conseguinte, os sociolinguístas vêm promovendo pesquisas que buscam conscientizar os educadores sobre a eficácia de trabalhar a variação linguística, à medida que valorizam os falantes e apresentam elementos que corroboram para a compreensão de que a língua é viva e que nela ocorrem mudanças, variações conforme os contextos em que os sujeitos estejam inseridos.

O seu objetivo não deve ser ensinar os falantes a imitar o que as demais comunidades linguísticas falam, a saber, o léxico próprio da região situada e sim fazer com que os discentes conheçam- as e revalorizem- as. Outro ponto praticamente importante é que ela não veio para menosprezar e nem extinguir a norma culta, mas fazer com que os professores reflitam que, não é eficaz um ensino voltado apenas pela Gramática Prescritiva. Aulas em que haja comunhão com o padrão e o não- padrão são pertinentes, todavia, se houver apenas a prática padrão e a segregação do não- padrão é improdutivo porque é papel da escola elencar as duas possibilidades e conscientizar aos alunos as possíveis situações em que elas podem ser faladas, com isso tem-se um espaço educacional diversificado e não unificado.

Com isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs (1998, p. 31), postularam que, “No ensino- aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falarem certo, mas permiti-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características do contexto de produção [...]”. Cabe, portanto, aos educadores fazer com que os alunos saibam identificar o real efeito comunicativo, quais são as palavras adequadas para se usar em determinado ambiente, a escrever uma palavra conforme se apresenta no dicionário, mas também a perceber como a língua muda, transforma-se em situações diversas, melhor dizendo, saber dar sentido à mensagem do interlocutor. Assim, ensinar a variante padrão na práxis escolar é significativo, contudo é necessário que não haja omissão, no planejamento escolar, no que se refere ao estudo da variação linguística.

No pensamento da Bortoni-Ricardo (2004, p. 8), “A noção de “erro” nada tem de linguística - é um (pseudo)conceito estritamente sociocultural, decorrente de critérios de avaliação (isto é, dos preconceitos) que cidadãos pertencentes à minoria privilegiada lançam sobre todas as outras classes sociais”. Todavia, em algumas escolas nota-se alguns professores que corrigem seus alunos de forma inadequada pelo fato deles falarem palavras que não comungam com a gramática. Assim, é necessário que eles saibam e reflitam que um sujeito que vive, por exemplo, em contínuo rural, periférico, de baixo *status* socioeconômico, entre outros, trará consigo um arcabouço de vocábulos característicos do seu contexto e, conseqüentemente, utilizará em certas ocasiões. Nesse sentido, é necessário compreender que os estudantes que pronunciam palavras como “iscola”, “fessora”, “guria”, “azangado” e recebem uma correção severa e constrangedora

podem desenvolver o medo de falar na sala de aula e até mesmo de participar apresentando a sua percepção sobre o conteúdo.

Por esse ângulo, cabe aos professores buscar estratégias que permitam a reflexão sobre as variações da língua de modo a não constranger os alunos, mas de conciliar a norma culta à prática. Nessa perspectiva, atitudes que podem ser valorizadas são: não menosprezar o jeito que os indivíduos falam e sim valorizar a língua falada por eles, os falares que são característicos da sua região e instruí-los a ampliar suas competências comunicativas sem idealizar a variação como erro linguístico. Com isso, propor uma aula reflexiva fazendo com que os discentes explorem a língua em suas diversas nuances e características e não apenas valorizando os falares de uma área específica do país são atitudes que devem ser promovidas pelo professor. Desse modo, estarão estimulando as inúmeras possibilidades de usos da linguagem e com isso romper aquele velho paradigma escolar que perdurou e ainda perdura na sala de aula que “aluno bom é aluno calado”.

Na teoria de Bagno (1999, p. 40), “O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicadas nas gramáticas e catalogada nos dicionários”. Como já foi falado, a língua não é homogênea e sim heterogênea, porquanto, é preciso que essa percepção perpassasse o planejamento e as práticas da escola.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004) é possível empregar as variantes não-padrão para ensinar a padrão, ou seja, a autora discorre que os professores podem usar os eventos de oralidade dos alunos para orientá-los quanto ao uso da norma culta da língua sem deixá-los intimidados apresentando, assim, as diferenças sociolinguísticas. A autora elencou que, em uma sala de aula, o docente estava fazendo perguntas a um menino chamado Reinaldo e na ocasião ele perguntou o porquê da sua falta na aula anterior e, diante da pergunta, o aluno respondeu que havia faltado porque estava “trabaiánu”. Analisando a situação, a linguista explicou que o professor, seja de quaisquer áreas de ensino, pode usar essa variante típica das pessoas que residem nas áreas rurais para abordar a forma certa de escrevê-la e pronunciá-la seguindo os estilos monitorados da língua.

Segundo as orientações da autora, a professora poderia ter realizado a seguinte intervenção: “O Reinaldo estava trabalhando ontem e por isso não veio à aula. Vejam esta palavrinha, “trabalhando”. Ela é uma daquelas palavrinhas que podemos usar de dois

jeitos”. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 43). Nessa situação, a escritora propôs uma metodologia pertinente que, se fosse adotada pelos profissionais de educação, teríamos um ensino mais louvável e inclusivo, isto é, “quando falamos com nossos amigos, podemos dizer “trabaianu”; quando falamos com pessoas que não conhecemos bem, empregamos a palavrinha como a escrevemos, assim: “trabalhando”. (BORTONI- RICARDO, 2004, p. 43).

## **A CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLINGUÍSTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em uma de suas competências sobre o ensino de língua portuguesa, discorreu que a língua é intensa, dinâmica e mutável e que o papel do professor é fazer com que os alunos conheçam essa dinamicidade. Desse modo, além de instruí-los o respeito das variantes regionais e assim combater o preconceito linguístico na sala de aula.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular, (BRASIL, 2017, p. 508), orienta a “Analisar o fenômeno da variação linguística em seus diferentes níveis (variação fonético- fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico- pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.) [...]”. Diante do exposto, é visível que o próprio documento incentiva aos mestres a lançarem um olhar favorável à variação e que ela não se mantenha apenas na área regional e sim perpassa pelas diferentes regiões e, assim, possa ampliar os conhecimentos linguísticos do estudante, de maneira a ampliar o repertório linguístico dos educandos. Desse modo, eles poderão ampliar a sua comunicação ao saber que a “canjica” conhecida no Centro-Sul tem o mesmo valor semântico do “mungunzá” do Nordeste e que a “bodega” para uns é chamada de “mercado” para outros.

Nota-se que muitos alunos, no início da escolarização, por terem tanto contato com a língua coloquial, falada muitas vezes por seus avós, por seus pais, pronunciam palavras como “trabaio”, “pranta”, “oiando”, etc, que são vocábulos considerado errado na abordagem de ensino pela gramática. Diante disso, reafirmamos, a importância de se evidenciar que estamos diante de diferenças fonológicas e não de erros.

Uma das evidências para essa afirmativa é que o sentido delas permanecem e, ao serem faladas, percebemos o que o sujeito quis dizer. Nessa perspectiva, deveria ser

considerado “erro” se as próprias palavras não fossem significativas, melhor dizendo, se fossem desprovidas de significados e que ninguém as conhecessem.

Neste cenário, em *“Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula”*, Bortoni-Ricardo (2004, p. 9), afirma que, “os chamados “erros” que nossos alunos cometem têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua. Portanto, podem ser previstos e trabalhados com uma abordagem sistêmica.”

É importante frisar que muitos professores buscam utilizar o linguajar culto sendo que, ao invés de usarem uma variante coloquial na sala de aula. Eles preferem utilizar uma linguagem rebuscada que nem todos os alunos conhecem e, principalmente, aqueles que tem pouca escolarização. Com isso, limita-os no processo de compreensão do conteúdo da aula e até mesmo da própria fala do educador.

Nesse seguimento, a linguista Bortoni-Ricardo, citando um trecho do livro *“Rememórias Dois”*, de Carmo Bernardes, explicou que, “O menino Carmo Bernardes, ao entrar na escola, já estava alfabetizado, mas não tinha familiaridade com uma cultura de letramento. Sendo um menino criado em zona rural, restrito ao âmbito da família, não entendia “nadinha do que vinha nos livros e do que o Mestre Frederico falava”. (BORTONI- RICARDO, 2004, p. 24).

O comportamento do Mestre Frederico, pontuado pela autora, mostra que ele prioriza apenas a língua culta na sala de aula exigindo dos alunos a sua utilização. Todavia, o que ele não percebia é que, em um ambiente escolar, há alunos de várias localidades, faixas etárias diversas e que nem todos possuem um amplo conhecimento léxico da norma culta da língua portuguesa, ou seja, eles dominam um léxico próprio do seu cotidiano. Diante disso, falar palavras difíceis na sala pode implicar em limitar a aquisição do conhecimento dos discentes.

Refletindo sobre as nossas experiências discentes, podemos recordar de educadores que se identificam com metodologias iguais as usadas pelo Mestre Frederico, que utiliza-se de um emaranhado de palavras difíceis para explicar um conteúdo e até para se comunicar com os alunos. Sobre isso, Bortoni-Ricardo (2004, p. 24) explica que, “Como um mestre à moda antiga, nosso colega Frederico caprichava muito na linguagem. Por exemplo, em vez de dizer “levantar”, dizia “erguer”. Sua formalidade, associada ao seu rigor, contribuiu para criar no menino um grande temor e insegurança linguística.”

Acerca disso, Marcos Bagno (1999, p. 17-18), elencou que existem múltiplas formas e normas na língua e que elas são refletidas na escola como uma “língua estrangeira”. Por conseguinte, há situações em que os alunos não compreendem o que o professor fala na sala de aula pelo fato dele valer-se apenas do linguajar culto sendo que, no bojo escolar, possuem várias pessoas de classes sociais, etnias, graus de escolarização e que muitos tiveram contatos pouco significativos com a norma culta. Isso porque grande parte das suas interações ocorrem mediante o uso do português não- padrão empregado no seu cotidiano. Diante dessa realidade, o docente deve analisar que não adianta “caprichar na linguagem” e não ter produtividade nas disciplinas. Logo que é patente a valorização da diversidade linguística que os estudantes trazem para a sala de aula, portanto, é louvável o docente acolha-a como prática pedagógica sem deixar de cumprir também com as obrigatoriedades do ensino sistemático da gramática.

Consoante Bortoni-Ricardo (2005, p. 15), em sua obra *“Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística & Educação”* afirma que, “Os alunos chegam à escola falando “nós chegemu”, “abrido” e ele “drome”, por exemplo, têm que ser respeitadas e valorizadas as suas peculiaridades linguístico- culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes de prestígio dessas expressões.” Nesse sentido, é direito do aluno aprender as inúmeras variedades fornecidas pela língua e, acerca disso, a escola tem a função de adotá-las nas aulas sem esquecer as demais variantes.

Nesse ponto, os professores de português podem propor atividades que façam com que os alunos conheçam as inúmeras variações linguísticas existentes no Brasil e saibam manejá-las no contexto adequado. Esses exercícios não devem apenas vir do livro didático porque alguns apresentam somente as variantes de prestígio e estigmatizadas, então, é aconselhável ao docente fazerem uso dos mecanismos tecnológicos e sugerir que os alunos façam uma pesquisa na internet sobre o assunto fazendo com que eles escrevam no caderno palavras identitárias de povos que habitam nas inúmeras regiões do país e percebam as diferenças, aproximações, significados e em quais situações elas são empregadas. Além disso, convém ao mediador trazer vídeos que coincidam com o conteúdo estudado e através disso os mesmos podem ouvir e ver como aquelas pessoas falam, qual a função comunicativa, o que o sujeito quer dizer pronunciando uma certa frase ou texto, quais as semelhanças e diferenças das que eles usam no cotidiano e também, para conhecê-los melhor, pode solicitar aos educandos que produzam textos

variados com temas que eles gostem, melhor dizendo, que se sintam a vontade e nessa produção o professor pode analisar a forma que o aluno escreve, quais palavras eles costumam usar para se referir a uma coisa e assim o mesmo pode aproveitar a ocasião e ensinar a forma certa de escrever e falar a palavra sem constranger o aluno e assim, tanto os discentes como os próprios docentes, percebam a vivacidade da linguagem.

Destarte, o professor de Língua Portuguesa precisa ter conhecimento sobre a Sociolinguística para que, quando ele se deparar com alunos que se utilizem desses falares saiba proceder no que toca à mediação e correção. É relevante que o professor realize procedimentos de ensino da norma culta da língua que não sejam constrangedoras, mas que o sujeito sintam-se orientado pelo professor sem ser desvalorizado, em outras palavras, conscientizá-lo que a sua fala não compreende um erro, contanto que o contexto em que ele esteja não exija uma linguagem formal. Nessa oportunidade, o docente pode explicar ao indivíduo no que concerne às diferenças linguísticas tendo em vista que ele desenvolva estratégias para monitorar sua forma de enunciar sem causar, como disse a escritora, interrupções oportunas.

## **ALGUMAS CONCLUSÕES**

É visível o quanto estamos envolvidos em um país multicultural onde a variação linguística contribui para essa pluralidade cultural, visto que, através dela os sujeitos podem se comunicar de várias maneiras e também monitorar sua linguagem quando o contexto for formal. Porém, nem todos os profissionais de educação reconhecem essa mutabilidade da língua prendendo-se apenas a uma perspectiva tradicional pautada pelas regras normativas.

É convicto que, mesmo com tantas contribuições teórico-metodológicas ora apresentadas, ainda pondera o preconceito linguístico na sala de aula, além disso há também o ocultismo do trabalho com as variantes da língua por considerarem-na como erros, desvios elevando somente a gramática normativa como única forma de ensino “certo”.

Nessa perspectiva os docentes precisam reconhecer a eficácia do conhecimento da variação linguística porque constantemente ele irá se deparar com alunos que irão



pronunciar ou até mesmo escrever palavras usadas para dialogar em seu cotidiano e também com sujeitos de várias regiões, alguns com graus de escolarização diferentes pelo fato de uns terem acesso à educação formal desde cedo e outros não. Nessa ótica, convém ao professor acolher esses alunos e não minimizar a suas produções orais porque falou uma palavra não aceitável pela gramática posto que, é necessário que o educador esteja ciente que, quando alguém pronuncia um vocábulo que não comungue com a padronização, ele apenas cometeu um desvio da norma padrão. Porquanto, é inaceitável ao professor dizer que o aluno não pode falar aquela palavra. Nessas situações, é pertinente é ele explicar aos seus discentes que eles podem falar de diversas formas à luz da ocasião em que os mesmos estejam inseridos, mas que saibam que a norma padrão é importante e deve ser utilizada nos contextos formais. Contudo, para isso é preciso fazer-se uso dela tanto na fala como na escrita.

A mudança deve acontecer dentro da própria instituição escolar e precisamente iniciar pelos professores, à medida que o preconceito linguístico é um fato e para combatê-lo é necessário que os próprios educadores valorizem as variantes trazidas pelos estudantes à sala de aula. Como nenhum sujeito é igual, ou seja, há diferentes características específicas de cada ser humano, assim também é a língua. A forma de falar, se expressar não são iguais pelo fato de cada pessoa ser diferente uma da outra, de ter culturas específicas, crenças diversas e isso contribui para a própria língua não seja homogênea e sim heterogênea.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como a Base Nacional Comum Curricular indicam a heterogeneidade da língua e afirmam que os conhecimentos da Sociolinguística Variacionista é uma abordagem oportuna e que trabalhar essa perspectiva nas aulas de língua portuguesa é valorizar as demais variantes linguísticas do país propondo um ensino- aprendizagem mais amplo e eficaz.

No que toca aos livros didáticos é visível que poucos ajudam no ensino da variação linguística e quando trabalham elencam apenas as variantes mais estigmatizadas que são aquelas específicas das classes mais baixas e com grau de escolarização formal menos elevado. Com isso, nota-se um preconceito específico dado que ocultam as demais variantes da língua e, de antemão, entende-se que somente esses sujeitos fogem da língua padrão tanto que ainda vigora a cultura que a linguagem usada pelos povos urbanos é

livre de variação, que eles só utilizam a língua de prestígio e, através disso, perpétua o preconceito linguístico.

É papel da escola ensinar o quanto a língua é mutável, variável e dinâmica. Formar sujeitos que saibam ler não apenas gêneros propostos pelo professor, mas o mundo que os cercam, bem como saber identificar em quais contextos estão inseridos, a dinamicidade semântica da linguagem, sua diversidade entre outros. Endente-se que a gramática normativa é fundamental nas aulas de língua portuguesa e trabalhar a oralidade também é primordial, contanto que a variação linguística seja também um dos conteúdos que esteja à frente no planejamento do educador. Porquanto, o docente precisa aprofundar-se mais na área da Sociolinguística e da língua materna para que o ensino-aprendizagem seja amplo no qual os alunos tenham contato tanto com a gramática prescrita pela grade escolar como também acesso à língua espontânea, corriqueira, usada no dia a dia sem desvalorizá-la.

## **REFERÊNCIAS**

- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 1999.
- BORTONI- RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI- RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília: MEC/ CONSED, UNIMED, 2017.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica.** São Paulo: Ática, 1991.
- LABOV, William. **Sociolinguistic pattern.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. **Introdução a Sociolinguística: o tratamento da variação.** 2a ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- PCN. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- TARALLO, Fernando. **A pesquisa Sociolinguística.** São Paulo: Ática, 2000.

## **LIVROS DIDÁTICOS INDÍGENAS: PERSPECTIVAS PARA OS PARKATÊJÊ<sup>4</sup>**

Francinete de Jesus Pantoja Quaresma (SEDUC/PA)

Doutoranda em Linguística vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará - UFPA. Professora AD4 de Língua Portuguesa e Língua Francesa da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA). [francidejesuspq@yahoo.com.br](mailto:francidejesuspq@yahoo.com.br).

Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira (UFPA)

Professora orientadora: Doutora em Linguística, Professora Titular vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras e à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará - UFPA. [marilia@ufpa.br](mailto:marilia@ufpa.br).

O estudo apresenta concepções sobre o Livro Didático Indígena (LDI) em contexto da educação escolar, evidenciando sua importância junto à Comunidade Indígena Parkatêjê no que consiste à revitalização de sua língua. Considerando que a língua em questão, no cenário linguístico, está “em apuros”, visto que a transmissão intergeracional encontra-se em processo de atenuação, defendemos que alfabetizar crianças da etnia na língua tradicional de seu povo constitui uma ação de revitalização do idioma. Dessa forma, partimos da premissa de que o LDI pode ser um suporte eficaz para o ensino-aprendizagem da Língua Parkatêjê, desde que circule conteúdo curricular específico para a etnia. Para realizar essa defesa, apresentamos o resultado alcançado a partir da aplicação de atividades de ensino-aprendizagem da Língua Parkatêjê, bem como de elaboração de Livro Didático (LD) junto aos alunos e aos professores indígenas, as quais culminaram na produção de um livro leitura e escrita. As técnicas de pesquisa bibliográfica e de pesquisa de campo foram empregadas para a realização deste estudo, aquela para que se realizasse o levantamento teórico da literatura da área da Linguística Aplicada, esta para que se realizassem na Escola Pëptykre Parkatêjê, localizada na Aldeia desse povo indígena, as oficinas que resultaram no livro.

**Palavras-chave:** Línguas indígenas, Livro didático indígena, Língua Parkatêjê.

### **INTRODUÇÃO**

Investir em produção e publicação de livros didáticos indígenas (doravante LDI's) constitui uma forma de valorizar a riqueza cultural dos povos nativos, subsidiando-os em seus processos educacionais formais. A garantia da publicação de materiais didáticos indígenas foi conquistada por meio de legislações que asseguram aos povos indígenas o

---

<sup>4</sup> Este artigo é um recorte do projeto de pesquisa de Doutorado em andamento da discente Francinete de Jesus Pantoja Quaresma, intitulado *Livro didático e práticas em sala de aula para o ensino de língua de herança: ensinando a Língua Parkatêjê para mãe krare* e orientado pela Profa. Dra. Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira, no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Pará.

direito de realizarem sua educação escolar indígena em conformidade com as especificidades de cada etnia.

Nos últimos anos surgiram vários títulos didáticos voltados para os povos indígenas. Entretanto, observa-se que a produção e publicação de LDI's ainda não ganhou força, ainda há muitas escolas sendo atendidas sem LDI's específicos, os quais poderiam trazer para o contexto educacional indígena os conteúdos curriculares das línguas-culturas tradicionais. A título de exemplificação, citamos os Parkatêjê, povo indígena com o qual realizamos pesquisas sobre ensino-aprendizagem de língua.

O LDI, assim como aqueles que circulam na sociedade nacional, trazem propostas pedagógicas de ensino de dado conteúdo escolar. Entretanto sua configuração vai além do aspecto pedagógico, essas obras, por serem produzidas para dada etnia, por exemplo, apresentam aspectos que os distinguem de certa forma dos demais LD's, sem, contudo, retirar-lhes o caráter didático.

Neste texto, defendemos o pressuposto que os LDI's podem ser eficazes dentro das salas de aulas das escolas indígenas, subsidiando o professor indígena no processo de ensino-aprendizagem da língua-cultura tradicional de seu povo, contribuindo para a revitalização de uma língua indígena, bem como para a valorização dessas diante da comunidade. Nesse sentido, o LDI surge como um aliado da educação escolar indígena, ao trazer para as escolas obras didáticas elaboradas abordando os conteúdos curriculares das disciplinas escolares específicas dos currículos das escolas indígenas.

## **METODOLOGIA**

Neste estudo apresentamos os resultados alcançados por meio de uma atividade de ensino-aprendizagem da Língua Parkatêjê, aplicada na turma de 1º ano/9 do Ensino Fundamental, na Escola Pëptykre Parkatêjê. A proposta ilustrada constitui uma das oficinas linguísticas pensadas para os alunos e professores Parkatêjê, que resultaram na elaboração de um LDI de alfabetização para crianças dessa etnia.

Para realização deste trabalho, aplicamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. A primeira nos possibilitou o levantamento teórico da literatura da área da Linguística Aplicada que fundamenta o estudo em questão. A segunda nos permitiu realizar observações sistemáticas no local da pesquisa e entrevistas, por meio de

formulário, junto aos professores indígenas em exercício pedagógico nessa escola. Essas técnicas de pesquisa de campo nos forneceram informações para elaborarmos a oficina linguística realizada e a aplicarmos na Escola Pëptykre Parkatêjê, situada na aldeia Parkatêjê.

Nossa fundamentação teórica é pautada em estudos de Choppin (1992); D'Angelis (2007); Lajolo (1996); Mortatti (2010); Soares (2013); Quaresma (2012); Ferreira-Silva (2011; 2003), dentre outros nomes significativos.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Ao longo da história das sociedades letradas, entre as quais a brasileira, é perceptível que o ensino sempre se vinculou indissociavelmente ao livro escolar, fosse ele livro utilizado para ensinar e aprender, fosse livro propositadamente feito, isto é, elaborado para ensinar e aprender, como afirma Soares (2013).

No Brasil, o termo LD foi definido pela primeira vez no Artigo 2º do Decreto – Lei número 1.006, de 30 de dezembro de 1938, tendo sido assim descrito:

Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares [...] livros de leituras de classe são os livros usados para a leitura dos alunos em sala; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, **livro didático** (grifos nosso) (OLIVEIRA, 1990, p. 12 apud WITZEL, 2002, p. 11-12).

Contudo, Zilberman (1996 apud BRITO, 2007), afirma que um dos primeiros LD's a circular no Brasil foi o Tesouro dos Meninos, traduzido do francês por Mateus José da Rocha, que data do início do século XIX. Verifica-se, dessa forma, que a data desse livro é bem anterior àquela em que o termo LD foi oficialmente utilizado em nosso país.

Lajolo (1996) evidencia a importância do livro para o processo de ensino. Segundo a estudiosa, os livros influenciam mais diretamente na aprendizagem, sendo, portanto, essenciais; sejam eles didáticos ou não didáticos, por meio dos livros circulam conhecimentos. Sobre a importância do livro didático, acrescentamos ainda que esses constituem um meio de divulgação de conhecimentos acessível ao aluno das grandes massas populares, impossibilitado por questões financeiras de obter informações por

meio de outro suporte impresso que não seja o livro escolar. Tal público é favorecido pela política de distribuição do livro didático oferecida pelo Governo.

No mesmo sentido, Soares (2013) defende que o livro didático apresenta objetivos e funções essencialmente relacionadas à escola e ao ensino. Um dos objetivos do LD consiste em expor uma proposta pedagógica de dado conteúdo curricular escolhido no leque de possibilidades de conhecimento de um componente curricular a que se destina. O conteúdo de ensino é organizado segundo uma progressão definida para o público-alvo e apresentado sob forma didática coerente não somente aos processos cognitivos específicos ao conteúdo selecionado, mas também à etapa de desenvolvimento e aprendizagem na qual o aprendiz se insere.

Uma das funções do LD é oferecer suporte ao ensino, servindo de instrumento de trabalho para o professor e o aluno. Assim sendo, o LD ganhou espaço ao longo dos anos e, mesmo diante do contexto do mundo digital que adentrou o contexto do ensino formal, não se tornou obsoleto, visto que essa ferramenta tem caráter essencial na escola, segundo Soares (2013).

Choppin (1992) também classifica o LD como utilitários da sala de aula. Consoante ao autor, os LD's são produzidos para auxiliar o ensino de uma dada disciplina curricular. Nesse intuito, desenvolve-se um conjunto extenso de conteúdos, os quais são organizados em forma de unidades ou lições, seguindo uma progressão. Ainda conforme Choppin (1992), o LD é organizado de uma forma que permita que seu uso seja realizado coletiva ou individualmente, quer na sala de aula, ou na casa do aluno.

O LD “é um depositário dos conteúdos educacionais, sendo suporte privilegiado para se recuperar conhecimentos e técnicas considerados essenciais por uma sociedade, em época determinada” (BITTENCOURT, 1993, p. 3 apud CASSIANO, 2005, p. 282).

De um modo geral, fisicamente o LD apresenta-se como um conjunto pedagógico composto por dois livros – o do professor e o do aluno. Há conjuntos mais completos que possuem caderno de exercício, mapas, jogos e CD-ROM. O livro do professor consiste em uma obra em que o autor apresenta o conteúdo do LD destinado ao aluno, explicita a concepção de ensino que embasa sua proposta, bem como mostra a metodologia do trabalho a ser executado pelo professor. Esse livro também contém as respostas das atividades propostas ao aluno. O livro do aluno, por sua vez, é propriamente o LD conhecido por todos. Sua divisão é feita em capítulos, unidades ou módulos. Em sua forma

mais comum, ele contém fragmentos de textos informativos sobre o conteúdo de uma dada disciplina, conceitos, ilustrações, diagramas, tabelas, exercícios e atividades, cuja realização deve favorecer a aprendizagem.

Nas escolas de sociedades indígenas, o LD ganha mais um qualificador. Trata-se de um aspecto que o diferencia dos demais LD que circulam nas escolas em gerais, inclusive, nessas instituições de ensino: o caráter indígena. Adotar o aspecto indígena em um LD não significa simplesmente produzir um livro de ensino para índios, mas elaborar LD que atendam às características dos processos pedagógicos e educacionais dos povos indígenas e, ainda, livros que são produzidos a partir da cultura de dada etnia. Assim, defendemos o princípio de que não devemos pensar os LDI's de forma generalizada, mas respeitando as peculiaridades culturais de cada grupo.

Um ponto pode ser destacado desse princípio, o LDI, diferentemente dos demais, é elaborado pela comunidade indígena e/ou pelo professor indígena, representando seu povo, em situação de formação e é produzido durante as oficinas realizadas pelos Programas de Formação de Professores Indígenas nas etapas presenciais e não presenciais, quando são disponibilizados especialistas em diversas áreas para assessoria dos educadores indígenas. Há situações em que o LDI é construído em parceria entre os professores indígenas e pesquisadores da área da Linguística que se dedicam a trabalhar com esses povos. E, ainda, há contextos em que são os próprios pesquisadores que sugerem propostas de LDI às comunidades com quem realizam estudos, como resultados de pesquisas, esses livros são elaborados a partir de suas vivências, experiências e diálogos construídos com esses povos.

Mas o LDI não é o único material didático produzido para atender povos indígenas em contexto escolar, são elaborados e publicados, nas mesmas circunstâncias, outros instrumentos didáticos de tipologias variadas como, por exemplo, dicionários, vídeos, mapas, entre outros. Esses materiais pedagógicos devem ser construídos a partir das necessidades do professor indígena, ou seja, a partir do conteúdo curricular que ele queira trabalhar na língua tradicional, em um dos componentes curriculares da escola. Assim, o LDI servirá ao docente indígena como um auxiliador das práticas docentes.

Os LDI's são elaborados para atender as diversas áreas de estudo eleitas para compor o currículo das escolas indígenas, ou seja, focalizam assuntos mais gerais ou específicos que se referem ao meio ambiente, à saúde, à história, à cultura e à língua. Por

meio dessas publicações estimula-se o registro e a divulgação das narrativas míticas, dos cantos e dos demais aspectos da tradição, dos conhecimentos sobre a fauna e a flora, das concepções de espaço e tempo, de acordo com Brasil (2002).

No Brasil, a política de produção e publicação de materiais para uso didáticos específicos e diferenciados para povos indígenas está prevista em várias legislações, citamos algumas referências. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no Artigo 79º, apresenta-se como um dos objetivos dos programas de Educação Escolar Indígena a serem desenvolvidos pelo governo (BRASIL, 2010). O Plano Nacional da Educação (PNE), por meio do objetivo número 13 estabelece a criação, tanto pelo MEC, como pelas Secretarias Estaduais de Educação, de “programas voltados à produção e publicação de materiais didáticos e pedagógicos específicos para os grupos indígenas” (BRASIL, 2001, p. 140).

O Conselho Nacional de Educação, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, na Resolução 03/CEB-1999, identifica como componente da categoria escolar indígena “o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena” (BRASIL, 2005c apud BRASIL, 2007, p. 56). E o RCNEI, por sua vez, explicita a necessidade da construção de materiais didáticos específicos e diferenciados para atender às comunidades indígenas, sendo esses frutos do trabalho do professor-pesquisador (BRASIL, 1998).

No Estado do Pará, unidade federativa onde se encontram sete famílias indígenas com seus respectivos grupos, segundo SEDUC-PA (2019), entre os quais a Comunidade Indígena Parkatêjê, de quem apresentamos considerações neste artigo, a Resolução nº 001/2010, do Conselho Estadual de Educação (CEE), é um dos documentos que aborda sobre a produção de material didático indígena. Embora haja incentivo jurídico para a produção de materiais didáticos indígenas tanto na esfera federal quanto na estadual, as publicações didáticas ainda são insuficientes para atender a diversidade étnica indígena brasileira.

De um modo geral, “não se produzem (salvo honrosa exceção) senão livros de leitura pensando em aula de língua indígena”, isto é, “quase não se têm investido esforços na produção de livros em língua indígena para ensino das disciplinas curriculares como história, ciências, etc.” (D’ANGELIS, 2007, p. 18). Compreendemos que isso se deve à preocupação das comunidades indígenas em investir no aprendizado da língua que, na



grande maioria das vezes, encontra-se ameaçada, sendo essa produção vista como uma estratégia de revitalização ou uma possibilidade de registro para salvaguardá-la.

Um aspecto chama atenção para o LDI, teoricamente, independentemente da área de estudo a qual eles se destinam, estes podem ser monolíngues, isto é, escritos em língua portuguesa ou em língua indígena; bilíngues, escritos em português e em alguma língua indígena; trilíngues, quando compreendem a língua portuguesa e duas línguas indígenas; e multilíngues, ou seja, quando além do português podemos encontrar várias línguas indígenas. Outro aspecto peculiar aos LDI's é o projeto gráfico. Eles são carregados de desenhos, fotografias e pinturas que não somente ilustram a expressão autêntica da arte indígena, mas também marcam a identidade de cada povo indígena em particular.

Essas e outras peculiaridades dos LDI's são possíveis porque esses não têm fins lucrativos, sendo, portanto, desvinculados do mercado editorial. Suas produções, publicações e distribuições ficam a cargo de entidades governamentais, organizações não governamentais de apoio aos povos indígenas e setores das universidades públicas, em que há grupos de pesquisas envolvidos com a causa indígena, segundo Quaresma (2012).

O LDI tem, além da função didático-pedagógica, a função de divulgador da cultura indígena, haja vista que circulam entre os alunos nas salas de aulas das escolas indígenas e entre outros membros da comunidade e, até mesmo, de outras sociedades, sejam elas indígenas ou não indígenas. Em outras palavras, a produção de LDI's produzidos com a escrita em língua indígena possui sua importância dentro das comunidades indígenas, porque, além de apoiar os currículos das escolas indígenas, se constitui como veículo de "divulgação da cultura, da arte e de outros aspectos da vida e do saber dos indígenas" (BRASIL, 2002, p. 60) e nesse aspecto também diferem dos LD's que, na sociedade não indígena, circulam e servem essencialmente à escola.

Assim sendo, o LDI representa para os povos nativos do Brasil a autonomia das comunidades indígenas nos modos de organização dos processos educacionais que circundam a EEI, conforme Quaresma (2012). Um dos maiores anseios das comunidades indígenas é tornar sua educação específica e diferenciada do sistema educacional brasileiro voltado para a educação do não índio. A presença do LD específico para as escolas indígenas, nesse ambiente escolar, é uma forma de adequar os processos de ensino e aprendizagem ao contexto, às necessidades e às especificidades das diferentes etnias indígenas desse país. Nesse sentido, comungamos da mesma interpretação dos

Parkatêjê em relação às publicações didáticas, compreendemos, portanto, que o LDI pode ser um aliado das escolas indígenas e dos povos nativos rumo à autonomia de sua educação escolar.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os Parkatêjê, também conhecidos como “Gavião do Oeste”, vivem ao longo da Terra Indígena Mãe Maria (TIMM), situada na BR 222, no município de Bom Jesus do Tocantins, às proximidades do centro urbano de Marabá. Essa comunidade indígena fala a Língua Parkatêjê, afiliada ao Complexo Dialetal Timbira, do Tronco Macro-Jê, segundo Ferreira (2003).

Devido ao intenso contato com a sociedade circundante, atualmente a situação sociolinguística não é favorável à língua tradicional. Em 2011, os falantes nativos da Língua Parkatêjê constituíam 9% da população, formada pelos mais idosos; “os outros falantes classificam-se em bilíngues passivos – com diversas faixas de bilinguismo em relação à língua indígena – e monolíngues” em Língua Portuguesa (FERREIRA-SILVA, FAIRCHILD e BELINTANE, 2011, p. 216). O que leva os estudiosos a concluir que, devido ao intenso contato desse grupo com a Língua Portuguesa, a Língua Parkatêjê encontra-se em acelerado processo de perda, haja vista que a geração jovem desconhece parcial ou totalmente a língua de seu povo. Em 2008, Araújo (2008) já classificava a Língua Parkatêjê como ameaçada de extinção.

Araújo (2008) comenta que a presença maior da Língua Portuguesa no meio indígena deprecia o uso da língua tradicional, visto que aquela passa a ter maior funcionalidade, enquanto que essa acaba se tornando insuficiente diante dos novos relacionamentos que se estabelecem. A posição ocupada pela Língua Portuguesa e pela Língua Parkatêjê nesta comunidade indígena é refletida atualmente na escola, onde o Português é usado como a língua de instrução. Entretanto, a comunidade, de um modo geral, acredita que a escola pode contribuir sobremaneira para que sua língua tradicional supere os problemas relacionados ao *stress* linguístico. No contexto atual, os Parkatêjê têm realizado ações nesse sentido, uma delas consiste em contar com professores indígenas da primeira geração ministrando aulas das disciplinas curriculares específicas da etnia: Língua e Cultura Parkatêjê.

A história dos Parkatêjê com a escola e o ensino formal data de 1976, com a implantação da Escola Kaikuture, voltada para o atendimento de alunos indígenas da 1ª a 4ª séries. A instituição de ensino instalada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) reforçava a presença da Língua Portuguesa, visto que visava alfabetizar os alunos nessa língua. A visão da escola e do ensino formal que os Parkatêjê almejam atualmente começou a ser construído a partir de 1990, quando a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA), em convênio com a Comunidade Indígena Parkatêjê e a Companhia Vale do rio Doce (CVRD) deu início aquela que seria a primeira experiência dessa Secretaria com a EEI. A Escola Indígena em Regime de Convênio Parkatêjê nascia como uma estratégia do Chefe Krôhokrenhum para evitar o afastamento de jovens da aldeia que iam aos centros urbanos dos arredores dar continuidade aos estudos de 5ª a 8ª séries, conforme Araújo (2008).

O projeto de educação Parkatêjê que foi traçado para aquela escola em caráter experimental esteve, até 1994, sob coordenação da Profa. Dra. Leopoldina Araújo, Linguística que desenvolvia pesquisa junto ao povo. Para desenvolvê-lo, contou-se com a assessoria etnopedagógica de Iara Ferraz e Marineusa Gazzetta, as quais tinham experiência de trabalho com educação indígena. Os Parkatêjê conheceram um projeto educacional diferente daquele até então experimentado, no qual a escola surgia como instrumento de revalorização da língua-cultura desse povo, fazendo-se presentes como componente curricular a ser ensinado, segundo Araújo (2008). A autora relata que, embora a escola fosse instrumento de outra cultura, os Parkatêjê pretendiam construí-la integrada à vida comunitária, de modo que não se apagasse o acervo cultural que ali existia e que fora transmitido até aquele momento via oralidade.

Após o término do período estabelecido para o referido projeto experimental, a escola continuou ativa em meio aos Parkatêjê, sob a jurisdição da SEDUC-PA. Ao longo dos anos esteve na direção dos não índios, retornando à gestão indígena somente no ano de 2013, quando, após regularização do CEE-PA, passou a ser denominada Escola Indígena de Ensino Fundamental Pëptykre Parkatêjê, conforme Silva (2013). Neste momento, os Parkatêjê assumiram os trabalhos pedagógicos e administrativos, voltando a pensar em uma escola específica e diferenciada para sua etnia. Entre as mudanças ocorridas, está “a necessidade e o crescente interesse do corpo docente no sentido de buscar qualificação profissional em instituições superiores de ensino” (SILVA e FERREIRA, 2016, p. 231).

Em pleno funcionamento, a Escola Pěptykre Parkatêjê postula uma perspectiva de ensino bilíngue e intercultural. Entretanto a Língua Parkatêjê ainda não assumiu o papel desejado para promover a transmissão dos saberes no contexto escolar, seu ensino ainda ocorre por meio de palavras soltas, as conhecidas listas de palavras com nomes de animais e plantas, por exemplo, e de frases descontextualizadas em que se ensina comandos na língua indígena, como: “Vai buscar água para mim” e “Pega água para ele”, conforme observamos nos contatos com os Parkatêjê na referida escola.

A metodologia de ensino da língua indígena que prevalece na escola é pautada na repetição das palavras e das frases, sendo, portanto, pouco atrativa aos alunos. O que revela a necessidade de se investir na instrumentalização pedagógica do professor indígena, a fim de que venham dispor de metodologias de ensino mais eficientes para transmissão dos conteúdos curriculares de sua língua-cultura. Enquanto agente de transmissão dos saberes ancestrais de seu povo, esses docentes poderiam potencializar sua prática docente fazendo uso dos LD's disponíveis para sua comunidade.

Ao longo do contato dos Parkatêjê com a escola e com pesquisadores de sua língua tradicional, alguns títulos foram publicados. Entre eles, há publicações de caráter essencialmente didático, que foram produzidas por pesquisadores que atuaram junto ao povo, nas quais foram sistematizados os conhecimentos escolares, conforme expõe Bittencourt (2014), e há publicações cuja finalidade primária é a leitura, mas que podem ser usadas como didáticas, servindo às funções escolares ao auxiliar disciplinas curriculares.

Mesmo tendo a sua disposição alguns livros impressos específicos para a etnia Parkatêjê, os professores indígenas que atuam na Escola Pěptykre Parkatêjê ainda não utilizam nenhum deles como auxiliares em suas aulas, embora acreditem também que publicações registrando a língua e a cultura do povo são estratégias para revitalizá-las e para salvaguardá-las. Compartilhamos da mesma compreensão que os Parkatêjê têm sobre publicações. Nesse sentido, desenvolvemos pesquisa junto a essa comunidade indígena no que compete à metodologia de ensino-aprendizagem de língua em nível de alfabetização e à produção de LDI, a qual resultou em sugestões de atividades pedagógicas para LDI de alfabetização.

Muitas discussões são levantadas em torno da alfabetização de povos indígenas, conforme Lareira (2005). Uma das questões norteadoras desses debates consiste em

saber em qual língua se deve alfabetizar esses povos. Muito embora os especialistas defendam a justificativa técnica de que a alfabetização deva acontecer primeiramente na língua indígena, visto compreender-se que “o indivíduo é alfabetizado uma única vez, e que o ler e o escrever numa segunda língua envolve somente uma transposição do código aprendido. Portanto é mais fácil e mais rápido ser alfabetizado em sua língua materna” (LAREIRA, 1981 apud LAREIRA, 2005, p. 1), as comunidades indígenas, de modo geral, almejam falar, ler e escrever em língua portuguesa, afirma a autora.

A escola dos Parkatêjê promove o ensino formal bilíngue, onde suas crianças são alfabetizadas tanto na língua tradicional quanto na Língua Portuguesa, aquela é atribuição do professor indígena, esta é competência do professor não indígena. Durante as observações sistemáticas do funcionamento da Escola Pěptykre Parkatêjê, verificamos que, em termos de materiais didáticos, as docentes kupẽ<sup>5</sup> que trabalham com as turmas de 1º e 2º anos/9 do Ensino Fundamental menor, séries que correspondem ao tempo estimado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para que a criança se alfabetize, contam com mais possibilidades para desenvolver suas práticas pedagógicas, visto que dispõem de um leque de títulos de LD's, inclusive dentro da escola onde lecionam, para auxiliá-las em suas aulas. Além disso, como estratégia para variar as atividades, essas professoras fotocopiam páginas coloridas de LD's de alfabetização e as colam nos cadernos das crianças para que elas realizem exercícios em Língua Portuguesa.

Por outro lado, as professoras bilíngues<sup>6</sup>, não têm a sua disposição todas essas possibilidades de materiais didáticos, embora já se tenha publicado um LD de alfabetização em Língua Parkatêjê. Compartilhamos a exposição de Mortatti (2010), quando afirma que a alfabetização é o processo de ensino-aprendizagem envolvendo a competência da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização, sendo um direito do cidadão, em especial da criança. Em vista dessa defesa, compreendemos que é preciso disponibilizar ao professor e ao aluno indígenas recursos didáticos que promovam a alfabetização em Língua Parkatêjê. Pressupomos que alfabetizar crianças indígenas em sua língua tradicional, a partir de metodologias eficientes e de LD que divulgue conteúdo curricular específico da etnia, constitui uma forma de valorizar a língua-cultura e de promover sua revitalização.

---

<sup>5</sup> Denominação utilizada pelos Parkatêjê para os não índios.

<sup>6</sup> Como são chamados os docentes indígenas da etnia Parkatêjê.

Assim sendo, realizamos estudos sobre metodologia de alfabetização indígena e produção de LD para esse nível de ensino. A Proposta de atividade que apresentamos é fruto da pesquisa de Doutorado de Francinete de Jesus Pantoja Quaresma, orientada pela Profa. Dra. Marília de Nazaré de oliveira Ferreira, no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Pará. A atividade foi aplicada pela doutoranda em formato de oficina na Escola Pëptykre Parkatêjê, com a turma de 1º ano/9 do Ensino Fundamental, durante uma das viagens de campo realizada à Aldeia Parkatêjê. As professoras da turma fizeram-se presentes acompanhando as ações.

A proposta pedagógica realizada por meio da oficina de oralidade, escrita e desenho tinha como conteúdo curricular o alfabeto da Língua Parkatêjê<sup>7</sup>. Durante 08 horas/aulas, divididas em quatro dias, estivemos junto ao nosso público-alvo revisitando, na modalidade oral e escrita, o referido alfabeto a fim de cumprir nosso objetivo pedagógico para aquela tarefa: levar os alunos a relacionar cada letra a uma das palavras da língua que foram previamente selecionadas por nós, as quais lhes foram apresentadas durante a atividade, ou a uma das novas palavras que, quando inqueridos, eles trouxeram para o contexto de aprendizagem estabelecido.

Ao aplicarmos essa oficina, objetivávamos, dentro da perspectiva de nossa pesquisa de Doutorado, produzir um LD de leitura e escrita com o alfabeto da Língua Parkatêjê ilustrado com desenhos e com palavras dessa língua, visto ser essa uma obra monolíngue, que as próprias crianças escolheram, dentre as trabalhadas na atividade, para compor o LD pensado para seu povo. O resultado dessa oficina, o LD, tem função associada ao universo da escola e do ensino, o que o caracteriza como didático, conforme Soares (2013). Esse livro integrará o conjunto didático a ser entregue à Comunidade Indígena Parkatêjê, em caráter experimental, na conclusão da pesquisa de Doutorado da referida discente.

Partimos da hipótese que esse livro de leitura e escrita pode auxiliar o docente indígena no ensino da Língua Parkatêjê nas séries iniciais que correspondem ao período de alfabetização, pois proporcionará aos alunos o conhecimento e o contato com o alfabeto da língua de seu povo em suporte impresso, sendo esse o primeiro passo para a apropriação da modalidade escrita no idioma. O LDI que nos propomos produzir foi

---

<sup>7</sup> O alfabeto da Língua Parkatêjê foi proposto por Araújo (1993). Nele a relação grafema e fonema é fundamentada na biunivocidade, salvo exceção para três letras: *h, j* e *w*.

pensado especificamente com esse propósito, ofertar subsídio didático para o professor indígena com características culturais do povo e com conteúdo curricular de sua língua. Nesse sentido, compreendemos que o livro cumprirá propósitos didáticos, tendo sido pensado para auxiliar conteúdo escolar de dada disciplina, conforme expos Choppin (1992).

Para a realização deste LD de leitura e escrita com o alfabeto ilustrado, algumas decisões foram tomadas considerando facilitar o processo de ensino-aprendizagem da Língua Parkatêjê para crianças. Dessa forma, diferente dos LD's já publicados onde se apresenta a ortografia dessa língua indígena, consideramos melhor ilustrar cada vogal da língua com seu correspondente fonético. É válido ressaltar que como em Parkatêjê não há ocorrência de palavras iniciadas com as vogais *e ê ë o ô u ã y ÿ*, essas ocorrem apenas no interior dos vocábulos, assim, a palavra selecionada para ser ilustrada tem a ocorrência dessa letra em seu interior, formando sílaba.

Quanto às palavras selecionadas para ilustração do alfabeto, buscamos escolher aquelas pertencentes à classe dos substantivos, nomeando seres concretos do contexto indígena, como os da fauna Amazônica, por exemplo, o que foi possível para quase a totalidade dos vocábulos, apenas uma palavra pertenceu à classe gramatical dos advérbios. A escolha dos substantivos da fauna considerou o contexto de aprendizagem dos alunos já referendado na seção anterior deste artigo, onde informamos que o ensino da língua indígena é realizado por meio de lista de palavras.

A especificidade do povo Parkatêjê é observada no resultado da oficina não somente por meio do conteúdo curricular de sua língua: o alfabeto, mas também por meio dos desenhos infantis, onde se observa a compreensão de mundo da criança Parkatêjê ao ilustrarem os objetos que o cercam: *inkrèrxà* 'maracá', *krowa* 'tora' e *tutikrà* 'máscara do peixe'<sup>8</sup>, por exemplo.

A proposta de atividade foi bem aceita não somente pelos alunos, mas também pelos professores indígenas e não indígenas. Na avaliação desses docentes, quando publicado, o LD será utilitário para suas práticas docentes, tal como exposto por Lajolo (1996) e Soares (2013), pois poderão contar com um livro de escrita para ensinar as crianças a lerem e a escreverem na língua indígena Parkatêjê.

---

<sup>8</sup> Ornamento feito com o olho do babaçu, usado na Festa do Peixe, conforme Araújo (2016).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O livro é um suporte de conhecimento. Seja didático ou não, destaca-se dentre os demais suportes didáticos produzidos por professores indígenas, talvez isso se explique pelo fato de ser um material escrito. Neste artigo, defendemos que LDI's, quando elaborados em conjunto com a comunidade indígena, respeitando seu modo próprio de aprendizagem do currículo escolar e as especificidades de cada etnia, podem ser benéficos às línguas tradicionais e a seu ensino formal.

Os Parkatêjê são favoráveis a publicações de livros abordando a língua e a cultura do povo, pois compreendem ser essa uma estratégia para salvaguardar seus conhecimentos ancestrais e para revitalizar sua língua tradicional. Investimos em pesquisa sobre metodologia de ensino-aprendizagem e sobre produção de LDI. Os resultados alcançados por meio da oficina linguística realizada na Escola Pëptykre Parkatêjê foram satisfatórios para a produção de um LD de leitura e escrita na língua dessa comunidade indígena, em nível de alfabetização, reforçando nossa ideia que o LDI contendo conteúdo curricular específico à dada etnia é favorável ao revigoramento linguístico.

A partir da atividade pedagógica desenvolvida junto às crianças Parkatêjê, observamos que LDI's de alfabetização na língua tradicional podem ser suportes eficazes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, bem como podem contribuir para o fortalecimento da identidade étnica, sendo, inclusive, um aliado do professor indígena rumo ao alcance dos objetivos curriculares propostos para a educação escolar indígena, desde que esse saiba utilizá-lo como suporte em suas aulas.

## **REFERÊNCIA**

ARAÚJO, Leopoldina Maria Sousa de. **Dicionário Parkatêjê-Português**. Edição da autora. Belém-Pará, 2016.

ARAÚJO. **Parkatêjê x português: caminhos de resistência**. Louisiana: Estados Unidos, 2008. Disponível em: [http://www.brasa.org/wordpress/Documents/BRASA\\_IX/Leopoldina-Araujo.pdf](http://www.brasa.org/wordpress/Documents/BRASA_IX/Leopoldina-Araujo.pdf). Acesso em 29 jun. 2020.

ARAÚJO, Leopoldina Maria Sousa de. Fonologia e grafia da língua da comunidade *Parkatêjê* (Timbira). In: SEKI, Lucy. (Org.). **Linguística indígena e educação na América Latina**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.



BITTENCOURT, Circe. Circe Bittencourt: “o bom livro didático é aquele usado por um bom professor”. [Entrevista cedida à] SALLA, Fernanda. *Nova Escola*, edição 269, 2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/877/circe-bittencourt-o-bom-livro-didatico-e-aquele-usado-por-um-bom-professor>. Acesso em: 25 jul. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5. ed. Brasília: Congresso Nacional, 2010, 60 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola** – Caderno SECAD 3. Brasília: MEC, 2007, 133 p.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002. 84 p.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Brasília**. Senado Federal, UNESCO, 2001, 186 p.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998, 339 p.

BRITO, Josenildo Forte de. Análise do material didático elaborado por três professoras de língua inglesa de escolas públicas de Campina Grande. Dissertação de Mestrado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2007.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. *Em questão*. Porto Alegre, v. 11, n. 2, jul./dez. 2005, p. 281-312. Disponível em: <file:///C:/Users/FANCIN~1/AppData/Local/Temp/122-438-1-PB.txt.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

CHOPPIN, Alain. **Les manuels scolaires: histoires et actualité**. Paris: Hachette Éducation, 1992.

D'ANGELIS, W. R. **Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral?** Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2007, 48 p.

FERREIRA-SILVA, Marília de Nazaré; FAIRCHILD, Thomas Massao; BELINTANE, Claudemir. Desafios para o ensino de leitura e escrita no Brasil: heterogeneidade e contato linguístico. *Signum: Estudos Linguísticos*, n. 14, 2011, p. 195-226. Disponível em: <file:///C:/Users/FANCIN~1/AppData/Local/Temp/8602-39968-1-PB.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

FERREIRA, M. N. O. **Estudo morfossintático da língua Parkatêjê**. Orientadora: Lucy Seki. 2003. 276 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação do

Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2003.

LAIJOLA, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em aberto*. Brasília, ano 16, n. 69, 1996, p. 3-9. Disponível em:

<<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1033>>. Acesso em: 02 jun. 2020.

LAREIRA, Maria Elisa. De 'Povos Ágrafos' a 'Cidadãos Analfabetos': as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais. *IV Reunião de Antropologia do MERCOSUL* (RAM), 2005. Disponível em:

<https://biblioteca.trabalhoindigenista.org.br/wp-content/uploads/sites/5/2018/06/povosagrafoscidadaosanalfabetos.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2020.

MORTATTI, Maria do rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*. v. 15, n. 44, maio/ago. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2020.

QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja. **Análise de livros didáticos do povo indígena Mëbêngôkre**. Dissertação de mestrado. Belém, PA: Universidade Federal do Pará, 2012, 189 p.

SEDUC/PA. **Documento Curricular do Estado do Pará** – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Belém/PA: SEDUC, 2019.

SILVA, Maria de Nazaré Moraes da; FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira A aprendizagem do Parkatêjê no discurso de seus professores indígenas. *Revista Calidoscópico*, v. 14, n. 2, maio/ago. 2016. Disponível em:

<file:///C:/Users/FANCIN~1/AppData/Local/Temp/11029-44542-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SILVA, Maria de Nazaré Moraes da. A tradição oral no ensino de línguas indígenas: uma proposta para o povo Parkatêjê. Dissertação de mestrado. Belém, PA: Universidade Federal do Pará, 2014, 148 p.

SOARES, Magda. Livro didático contra ou a favor? [Entrevista cedida a] Portal São Francisco. **Portal São Francisco**, 2013. Disponível em:

<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/artigos/livro-didatico-contra-ou-a-favor.php>. Acesso em: 03 maio 2020.

WITZEL, Denise Gabriel. **Identidade e Livro Didático**: movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa. Dissertação de mestrado. Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá, 2002, 175 p. Disponível em:

[www.ple.uem.br/defesas/pdf/dgwitzel.pdf](http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/dgwitzel.pdf). Acesso em: 01 jun. 2020.

## **DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: CONCEITO E MANIFESTAÇÕES**

Douglas Ronivon da Silva

Graduando em Letras/Língua Portuguesa, na UFCG/CFP. E-mail: [ronivondouglas15@outlook.com](mailto:ronivondouglas15@outlook.com)

Gabrielle Dayanne Rodrigues de Albuquerque

Graduanda em Letras/Língua Portuguesa, na UFCG/CFP. E-mail: [gabrielledayanne16@gmail.com](mailto:gabrielledayanne16@gmail.com)

Lúcia Italita de Albuquerque Souza

Graduanda em Letras/Língua Portuguesa, na UFCG/CFP. E-mail: [italitaalbuquerque3@gmail.com](mailto:italitaalbuquerque3@gmail.com)

Este artigo busca analisar a diversidade linguística por meio dos seus conceitos e manifestações, bem como o preconceito linguístico. A diversidade linguística pode ser compreendida como as diversas manifestações da linguagem estabelecidas através da fala. Esta, por sua vez, possui um caráter individual e é variável, sendo proferida em todos os ângulos do universo, no entanto sendo expressa de forma diferente, gerando, assim, uma mistura de muitas falas, uma espécie de “miscigenação falante”. Diversos fatores influenciam esse aspecto. Dentre eles, destacam-se o acesso à educação, o grau de escolaridade e o espaço geográfico em que o indivíduo está inserido. Com todas essas variações nos aspectos da linguagem e conseqüentemente da fala, é comum o surgimento também do preconceito linguístico. Nesse sentido, esse ato é entendido como qualquer forma de preconceito gerado pela fala de outro. Ele é manifestado através do constrangimento e possui um caráter opressor de quem o pratica. A partir desse estudo, percebe-se que é necessário conhecer e investigar a variedade, compreender seus motivos e, principalmente, respeitá-la e considerá-la, não minimizando, mas cumprimentando-a, levando em consideração que o normal e o normativo fazem parte do sistema e andam juntos; o normal e o ideal estão juntos, pois a fala corresponde a um sistema interno de organização que propõe e possibilita a comunicação.

**PALAVRAS CHAVES:** Diversidade linguística, preconceito, língua, fala.

### **INTRODUÇÃO**

Situados em um espaço no qual é bastante perceptível a miscigenação dos povos que circulam nele, estamos expostos à convivência com uma grande onda de diferenças, internas e externas, resultantes de uma trajetória que envolve uma série de aspectos. Tais diferenças podem ser justificadas pela ação da globalização, da demarcação de territórios, da situação financeira, dentre outras vertentes que influenciam no processo de variação linguística, evidenciada nos diversos territórios e modos culturais de determinada localidade.

Ao longo da história, o homem adaptou-se ao ambiente no qual vive, bem como às modificações que ocorreram durante o tempo. Essas adaptações foram necessárias para a sobrevivência do ser humano e vão desde o domínio do fogo à comunicação. Neste último aspecto, diferentes formas de linguagens foram construídas a fim de atender as necessidades de cada indivíduo. Albuquerque Júnior (2012, p.07) afirma que somos “[...] capazes de produzir, através de várias formas de linguagens, significados e sentidos para tudo com que nos relacionamos [...]”.

Constantemente influenciado pela cultura que permeia tal âmbito social, o ser humano desenvolve diferentes formas de comunicação, fenômeno que permite a expressão dos nossos desejos, das nossas precisões, da resolução dos nossos problemas, dentre outras ações, podendo ser exercida de diversas maneiras.

O presente artigo, embasado teoricamente em autores como Labov, Bagno, Bentes e Mussalin, Signorini, Albuquerque Júnior, Marcuschi e outros, objetiva enaltecer as práticas de variação linguística, bem como explicitar manifestações que delas resultam, como o preconceito linguístico. Assim, este trabalho perpassará pela compreensão da diversidade linguística, pelos diferentes modos de fala e pela atuação do preconceito, com o propósito de expor a diversidade linguística como um fator social, não como uma ação a ser discriminada.

Diante de tanta heterogeneidade da língua, é de fundamental importância destacar a existência da variação linguística, que atua devido a influência de diversos fatores, como o grau de escolaridade, a região nativa do falante, bem como sua cultura. Sendo assim, acredita-se ser de valor o presente artigo, que contribui de alguma maneira para o debate e a conscientização acerca de várias formas de se chegar ao sucesso comunicativo, que é objetivado a partir do momento em que pretendemos expressar nossas opiniões.

## **METODOLOGIA**

Este artigo é baseado em pesquisas bibliográficas acerca do tema proposto e analisa sentenças acadêmicas para subsidiar as ideias nele expostas. Trata-se de um estudo descritivo com abordagem exploratória, em consonância com autores e autoras,

cujos dados foram partilhados em livros físicos e virtuais e em projetos de pesquisa como artigos e meios de intervenção.

Os trabalhos que dialogam com esta proposta foram selecionados por ordem de preferência, nas línguas Portuguesa e Inglesa, referenciando o tema discutido e garantindo a interação com outros projetos. Como apoio na questão norteadora do estudo, utilizam-se as palavras-chave: diversidade linguística; preconceito; língua; fala.

## **ORALIDADE E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

Poucos sabem que a oralidade é importante no processo de reconhecimento de uma língua, visto que consiste na modalidade de realização da língua, de forma que a fala tem sua própria maneira de realização, de organização e transmissão, fazendo com que a tomemos como algo específico. Para Marcuschi (2005, p. 35):

Postular algum tipo de supremacia ou superioridade de alguma das modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa. Em primeiro lugar, deve-se considerar o aspecto que se está comparando e, em segundo, deve-se considerar que esta relação não é homogênea nem constante. (MARCUSCHI, 2005, p. 35)

De acordo com Marcuschi, a escrita não é superior à fala ou vice versa, já que ambas tem sua importância, suas representações e usos no meio social e coletivo. Mas o que é oralidade? Oralidade é a característica natural da língua, é qualidade de oral, com sua origem no latim *oralis*, que significa boca. A forma oral de comunicação é a primeira e mais usada na vida humana, ou seja, a forma mais presente. Lyons relata:

Não sabemos de nenhum sistema de escrita que remonte a mais de seis ou sete mil anos. Por outro lado, não há grupo humano conhecido, que exista ou tenha existido, sem a capacidade da fala; e muitas centenas de línguas nunca tinham sido associadas a um sistema de escrita até serem transcritas por missionários ou linguistas em nossos dias. Portanto parece razoável supor que a fala remonta às origens da sociedade humana (LYONS, 1979, p. 39).

Com a dinâmica da língua proposta pela linguagem oral e por ser um fenômeno de uso humano, a língua oral toma as características de sua época tendo em vista o seu

uso dinâmico, mutável. Tendo em vista todos esses fenômenos que acontecem na língua falada pela multiplicidade de seus falantes, as variações da língua são extremamente vastas. Por ser a língua nossa expressão básica, ela muda de acordo com a cultura, o território, os costumes, o contexto, a época, as necessidades e vidas dos falantes, constituindo assim o que conhecemos por variação linguística.

A variação linguística é objeto de estudo da Sociolinguística. Bright, em 1964, em Los Angeles, na Universidade da Califórnia (UCLA), no Congresso de Sociolinguística, conceitua o objeto da Sociolinguística como sendo a diversidade linguística, considerando que “[...] o conceito chave da área torna-se razoável relacionar um conjunto mais importante de dimensões ao condicionamento da diversidade linguística”. (BRIGHT, 1974).

Dentro das variações linguísticas há alguns tipos de distinção, são elas: as variações históricas ou diacrônicas, variações geográficas ou diatópicas, variações sociais ou diastráticas e as variações estilísticas ou diafásicas.

Com o decorrer do tempo, a língua passa por diversas mudanças em sua constituição. Expressões deixam de existir, ou sofrem alterações e outras até são criadas, vemos também algumas expressões da língua que caem em desuso devido à ação do tempo. Essa variação recebe o nome de variação diacrônica, mais conhecida como variação histórica. Viotti (2013, p. 138) cita o percurso diacrônico do "pronome 'você', a partir da forma de tratamento 'vossa mercê', passando por 'vossemecê' e 'vosmecê' até chegar à forma atual".

No Brasil vemos muitas diferenças de léxico e fonemas de acordo com cada região do país; muitas vezes a distância não precisa ser imensa para que percebamos as diferenças no uso da língua, as marcas na oralidade de uma região são diferentes de outra região; chamamos de variação geográfica ou diatópica esse tipo de variação linguística.

As variações diastráticas, sociais, são aquelas que estão ligadas ao grupo social do falante. Segundo Bagno (2007a, p. 44) “[...] as pesquisas linguísticas empreendidas no Brasil têm mostrado que o fator social de maior impacto sobre a variação linguística é o grau de escolarização que, em nosso país, está muito ligado ao status socioeconômico”. Outros fatores além da escolarização estão ligados às variações linguísticas sociais, são eles: faixa etária, grupo econômico, grupos de integrações sociais como profissões ou esportes, entre outros.

Por fim, as variações diafásicas, que são aquelas em que a língua é manejada de acordo com a formalidade do uso. Nessa questão entra a formalidade e informalidade da língua, a preocupação ou despreocupação com a norma-padrão, de acordo com o contexto de uso.

Labov (2008, p. 21) relata que “não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre”, em consonância com Santos (2009) que vê a variação como elemento de uma língua viva.

## **A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO**

Pertencentes a um espaço amplamente diverso, é notável a atuação do preconceito, que permeia muitos ambientes e é exposto de diferentes formas. Assim, é necessário situar e buscar uma melhor compreensão desse conceito. Albuquerque Júnior diz que desde os primórdios da história da humanidade é perceptível o desejo de domínio que o homem expõe em suas atividades, a fim de exercer o controle sobre os lugares onde passa:

Como muitos animais, o homem se caracterizou, desde cedo, por ser gregário, vivendo em grupos ou bandos, talvez por sua própria fragilidade em relação a outros concorrentes e por ser um animal territorial, por demarcar e defender territórios, ou seja, desde cedo, mesmo praticando o nomadismo, os grupos humanos se caracterizam por demarcar fronteiras, por estabelecer uma área sobre a qual buscavam exercer domínio (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 07)

Dessa forma, ao mencionar que os grupos humanos estabelecem fronteiras entre si, delimitando espaços e territórios, o historiador afirma que, com tantas demarcações, um grupo maior, por ser convencionado como o mais poderoso, tende a elevar-se sobre um grupo menor, ato que resulta no preconceito, definido por ele como “[...] um conceito apressado, que vem antes de qualquer esforço verdadeiro no sentido de se entender o outro, o diferente [...]” (ALBUQUERQUE JÚNIOR. 2012, p. 11).

Aqui, focaremos nas formas preconceituosas relacionadas à língua, que vão desde correções no vocabulário à discriminação regional, ou seja, o desrespeito advindo da origem geográfica, que, ainda na perspectiva do autor, é “[...] aquele que marca alguém

pelo simples fato deste pertencer ou advir de um território considerado por outro ou outra como sendo inferior, rústico [...]”(ALBUQUERQUE JÚNIOR. 2012, p. 11).

É fundamental frisar, neste contexto, a importância das práticas de letramento, muitas vezes mal interpretado por quem exerce algum tipo de preconceito voltado à linguagem, pois tende a ser compreendido como um grupo único de falantes ou escritores, quando, na verdade, não é. Marcuschi (2001, p. 25-26) diz que o letramento:

[...] envolve as mais diversas práticas de escrita na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como um indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, mas não escreve cartas nem lê jornal, até uma apropriação profunda, como o indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia ou Matemática ou escreve romances (MARCUSCHI (2001, p. 25-26).

Então, como a própria palavra sugere, o preconceito é aquele julgamento precipitado que tenta excluir socialmente algum indivíduo em razão de suas diferenças que, muitas vezes, são resultados de uma trajetória sofrida, sem boas condições. Essa forma de exclusão é realizada por quem não reconhece que o letrado é, na verdade, aquele ser que atua em sociedade, que põe significância àquela ação que está praticando, e não apenas aquele que faz uso formal da escrita.

A Gramática Normativa, montada pela ideia de que a língua fosse homogênea, serviu de base para a implantação de uma Norma Padrão, dotada de regras e conceitos rígidos que, a ver de muitos tradicionalistas que não seguiram, mesmo após estudos e comprovações, a heterogeneidade da língua, devem ser praticados assiduamente para que haja uma unificação linguística, uma forma de todos e todas falarem bem e coerentemente.

Mussalin e Bentes (2007, p. 33) evidenciam que “Pode-se afirmar mesmo que nenhuma língua se apresente por uma entidade homogênea. Isso significa dizer que qualquer língua é representada por um conjunto de variedade [...]”. Com o avanço dos estudos após a publicação póstuma do Curso de Linguística Geral (1916), muitas pesquisas foram publicadas, abrindo espaços para outras vertentes teóricas. Assim, para fincar essa variação:

A linguística atual dá ênfase ao estudo da língua falada e a considera como um de seus princípios essenciais, sem rejeitar a expressão escrita. Foi com o engajamento das teorias da Linguística e da Sociolinguística que



muitos pesquisadores, em meados da década de 1980, começaram a perceber que a concepção de língua e variação deveria estar aplicada à educação, ou seja, ao ensino de Língua Portuguesa (CARNEIRO. 2014, p. 103).

Dessa forma, é essencial vincular a educação aos contextos nos quais os seres sociais estão inseridos, a fim de entender que a língua é viva e dinâmica, e que a variação é um fator relevante, uma vez que a sociedade é composta por diferenças e que cada uma delas deve ser respeitada e até mesmo admirada, pois:

A não aceitação da diferença é responsável por numerosos e nefastos preconceitos sociais e, neste caso, o preconceito linguístico tem um efeito particularmente negativo. A sociedade reage de maneira particularmente consensual quando se trata de questões linguísticas: ficamos unanimemente chocados diante da palavra inadequada, da concordância verbal não realizada, do estilo impróprio situação da fala [...] (MUSSALIN; BENTES. 2007, p.42)

Portanto, o respeito à variação, ao modo de falar de cada indivíduo, também é uma ação de respeito à cultura e ao contexto de cada um, valorizando o outro e a outra, considerando suas identidades, seus modos de vida e incluindo cada um no meio social.

## **DIFERENTES MODOS DE EXPRESSÃO DA FALA**

Desde muito cedo a língua é pauta nos estudos realizados pelos homens. Descobriu-se muito sobre a nossa linguagem. Ferdinand de Saussure (1857 – 1913), por exemplo, apresentou, no seu *Curso de Linguística Geral*, obra póstuma, o Estruturalismo. Neste estudo, foram explicitadas as dicotomias Saussureanas, sendo uma delas a Língua e a Fala. De acordo com o linguista, a sistematização que normatiza a escrita das palavras caracteriza a Língua, pois ela não muda para absolutamente ninguém.

O processo de escrita é ancorado pelo sistema que já é estabelecido, ao passo que a fala pode apresentar mudanças de pessoa para pessoa, levando em consideração diversos fatores que induzem as várias formas de como a língua pode ser manifestada. Em outras palavras, a língua é universal, enquanto a fala apresenta-se individualmente:

Quando falamos, nós o fazemos com um determinado “sotaque”, que é reconhecido por meio da percepção de uma pronúncia regional ou socialmente marcada de determinados sons (é o caso das várias pronúncias do “r” ou do “s”, no português brasileiro) e também pela percepção de uma determinada “melodia” da fala, melodia esta constituída por aspectos como o ritmo, a velocidade e a entoação característicos da fala de determinadas regiões e/ou de determinados grupos sociais (BENTES, 2010, p. 131)

Orlandi (2012, p.01), afirma que ao procurar explicar a linguagem, o homem está procurando explicar algo que lhe é próprio e que é parte necessária de seu mundo e da sua convivência com os outros seres humanos. Diante desta afirmação, é válido ressaltar que, assim como a autora frisa, a linguagem é algo próprio do ser humano. Não importa como realizar, mas sempre será um vínculo. Ao longo do crescimento, as pessoas ensinam as crianças a pronunciar pequenas palavras, balbuciando algumas sílabas. Já no ambiente escolar, a norma da escrita correta é impulsionada para que elas — as crianças — absorvam a forma gráfica das palavras que pronunciam. Porém, o modo como as mesmas falarão tais palavras irão apresentar mudanças.

Os diversos fatores que influenciam no uso da linguagem despertaram o interesse de inúmeros estudiosos, fazendo-os compreender a importância da língua no centro social. A sociedade da qual fazemos parte é constantemente marcada pelos grupos de diferenças que nela existem. A fala, como parte desse diferencial, apresenta mudanças em vários aspectos:

[...] quando falamos, podemos fazê-lo com um determinado “tom de voz”, num determinado ritmo, com certa entoação, mais rapidamente ou com mais vagar, produzindo um maior ou menor número de pausas e hesitações. Tudo isso acontece conscientemente, em função de nossos interlocutores e do contexto social no qual nossa produção discursiva se insere (BENTES, 2010, p. 131).

Assim, é necessário compreender e situar as diferenças que regem o espaço onde atuamos, no qual não há igualdade na distribuição de renda; não são todos os indivíduos que têm as mesmas oportunidades, o mesmo padrão de vida. Portanto, com tantos estilos e convivências, embora tenhamos a mesma língua, cada falante é singular no seu modo de expressão:

A verdade é que no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade, não por causa da grande extensão territorial do país- que gera as diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito-, mas principalmente por causa da trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição de renda em todo mundo (BAGNO, 2003, p.16)

O que não se pode negar é que a língua é um fator essencial no relacionamento em sociedade, uma vez que ela permite a inserção do homem no meio social, expondo seus pensamentos, suas posições e desejos, e garantindo a resolução de problemas, a interação com os demais seres e a realização de muitas atividades, como diz Signorini:

A língua se relaciona com a sociedade porque é a expressão das necessidades humanas de se congregarem socialmente, de construir e desenvolver o mundo. A língua não é somente a expressão da alma, ou do íntimo, ou do que quer que seja, do indivíduo; é acima de tudo, a maneira pela qual a sociedade se expressa como se fosse a sua boca (SIGNORINI, 2002. p. 76-77).

Então, diante de tantas diferenças na fala de cada ser social, o essencial é reconhecer que cada um carrega suas marcas, trejeitos e maneiras de efetuar comunicação. Como todo ato comunicativo, a parte mais importante desta ação é chegar à compreensão, utilizando ferramentas que sirvam de subsídio para a interação dos interlocutores. Não importa o modo de fala. É preciso dar importância ao sucesso da comunicação: o entendimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em consonância com os argumentos expostos neste trabalho, é relevante a defesa de diferentes modos de fala (englobando trejeitos, sotaques, gestos e entonação), pois fazemos parte de uma sociedade heterogênea e mutável, na qual atuam indivíduos de diferentes contextos, pertencentes a diversos lugares e com condições distintas.

Considerando as singularidades de cada indivíduo, é essencial reconhecer que a língua é dinâmica e que cada ser é dotado de conhecimento linguístico, ainda que apresente diferentes maneiras de expressão.

É de fundamental importância ressaltar que as variações não devem ser oprimidas, porque fazem parte da particularidade de cada ser, da cultura de determinada região geográfica e dos modos de vida dos falantes. Assim sendo, os indivíduos que praticam veementemente o grau da formalidade não podem demonstrar preconceito ou sentença de superioridade em relação aos diversos modos com o quais uma mensagem pode ser transmitida.

A variação linguística, além de evidenciar como a língua se adapta ao estilo de vida de seus falantes, também atua no enriquecimento da cultura de uma sociedade, pois enaltece as diferenças e exalta a flexibilidade da comunicação. A banda musical O Teatro Mágico (2003) já alertou que “errado é quem fala certo e não vive o que diz”.<sup>9</sup>

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar**: as fronteiras da discórdia. 3. Ed. São Paulo: Edições MMM, 2012.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007a.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico o que é, como se faz**. São Paulo, Brasil, Loyola 1999.
- BENTES, A. C. Linguagem: práticas de leitura e escrita. (Livro do aluno). São Paulo: Global, 2004. (Coleção Viver e aprender).
- ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v. 5, n. 2, p. 102-111, ago./dez. 2014 (ISSN 2179-3948 – online) Vera Lúcia G. Carneiro. **Diversidade linguística: variação linguística e prática pedagógica**
- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LYONS, John. **Lingua(gem) e lingüística**: uma introdução. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 1996.

---

<sup>9</sup> Canção “Zaluzejo”, O Teatro Mágico. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6DZwgaXn0Qc>

SANTOS, Samuel; SANTANA, Joice Lima; SANTANA, André Luiz Ferreira. **A variação linguística e o preconceito linguístico no âmbito escolar**. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, v. 8, n. 1, 2015

SIGNORINI, Inês. **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2002.

## **ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS: REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DO FUTURO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SÃO LUÍS - MA**

Carlos Eduardo de Paula Santos

Graduando em Letras – Língua Portuguesa, Inglesa e suas Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Bolsista PIBIC/FAPEMA/UEMA. E-mail: carloseduardodepaulasantos@gmail.com.

Profa. Dra. Ana Maria Sá Martins

Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFCE), Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professora adjunta II de Linguística no Departamento de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e professora da Rede Municipal de Ensino. E-mail: anamariasapericuma@gmail.com.

Esta pesquisa objetiva analisar a constituição do perfil dos novos professores de Língua Portuguesa em São Luís - MA, através de análises discursivas de Relatórios de Estágio Supervisionado (Ensino Médio), produzidos por estudantes de Letras-Português da Universidade Estadual (UEMA). Para tanto, utiliza-se como aporte teórico a Análise de Discurso Crítica (ADC) proposta por Chouliaraki e Fairclough (1999), Fairclough (2001, 2003), Resende e Ramalho (2006, 2016) e Magalhães *et al.* (2017), que entendem a importância da intersecção entre a Linguística e a Ciência Social Crítica (CSC) nos estudos de discurso da modernidade posterior. São observados, nessa perspectiva, os significados Acional (discurso como modo de ação), Representacional (discurso como modo de representação) e Identificacional (discurso como modo de identificação) e, respectivamente, as categorias analíticas: intertextualidade, interdiscursividade, modalidade e avaliação. Os resultados parciais apontam para representações identitárias (profissionais) construídas mediante práticas sociodiscursivas, sujeitos e instituições disciplinadoras que desenham, em certo nível, o que é e como se faz a docência no ensino de Língua materna e, também, nas teorias críticas de linguagem como possíveis instrumentos para se (re)pensar essas práxis. Portanto, essas identidades podem ser caracterizadas como fluidas, reflexivas e renovadoras de antigas formas de lecionar.

**Palavras-chave:** Professor de Língua Portuguesa; Identidade(s); Análise de Discurso Crítica.

### **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Esta pesquisa apresenta um estudo sobre as representações (auto)identitárias dos (futuros) professores de Língua Portuguesa, através de discursos colhidos nos Relatórios de Estágio Supervisionado (Ensino Médio), produzidos por estudantes do Curso de Letras – Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Paulo VI, na capital do estado.

Nesse sentido, com vistas à constituição do corpus, solicitou-se ao Curso de Letras os Relatórios de Estágio (Ensino Médio) produzidos durante o primeiro semestre letivo

de 2019, tendo como campo de atuação a escola de aplicação da UEMA, Centro de Ensino Paulo VI. Foram disponibilizados pelo Curso 28 documentos, que passaram por uma análise piloto objetivando perceber recorrências dos discursos sobre ser estudante/estagiário/professor de Língua Portuguesa. Em seguida, entendendo a viabilidade temporal da pesquisa, realizou-se um recorte final com seis (6) relatórios, sendo dois (2) produzidos por sujeitos socialmente posicionados como do gênero masculino e quatro (4) do gênero feminino. Por fim, foram selecionados cinco (5) fragmentos de cada Relatório, somando trinta (30) extratos, que compõem, assim, um corpus relativamente homogêneo de estudo. Este artigo apresenta apenas um recorte de uma pesquisa maior e ainda em desenvolvimento.

Utiliza-se, como aporte teórico-metodológico deste estudo, a Análise de Discurso Crítica (ADC) proposta por Chouliaraki e Fairclough (1999), Fairclough (2001, 2003), que entende discurso como “forma de prática social<sup>10</sup>, modo de ação sobre o mundo e a sociedade, um momento da vida social interconectado a outros momentos” (FAIRCLOUGH apud RESENDE e RAMALHO, 2006, p.28). Nesse sentido, a Teoria Social do Discurso (TSD) considera a prática discursiva como um momento de prática social, dentre outros momentos possíveis, com vistas ao desvelamento de relações hegemônicas de dominação, podendo ser um instrumento de investigação das relações sociodiscursivas, colaborando com a tomada de consciência e favorecendo transformações sociais na pós modernidade<sup>11</sup>.

Além disso, é importante salientar que a ADC tem por princípio fundante ser transdisciplinar. Nesse sentido, diversos *links* com outras teorias são relevantes para a construção da abordagem Faircloughiana. De maneira breve, destacam-se, na filosofia, a concepção de gênero de Bakhtin (2016), os pensamentos Foucaultianos, o Realismo Crítico (RC) de Baskar e a Escola de Frankfurt. No âmbito linguístico recebem destaque a Linguística Crítica<sup>12</sup> (LC) e a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday. A

---

<sup>10</sup> Conceito central em ADC, práticas são ‘maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos – materiais ou simbólicos – para agirem juntas no mundo’ (Chouliaraki e Fairclough, 1999, p.21). As práticas, assim compreendidas, são constituídas na vida social, nos domínios da economia, da política e da cultura, incluindo a vida cotidiana.” (RESENDE E RAMALHO, 2006, p. 35)

<sup>11</sup> Conforme Matos (2020, p. 14) “Hall (2014) reportando-se a Giddens (1991) aponta que a pós-modernidade é definida pelo caráter de mudança constante, rápida e permanente das sociedades ocidentais”.

<sup>12</sup> Segundo Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 25) a LC “adota a perspectiva de Halliday (1987), linguistas que se alinham a relação entre texto, poder e ideologia”.

Gramática Funcional é sublinhada quando Fairclough (2003) faz um amplo estudo e reposiciona as “macrofunções” da linguagem, delimitando, assim, três “significados” principais do discurso: o primeiro é intitulado de acional e está relacionado a forma que os gêneros atuam em (inter)ações sociais; o segundo, nomeado de representacional, está vinculado ao conceito de discurso como forma de representação de coisas do mundo e o terceiro, denominado de identificacional, é conectada a estilo como maneiras de identificação social. Tais significados serão utilizados nesta pesquisa como instrumentos de análise, aliados as categorias intertextualidade; interdiscursividade; modalidade e avaliação.

Partindo destes significados e categorias<sup>13</sup> de análise, foram examinados os enunciados<sup>14</sup> contidos nos documentos que se encaminham para representações identitárias de novos professores que se pretendem críticos a antigas maneiras de lecionar, em uma dicotomia novo/antigo, apresentando-se como uma identidade transitiva e essencialmente ideológica. É possível realçar, também, que o estudo identitário em ADC se revela importante não só por possibilitar a percepção de um *modus operandi* do ensino de língua materna na atualidade, mas também de como ele já foi e para onde ele se encaminha, suas fragilidades e potencialidades.

## **SIGNIFICADOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE DETERMINANTES NA COMPOSIÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

### **DISCURSO EM AÇÃO**

Fairclough (2003) explica que o aspecto semiótico relacionado aos modos de (inter)agir socialmente são gêneros<sup>15</sup>, que atuam na formação do significado acional. Este está relacionado tanto ao pensamento bakhtiniano, definido como “representações

---

<sup>13</sup> “Categorias de análise textual são, portanto, formas e significados textuais associados a maneiras particulares de representar, de (inter)agir e de identificar(-se) em práticas sociais situadas. Por meio delas podemos analisar textos buscando mapear conexões entre o discurso e o não discurso, tendo em vista seus efeitos sociais” (RESENDE E RAMALHO, 2016, p. 163)

<sup>14</sup> Benveniste, define enunciação como “colocação em funcionamento da língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1974, p. 80 apud. FIORIN, 2017, p. 2).

<sup>15</sup> “Os gêneros discursivos são o modo pelo qual as pessoas participam ativamente no seio da prática social”, (Batista Jr *et al.* 2018, p. 132)



relativamente estáveis de enunciados”, quanto ao Foucaultiano, no que tange ao próprio exercício de poder, já que delimita como e o que deve ou não ser proferido em determinada interação social. Utiliza-se como categoria analítica deste significado do discurso a intertextualidade, que conforme Resende e Ramalho (2016, p. 135) “é um traço textual moldado por gêneros”. De acordo com Fairclough (trad. 2001, p. 114) “intertextualidade é basicamente a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos”. Nesse sentido, na categoria intertextualidade, é importante perceber o que se fala e, em oposição, o que se cala, quais os textos são selecionados, quais as vozes escolhidas, quais as citações diretas e indiretas são utilizadas na tentativa de legitimação do que se diz. Identificar tais seleções pode revelar as identificações e/ou predisposições ideológicas no texto/discurso. Nesse sentido, Vieira & Ramalho (2016, p. 116) nos orientam a realizar os seguintes questionamentos na análise da intertextualidade: “de outros textos/vozes<sup>16</sup> relevantes, quais são incluídos? Quais são significativamente excluídos? Como outras vozes são incluídas? São atribuídas? Se sim, especificamente ou não especificamente? As vozes atribuídas são relatadas diretamente (citação) ou indiretamente?” e ainda “como outras vozes são tecidas em relação à voz do/a autor/a e em relação umas com as outras?”.

## **DISCURSO E REPRESENTAÇÃO**

O significado representacional está intimamente ligado ao conceito de discurso, pois Fairclough (2003) entende que discursos são formas de representar – os processos, relações e estruturas do mundo material, o “mundo mental” dos pensamentos, sentimentos, crenças, o mundo social, e assim por diante –, e que, diferentes “visões de mundo(s)”, pontos de vista, “ângulos”, representam determinadas setores de maneiras diferentes criando múltiplos tipos de discursos, representações distintas sobre um mesmo referente. Para Fairclough (2003, p. 26) “representation is clearly a discursive matter, and we can distinguish different discourses, which may represent the same area

---

<sup>16</sup> Para Bakhtin (1997, p.413) apud Magalhães, Martins, Resende (2017, p. 220) “De minha parte, em todas as coisas, ouço as vozes e sua dialogicidade”.

of the world from different perspectives or positions”<sup>17</sup>. Como categoria analítica do significado representacional será utilizada a interdiscursividade. Fairclough (2001) apud Sá Martins & de Paula (2020, p. 47) afirmam que “o interdiscurso é a complexa configuração interdependente de formações discursivas<sup>18</sup> (tipos de discurso) [...]”. As universalizações de verdades particulares no que é proferido, conforme Fairclough (2003, p. 47) “aponta para o consenso, a normalização, a aceitação, suprimindo diferenças de poder”, havendo processos de hegemonia<sup>19</sup>.

## **DISCURSO E IDENTIFICAÇÃO**

Para Resende e Ramalho (2016, p. 166) estilo, relativo ao significado identificacional, é um “tipo de linguagem usada por uma categoria particular de pessoas e relacionado com sua identidade”. Para análise deste significado, serão utilizadas as categorias modalidade e avaliação. A categoria analítica Modalidade é fruto da revisão feita por Fairclough (2001, 2003) da LSF de Halliday (1994) e está dividida em: 1. Modalidade epistêmica (comprometimento com a verdade); 2. Modalidade deôntica (comprometimento com a obrigatoriedade); 3. Modalidade subjetiva (quando há o acréscimo do “eu” no enunciado); 4. Modalidade objetiva (quando não há a presença do “eu” no enunciado) e 5. Modalidade categórica (presença dos polos positivo e negativo – sim/não). A categoria avaliação pode ser dividida em: 1. Afirmações avaliativas (acerca do que é desejável e indesejável, relevante ou irrelevante, sujeito a uma escala de intensidade: bom/ótimo/excelente); 2. Afirmações com verbo de processo mental afetivo (como gostar, amar, odiar, sentir) e 3. Presunções valorativas (que está relacionada ao implícito, ao dado, ao não dito) (RESENDE E RAMALHO, 2006). A análise destas categorias mostra-se relevante no sentido de indicar a intensidade com que os sujeitos se identificam com seus enunciados, com as representações que fazem de si e de outrem.

---

<sup>17</sup> A representação é claramente uma questão discursiva, e podemos distinguir discursos diferentes, que podem representar a mesma área do mundo de diferentes perspectivas ou posições. (tradução nossa)

<sup>18</sup> “formação discursiva vem a ser, nas perspectivas de Foucault e de Pêcheux, o limite do que pode ser dito suscitados em uma dada formação ideológica” Magalhães, Martins, Resende (2018, p. 41).

<sup>19</sup> Para Batista Jr. (2018, p. 109) “hegemonia refere-se a alianças e a integrações, experimentadas através de concessões, sendo estabelecida, portanto, muito mais por consenso que por coerção”.

## **AS ANÁLISES E DISCUSSÕES**

Os fragmentos de texto analisados são recortes dos Relatórios de Estágio Supervisionado, produzidos por estudantes de Letras, durante o primeiro semestre letivo do ano de 2019, relatando suas vivências, histórias e (auto)representações. As análises foram realizadas respeitando três etapas relativas a cada significado do discurso de Fairclough (2003). Dessa maneira, no significado acional, analisou-se a categoria intertextualidade; no significado representacional, foi analisada a categoria interdiscursividade e no significado identificacional, a modalidade e a avaliação. Fairclough (2003, P. 27), afirma que “we can see Action, Representation and Identification simultaneously through whole texts and in small parts of texts”<sup>20</sup>.

### **ANÁLISE DO SIGNIFICADO ACIONAL: categoria intertextualidade**

(1) “Os estagiários tem mostrado comprometimento com suas atividades e interação com os alunos professores e supervisores”(Informante 1, diretor da escola, anexo F); (2) “Como professores, temos que acreditar na mudança, temos que saber que é possível, do contrário não estaríamos ensinando, pois a educação é um constante processo de modificação” Leo Buscaglia (Informante 3, epígrafe); (3) É importante ressaltar essa etapa de transição de acadêmico para profissional da educação, de constituição de identidade do educador como relevante aprendizado, onde a dinâmica tarefa de dar aula requer propósitos que ultrapassam a dimensão escolar para a vida, sendo uma profissão desafiante, ousada e extremamente importante. (Informante 5, p. 13)

As vozes destacadas nos fragmentos dos relatórios um (1), três (3) e cinco (5), são, respectivamente: do diretor da escola, do pesquisador Leonardo Buscaglia e de estagiárias de Letras LP. O destaque destas vozes é fundamental pois, segundo Bakhtin (2016, p. 28) “[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundindo em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa não pode existir”, sendo a intertextualidade um fator polifônico, de diálogos entre textos.

---

20 Podemos ver Ação, Representação e Identificação simultaneamente através de textos inteiros e em pequenas partes de textos. (tradução nossa)

No excerto um (1) a voz do diretor da escola é evocada através de discurso direto no anexo F do Relatório, que trata da avaliação dos estagiários pelo gestor da Instituição de Educação Básica. O coordenador avalia positivamente a participação dos estagiários ao afirmar que eles “tem mostrado comprometimento com suas atividades e interação com os alunos professores e supervisores”. Ao destacar a importância do comprometimento o sujeito posicionado socialmente como diretor da escola sublinha uma das características que considera importante aos professores(as)/estagiários(as), (comprometimento). Relaciona-se a isso o contexto escolar, em que estes profissionais são orientados por cartilhas comportamentais que primam por posturas como: pontualidade, organização, planejamento etc. Ressalta-se também a importância do fator interação, pressupondo que a atividade docente é parte de um todo, com múltiplos agentes que devem estar em relação dialógica.

No fragmento dois (2), retirado do relatório três (3), destaca-se a voz do professor ítalo-americano Leonardo Buscaglia através de intertextualidade manifesta (citação direta). O excerto está localizado na epígrafe que é um elemento pré-textual facultativo e dá o tom que o relato receberá ao ser esperançoso quanto às mudanças que precisam ser realizadas na educação, articulando-se com outros fragmentos que discorrem sobre os problemas e soluções por intermédio de um texto/discurso polifônico, comum aos gêneros acadêmicos. Ao evocar a voz do professor e escritor Buscaglia, que ministrou aulas na University of Southern na Califórnia – EUA e ficou conhecido por escrever alguns artigos para o New York Times sobre assuntos relacionados ao amor e à humanidade, a estagiária se identifica com argumentos que firmam uma posição positiva perante os desafios que profissionais da educação podem enfrentar, sendo este enunciado fruto de representações sociodiscursivas de um professor transformador. Nesse sentido, Bakhtin (2016, p. 57) proclama que “[...] todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados pelos quais está ligado pela identidade de esfera de comunicação discursiva. Todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes [...]”.

Dessa maneira, ao afirmar que “*como professores, temos que acreditar na mudança, temos que saber que é possível, do contrário não estaríamos ensinando*”, a voz do professor trazido à baila, sendo pressuposto que algo precisa ser mudado e, geralmente, modifica-se apenas o que não é bom, o que não é correto. Ao salientar que existem falhas na

educação, é dito não apenas que são necessárias modificações, melhorias, mas que o professor é agente ativo dessa mudança e que ele acredita nas metamorfoses que a educação pode promover, por isso ele continua a ensinar. Excluem-se, em contra partida as vozes de desesperança e passividade. Ainda no mesmo fragmento, acrescenta-se, após a conjunção “pois”, em forma argumentativa consequente que: “*a educação é um constante processo de modificação*”. Infere-se, que a educação se transforma, que os professores fazem parte dessa transmutação e que devem estar cientes desse papel. Constrói-se a imagem discursiva de um (novo) professor esperançoso, transformador e em constante movimento de adaptação e melhoria.

No fragmento três (3), a locutora trata diretamente de questões identitárias ao afirmar que o estágio é uma importante etapa de transição (estudante-professor) e que essa etapa ajuda o/a educando/a a entender como exercerá sua práxis. Desse modo, três momentos se destacam como importantes nessa etapa de construção da identidade profissional: o momento de exercício do papel social de estudante, em que o sujeito irá fundar suas bases teórico-metodológicas; o momento estagiário/a, em que o sujeito assume os papéis de estudante e de professor vivenciando a relação entre discursos e práticas, e o momento professor, no qual o sujeito assume a responsabilidade e ministrar aulas de LP. A construção identitária profissional, portanto, tem um início (momento estudante), um meio (momento estagiário) e uma fim (momento professor).

Em seguida, a enunciadora afirma que “*a dinâmica tarefa de dar aula requer propósitos que ultrapassam a dimensão escolar para a vida*”. Esse discurso demonstra que os novos estudantes-estagiários-professor de Língua Portuguesa entendem a dimensão social de sua profissão, absorvendo um discurso histórico que ecoa a atividade educacional como (trans)formadora de realidades sócio-históricas, que perpassa os muros das escolas e pode modificar vidas. Significa, também, que o novo professor necessita compreender a realidade dos alunos, fazer um diagnóstico para ser sensível as mais diversas conjunturas, posicionando a profissão não como algo simplesmente técnico, mas como algo essencialmente humano.

Logo em seguida, a locutora nominaliza a atividade docente como “*sendo uma profissão desafiante, ousada e extremamente importante*”. Há a delimitação de características inerentes à profissão. De certa forma, as vozes dos enunciados estão interligadas em todos os relatórios, os desafios foram postos em outros momentos e por

outros sujeitos, que parecem ter enunciados semelhantes na representação de suas identidades, as vozes se complementam e vão construindo uma “imagem discursiva”, uma identidade desenhada através de palavras como práticas sociais situadas em espaços e tempos determinados. Os discursos observados nos relatórios, destacando as dissidências, caminham num mesmo sentido, num mesmo projeto de dizer.

### **ANÁLISE DO SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL: categoria interdiscursividade**

(1) “Durante a observação vimos que a professora regente utiliza muito o livro, mas não tendo dependência dele, já que utiliza mais as atividades dele. Ela também gosta de passar a maioria das atividades em sala de aula, já que ela sabia que muitos não faziam em casa e com essa tática ela conseguia desenvolver um melhor aprendizado” (informante 2, p. 6); (2) “O ensino de língua tem se configurado como uma prática enfadonha, descontextualizada, tendo como único objetivo os fenômenos gramaticais, desvinculando assim o real objetivo de formar [...] (Informante 3, p. 9); (3) “Durante as observações percebemos um distanciamento entre o professor e os alunos, avaliamos que fosse pela postura autoritária do professor [...]” (Informante 6, p. 5);

No fragmento um (1), há um *discurso de avaliação* que se direciona à docente Supervisora da escola-campo. O locutor avalia/julga que “*a professora regente utiliza muito o livro, mas não tendo dependência dele, já que utiliza mais as atividades dele*”. Pode-se inferir em um primeiro plano que, ao destacar a informação de que a docente usufrui o livro de forma excessiva (“*utiliza muito o livro*”), mas que ao mesmo tempo não depende dele para tudo (“*mas não tendo dependência dele*”), avalia-se negativamente uma estratégia pedagógica se percebermos o extra verbal, o não dito, que, caso ela utilizasse excessivamente o livro didático seria algo reprovável tendo em vista que a pobreza de recursos didáticos é negativamente representada, inclusive pela BNCC. Ao sublinhar que a professora regente não tem dependência dele, positiva-se a ação em um *discurso de estratégias pedagógicas*<sup>21</sup>, que avalia a forma de se fazer docência. Em um segundo plano, o mesmo fragmento um (1), pode estar inserido em um *discurso de competência* por

---

<sup>21</sup> As estratégias pedagógicas são um campo vasto nas pesquisas em educação e elas movimentam o planejamento de sentido de orientar o “como” será ministrada a aulas. As estratégias são mais específicas e dialogam com um discurso de inclusão por dispor de instrumentos para a individualização dos processos de ensino-aprendizagem que não marginalizem nenhum discente. Portanto, as estratégias pedagógicas/didáticas/de ensino são pilares constituintes das competências.

entender que a professora utiliza o recurso didático como mais um instrumento pedagógico dentre outros instrumentos possíveis, tornando a aula mais dinâmica.

Em continuidade, ainda no excerto um (1), afirma-se, em referência a professora regente da turma: *“ela também gosta de passar a maioria das atividades em sala de aula, já que ela sabia que muitos não faziam em casa e com essa tática ela conseguia desenvolver um melhor aprendizado”*. Observa-se um *discurso de estratégias pedagógicas* que nos orienta a saber quais instrumentos teórico-metodológicos foram utilizados pela docente supervisora em sua aula. Isso é relevante por demonstrar a variedade de estratégias utilizadas por diferentes profissionais de Letras e que em comparação podem demonstrar as similitudes e dissonâncias entre práticas reais no dia a dia escolar. Os *discursos de avaliações/julgamentos* articulados com *discursos de estratégias pedagógicas/didáticas* são esperados neste contexto de estágio, já que uma das funções da disciplina é refletir sobre práticas e demonstram qual o modo de operação desta profissão, que, geralmente, parte de um diagnóstico para a proposição das melhores práxis.

É importante salientar, no entanto, que o estudante/estagiário/professor não refletiu no relatório sobre os possíveis aspectos negativos de os alunos da escola de aplicação não fazerem as atividades propostas para casa, ele apenas aceita positivamente a realização de todas as atividades em sala. O que é problemático, pois os conteúdos de linguagens são extensos e nem sempre a hora-aula de cinquenta (50) minutos é suficiente para a realização eficiente de todas as atividades. O excerto revela, também, a representação de um aluno desmotivado a aprender e a pesquisar sobre Língua Portuguesa, pelo menos fora do ambiente escolar. Esse discurso de aceitabilidade de uma estratégia pedagógica utilizada pela docente supervisora pode descortinar a identidade docente como “espelhada” por outros docentes e, portanto, cíclica, repetível, salvas as devidas exceções pontuadas.

No segundo fragmento do relatório três (3), observa-se um *discurso de avaliação* do ensino de Língua Portuguesa (e, implicitamente, de seus profissionais) ao afirmar que: *“O ensino de língua tem se configurado como uma prática enfadonha, descontextualizada, tendo como único objetivo os fenômenos gramaticais, desvinculando assim o real objetivo de formar”*. Avalia-se negativamente os profissionais que ensinam LP e utilizam

metodologias tradicionais<sup>22</sup>, gramatiqueras que acabam desconsiderando o ensino que visa a criticidade dos alunos. Essa afirmação é essencialmente ideológica por se posicionar em um projeto político pedagógico do ensino de Língua que busque o desenvolvimento não apenas de discentes aptos a ler e escrever corretamente conforme as normas da gramática, mas alunos que sejam capazes de ser críticos, de construir argumentos a partir de avaliações, de diversos outros argumentos, formando cidadãos plenos para o exercício da cidadania. Há aí uma estratégia típica de construção simbólica, que dentro dos modos gerais de operação da ideologia (fragmentação), é definido por Thompson (2011) como diferenciação dando ênfase em características que desunem e impedem a constituição de desafio efetivo, o novo (ensino crítico/social/cidadão) em contraposição ao velho (ensino acrítico/tecnicista/operário/bancário).

Nesse sentido, a locutora se filia a uma linha de pensamento que entende o educador como um agente social, o que silencia outras formas de representação do mundo da educação (*discurso social*) que estão relacionadas aos *discursos capitalistas* que buscam apenas, de modo geral, a formação de profissionais técnicos para o mercado de trabalho. Como uma tendência em todos os relatórios, em uma análise mais profunda, é possível notar a desvinculação da escola Tradicional de ensino (ditadura militar) em detrimento dos princípios pleiteados pela escola Moderna (Brasil República). Em consequência disso é possível afirmar que ensinar é essencialmente um ato político-ideológico.

No extrato três (3), contido no relatório seis (6), é dito que: “*durante as observações percebemos um distanciamento entre o professor e os alunos, avaliamos que fosse pela postura autoritária do professor*”. Através de um *discurso de avaliação* do docente e supervisor técnico, a estagiária julga a postura dele como autoritária. Essa conduta é vista como negativa, sabendo-se que um comportamento déspota de educadores é desaprovado por diversas áreas orientadoras do ensino – Escola Moderna, BNCC, PNE, Tendência Libertária etc. – um que implica um discurso altamente dialógico que não se

---

<sup>22</sup> Ao analisar o papel social do professor Ruiz (2003, s/n) afirma: “Falar do papel de educadores e educadoras na sociedade atual demanda entender como esse foi se constituindo através do caminhar da educação brasileira. Segundo Gadotti (1988), os cursos de formação de professores, mais especificamente o curso de pedagogia, é regulamentado no Brasil em 1969 no período da ditadura militar, fato este que remete a pensar um educador passivo, apolítico, técnico sem preocupações sociopolíticas, com um agir totalmente desvinculado da realidade na qual se inseria. Dessa forma, oferece habilitações para supervisão, orientação, administração, inspeção e planejamento com conotações totalmente tecnicistas, apoiada no treinamento desses profissionais para atuarem nas escolas com toda a objetividade possível”.



sabe ao certo o início ou o fim, é um misto de discursos que tendem a construção de um discurso da escola moderna/nova. É importante frisar que, como nos mostra a história da educação, em diversos momentos o professor foi posicionado como detentor de toda a autoridade e saber, em certos momentos o professor até poderia repreender os alunos através de agressões físicas como a palmatória. Ir contra esse autoritarismo é se filiar a uma corrente de pensamento político-pedagógica, adotada, também, por documentos oficiais, que está em luta com outras formas de representação.

### **ANÁLISE DO SIGNIFICADO IDENTIFICACIONAL: categorias Modalidade/Avaliação**

(1)“Os estagiários tem mostrado comprometimento com suas atividades e interação com os alunos professores e supervisores” (diretor da escola, anexo F, informante 1); (2) “Ao realizar o estágio de observação e regência, percebi na prática educativa o dia a dia do professor que às vezes nos revelam momentos bons e até mágicos ou situações totalmente inversas, mas, que nos ensina a pensar melhor e refletir profundamente a nossa missão como educador. Portanto, o estágio de observação foi importante para o meu aprendizado, pois pude perceber que ensinar Língua Portuguesa não é fácil, é preciso ter habilidade dinâmica e domínio de conteúdo” (informante 1, p. 10). (3) “Sabendo que, exercer o papel de professor, requer dedicação, ainda mais em escolas públicas, onde, os recursos são escassos e as dificuldades do exercício da profissão se mostram mais fortes. Confrontar as velhas e novas teorias com as práticas é uma tarefa desafiadora, pois o docente enquanto ator e autor de suas atividades encontram vários obstáculos. Nesse contexto, a aula ministrada pelo professor é um critério para o sucesso ou o fracasso em sala de aula” (Informante 3, p. 11).

No fragmento um (1) do relatório um (1), o discurso é um exame do diretor da escola, direcionada aos estagiários, e está contido no anexo F que trata da avaliação do gestor da instituição de nível básico, que em um primeiro momento deve analisar os pontos positivos da participação dos estudantes de Letras/Língua Portuguesa. É um juízo de valor do locutor (categoria avaliação – afirmações avaliativas) sobre a probabilidade de um estado de coisas, que neste caso, mostra elevado grau de comprometimento, o que é textualizado pela utilização do verbo “ter” no presente do indicativo (“tem”), o que indica dimensão de certeza no que se refere ao parecer manifesto. Há uma avaliação sobre a verdade que poderia ser expressa de outras maneiras, com diferentes níveis de engajamento, como em: “pode ter mostrado”, “é possível que tenha mostrado”,

“provavelmente tem mostrado”. A modalidade é epistêmica, já que se trata de afirmações referentes a troca de conhecimento, da avaliação da verdade sobre a probabilidade de ser professor. Conforme Guiradelle, Santos (2010, p. 50) “a modalidade epistêmica, assentada no eixo do saber, do conhecimento, expressa a avaliação do falante sobre a probabilidade de ocorrência de um estado-de-coisas, situada em um contínuo que vai do certo até o possível”. O exame da modalidade é um importante indicador identitário por salientar o quanto ou em que medida o enunciador se identifica com o que é dito, nesse sentido, a identidade-estagiário é texturizada como composta de características profissionais como “*comprometimento*” e manejo nas “*relações interpessoais*”, o que se conecta, com as características da atividade docente como um todo.

Em continuidade, no excerto (2), percebemos uma dubiedade de ideias do informante, refletindo uma série de contradições, em uma análise dos prós e contras no exercício da atividade docente em LP. A locução adverbial de tempo – “às vezes”, explicita uma não recorrência absoluta de momentos bons ou felizes. Poderia ser dito “regularmente”, “com frequência”, “sempre” etc. A locução está em referência a frequência em que os momentos bons acontecem, o que demonstra a instabilidade de avaliações positivas e negativas (“*ou situações totalmente inversas*”) da atividade em análise. Em seguida, a conjunção adversativa, “mas”, expõe que, essa variação de elementos positivos e negativos faz parte da sua atividade laboral e que podem ajudar os/as estagiários/as a aprender a ensinar, o que revela a prevalência dos argumentos pró docência.

Conclui-se o extrato dois (2) com a seguinte afirmativa: “*Portanto, o estágio de observação foi importante para o meu aprendizado, pois pude perceber que ensinar Língua Portuguesa não é fácil, é preciso ter habilidade dinâmica e domínio de conteúdo*” (informante 1, p. 10). O uso do verbo poder no modo indicativo do pretérito perfeito (“pude”) seguido do verbo no infinitivo “perceber” destaca uma construção avaliativa sobre a prática docente no trato com a língua portuguesa, pois o que o sujeito percebeu é que “ensinar Língua Portuguesa não é fácil”, subtende-se que ser professor de LP, conseqüentemente, não é uma tarefa simples. O sujeito oculto em “(eu) pude perceber”, revela a intensidade do comprometimento com o que é dito pois o enunciador se insere no enunciado, na avaliação sobre a verdade, e se responsabiliza por ela, o que caracteriza as modalidades epistêmica e subjetiva. O verbo precisar no imperativo (“é preciso”) faz relação a um ato que se exige do agente, é uma obrigação, um dever, está na escala do que

é permissível ou não, o que caracteriza a modalidade deôntica. Segundo Comparini (2002), apud Guiradelle, Santos (2010, p.52) “O termo deôntico é originário do grego (déon = o que é obrigatório) e se refere à lógica da obrigação e da permissão”.

Na primeira parte do fragmento três (3) – *“Sabendo que, exercer o papel de professor, requer dedicação, ainda mais em escolas públicas, onde, os recursos são escassos e as dificuldades do exercício da profissão se mostram mais fortes [...]”* – é possível perceber a presença da modalidade deôntica na materialização do verbo “requerer” no presente do indicativo (“*requer*”) que indica obrigação, necessidade, dever, e está no eixo da conduta, do como deve ser. Ao indicar a indispensabilidade do fator dedicação, a locutora salienta mais uma característica que delinea esta identidade profissional, que pode ser diferente de outras atividades possíveis. Há, concomitantemente, a representação sobre um estado de coisas, um julgamento (ação discursiva) e a identificação com o que é dito o que demonstra a interação entre os três significados, principalmente no que se refere a análise das modalidades. Ainda no extrato três (3), é dito que *“[...] confrontar as velhas e novas teorias com as práticas é uma tarefa desafiadora, pois o docente enquanto ator e autor de suas atividades encontram vários obstáculos [...]”* e que *“[...] nesse contexto, a aula ministrada pelo professor é um critério para o sucesso ou o fracasso em sala de aula”*. Há uma avaliação sobre a verdade, um julgamento. Um ponto de vista do sujeito sobre um fato. Ao modalizar suas sentenças a enunciadora revela um núcleo de crenças e valores para a identidade profissional dos professores de Letras. As expressões modalizadas epistemicamente, revelam uma sucessão de avaliações sobre a verdade sobre o que é e com o se faz o ensino de LP, o que favorece o desenho destas identidades profissionais. Estão no eixo do que o falante/escritor acredita que seja verdade, o que revela seus posicionamentos, o quão ou em que frequência se identifica com o que é dito.

A análise dos excertos nos revela a insurgência das modalidades e avaliações sobre a verdade, da reflexividade sobre a experiência de estágio, o que se conecta ao significado representacional que indicou a prevalência de discursos de avaliação no gênero discursivo em análise – relatório de estágio supervisionado, que busca ser um documento descritivo e reflexivo sobre as vivências destes estudantes/estagiários/professores, o que demonstra como essa identidade acadêmica/profissional é constrangida por esses fatores extra linguísticos. Para Silva (2006, p. 81), “a identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a

vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Entendendo com Iza *et al.* (2014) apud Matos (2020, p. 15), que “[...] a identidade docente é fluida e cambiante, ou seja, pode apresentar mudanças com o tempo, a depender das informações, crenças, habilidades, valores etc. [...]”, os fragmentos selecionados nos Relatórios de Estágio Supervisionado demonstram uma diferenciação entre os profissionais de Letras que têm pouco tempo de atuação e os que estão a mais tempo no mercado de trabalho em uma dicotomia novo vs. antigo. Isso pode ser indicado, por exemplo, na rejeição por parte dos novos docentes, do que pode ser denominado de Escola Tradicional, que foi utilizada como instrumento político-pedagógico na ditadura militar e que ainda é utilizado por alguns profissionais, o que indica que ser professor é uma atividade essencialmente revestida de ideologia, mesmo que não se tenham consciência disso.

Foi possível observar, também, o *modus operandi* destes docentes que, geralmente, partem de uma análise prévia da conjuntura que compõe o campo de atuação (discurso de avaliação) e em seguida propõem possíveis soluções (discurso de estratégias pedagógicas) no que tange às melhores práticas de ensino de Língua Portuguesa. As análises nos propiciaram, além disso, por luz sobre possíveis fragilidades e potencialidades no ensino de LP. Nesse sentido, foram percebidas inconcretudes no que se refere à concepção de língua(gem), a delimitação de Tendências Pedagógicas e metodologias de ensino e, também, virtualidades, notabilizando a postura crítica destes (novos) profissionais ao ensino tradicional/autoritário/não dialogado, a utilização de metodologias ativas e uma consciência político-pedagógica (discurso social da educação) etc.

Nesse sentido, é possível pensar a ADC como um admissível instrumento de reflexão teórico-metodológico para o ensino de Língua materna, podendo ser o estudo de identidade, que segue critérios analíticos, em espaços e tempos situados, uma fase diagnóstica da pesquisa que se encaminha para propor soluções aos problemas observados – a partir de teorias críticas, para um ensino reflexivo, funcional, não bancário.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Os Gêneros do Discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; Notas de edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: editora 34, 2016.
- BESSA, Décio; SATO, Denise Tamaê Borges. Categorias de análise. In: BATISTA JR. José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (org). **Análise de Discurso Crítica para linguistas e não linguistas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity**: Rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. (trad.) Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.
- FIORIN, José Luiz. **Uma teoria da enunciação: Benveniste e Greimas**. Revista Gragoatá dos programas de pós graduação do instituto de Letras da UFF, Niterói, v. 22, n. 44, p. 970-985, set./ dez. 2017. Disponível em: <  
<https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33544>>. Acessado em: 03 maio 2018.
- GUIRADELLI, Lisângela; SANTOS, Aparecida Cássia Oliveira dos. **A MODALIDADE DEÔNTICA NAS BULAS DE REMÉDIOS**. Revista Nucleus, v.7, n.2, out.2010. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/394401370/255776035-CULIOLI-Antoine-1990-Pour-Une-Linguistique-de-l-Enonciation-TOME-1>. Acessado em: 27/08/2020.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. (trad.) Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: editora Universidade de Brasília, 2017.
- MARTINS, Ana Maria Sá. **Representações do feminino**: uma análise discursiva dos perfis jornalísticos de O Estado do Maranhão. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2816>. Acessado em: 28/08/2020.
- MATOS, Vanessa. **Representações discursivas do eu na experiência de formação docente do Projeto Mulheres Inspiradoras**: uma análise das identidades na escrita biográfica. Universidade de Brasília (UnB), 2020 142 p. Disponível em: [file:///D:/Arquivos%20\(N%C3%A3o%20Apagar\)/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/2020\\_VanessaTavaresdeMatos.pdf](file:///D:/Arquivos%20(N%C3%A3o%20Apagar)/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/2020_VanessaTavaresdeMatos.pdf). Acessado em: 28/08/2020

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Vieira de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa.** Vol. 1, Campinas, SP: Pontes Editora, 2016.

RESENDE, V. de M; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica.** São Paulo: Contexto, 2006.

SÁ MARTINS, A. M., & DE PAULA SANTOS, C. E. (2020). **REPRESENTAÇÃO DO "IRMÃO" EM PROIBIDO ROUBAR NA QUEBRADA: TERRITÓRIO, HIERARQUIA E LEI NO PCC DE KARINA BIONDI.** *Cadernos De Linguagem E Sociedade*, 21(1), 42-61. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/30993>. Acessado em: 27/08/2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** n. 9. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RUIZ, Maria José Ferreira. **O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freireano à formação do professor.** *Revista Ibero Americana de educação.* Edição 1821, N<sup>a</sup>. 38, pp. 55/70, 2003. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie33a03.htm>. Acessado em: 28/08/2020.

## **A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E O CONTEXTO SOCIAL EM TRÊS VERTENTES TEÓRICAS: ESTRUTURALISMO, GERATIVISMO E A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO INTERACIONISTA**

Karla Araújo Pinheiro de Holanda

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, UFPB –  
[karlaapinheiro@gmail.com](mailto:karlaapinheiro@gmail.com)

Manuely de Carvalho Silva Chaves

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, UFPB –  
[manuellychaves53@gmail.com](mailto:manuellychaves53@gmail.com)

Auricélia Moreira Leite

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, UFPB –  
[celialeite.educ@gmail.com](mailto:celialeite.educ@gmail.com)

O presente artigo tem por objetivo delinear as relações entre o contexto social e a origem do conhecimento linguístico no processo de aquisição da linguagem sob a perspectiva de algumas abordagens teóricas. Para isto, utilizamos o estruturalismo, o gerativismo e a psicologia do desenvolvimento. Estas três correntes ressaltam basicamente a realidade social, as propriedades das línguas naturais inatas e os processos que vinculam as concepções individuais e sociais que são propulsoras para mudanças comportamentais. Deste modo, este trabalho propôs uma revisão narrativa de literatura entre os meses de março de 2019 a fevereiro de 2020 através da análise de quatorze textos científicos presentes em bases de dados como o Google Acadêmico, Scielo, BTDD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), Portal da Capes e livros acadêmicos das áreas em questão. A análise destes textos possibilitou construirmos um percurso crítico e profundo de averiguação das questões referentes à aquisição da linguagem e a influência do contexto social nas obras centrais de cada vertente teórica abordada. O que aparentemente era posto em segundo plano, na verdade, constitui uma necessidade substancial para a compreensão eficaz dos estudos da linguagem. Concluímos que a importância do contexto social para o prosseguimento das pesquisas em aquisição da linguagem e compreensão da origem dos fundamentos linguísticos são necessárias e imprescindíveis para a concretização dos estudos das línguas.

**Palavras-chave:** Contexto social; Aquisição da linguagem; Estruturalismo; Gerativismo; Psicologia do desenvolvimento.

### **INTRODUÇÃO**

A compreensão do processo de aquisição da linguagem e a origem do conhecimento linguístico constitui um problema epistemológico discutido ao longo de vários anos por pesquisadores de diversas vertentes da linguística, entretanto sabemos que a noção de linguagem humana foi compreendida inicialmente como algo socialmente

construído e compartilhado, de acordo com as correntes estruturalistas que dominaram boa parte do século XX. Estas ideias foram pautadas no modelo comportamentalista, conhecido como Behaviorismo e embasadas na concepção externalista da linguagem (NETO, 2012).

De acordo com o behaviorismo, o desenvolvimento da linguagem humana só seria possível por intermédio de exposições sociais e interacionistas com o meio externo, em que a previsão do comportamento linguístico dos indivíduos era totalmente aceitável. Estudiosos como Skinner (1957) e Bloomfield (1970) defendiam a postura mecanizada da competência linguística, promovida mediante o fomento da interação social dos indivíduos.

Em 1957, Noam Chomsky vem fortalecer a tradição racionalista, instaurando a ideia de que os mecanismos internos à mente humana são mais preponderantes para o processo de aquisição da linguagem do que os aspectos externos. Chomsky (1957) defenderia a existência de uma “faculdade da linguagem”, capacidade interna e biológica, que permitiria ao ser humano o desenvolvimento de sua competência linguística.

Para Chomsky, a capacidade humana de falar e entender uma língua (pelo menos), isto é, o comportamento linguístico dos indivíduos, deve ser compreendida como o resultado de um dispositivo inato, uma capacidade genética, portanto, interna ao organismo humano (e não completamente determinada pelo mundo exterior, como diziam os behavioristas), a qual deve estar fincada na biologia do cérebro/mente da espécie e é destinada a constituir a competência linguística de um falante. Essa disposição inata para a competência linguística é o que ficou conhecido como faculdade da linguagem (MARTELOTTA, 2008, p.129).

A teoria gerativa proposta por Chomsky (1957) veio rejeitar a concepção de aprendizagem do Behaviorismo que difundia a prática do estímulo-resposta-reforço e atribuída à criança um comportamento inato reduzido. Nessa visão, suas habilidades inatas eram bem gerais, restritas apenas a certas associações.

Com o desenvolvimento do gerativismo, a habilidade linguística humana passou a ser compreendida como o principal aspecto diferenciador entre as espécies, ressaltando a criatividade dos seres humanos em criar expressões infinitas usando um código finito. Novas sentenças são criadas pelo próprio falante, e esta capacidade criativa é um ponto considerável para a particularidade da espécie humana (CHOMSKY, 1980).



Dentro da psicologia, instigados a compreenderem a origem do raciocínio lógico, alguns teóricos contribuíram muito a respeito do desenvolvimento humano. Este engloba as mudanças que ocorrem ao longo da vida, afetando as estruturas físicas, mentais, as formas de interação social, entre outros fatores. Esses conhecimentos foram desenvolvidos com o objetivo de elucidar o porquê dessas transformações atingirem os indivíduos de modo universal e particular, além de refletirem a influência do contexto social nos aspectos que envolvem a evolução humana.

Assim, destacamos no ramo da psicologia do desenvolvimento, teóricos como Jean Piaget (2007 e 1967) e Vygotsky (2007 e 1998) que, apesar de não apresentarem uma fonte homogênea nos postulados sobre interação, construíram concepções interessantes sobre o lugar da linguagem no processo cognitivo e trouxeram o preenchimento de muitas lacunas deixadas pelo inatismo e pelas teorias comportamentalistas.

Deste modo, neste artigo, objetivamos expor as concepções da corrente estruturalista, gerativista e da psicologia do desenvolvimento acerca do fenômeno da aquisição da linguagem, ressaltando a influência do contexto social para este processo. Para tanto, realizamos uma breve revisão da literatura em textos traduzidos dos principais autores e estudiosos que fundamentam as teorias supracitadas. Acreditamos que a explanação desses postulados teóricos é importante para um entendimento mais completo a respeito da estruturação dos processos cognitivos, da aquisição da linguagem e do desenvolvimento humano. Assim, organizamos o estudo em seções que abordarão as ideias do Estruturalismo na seção 2, a visão do Gerativismo na seção 3 e a Psicologia do Desenvolvimento na seção 4.

## **METODOLOGIA**

Para a elaboração do estudo utilizou-se uma revisão narrativa de literatura sobre as temáticas Aquisição da Linguagem, teoria Gerativa, Estruturalismo e Psicologia do Desenvolvimento Interacionista, ocorrendo por meio da viabilização de artigos científicos indexados em base de dados nacionais, livros, dissertações e teses.

O levantamento e as análises do material ocorreram entre os meses de março de 2019 a fevereiro de 2020, por meio da consulta a quatorze textos científicos presentes em

bases de dados como o Google Acadêmico, Scielo, BTDD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e Portal da Capes. Como critério de busca foram alocados os descritores: Aquisição da Linguagem, Contexto social, Gerativismo, Estruturalismo e Psicologia do Desenvolvimento.

Para constituir a amostra foram usados critérios de inclusão, como textos no formato de artigos científicos no idioma português, com texto completo disponível, capítulos de livro, dissertações e teses sobre os temas abordados.

## **DISCUSSÃO E RESULTADOS**

### **A Aquisição da Linguagem e o Estruturalismo**

Uma das principais premissas da abordagem estruturalista é fazer um estudo imanente da língua, ou seja, “a língua deve ser estudada em si mesma e por si mesma” (SAUSSURE, 1996), sem maiores preocupações com aquilo que não seja o próprio sistema linguístico, excluindo-se, portanto, as relações entre língua, sociedade e cultura. Sendo assim, o propósito para esta pesquisa reside no que antecede o estudo estrutural da língua. Reside, pois, em abordar como uma língua é adquirida, sob a perspectiva estruturalista.

Para essa concepção de estudos da linguagem, o que regula o funcionamento do sistema linguístico são normas que “internalizamos desde muito cedo e que começam a se manifestar na fase de aquisição da linguagem” (MARTELOTTA, 2008). No entanto, Saussure (1996) não se demora nas questões sobre a aquisição da linguagem, pois este não era o interesse de seus estudos. Como dito anteriormente, o seu foco concentrava-se na descrição do funcionamento do sistema linguístico. No entanto, o contexto social no qual o falante está inserido é primordial para a aquisição e desenvolvimento do sistema linguístico sob o entendimento estruturalista.

Segundo Saussure (1996) a língua é depositada virtualmente no cérebro dos falantes que comungam um mesmo código linguístico por meio de um contato implícito entre os membros de determinada comunidade. Há, novamente, um direcionamento para a importância do aspecto social no desenvolvimento de uma manifestação linguística. Nessa perspectiva, a língua se configura como algo externo ao sujeito, algo que é adquirido

por força de uma interação social que se faz necessária para desencadear o processo de aquisição.

Segundo a psicologia behaviorista, corrente que influenciou fortemente o estruturalismo americano, representado por Leonard Bloomfield, a aquisição de uma língua acontecia independentemente de fatores internos, podendo ser compreendida como uma resposta a um estímulo externo.

Nesta perspectiva, a interação de um indivíduo com a comunidade na qual se insere é o elemento primordial para que a capacidade da linguagem se coloque em prática. A comunidade geraria o estímulo e ensinaria ao indivíduo como emitir uma dada resposta, reforçada repetidamente até que esta fosse internalizada. Nesse processo, o estímulo deveria ser visual, ou seja, aprende-se a pronunciar determinado termo, visualizando o seu referente físico.

Sendo assim, o contexto social teria um peso na escolha de quais palavras seriam mais urgentes na aprendizagem, de acordo com a necessidade de cada grupo. Não haveria, portanto, uma uniformidade nos tipos de palavras aprendidas a depender do contexto em que o indivíduo estivesse inserido.

Apontando para essas distinções na forma de representação do mundo por meio da linguagem, Edward Sapir, outro representante da linguística norte-americana do início do século XX, rompe os limites do estruturalismo desenvolvido por Saussure e segue em direção a um conceito de *relativismo linguístico*. De acordo com a sua hipótese, a linguagem é decisiva no modo como organizamos o nosso pensamento e o mundo e, por isso mesmo, as línguas apresentam diferentes modos de representar a realidade.

Um dos exemplos mais conhecidos para explicitar a hipótese de Sapir é a variedade de palavras que os esquimós utilizam para identificar os diversos tipos de neve, enquanto nós, brasileiros falantes do português, conhecemos apenas uma palavra: neve. Dessa forma, evidencia-se uma correlação entre a estrutura das línguas e o contexto social, cultural e material de seus falantes, ou seja, os diferentes contextos socioculturais são segmentados de maneiras distintas pelas línguas. Haveria então uma correspondência entre os aspectos lexicais e gramaticais de uma língua e os aspectos culturais e comportamentais.

Em todo o estruturalismo, seja ele europeu ou americano, nota-se que há um espaço em que o contexto é levado em consideração no processo de aquisição de uma

língua, mesmo que este tema não seja uma preocupação efetiva dos estudos da língua enquanto sistema. Dessa forma, não há como apagar a importância de fatores externos e extralinguísticos para a aquisição e efetivação de uma língua.

### **A Aquisição da Linguagem e o Gerativismo**

O gerativismo foi formulado por Chomsky, ainda nos anos 50, como forma de questionar e rejeitar alguns aspectos da teoria behaviorista - e conseqüentemente do estruturalismo - no que diz respeito à descrição da linguagem como um fenômeno externo ao indivíduo, gerado por meio de um sistema de resposta a estímulos e aprendido por meio da repetição.

O programa gerativo entende a linguagem como uma capacidade interna ao organismo humano, inscrito geneticamente, resultado de um dispositivo inato, não sendo determinado pelo mundo exterior. No entanto, não se pode dizer que o contexto não exerça nenhuma influência no processo de aquisição da linguagem, segundo a teoria gerativa.

Guimarães (2017, p. 282) explica a ativação do dispositivo inato como anterior a qualquer exposição aos atos comunicativos, possibilitando, assim, afirmar que nascemos sabendo uma porção da língua materna a que temos contato, sendo esta porção independente da experiência.

O que acontece para a estruturação de uma língua durante o processo de aquisição da linguagem é uma reestruturação das noções iniciais da gramática interna do sujeito diante da experiência. Em suma, o sujeito apresenta fundamentos puros da sua língua. Este, quando exposto ao contato linguístico externo, apresenta uma série de dispositivos de entrada (*input*) que possibilitam a concretização da compreensão linguística através da prática comunicativa. Isto é, torna possível a saída estruturada de uma língua complexa (*output*).

Diferentemente do que é dito no Curso de Linguística Geral (1996), a teoria gerativa defende que o ponto de vista não cria o objeto (GUIMARÃES, 2017). Entretanto, assim como Saussure (1996) o precursor do gerativismo também compreende algumas definições por meio do uso de dicotomias, divergindo apenas no desenvolvimento da

articulação. As ideias de correspondência entre as dicotomias das duas teorias constituem-se muitas vezes de paralelos simplificados, podendo gerar uma compreensão equivocada da realidade.

Para Ferdinand Saussure (1996) a *langue* é vista como uma entidade social, concebendo a língua como ‘social e homogênea’, diferindo da *competência* explicitada na teoria gerativa que é vista como também homogênea, porém individual. Deste ponto, portanto, torna-se necessária a conceituação de uma dicotomia para não somente suprir problemas da perspectiva Saussureana (1996), mas adicionar um novo plano contemplativo (GUIMARÃES, 2017).

A língua passa a ser redimensionada em polos complementares não opostos, isto é, a *Língua - I*, que é interna à mente do sujeito, e a *Língua - E*, externa à mente do sujeito. No processo de aquisição da linguagem “a língua-I terá emergido na mente de uma pessoa, quando a GU tiver retirado do ambiente informações suficientes para a formatação da gramática de uma língua específica ” (KENEDY, 2016, p.96).

Por meio da *língua-I* é que se tornaria possível a absorção de um determinado dialeto, este é preterivelmente contemplado por estímulos da língua que existem no ambiente (*língua- E*). “É sob a estimulação de uma língua-E que a GU será capaz de filtrar os dados da experiência de um indivíduo particular de modo a gerar conhecimento linguístico em sua mente” (KENEDY, 2016, p. 96).

Em decorrência desse pensamento, questionamentos surgiram em torno de uma vinculação entre o biológico e o social. O autor Changeux (2012, p. 9), expressa os danos causados pela percepção equivocada que por vezes tenta olhar para o homem como não interligado em suas dimensões existências:

[...] a tradição ocidental estabeleceu uma separação – que eu não hesitaria em qualificar como trágica – entre as ciências do homem e as ciências biológicas, a tal ponto que por muito tempo houve um acordo em opor o biológico ao cultural, a natureza à cultura, os genes à aprendizagem... no homem, o cultural não pode ser pensado sem o biológico e que o cerebral não existe sem uma impregnação poderosa do ambiente.

Essa constatação não exclui a teoria Saussureana (1996) e nem tão pouco prioriza a teoria gerativa, mas dimensiona que cada uma das duas teorias citadas deve ocupar um lugar dentro do escopo da linguística atual. O ser humano em sua constituição complexa

e heteróclita acaba por necessitar destas duas vertentes e suas particularidades, para explicar mesmo que seja, a menor parcela de si mesmo.

## **A Aquisição da Linguagem e a Psicologia do Desenvolvimento**

### **Jean William Fritz Piaget**

Piaget era biólogo de formação e dedicou grande parte da sua vida à formulação de uma teoria do conhecimento. Essa teoria de cunho construtivista e cognitivista ficou conhecida como epistemologia genética e propõe a explicação do desenvolvimento intelectual nos seres humanos. Segundo ela, toda conduta cognitiva constitui uma ação em todos os níveis do desenvolvimento, isto é, a aprendizagem se dá por meio de experiências concretas que se apoiam em fatores internos e externos inter-relacionados ao indivíduo. Esse processo ocorre de modo progressivo, através de estágios que partem de simples reflexos à percepção e planejamento de determinadas ações. A ideia da divisão em estágios parte da premissa de que os raciocínios são particulares em cada faixa etária.

[...] o desenvolvimento cognitivo passa por períodos, estágios: sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais. Os estágios piagetianos são universais (gerais e invariáveis) e, em cada um, a criança desenvolve capacidades necessárias para o estágio seguinte, provocando mudanças qualitativas no desenvolvimento (FIORIN, 2008, p.222)

O primeiro estágio definido por Piaget (1967) é o Sensório-motor (0- 2 anos). Nele não há capacidade abstrativa, pois, as atividades cognitivas da criança estão relacionadas com os estímulos sensoriais e motores. Nesse período, a interação com o ambiente tem um papel fundamental na promoção do desenvolvimento pleno. A criança passa a interagir com os objetos que fazem parte do seu convívio natural, por meio de acomodações e assimilações, isto é, trata-se de um momento de adaptação ao mundo exterior. No segundo estágio, o Pré-operatório (que se subdivide em egocêntrico e intuitivo /2- 6 anos), o processo de compreensão é intuitivo e não necessariamente reflexivo. A criança parte para o desenvolvimento da representação em que os objetos são percebidos como meios simbólicos, a exemplo de uma caixa de fósforos, que se transforma em um carrinho. Observa-se no terceiro nível evolutivo da cognição humana proposto por

Piaget, o Pré-operatório concreto (6- 11 anos), certos padrões comportamentais da criança, bem como a capacidade de operações lógicas mais concretas, como a realização de cálculos matemáticos, por exemplo. No último estágio, o Pré-operatório formal (12 anos), há o surgimento de pensamentos abstratos, a compreensão dos sentimentos, das emoções e é perceptível o reflexo de tais pensamentos no comportamento do indivíduo.

Nos ideais de Piaget (1967), a aquisição da linguagem parte de uma inteligência completa em que a interação da criança com o meio social é o principal impulso neste processo de desenvolvimento. A linguagem é compreendida como uma das formas de cognição que integra uma organização cognitiva mais geral, mas não constitui um papel decisivo no processo de criação do conhecimento: “A linguagem, portanto, é condição necessária, mas não suficiente para a construção de operações lógicas” (Piaget, 1967, p. 92).

Para ele, a criança constrói o conhecimento com base na experiência com o mundo físico, isto é, a fonte do conhecimento está na ação sobre o ambiente. (...) esta interação é entre a criança e o mundo. (...) Seu interesse não é pela linguagem per se, mas a linguagem como porta para a cognição (FIORIN, 2008, p.222).

Assim, entendemos que para Piaget (1967), o fator linguístico não é preponderante na construção intelectual, contudo a linguagem pode ser vista como ponto de equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e o ambiente linguístico e social.

### **Lev Semyonovich Vygotsky**

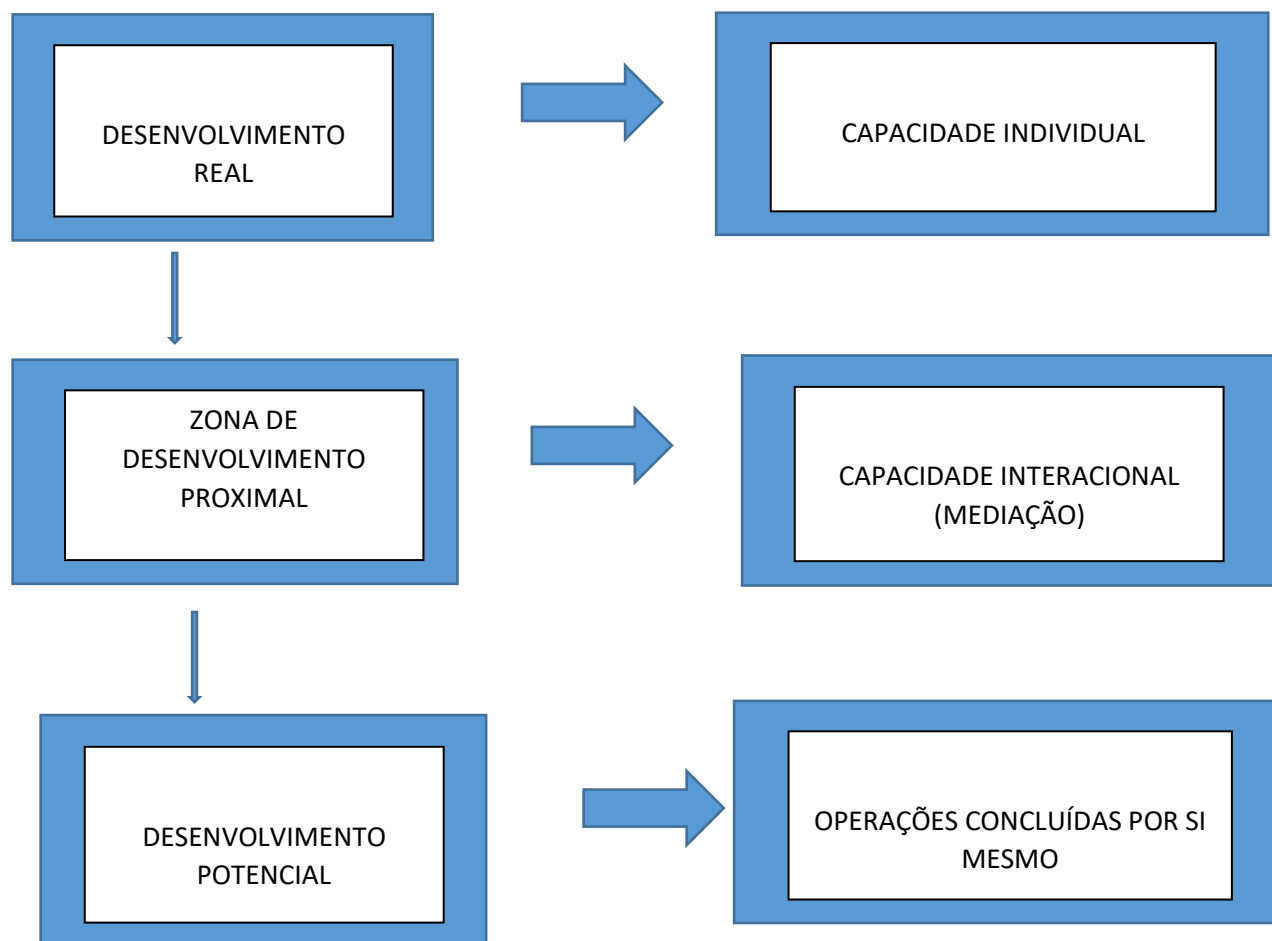
Vygotsky (1998; 2007), por meio de sua teoria interacionista sócio histórica concebeu a ideia de que o pensamento é a conversão das relações sociais em elementos psíquicos e que o processo de aquisição da linguagem sobrevém da troca de experiências do sujeito com a cultura ao longo de sua vida. Entretanto, nesse exercício da aprendizagem é necessária a presença de um mediador, para que as relações externas e internas do indivíduo interajam de modo produtivo no curso do desenvolvimento.

Com relação a compreensão dos aspectos que envolvem a linguagem e o pensamento, é necessário explicitar que para Vygotsky (1998; 2007) eles surgem de modo independente, mas se integram até o aparecimento da fala. Antes dessa integração, a linguagem apresenta duas funções distintas que envolvem a comunicação e a instrumentalização do pensamento.

Na chamada fase Pré-intelectual do pensamento (0- 2 anos), Vygotsky (1998) estabelece como um dos tipos de mediador, o instrumento. Essa noção de intermediação entre o trabalhador e o objeto do seu trabalho carrega a ideia do desenvolvimento cognitivo inicial, sob a forma de inteligência prática. Já na fase Pré-intelectual da linguagem há a emissão de sons, gestos e expressões faciais que servem como alívio emocional. Nesta fase, a criança não domina a linguagem enquanto sistema simbólico, mas já utiliza manifestações verbais que servem de contato social. A partir daí, através da interação é perceptível um salto qualitativo no desenvolvimento infantil, o que consolida de fato, a união entre o pensamento e a linguagem.

[...] O desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar (VYGOTSKY,1998, p.104).

Vygotsky (1998) também elaborou uma espécie de mecanismo do desenvolvimento humano que pode ser ilustrado a partir do esquema abaixo:





Para Vygotsky (1998), os indivíduos nascem no desenvolvimento real, e nele não há possibilidade de interação com o outro, de modo que a criança fica delimitada à sua própria capacidade individual. No decorrer do percurso de desenvolvimento, o indivíduo alcança a capacidade de interação e atinge a Zona de Desenvolvimento Proximal. Nesta etapa, já é possível a efetivação de operações mais complexas, através do auxílio de um mediador. Ao final, no desenvolvimento potencial, há a potencialidade de ações concluídas a partir de si mesmo, mas existe a necessidade de aprimoramento para a realização de outras atividades em potencial.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa se propôs a investigar como algumas das principais correntes teóricas sobre o desenvolvimento da linguagem compreendem a relação entre o contexto social e a aquisição de uma língua. A partir de uma revisão de literatura proposta inicialmente, pôde-se compreender que, mesmo não sendo o objeto de estudo das correntes aqui abordadas, o contexto social tem um papel relevante no exercício da aquisição da linguagem.

O trabalho partiu da explanação do Estruturalismo, corrente que absorveu muitas ideias comportamentalistas do Behaviorismo e concebeu a noção de língua enquanto sistema homogêneo e exterior ao indivíduo. A língua é compreendida então, como um objeto fundamentalmente social, estudado separado da fala, a partir da interação entre os membros de uma determinada comunidade que partilha do mesmo código linguístico.

Em relação à teoria gerativa é sabido que a linguagem é compreendida como uma capacidade interna ao organismo humano, estabelecida de modo inato. A noção de língua é posta como um sistema de princípios instaurados na mente humana, porém o processo de aquisição de uma língua materna é consequência do amadurecimento desse sistema interno e a interação com o contexto social vai explorar essa competência, culminando na concretização da compreensão linguística do indivíduo.

Na perspectiva da psicologia do desenvolvimento, Piaget e Vygotsky apresentam olhares diferenciados para o papel do contexto social no percurso do desenvolvimento humano. Para Piaget, os fatores internos prevalecem sobre os externos, o que fomenta a concepção do amadurecimento biológico. Nesse processo, o sujeito é colocado como

construtor do seu próprio conhecimento. Este, é organizado gradualmente, partindo do individual para o social. Em contrapartida, Vygotsky enxerga o homem, enquanto sujeito social. Para ele a interação com o mundo constrói no indivíduo suas características pessoais, solidificando a ideia da construção da realidade do meio social para o individual.

Desta forma, acreditamos ter contribuído para a ampliação da discussão acerca do tema, perfazendo um trajeto desde o início dos estudos linguísticos enquanto ciência, no início do século XX, com o estruturalismo, passando pelo construto gerativista em paralelo à teoria desenvolvimentista de Piaget e Vygotsky.

## **REFERÊNCIAS**

BLOOMFIELD, L. (1970). **Linguistic aspects of science**. Em C. F. Hockett (Ed.), *A Leonard Bloomfield anthology* (pp. 307-321). Bloomington: Indiana University Press. (Reimpresso de *Philosophy of Science*, 2, pp. 499-517, 1935).

CHOMSKY, Noam. *Reflexões sobre a linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1980.

CHOMSKY, Noam (1957). **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton.

FIORIN, José Luiz. (Org). **Introdução Linguística: I. Objetos Teóricos**. 5ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

GUIMARÃES, Maximiliano. **Os Fundamentos da Teoria Linguística de Chomsky**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

KENEDY, Eduardo. **Curso Básico de Linguística Gerativa**. 1. ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2016.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

NETO, José Ferrari (Org). **Programa Minimalista em Foco: princípios e debates**. 1ªed. Curitiba: CRV.

PIAGET, J. (1967). **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.

PIAGET, J. (2007). **Epistemologia genética**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo, Cultrix, 1996.

SKINNER, B. F (1957). **Verbal Behavior**. Nova York: Appleton-Century-Crofts.

VYGOTSKY, L. S. (1998). **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. (2007). **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes.

## **ANÁLISE SEMIÓTICA DO CONTO “O PÃO DO DIABO”, DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE**

Davi Jefferson Araújo da SILVA

Graduando em Letras Língua Portuguesa no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil. Participante do Grupo de Pesquisa *Discurso, Semiótica e Ensino* – GEDISSEEN. [davijeffersonaraujodasilva@gmail.com](mailto:davijeffersonaraujodasilva@gmail.com)

Maria Nazareth de LIMA ARRAIS

Docente da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa *Discurso, Semiótica e Ensino*. GEDISSEEN. [nazah\\_11@hotmail.com](mailto:nazah_11@hotmail.com)

Uma questão bastante problemática quer no âmbito da educação básica quer no âmbito da educação superior é a leitura. Partindo da hipótese de que é possível aprender/ensinar a ler de forma profícua com base em uma gramática do discurso, procurou-se, como objetivo primeiro deste trabalho, analisar o conto *O pão do diabo*, do escritor Carlos Drummond de Andrade, pela perspectiva da semiótica desenvolvida por Greimas (2008), que oferece um modelo eficaz de compreensão do texto. Desse modo, a metodologia que coadjuvará a realização da pesquisa é a da análise do discurso, considerando que a semiótica greimasiana oferece também uma base metodológica a partir do percurso gerativo do sentido, composto por três níveis: o narrativo, o discursivo e o fundamental. Como resultados, ressalta-se a presença de dois sujeitos semióticos, no nível narrativo, representados pelas figuras Romualdo e Ludovico; no nível discursivo tem um enunciado, cujos atores emergem em terceira pessoa, num espaço e tempo linguísticos desordenados em relação ao *aqui* e ao *agora*, respectivamente; no nível fundamental, percebemos que uma das tensões que sustentam a narrativa é ingenuidade *versus* astúcia assumidos como valores pelos sujeitos, Romualdo (ingênuo) *versus* Ludovico (astuto). Desse modo, a astúcia de Ludovico o faz competente para entrar em conjunção com a padaria, da mesma forma que a ingenuidade de Romualdo o faz entrar em disjunção com a padaria.

**Palavras-chave:** Semiótica Discursiva; *O pão do diabo* de Carlos Drummond de Andrade; Leitura.

### **INTRODUÇÃO**

O ensino de língua materna traz consigo diversos desafios, tanto para os alunos de ensino básico e universitário quanto para os professores desses níveis. Dentre esses desafios, um dos mais prementes é o que toca a questão da leitura. Embora as crianças, adolescentes e jovens em fase escolar estejam cada vez mais imersos em tecnologias que lhes permitem a leitura, principalmente através das mídias sociais, essa leitura, como atestam especialistas, não oportunizam um aprofundamento interpretativo em face do que se lê. Ou seja, são leituras limitantes devido aos suportes, aos objetivos desses

suportes *etc.* Cria-se, desse modo, um *déficit* em relação ao desenvolvimento de uma leitura crítica.

Partindo da hipótese de que é possível aprender/ensinar a ler de forma profícua com base em uma gramática do discurso, procurou-se, como objetivo primeiro deste trabalho, analisar o conto *O pão do diabo*, de Carlos Drummond de Andrade, pela perspectiva da semiótica desenvolvida por Greimas (2008).

No que respeita à metodologia que coadjuvará a realização desta pesquisa, buscamos apoio na análise do discurso, considerando que a semiótica greimasiana oferece também uma base metodológica a partir do percurso gerativo do sentido, composto por três níveis: o narrativo, o discursivo e o fundamental.

Para o *corpus*, cujo diálogo resultará na significação do discurso, selecionamos o conto *O pão do diabo*, do escritor Carlos Drummond de Andrade. O conto foi recolhido do livro *As histórias para o rei*, uma antologia de 42 contos do autor, que faz parte de uma coleção da editora Record denominada *Coleção mineiramente Drummond*.

Pensando nessas questões acima elencadas, esta pesquisa se justifica, essencialmente, porque se volta para como aprender/ensinar ler, uma vez que uma formação leitora que forneça estratégias de aprendizagem dos sentidos do texto é a desejada por todos nós, enquanto alunos e professores.

No tocante à organização deste trabalho, ele está dividido em três partes centrais: a metodologia, que envolve a do percurso gerativo de sentido que se desenvolve a partir dos seus três níveis: o fundamental, o narrativo e o discursivo; o referencial teórico, o qual está embasado na teoria semiótica desenvolvida por Greimas (2008), retomando as categorias envolvidas nos três níveis da significação; e a análise do conto *O pão do diabo*, de Carlos Drummond de Andrade.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada é a da análise do discurso uma vez que a semiótica apresenta um percurso gerativo da significação, proposto por Greimas e Courtès (2008), em que há uma sucessão de patamares, cada qual com sua descrição e com a explicação de como se produz e interpreta um texto:

Designamos pela expressão percurso gerativo a economia geral de uma teoria semiótica (ou apenas linguística), vale dizer, a disposição de seus componentes uns com relação aos outros, e isso na perspectiva da geração, isto é, postulando que, podendo todo objeto semiótico ser definido segundo o modo de sua produção, os componentes que intervêm nesse processo se articulam uns com os outros de acordo com um “percurso” que vai do mais simples ao mais complexo, do mais abstrato ao mais concreto. (p. 206)

Esses componentes são as estruturas analisadas em cada patamar que se configura como uma teoria, mas também como uma metodologia, já que sistematiza o trabalho com a leitura. Essa organização pode ser visualizada no quadro a seguir:

Percurso		
1º Nível	Estruturas fundamentais	Mais simples e abstrato
2º Nível	Estruturas narrativas	Mais complexas e superficiais
3º Nível	Estruturas discursivas	

Quanto à abordagem do problema, esta é uma pesquisa qualitativa, pois “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o subjetivo, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (PRODANOV, 2013, p.70); quanto aos seus fins, são exploratórios; quanto aos seus procedimentos, são bibliográficos; com base em materiais já elaborados e seus tipos de instrumentos são as fontes bibliográficas.

Do universo de 42 contos, constantes na antologia *As histórias para o rei*, a escolha do *corpus O pão do diabo*, de Carlos Drummond de Andrade se deu por se tratar de um texto que cujo clímax impacta ao leitor, embora curto em sua materialização linguística. Todos os contos da obra possuem uma rápida sequência de acontecimentos que culminam em um clímax surpreendente, recheados de ambiguidades e possibilidades de leituras. Não quaisquer leituras, vale lembrar, mas as que são sugeridas pelo texto. Conforme Luzia de Maria (2008) doutora em Teoria Literária e Literatura Comparada pela USP e professora da UFF, que apresenta a obra: “Cada um desses contos produz o efeito de uma anedota: surpreende pelo impacto e capta nossa imaginação, envolve, faz pensar.” (p.15)

Ademais, escolheu-se o conto acima citado por acreditar-se, conforme Silva (2009), que este gênero textual literário tem ganhado cada vez mais espaço entre os gostos dos jovens por possibilitar uma leitura rápida, uma vez que apresenta uma narrativa breve. Silva (2009) ainda lembra que essas leituras têm servido de “ponte para a literatura adulta”, na medida em que “o leitor juvenil esteja trilhando um percurso que

o transformará um dia em um leitor exigente e perspicaz, apto a fruir o melhor da literatura para adultos.” (p.38) A autora considera a leitura de adulto, em geral, aquela de obras e autores canônicos, devido à qualidade estética desses.

O *corpus* deste trabalho é um conto breve, que traz a típica história de “malandragem”, isto é, conta a história de um sujeito que soube, por meios ardis, se dá bem tirando proveito da situação do outro. O conto gira em torno de Ludovico e Romualdo. Inicia-se com um boato de que Ludovico, ao partir o pão enquanto jantava, teria dito que foi realmente o diabo quem amassou o pão. O padeiro Romualdo ao saber disso, ofendido, foi pedir satisfações, ao que Ludovico não só afirmou o que disse como também aduziu que era o diabo quem fabricava a farinha, que Romualdo ficasse esperto para ver. Durante a madrugada, intrigado, Romualdo foi até a padaria. Chegando lá, surpreendeu um estranho ser que retirava os pães do forno, fazendo-os desaparecer e substituindo-os por outros que eram amassados na hora, feitos com uma farinha que tinha um leve cheiro de enxofre. Assustado, Romualdo desmaiou e só acordou no dia seguinte. Quando acordou, pediu um pão para cheirar. Cheirava normal, mas não teve coragem de comê-lo. Após isso, fechou a padaria e saiu pelo mundo. Sem nenhum problema, Ludovico arrematou a padaria e passou a ser o padeiro do bairro.

## **PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO**

A semiótica desenvolvida por A. J. Greimas surge na década de 1960, quase ao mesmo tempo em que surgem outras teorias voltadas para o estudo além da frase. Conforme Sarfati: “na perspectiva de Greimas, o esforço de pesquisa incide sobre a identificação e a análise das regras lógico-semânticas que ultrapassam a estrutura formal da frase.” (2010, p.19). Desse modo, opera no nível transfrástico, na descrição das regularidades semânticas, na isotopia do discurso.

O objeto de estudo da semiótica é o texto. Este entendido como objeto de significação e objeto de comunicação. Duas noções que se complementam, segundo Barros (2005). Ou seja, analisam-se a organização e as estruturas do texto que o fazem um “todo de sentido” (objeto de significação) e, de outro modo, analisa-se o texto inserido em um contexto sócio-histórico que o abrange “e que, em última instância, lhe atribui

sentido” (objeto de comunicação) (BARROS, 2005, p.11). Desse modo, a semiótica se preocupa com o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz.

Resta esclarecer que não se trata do texto verbal apenas, pois a preocupação da semiótica é com o plano do conteúdo:

A semiótica sabe da necessidade de uma teoria geral do texto e reconhece suas dificuldades. Por isso mesmo, na esteira de L. Hjelmslev, propõe, como primeiro passo para a análise, que se faça abstração das diferentes manifestações — visuais, gestuais, verbais ou sincréticas — e que se examine apenas seu plano do conteúdo. (BARROS, 2005, p.13)

Embora haja na preocupação seminal da semiótica, como nos lembra Barros (2005), a investigação voltada para a estrutura interna do texto, ou seja, o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz, é crescente a preocupação de unir a investigação interna e externa.

Segundo a autora:

Nos seus desenvolvimentos mais recentes, a semiótica tem caminhado nessa direção e procurado conciliar, com o mesmo aparato teórico-metodológico, as análises ditas “interna” e “externa” do texto. Para explicar “o que o texto diz” e “como o diz”, a semiótica trata, assim, de examinar os procedimentos da organização textual e, ao mesmo tempo, os mecanismos enunciativos de produção e de recepção do texto. (BARROS, 2005, p.12)

Nessa direção, a semiótica greimasiana apresenta um percurso composto de três níveis: um fundamental; um narrativo e um discursivo. Cada nível apresenta uma sintaxe e uma semântica. Criando, desse modo, uma gramática para cada patamar.

Vejamos o quadro a seguir de acordo com Barros (2001):

Gramática semiótica	Sintaxe	Semântica
Gramática fundamental (lógico-conceptual)	Sintaxe fundamental	Semântica fundamental
Gramática narrativa (antropomórfica)	Sintaxe narrativa	Semântica narrativa
Gramática discursiva (da enunciação)	Sintaxe discursiva	Semântica discursiva

No nível fundamental, o primeiro do percurso, está o ponto de partida da produção do sentido do texto, pois “apresenta princípios lógico-conceptuais estruturados de uma sintaxe e de uma semântica fundamental.” (LIMA ARRAIS, 2011, p. 30). Nesse nível, encontramos as categorias semânticas que estão na base da construção de um texto.

Trata-se, na sintaxe, de operações de negação e asserção. Em uma sucessão textual, aparecem assim: a) negação de *a*, afirmação de *a*, negação de *b*; b) negação de *b*, afirmação

de *b*, negação de *a*. Sendo termo *a* e termo *b*, teríamos: negação do termo *a*, afirmação do termo *a*, negação do termo *b*.

Conforme Fiorin (2008), “Uma categoria semântica fundamenta-se numa diferença, numa oposição. No entanto, para que dois termos possam ser apreendidos conjuntamente, é preciso que tenham algo em comum e é sobre esse traço comum que se estabelece uma diferença.” (p.22)

Ao lado dos procedimentos sintáticos do nível fundamental, temos a semântica. Cada um dos elementos da categoria semântica de base de um texto recebe qualificação semântica /euforia/ *versus* /disforia/, positivo *versus* negativo, respectivamente, de acordo com os atores que ale se manifestam.

Seguindo o percurso, na sintaxe do nível narrativo há a presença de enunciados de estado e enunciados de fazer. Os enunciados de estado são os que estabelecem uma relação de junção (conjunção ou disjunção) entre um sujeito e o objeto (FIORIN, 2008), ou seja, a relação de um sujeito em relação a um objeto qualquer. Conforme nos lembra o autor, não podemos confundir sujeito com pessoa e objetos com coisa, pois “sujeito e objeto são papéis narrativos que podem ser representados num nível mais superficial por coisas, pessoas ou animais.” (FIORIN, 2008, p.29)

Os enunciados de fazer e de estado estão organizados hierarquicamente. Além disso, uma narrativa complexa segue uma sequência canônica: a manipulação, a competência, a *performance* e a sanção. Na fase da manipulação um sujeito age sobre outro para levá-lo a querer e/ou dever fazer alguma coisa. Na fase da competência, o sujeito que realiza a transformação (mudança de um estado a outro) central da narrativa é dotado de um saber e/ou poder fazer. Na fase da *performance* ocorre a transformação central da narrativa. Na fase da sanção ocorre a constatação da realização da *performance*, bem como a constatação do sujeito que a realizou. Nessa fase ocorrem os castigos e prêmios.

Na semântica do nível narrativo aparecem os valoreis inscritos nos objetos. Há dois tipos de objetos: objetos modais (o querer, o dever, o saber e o poder fazer), necessários para a realização da *performance* principal e objetos de valor, com os quais se entra em conjunção ou disjunção na *performance* principal.

O terceiro nível, na perspectiva teórica, o discursivo, é o patamar mais superficial do discurso, o mais próximo da manifestação textual (BARROS, 2005, p.53), ou seja, nele



estão revestidos em termos as oposições semânticas do nível fundamental e nele encontramos as figuras que dão concretude aos sujeitos, objetos e valores do nível narrativo, bem como descobrimos, por meio dos encadeamentos das figuras, os temas que estão na base do texto.

Na sintaxe do nível discursivo há o estudo das marcas da instância da enunciação no enunciado, ou seja, o estudo de como, no discurso, essas marcas se manifestam. A enunciação é, de acordo com Benveniste (2006, p.82 *apud* LIMA ARRAIS, 2011, p. 41), entendida como funcionamento da língua por um ato individual de utilização.

Essa mesma discussão sobre a enunciação e o enunciado, Fiorin (2008) explica da seguinte forma:

Se a enunciação se define a partir de um *eu-aqui-agora*, ela instaura o discurso-enunciado, projetando para fora de si os atores do discurso, bem como suas coordenadas espaço-temporais. Utiliza-se, para constituir o discurso, das categorias de pessoa, de espaço e de tempo. Nesse processo, ela faz uso de dois mecanismos básicos: a *debreagem* e a *embreagem*. (p.57)

Sendo assim, na instância da enunciação há três tipos de *debreagens* enunciativas e três de *enuncivas*. As *debreagens* ocorrem nas categorias de pessoal (*actancial*), de espaço (*espacial*) e de tempo (*temporal*). Quando se projetam no interior do enunciado o *eu-aqui-agora*, há a *debreagem* enunciativa, isto é, no interior do enunciado estão instalados os *actantes* enunciativos (*eu/tu*), os *espaços* enunciativos (*aqui, aí, etc.*) e os *tempos* enunciativos (*presente, pretérito perfeito<sup>1</sup>, futuro do presente*). Quando se projetam no interior do enunciado o *ele, alhures* e o *então* há a *debreagem* *enunciva*, ou seja, nesse caso, os *actantes*, os *espaços* e os *tempos* da enunciação estão *ocultados*. Constrói-se o enunciado em terceira pessoa, com os *espaços* não relacionados ao *aqui* e os *tempos* são os do passado. Além disso, quando ocorrem falas de personagens, discursos diretos, tem-se uma *debreagem* interna.

Além das projeções da enunciação do enunciado, na sintaxe do nível discursivo há as relações entre enunciadador e enunciatário. O enunciadador e o enunciatário são, respectivamente, autor e leitor, ambos implícitos, isto é, não reais, mas a imagem construída pelo texto.

Tendo em vista que todo ato de comunicação visa persuadir o outro a aceitar o que está sendo comunicado, o enunciadador lança mão de alguns procedimentos argumentativos a fim de fazer válido, certo o sentido produzido por seu discurso. Desse modo, Fiorin (2008) apresenta dois tipos argumentativos usados frequentemente: a

ilustração e as figuras de pensamento (antífrase, lítotes, preterição, reticência, eufemismo e hipérbole).

Na semântica do nível discursivo há as figuras e os temas. As figuras são os termos que fazem a ligação com o mundo das coisas (FIORIN, 2008). Os temas é a formulação de valores de modo abstrato (BARROS, 2005). Todo texto apresenta em maior ou menor quantidade temas e figuras. O certo é que todo texto é tematizado, uma vez que todo texto tem em sua base de construção do sentido as abstrações. As figuras são os termos que dão concretude aos investimentos semânticos abstratos dos temas. Ainda de acordo com Barros (2005) “Pelo procedimento de figurativização, figuras do conteúdo recobrem os percursos temáticos abstratos e atribuem-lhes traços de revestimento sensorial.” (p.69). Assim como o encadeamento de temas gera um percurso temático, as figuras encadeadas formam também um percurso figurativo.

### **SIGNIFICANDO O CONTO *O PÃO DO DIABO*, DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE**

Com base no que foi exposto acima, vamos analisar o conto *O pão do diabo*, de Carlos Drummond de Andrade. À guisa do percurso gerativo de sentido, que é constituído por três níveis, nossa leitura fará um fatiamento do conto em três momentos, em três sequências.

De início, o título do conto traz referência à expressão *o pão que o diabo amassou*. Expressão essa que aparecerá no decorrer do conto. Sabe-se que através das figuras contidas nessa expressão, construiu-se uma significação de e para momentos ruins, adversos; para as intempéries da vida, além de significar que algo é incomedível. No conto, o autor vai brincar com a significação dessa expressão. Veremos que o que é ruim para um não o é para outro.

No primeiro momento do conto, destacamos a presença de dois sujeitos semióticos, no nível narrativo, representados pelas figuras Romualdo e Ludovico, em um discurso que tem preponderantemente uma debreagem enunciativa, cujos atores emergem em terceira pessoa, num espaço e tempo linguísticos desordenados em relação ao *aqui* e um *agora*, respectivamente. Excetuando uma debreagem interna enunciativa (eu, aqui e agora no discurso), em que se tem o discurso direto com a fala do Ludovico: “- *Este é realmente o pão que o Diabo amassou.*”

Nesse primeiro momento, o sujeito Romualdo está em conjunção com o objeto-valor *padaria*. Ludovico, disjunto do seu objeto-valor, que também é *padaria*, é detentor da competência do saber e poder fazer provocar Romualdo a fim de fazê-lo entrar em disjunção com o objeto-valor *padaria*. Para tanto, Ludovico precisa transformar esse estado de Romualdo através da manipulação por provocação neste primeiro momento, como nos mostra o primeiro enunciado do conto: *“Espalhou-se no bairro a notícia de que Ludovico, ao partir o pão quando jantava, teria exclamado “– Este é realmente o pão que o diabo amassou.”* Ao manipular Romualdo através da provocação de que é o diabo que amassa o pão, apelando aí para o valor da credulidade no diabo por Romualdo, Ludovico transforma o estado de Romualdo, antes em conjunção com a honra profissional, pois estava com valor modal poder e saber fazer profissional (bom padeiro), agora em disjunção com esse valor. Desse modo, Ludovico leva o padeiro a querer e dever fazer (manipulação) requerer satisfações sobre o que dissera Ludovico a respeito do pão feito por ele: *“O padeiro Romualdo sentiu-se ofendido em sua honra profissional e foi pedir satisfação. [...]”*.

Ou seja, tem-se no início o enunciado de fazer que transforma o estado de Romualdo, porquanto o estado de desfrutar da honra profissional desse sujeito foi transformado: *“ofendido em sua honra profissional [...] foi pedir satisfação.”* Este enunciado de fazer desmembra-se em dois: um enunciado com uma debreagem enunciativa, pois estão projetados uma pessoa (*ele, “Ludovico”*), um tempo de então (*“espalhou-se”*) e um espaço alhures (*“pelo bairro”*), e em seguida, um enunciado com uma debreagem interna enunciativa (*eu-aqui-agora*), pois se tem a fala de uma personagem (Ludovico): *“– Este é realmente o pão que o diabo amassou.”* Êxito de Ludovico nesse primeiro momento.

No segundo momento, tem-se outro enunciado de fazer que transforma o estado de Romualdo. É mais uma vez por meio de uma debreagem interna enunciativa, outra fala de Ludovico, que se desencadeia outra transformação no estado de Romualdo. Seguindo seu percurso manipulatório, quando confrontado pelo outro, Ludovico confirma o que dissera e ainda aduz: *“– É também o Diabo que fabrica a sua farinha, Romualdo. Fique alerta e verás.”* De modo que, após ouvir isso de Ludovico, Romualdo não consegue dormir aquela noite: *“O padeiro não dormiu aquela noite.”* Ou seja, transforma o estado de tranquilidade de Romualdo (agora em disjunção com a tranquilidade) que, após a manipulação por provocação e tentação de Ludovico é levado por um querer ver o diabo fazendo pão e para

tanto é levado por um dever fazer ir à padaria, local onde o diabo estaria trabalhando: “*De madrugada, pé ante pé, entrou na padaria e surpreendeu um estranho ser [...] Petrificado de espanto Romualdo nada pôde fazer. Mesmo porque logo em seguida caiu duro no chão, onde foi encontrado ao amanhecer[...]*”.

Observa-se que Romualdo foi provocado, “*É também o Diabo que fabrica sua farinha*” e tentado “*Fique alerta e verá*”. Ademais, é importante também observar que o termo Diabo, nas duas vezes que aparece, aparece grafado com “D” maiúsculo. Isso remete à tematização religiosa, em que há o respeito por nomes das divindades, como no caso do termo “*Deus*”; nunca do mal, como ocorre aqui. É como se autor pusesse Diabo e Deus no mesmo patamar de sobrenatureza. Além do mais, observa-se que Romualdo é facilmente amedrontado pela figura estranha (“*um estranho ser*”). O que leva a entender que em sua figura (Romualdo) subjaz o tema da credulidade excessiva.

É válido também dizer que só o Ludovico fala, de breagem interna enunciativa. Sabe-se que através do discurso direto cria-se a objetividade do ocorrido. Desse modo, é como se o autor tivesse dito palavra por palavra do que disse o Ludovico, reforçando, assim, a manipulação por ele perpetrada, revelando um comportamento astuto. De outro modo, a ausência da fala de Romualdo sugere que ele não tinha espaço para ser premiado, uma vez que era ingênuo, bobo e ligado às crenças da existência de um sobrenatural maligno, como sugere o texto: “*Não dormiu aquela noite*”; “*Pé ante pé*”; “*Petrificado de espanto*”; “*caiu duro no chão*” etc.

No terceiro e último momento ocorre a transformação final no estado de Romualdo: “*Fechou o estabelecimento e sumiu no mundo.*” Após se deparar com um ser estranho, que acreditamos ser o próprio Ludovico disfarçado, uma vez que foi ele quem insistiu que o Romualdo ficasse esperto para ver o diabo, Romualdo decide vender sua padaria para o Ludovico. Desse modo, o percurso manipulatório de Ludovico o faz competente para entrar em conjunção com o objeto-valor *padaria*, da mesma forma que a ingenuidade de Romualdo o faz entrar em disjunção com o objeto-valor *padaria*. Logo se tem a sanção da performance do sujeito Ludovico, que arrematou “*sem problemas*” a padaria do outro, o que nos sugere que isso já era o esperado por ele. Percebemos, portanto, que a tensão que sustenta a narrativa é ingenuidade *versus* astúcia assumidas como valores pelos atores Romualdo (ingênuo) *versus* Ludovico (astuto), embora outras possam emergir ainda do discurso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como proposta de leitura para a educação básica, adequando conforme o nível do aluno, conseguimos mostrar uma sistematização que leva a uma leitura produtiva. Da proposta, destacamos um sujeito agindo sobre outro sujeito, isto é, Ludovico manipulando Romualdo, por meio dos enunciados de fazer. Aquele é dotado de um querer, saber e poder fazer amedrontar, e este de um não-saber interpretar a manipulação do outro, pois Ludovico articula para provocar medo (tema) em Romualdo, o que se observava, por exemplo, nas figuras: “*pé ante pé*”; “*petrificado de espanto*”; “*Caiu duro.*”.

Outros temas também se fizeram presentes no conto, a exemplo de *astúcia* e *ingenuidade*.

Na sequência, destacamos o conto lido como um enunciado, uma vez que emergem um *ele*, assumidos por Romualdo e Ludovico; um *então*, como tempo desordenado em relação a um *agora* da enunciação; e um *alhures*, como qualquer espaço que não seja o *aqui*. Romualdo tem uma padaria num bairro (espaço geográfico) e vai lá numa noite (tempo cronológico).

Continuando o percurso da leitura, destacamos uma tensão como a que se sobressai óbvia: *astúcia* de Ludovico (afirmação que o pão foi feito pelo diabo) → negação da *astúcia* de Ludovico (Romualdo não soube interpretar como manipulação e caiu na conversa de Ludovico, fazendo tudo que este já esperava que ele fizesse) → afirmação da *ingenuidade* de Romualdo (pois este acreditou no que disse Ludovico: “*este é realmente o pão que o diabo amassou*”; “*o diabo faz sua farinha, fique alerta e verá*” e no que fez Ludovico: “*surpreendeu um estranho ser*” na padaria). Nesta tensão, fica evidente que *astúcia* (euforia) *versus* *ingenuidade* (disforia) são termos assumidos, respectivamente, como valores por Ludovico e Romualdo.

Ou seja, pudemos compreender como Ludovico astutamente manipulou Romualdo para que este lhe vendesse a padaria. Nesse jogo de manipulação, vimos que Ludovico se aproveitou da ingenuidade, credulidade de Romualdo, sendo este facilmente assustado pela imagem do diabo que o outro suscitou para amedrontá-lo. Aí pudemos ver como um usou uma figura negativa, disfórica da religião judaico-cristã, que é o antagônico de Deus

na sempiterna luta do bem (Deus) contra o mal (Diabo), para incutir pavor no outro que, ao que tudo indica, assume e crê nesses valores bem e mal.

Ademais, se partirmos da hipótese de que foi Ludovico quem se fantasiou de um ser estranho que fazia os pães para amedrontar o Romualdo, logo concluiremos que faz muito sentido o que ele disse no início e sua tranquilidade ao comprar a padaria de Romualdo, no final do conto. Podemos, sendo assim, pensar em um segundo título para o conto, este mais elucidativo, “O pão do Ludovico”, pois no conto se tem, ou a apropriação da figura do diabo para fins extremamente pessoais, ou a própria identificação com esta figura, de modo que se confundem os dois: Ludovico e o Diabo.

Portanto, com a certeza de que muito ainda pode se considerar sobre esta presente leitura e, também, de que esta abriu caminhos para outros olhares, aqui deixamos este trabalho como mais um que almeja oferecer contribuições ao aluno de graduação, ao docente preocupado com o trabalho de leitura, e a todos que se interessam pela temática.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. O pão do diabo. In: \_\_\_\_\_. **História para o rei**. Seleção Luzia de Maria. – 11 ed. – Rio de Janeiro: Record, 2008. (coleção Mineiramente Drummond. Contos, 1) p.66

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso: Fundamentos semióticos**. – 3.ed. – São Paulo: Humanitas/FLLCH/USP, 2001.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. 4 ed. 6ª impressão. – São Paulo: Editora Ática, 2005. (série fundamentos, 72)

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 14.ed.,1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2008.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. [Trad. de Alceu Dias Lima; Diana Luz Passos de Barros; Eduardo Peñuela Cañizal; Eduardo Lopes; Ignacio Assis da Silva; Maria José Castagnetti Sombra; Tiekko Yamaguchi Miyazaki]. São Paulo: Cultrix, 2008. 493 p

LIMA, Maria Nazareth de. *O conto na literatura popular: percurso gerativo da significação*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

LIMA ARRAIS, Maria Nazareth de. *O fazer semiótico do conto popular nordestino: intersubjetividade e inconsciente coletivo*. Dissertação (Doutorado em Letras) Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

MARIA, Luzia de. Para que servem as histórias? *In: ANDRADE, Carlos Drummond de Andrade. História para o rei*. Seleção Luzia de Maria. – 11 ed. – Rio de Janeiro: Record, 2008. (coleção Mineiramente Drummond. Contos, 1) p. 11-15

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. – 2.ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SARFATI, Georges-Élia. **Princípios da análise do discurso**. Tradução Marcos Bagno. – 1.ed. – São Paulo: Ática, 2010.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras** – impasses e alternativas no trabalho do professor. – Belo Horizonte: RHJ, 2009.

## **REDEFINIÇÕES DO PAPEL SOCIAL DAS MULHERES RETRATADAS PELA PUBLICIDADE**

Mayara Benevenuto Duarte

Graduanda em Letras, Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, Centro de Formação de Professores-CFP, *Campus* de Cajazeiras. Integrante do Grupo de Pesquisa em *Discurso, Semiótica e Ensino*-GEDISEEN, CNPq.

Maria Nazareth de Lima Arrais

Professora da Unidade Acadêmica de Letras-UAL, e do Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, Centro de Formação de Professores-CFP, *Campus* de Cajazeiras. Líder do Grupo de Pesquisa em *Discurso, Semiótica e Ensino*-GEDISEEN, CNPq.

A publicidade, entendida na perspectiva de um texto e de um discurso, apresenta uma narratividade e tem função persuasiva, visando influenciar com fins ideológicos e políticos, atitudes e opiniões direcionadas a um público alvo. Por este viés, o presente artigo tem como objetivo apresentar uma leitura semiótica das redefinições sociais das mulheres representadas na publicidade. Queremos saber quais as concepções construídas acerca do papel social feminino em momentos pontuais do século XX e XXI. Partimos do pressuposto de que, nos textos publicitários selecionados, há a tentativa de mostrar que as mulheres do século XXI já não são as submissas do século XX. Para tanto, nos utilizaremos da Semiótica Discursiva de linha francesa como fundamentação teórico-metodológica para o debate, seguindo as abordagens de Greimas (1979) e Pietroforte (2007); dos conceitos de estereótipos de Del Priore (2004) e da linguagem publicitária de Malanga (1976). O *corpus* é constituído de dois textos publicitários, um de cada século, cuja metodologia centra-se na análise do discurso, considerando a teoria semiótica como um caminho para a produção da significação do *corpus*. Como resultados, podemos considerar que o *corpus* em análise apresenta uma linguagem persuasiva tanto verbal como visual com a intenção de dizer ao público que entre os séculos XX e XXI houve uma mudança de posição e espaços sociais das mulheres: antes sem espaço no universo do trabalho, depois com espaço conquistado. Pontuamos a presença de dois sujeitos, figurativizados pelos atores: homem e mulher, cujo espaço geográfico da narrativa versa entre a cama e o quarto, num determinado tempo do século XX e do século XXI que traz as marcas linguísticas verbais indicando um tempo pretérito perfeito e um futuro do pretérito. A tematização que destacamos foi: *submissão* e *empoderamento*.

**Palavras-chave:** Semiótica; Papel social das mulheres; Publicidade.

### **INTRODUÇÃO**

Sociologicamente falando as mulheres foram por muito tempo excluídas da sociedade e retraídas de qualquer decisão política e social. Às mulheres cabia apenas a obrigação de ser uma boa filha, uma boa esposa e a elas eram destinadas as obrigações dos afazeres domésticos e da procriação como retratado nas obras *Casa-Grande e Senzala*



(2006) e *Sobrados e Mucambos* (2006), de Gilberto Freyre: “[...] mulheres que, ainda meninas, se casavam; que muito cedo se tornavam mães, que ainda novas começavam a envelhecer. E cuja única atividade, fora a procriação, a devoção...”.

No entanto, no final dos anos 50, iniciaram as primeiras ideias sobre os movimentos feministas as mulheres começaram a ganhar um maior espaço na sociedade, passando a reivindicar posições de maior importância. Com a inserção dos meios de comunicação na sociedade, começaram as primeiras imposições de estilos de vida e exploração da sexualidade, as mulheres mais ousadas começaram “a fumar, ler coisas proibidas, investir no futuro profissional, discordar dos pais e a contestar secreta ou abertamente a moral sexual” (DEL PRIORE, 2004, p.520). A publicidade também foi inserindo hábitos direcionados ao público feminino, tais como, cremes de beleza e utensílios relacionados ao uso do lar, embora esses recursos contribuíssem mais para embelezar a aparência e colocá-la como mulher do lar, do que propriamente a valorização das mulheres como participantes do mundo politizado.

Diante do exposto, intentamos, com este debate, saber quais as concepções construídas acerca do papel social feminino em momentos pontuais do século XX e XXI. Partimos do pressuposto de que, nos textos publicitários dessas épocas, há a tentativa de mostrar que a mulher do século XXI já não é a submissa do século XX.

Para responder ao problema de pesquisa, traçamos como objetivo apresentar uma leitura semiótica das redefinições sociais da mulher representadas na publicidade. E, para substanciar o debate, nos utilizaremos da Semiótica Discursiva de linha francesa como fundamentação teórico-metodológica, seguindo as abordagens de Greimas (2002) e Pietroforte (2007), os conceitos de estereótipos de Del Priore (2004) e a linguagem publicitária de Malanga (1976).

O *corpus* de análise é constituído de dois textos publicitários, um de cada século (XX e XXI). O primeiro publicado pela empresa de Gravatas Van Heusen em 1954 com a temática “*Show her it's a man's world*” (mostre-lhe que é um mundo de homens) e o segundo diz respeito a uma recriação feita pelo fotógrafo Libanês **Eli Rezkallah em 2018 com a temática** “*Show him it's a woman world*” (mostre-lhe que é um mundo de mulheres). Para análise desse *corpus*, seguimos a análise do discurso, considerando a teoria semiótica como um caminho para a produção da significação do *corpus*.

Consideramos esta uma discussão relevante, sobretudo porque promove o despertar da consciência coletiva, abrindo espaço para que seja pensada e questionada a evolução do papel das mulheres na sociedade, mostrando-lhes que houve, sim, uma conquista de espaços, mas a luta pela igualdade continua.

O presente artigo apresenta três partes centrais: o percurso metodológico como caminho propositivo para desenvolvermos a investigação, seguida do referencial teórico onde faremos uma breve explanação sobre os conceitos teóricos da semiótica discursiva Greimasiana, da semiótica visual e da publicidade, por último a análise do *corpus* e as considerações finais.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

A presente pesquisa aborda o *corpus* pela análise do discurso que busca interrogar os sentidos estabelecidos em diversas formas de produção, sejam verbais, não verbais ou sincréticos, bastando que sua materialidade produza sentidos para interpretação. No presente artigo, analisaremos duas imagens publicitárias, buscando compreender os sentidos estabelecidos nas mesmas.

Para isso, tomamos como base as teorias semióticas de Greimas (2002) e Pietroforte (2007) os quais explicam como a publicidade se utiliza dos signos para a construção de sentidos em propagandas para propagar ideologias e persuadir às pessoas sobre determinadas temáticas. Utilizaremos ainda, os conceitos de publicidade sob a abordagem de Malanga (1976) e a abordagem sobre a historicidade da mulher e de suas lutas sob a perspectiva de Del Priori (2004).

A abordagem é qualitativa, pois se dá no sentido em que o pesquisador procura verificar um fenômeno por meio da observação e estudo do mesmo. A abordagem qualitativa, segundo Minayo (2001, p. 21-22)

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Além da abordagem qualitativa, outras características metodológicas de pesquisa são: universo e o *corpus*. Aquele corresponde ao montante levantado, dentro dos quais se

selecionou um *corpus*, sendo este uma parte daquele. Assim, o universo de pesquisa deste trabalho é o texto publicitário. Selecionamos, dentre esse universo, como *corpus* a ser investigado uma propaganda de Gravatas Van Heusen (1954) correspondente ao século XX e uma redefinição publicitária dessa imagem feita pelo fotógrafo Libanês **Eli Rezkallah em 2018 correspondendo ao século XXI.**

A razão de seleção desse *corpus* é a propagação de um discurso machista e de submissão das mulheres retratadas nos anos 50 e da atualização decorrente das conquistas no século atual. Além disso, os discursos selecionados apresentam um percurso didático para dizer ao público que as mulheres conquistaram espaços de igualdade.

Neste estudo, a categoria observada e analisada é a redefinição do papel social das mulheres. Para o esclarecimento da teoria embasadora, foram usadas fontes de pesquisas secundárias com base em artigos científicos, fontes bibliográficas e imagens retiradas da *internet* relacionadas ao assunto.

## **SOBRE A SEMIÓTICA**

A semiótica foi desenvolvida por A. J. Greimas e pelo Grupo de Investigações Sêmico-Linguísticas da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais de Paris, França. Como teoria da significação, segundo Fiorin (2016), a Semiótica se preocupa em compreender, descrever e explicar as condições de produções de sentido apresentando como objeto de estudo o texto.

De acordo com Barros (2004), a análise de textos verbais e não verbais por meio da semiótica discursiva não implica, necessariamente, observar cada texto dentro de uma estrutura previamente construída, mas, sobretudo, verificar as possíveis articulações e construções de sentido que, no texto, produzem uma determinada estrutura. Para isso, Greimas e Courtés (2002) nos dispõe o percurso gerativo da significação, estabelecido em três níveis: o fundamental, o narrativo e o discursivo.

O percurso gerativo de sentido proposto por Greimas e Courtés (1979, p.209) pode ser visualizado no Quadro 01 que está abaixo:

**Quadro 01**-Esquema do Percurso Gerativo

PERCURSO GERATIVO			
		Componente Sintático	Componente semântico
Estruturas sêmio-narrativas	Nível profundo	SINTAXE FUNDAMENTAL	SEMÂNTICA FUNDAMENTAL
Estruturas Discursivas	Nível de superfície	SINTAXE NARRATIVA DE SUPERFÍCIE	SEMÂNTICA NARRATIVA
	SINTAXE DISCURSIVA Discursivização Actorialização, Temporalização Espacialização		SEMÂNTICA DISCURSIVA Tematização  Figurativização

Fonte: Greimas e Courtés (1979, p. 209).

Como é possível observar, o Quadro 01 apresenta todo o processo gerativo. Na busca pela significação, o percurso é iniciado pela estrutura profunda correspondente ao nível abstrato, que determina as condições de existência dos objetos semióticos. Depois pelo nível intermediário que ordena em formas discursivas os conteúdos de manifestação no qual são organizados os significantes. Lima Arrais (2011) afirma que esse processo tem início da parte para o todo ou do todo para as partes.

Todos os níveis apresentam uma sintaxe e uma semântica. O primeiro nível de geração é denominado de **fundamental** e nele está presente a categoria semântica que organiza a totalidade do discurso. Nesse nível, temos o estudo do discurso sustentado em um recurso metodológico de identidade e de oposições semânticas, estabelecido inicialmente pelo quadrado semiótico e depois pelo octógono. Veja a seguir a representação gráfica de um octógono semiótico proposto por Greimas e Courtés.

**Figura 01** – Octógono semiótico

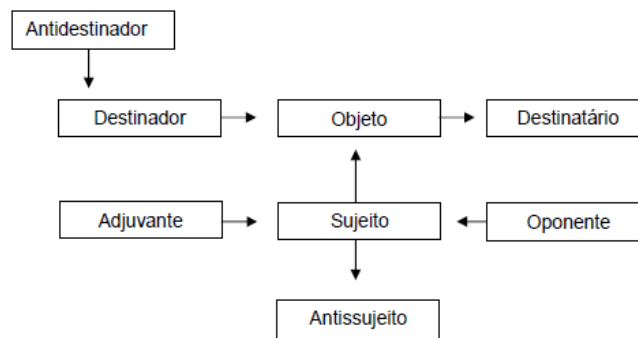


Fonte: Greimas (1973, p. 184 *apud* LIMA, 2007, p. 27).

O segundo nível corresponde ao nível **narrativo** reconstrói o fazer do homem no mundo. Segundo Fiorin (2008), a narração é uma classe do discurso que possui uma ligação entre estados e transformações de personagens individuais, enquanto a narratividade corresponde a um componente da teoria do discurso, responsável por realizar a transformação de um determinado conteúdo.

Lima Arrais (2011, p. 32) argumenta que “a sintaxe narrativa compreende o desempenho de um sujeito que realiza um percurso em busca de um objeto de valor sendo motivado por um destinador e ajudado por um adjuvante ou prejudicado por um oponente”, como é possível ver abaixo:

**Figura 02 - Relações actanciais**



**Fonte:** Batista (1999, *Apud* LIMA 2011, p.33).

O caminho narrativo se faz com presença de diversos actantes, cada um responsável por um determinado papel no percurso e no enunciado. Ao componente sintáxico é atribuído a função de descrever um sujeito que, em busca de um Objeto de Valor (OV), recebe a ajuda de um Adjuvante (Adj) e é motivado por um Destinador (Dor), porém, a narrativa conta ainda com a participação do **Oponente** que entra no enunciado como prejudicador da trajetória do Sujeito.

O terceiro nível do percurso gerativo de sentido é o Discursivo, sobre o qual nos debruçaremos aqui neste trabalho. Para Fiorin (2018, p.41), “no nível discursivo, as formas abstratas do nível narrativo são *revestidas* de termos que lhe dão concretude”. É neste nível que há a organização da narrativa de acordo com o tempo e o espaço e os atores.

Para a construção do discurso, Barros (2008) afirma que o sujeito da enunciação faz uma projeção para fora de si, os actantes e as coordenadas espaciotemporais de forma a produzir uma ilusão de verdade. Ou seja, o enunciador pode delegar a palavra a personagens, que podem falar “em discurso direto, instaurando-se então como *eu* e estabelecendo aqueles com quem falam como *tu*” (FIORIN, 2016, p. 56).

A enunciação instaura o *eu-aqui-agora* e, por meio do mecanismo de debreagem, projetam-se as categorias de pessoa (actancial), espaço (espacial) e tempo (temporal). A debreagem enunciativa projeta o *eu* e produz efeito de subjetividade e proximidade no texto. A debreagem enunciativa projeta um *ele*, um *então* e um *alhures*.

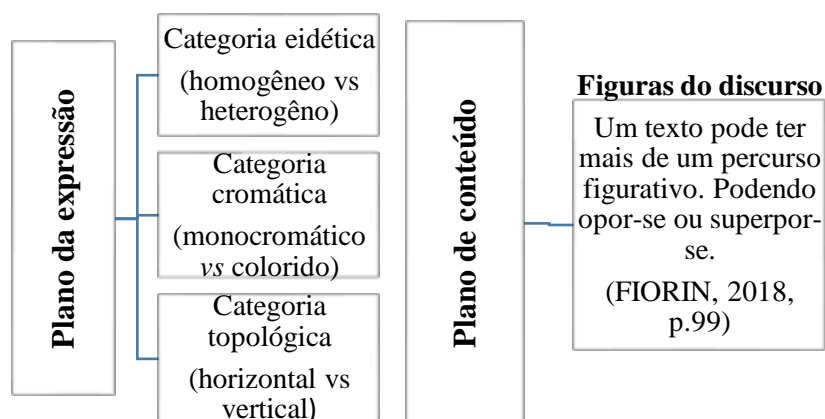
Enquanto na sintaxe discursiva temos esquemas abstratos, na **semântica discursiva** temos esquemas mais concretos compostos por figurativização que dão origem à tematização considerada por Fiorin (2018) como dois níveis de concretização do sentido.

De acordo com Greimas e Courtés (2018) a tematização é a responsável pela concretização dos sentidos, ou seja, é a passagem do tema à figura. Para Fiorin (2007), as figuras remetem a elementos de um mundo natural, real ou ficcional. Já os temas remetem a elementos que organizam, categorizam e ordenam a realidade percebida. A figurativização corresponde aos procedimentos realizados pelo enunciador para figurativizar seu enunciado.

Se o texto apresenta uma linguagem verbal e uma visual, essas linguagens são complementares em seus potenciais semióticos, ambas são necessárias como acontece em uma eficiente comunicação da mídia (NÖTH, 2004). Pietroforte (2007) se debruça sobre o processo semiótico visual ou plástico, inaugurando as categorias eidética, cromática e topográfica no contexto de sua obra “*Análise do texto visual: a construção da imagem*” que se dá também pela articulação dos planos de conteúdo e de expressão.

Vejamos a seguir esquematicamente a relação entre as categorias plásticas e as figuras do discurso proposto por Pietroforte (2007):

Figura 01 – Categorias semióticas



Fonte: Adaptado de Pietroforte (2007, p. 28).

Como podemos observar na Figura 1, a categoria eidética é caracterizada pela forma correspondente ao homogêneo vs heterogêneo tendo como predominância a oposição entre: reto vs curvo, angular vs arredondado. A categoria cromática corresponde as oposições entre monocromático vs colorido e abarca as características relacionadas: a cor (claro vs escuro), tonalidade (quente vs frio), pureza (cor limpa vs cor suja), e luminosidade (brilhante vs opaco). E a topográfica está relacionada à oposição entre o horizontal vs vertical correspondente a subcategorias de dimensões (grande vs pequeno), posição (alto vs baixo) e orientação (na frente vs atrás).

### Semiótica e publicidade: uma relação significativa

A palavra propaganda é gerúndio latino do verbo *propagare*, que quer dizer: propagar, multiplicar (por reprodução ou por geração), estender, difundir ideias, crenças, princípios e doutrinas (MUNIZ, 2004, p.05). No final do século XVIII, com a Revolução Industrial, surgem os movimentos das massas. De acordo com Muniz (2004), a Revolução trouxe consigo uma diversidade comunicativa tendo o cinema, os jornais, as revistas, as emissoras de rádio, as redes de televisão e a *internet* como contribuintes para um avanço significativo da propagação imagética.

O capitalismo sutilmente promoveu o que deve ser e o que não deve ser de utilidade. O que é vital e o que é supérfluo confunde-se, estrategicamente, na sociedade de consumo. Para influenciar no que é vital ou supérfluo, foi criado um elemento mediador

que é a publicidade. Esta se utiliza de diversas formas linguísticas e visuais que lhe possam oferecer a garantia de um resultado efetivo, uma delas é a semiótica.

A publicidade e a propaganda fazem-se passar por informação ou educação, mas seu objetivo real não é transmitir uma mensagem, e sim utilizar a comunicação para orientar os indivíduos e os grupos, a fim de levá-los a agir na direção esperada. No entanto, é importante considerar que, as definições de propaganda e publicidade possuem variadas contradições, porém, em alguns países são tidas como palavras sinônimas.

De acordo com Malanga (1976, p.10-11), a propaganda consiste em influenciar o homem, seja com um objetivo religioso, político ou cívico. Portanto, consiste em propagar ideias sem uma finalidade comercial. Por outro lado, a publicidade é definida como arte de despertar no público o desejo de compra, levando-o à ação. É o conjunto de técnicas de ação coletivas utilizadas no sentido de promover o lucro, conquistando, aumentando ou mantendo clientes.

O anúncio publicitário é geralmente, produzido por uma pessoa ou uma empresa que tem o objetivo de vender um produto ou propagar uma ideia. As imagens possuem função epistêmica, função simbólica, que dá acesso a um significado e a uma estética, produzindo, assim, sensações e emoções no espectador, que reconhece um signo “veiculado pela escola e pela mídia, sem conhecê-lo propriamente” (ORTIZ, 2006, p. 187). Desse modo, ao ver uma imagem, o espectador a toma como representação de seu cotidiano (PESAVENTO, 2005, p.67).

## **ANÁLISE DOS TEXTOS PUBLICITÁRIOS**

O anúncio de gravatas Van Heusen, o *corpus* de pesquisa, foi publicado em 1954 com a temática “Show her it’s a man’s world” (Mostre para ela que o mundo é dos homens) retratando o exemplo claro de como a mulher deveria se comportar e ser submissa ao homem. No entanto, com as mudanças socioculturais, a mulher foi conquistando diversos espaços na sociedade com um maior desenvolvimento e envolvimento frente às diversas atribuições sociais, o que é possível observar na recriação do anúncio de gravatas Van Heusen feita pelo **fotógrafo Libanês Eli Rezkallah** e publicada em 2018 com a temática “Show him it’s a woman’s world” (Mostre-lhe que é um mundo de mulheres). É possível afirmar que, o uso massivo da imagem a partir de meados do século XX contribuiu



significativamente no desenvolvimento de novos padrões e interação social. Vejamos a seguir o *corpus*:

**Figura 02: “show her it’s a man’s world”**  
(Mostre-lhe que é um mundo de homens).

**Figura 03: show him it’s a woman’s world.**  
(Mostre-lhe que é um mundo de mulheres).



Fonte :  
Gravatas Van

Heusen, 1954.



Fonte: Eli Rezkallah, 2018<sup>23</sup>

No arranjo, vê-se uma fotografia colorida com variação da cor laranja e algumas tonalidades de vermelho presente nas letras. Há ainda a presença da cor branca. Temos nas imagens a presença de um homem e uma mulher. Na Figura 02, o homem encontra-se vestido com seu uniforme com a presença da gravata “Van Heusen” enquanto a mulher encontra-se vestida com um roupão de seda, na cor salmão, representando certa delicadeza. Enquanto na Figura 03, a mulher encontra-se vestida com o uniforme (camisa e gravata “Van Heusen”), o homem está vestido num roupão de seda, servindo-a. Embora a Figura 03 se manifeste como uma sátira à Figura 02 e ao machismo predominante, é importante atentar-se para a inversão também dos trejeitos em um e em outro.

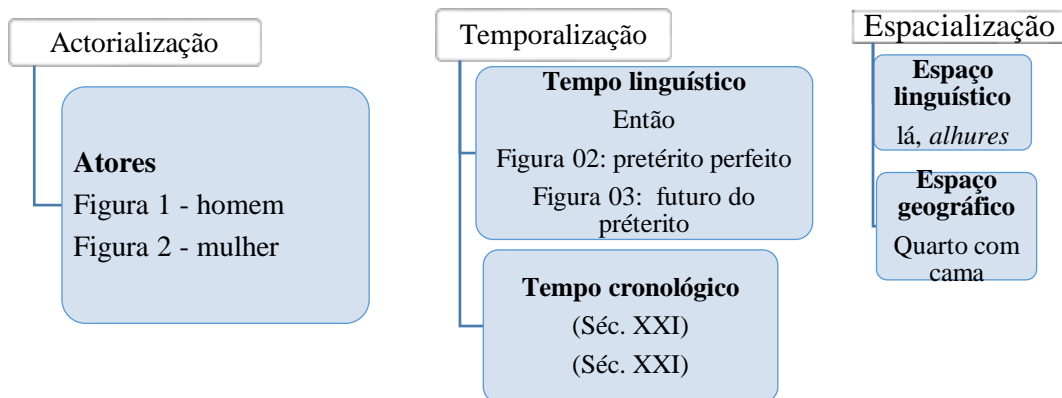
As figuras 1 e 2 correspondem a enunciados, uma vez que temos a centralização em um *ele* e um *ela*, diferente de um *eu* da enunciação. O enunciado é então segundo Fiorin (2004, p.70) “construído com os actantes do enunciado (3ª pessoa), os espaços do enunciado (aqueles que não estão relacionados ao *aqui*) e os tempos do enunciado (pretérito perfeito 1, pretérito imperfeito, pretérito mais que perfeito, futuro do pretérito

<sup>23</sup> Imagem publicada no facebook do fotógrafo libanês @ [Eli Rezkallah/Facebook](https://www.facebook.com/ElizRezkallah/) no ano de 2018 e retirada do site <https://incrivel.club/inspiracao-mulher/fotografo-recria-cartazes-publicitarios-machistas-dos-anos-50-394060/>.

ou presente do futuro, futuro anterior e futuro do futuro)”. Ator, tempo e espaço são instaurados pelo mecanismo básico de debreagem enunciativa (*ele-o alhures-então*).

Para que compreendamos melhor a análise do enunciado, destacamos os elementos da sintaxe e da semântica do discurso. Na **sintaxe do discurso**, temos a projeção de determinados atores em um determinado tempo e espaço. Vejamos a Figura 04:

**Figura 04: Esquematização sintaxe discursiva**



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

A actorialização é um dos componentes da discursivização, que segundo Greimas e Courtés (2018) instituem os atores do discurso. Tanto na figura 2, quanto na Figura 3, temos dois atores (um homem e uma mulher).

Na figura 02, a mulher se apresenta de cabelo solto e de maquiagem suave no seu rosto representando uma imagem modelo do tão disseminado “bela, recatada e do lar”, no ano de 2016<sup>24</sup>. É possível observar que ela está em posição de subserviência ao homem: curvada perante a figura masculina servindo-o um café matinal aparentemente antes de ir para o trabalho.

A posição curvada ou prostrada é uma das marcas mais relevantes de subserviência. As pessoas se prosternavam<sup>25</sup> diante de uma que lhes fosse muito superior, fossem governantes ou deuses. Desta forma, as mulheres se prostravam perante seus parceiros e demonstravam que colocavam sua vida nas mãos do superior, pois se colocavam indefesas perante ele.

<sup>24</sup> Conferir no site: <https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>

<sup>25</sup> “derrubar, estirar no chão, abaixar-se em cumprimento”. Conferir em: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/ramerrao/>

O ator homem, na Figura 2 é apresentado em uma pose superior, com as mãos atrás da cabeça de tranquila espera, bem vestido com roupas formais e usando uma gravata Van Heusen. É possível observar um ideário cultural da época de sua escrita, o que podemos chamar de um ideário machista e opressor da figura feminina e de privilégio da figura masculina.

Na Figura 02 veem-se letras pretas no canto superior esquerdo escrito “Show **her** it’s a **man’s** world” (mostre a ela que é o mundo de um homem), de letras centrais vermelhas e em tamanhos maiores com o nome da marca da gravata “Van Heusen” e um pequeno texto escrito em letras pretas e pequenas no canto inferior direito. Por meio dessa frase e da situação, imagina-se que o “mundo de homem” queira dizer que o indivíduo masculino pode fazer o que bem quiser até mesmo “escravizar” a mulher obrigando-a a servi-lo.

Na Figura 03 a mulher está de cabelo solto e de batom vermelho, um dos símbolos representativos do poder e empoderamento feminino. É uma cor poderosa, estimulante e que indica ação, estabilidade, calor, coragem e força. Por isso, foi por muitas das vezes banido socialmente, uma vez que esta era tida como a cor do pecado.

De acordo com Godinho e Araújo (2016) na idade média, entre os séculos V e XV a igreja católica era a responsável pela manutenção dos costumes dos europeus e a moda foi influenciada por essa responsabilidade. Logo, o uso do batom, aquele que antes protegia os lábios dos males externos — raios UV — e ornamentava a aparência das mulheres da época foi proibido e relacionado a cultos ao demônio e forças malévolas. Apenas prostitutas e atores em seus espetáculos usavam maquiagem, mantendo o batom circulando e novamente rendendo a conotação de vermelho à “cor de mulher de vida fácil”.

O lugar do homem da Figura 3, ao contrário da posição que assumia na Figura 2, de superioridade é assumido agora por uma mulher, se apresentando prostrado perante ela. No entanto, diferente da representação anterior, este se apresenta com um aspecto mais afeminado, aspecto relevante para discussão, uma vez que, para muitos homens, realizar certas atividades, culturalmente atribuídas às mulheres, os tornam menos homens, trazendo à tona a discursivização de uma masculinidade frágil. Embora a intenção do fotógrafo tenha sido retratar o lugar da mulher hoje, o seu lugar social, vemos ainda raízes machistas ao retratar a figura masculina.

Na Figura 03 veem-se letras pretas no canto superior esquerdo, no entanto, temos a redefinição de algumas palavras “Show **him** it’s a **woman** world” (mostre a ele que é um mundo de mulheres). Por meio dessa frase e da situação, imagina-se que o “mundo da mulher” queira dizer que a mulher pode fazer o que bem quiser, no entanto, sabemos que, apesar das diversas conquistas, a mulher ainda não tem o direito total e liberdade de fazer o que quer e de ser quem quiser ser, pois, a sociedade sempre está a prescrever o que ela deve fazer e o que deve usar. É possível percebermos uma constante luta a qual ainda durará por muito tempo.

Em consonância com o enunciado, estão o tempo linguístico e de um tempo cronológico. Na Figura 2, temos a presença de um “então” correspondente a um *não agora* caracterizado pelo pretérito perfeito para indicar uma ação que ocorreu num determinado momento do passado. Na Figura 3, destaca-se um futuro do pretérito, correspondente ao século XXI sendo utilizado para referir-se a algo que poderia ter acontecido posteriormente a uma situação no passado. No caso em questão a conquista total dos direitos das mulheres.

O tempo cronológico caracterizado na Figura 02 é o século XX. Mostra uma forte predominância masculina na sociedade em que o homem era dotado de toda soberania e devoção, enquanto as mulheres eram reprimidas as margens sociais e reclusas de qualquer decisão. Embora apresentasse o início de transformações sociais ainda predominava uma sociedade machista com imposições de regras a figura feminina e de abstenção de direitos.

Na Figura 03, destaca-se o século XXI. Este tempo indica uma redefinição dos papéis, as mulheres ganham uma maior notoriedade. São mulheres modernas e atuantes socialmente. É a mulher que sozinha prove seu lar, possui uma independência e autonomia financeira, é votada, se torna presidente, alternando os seus papéis sem culpa ou medo de julgamentos. No entanto, no contexto atual é perceptível ainda que, apesar das lutas travadas e direitos conquistados, ainda se têm muito pelo que lutar e conquistar.

E de acordo com os atores e o tempo, destaca-se o espaço. A espacialização, segundo Greimas e Courtés (2018), corresponde ao local de ocorrência dos programas narrativos. O espaço pode ser linguístico e geográfico. Nas figuras 02 e 03, temos um espaço linguístico com a presença de um “*lá, alhures*” correspondente a um não aqui, ou

seja, lugar qualquer, não identificado na narrativa, pressupondo-se que seja em uma cama em um quarto, estes, correspondendo também ao espaço geográfico da narrativa.

Enquanto na sintaxe discursiva temos esquemas abstratos, na **semântica discursiva** temos esquemas mais concretos compostos por figurativização e tematização considerada por Fiorin (2018) como dois níveis de concretização do sentido. A tematização pode ser *submissão* e *empoderamento*. A *submissão* é figurativizada tanto pelo homem quanto pela mulher. Além disso, esses dois temas também estão impressos no discurso linguístico presente em cada Figura.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Das elucidações apresentadas neste artigo foi evidenciada a possibilidade de uma leitura analítica, com a percepção das redefinições do papel social das mulheres do século XX e das mulheres do século XXI. As mulheres do século XX foram caracterizadas na publicidade cumprindo suas obrigações e funções já definidas socialmente, no qual o seu *status* era de submissa. As novas mulheres do século XXI não admite mais qualquer modalidade de discriminação e desigualdade. **Nos dias atuais, um anúncio como este da Van Heusen, seria totalmente inadequado e inaceitável.**

Na proposta de compreensão discursiva, os atores extraídos foram o homem e a mulher. Também foram extraídos os espaços: linguístico (lá) e geográfico (cama e quarto); o tempo: linguístico (pretérito perfeito e futuro do pretérito) e cultural (século XX e XXI). Além disso, extraíram-se os temas (submissão e empoderamento) e as figuras que se concretizam através da observação das imagens.

A análise por sua vez, nos proporcionou a percepção e comprovação das mudanças ocorridas na sociedade entre o século XX e XXI no que diz respeito ao papel social das mulheres. Observamos o empoderamento feminino como o tema desta publicidade, no entanto, é possível constatar que as mulheres ainda têm muito pelo que lutar e conquistar.

## **REFERÊNCIAS**

BARROS, D. L. P. de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2008.

CARTA CAPITAL. **A sociedade e o machismo.** Disponível em:

<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/machismo-e-a-regra-da-casa-4866/>.

Acesso em: 19 de jul. 2020.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil.** 8 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FIORIN, José Luiz. **O Pathos do enunciatário.** São Paulo: Alfa, 2004.

FIORIN, José Luiz. **Em busca do sentido: estudos discursivos.** São Paulo: Contexto, 2008.

FIORIN, J. L. **Astúcias da enunciação.** São Paulo: Contexto, 2016.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso.** 15. Ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala.** 42. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GODINHO, Flavia Martins; ARAÚJO, Rayssa Arianne Moraes de. **TRAMA: O imaginário do batom vermelho.** Brasília, 2016. Disponível em:

[https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15245/1/2016\\_FlaviaMartinsGodinho\\_RayssaArianneMoraesDeAraujo\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15245/1/2016_FlaviaMartinsGodinho_RayssaArianneMoraesDeAraujo_tcc.pdf) acesso em: 25 jul. 2020

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica.** Tradução: Alceu Dias Lima *et al.* São Paulo: Cultrix, 1979.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Da Imperfeição.** Trad. de Ana Cláudia de Oliveira. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

INCRIVEL. **Fotógrafo recria propagandas machistas dos anos 50.** Disponível em:

<https://incrivel.club/inspiracao-mulher/fotografo-recria-cartazes-publicitarios-machistas-dos-anos-50-394060/> acesso em 05 ago. 2020.

KIRK, J. And MILLER, M. L. **Reliability an validity in qualitative research.** Sage University Paper séries in Qualitative Research Methods, Volume 1. Beverly Hill, CA, Sage, 1986.

LIMA ARRAIS, Maria Nazareth de. **O fazer semiótico do conto popular nordestino: intersubjetividade e inconsciente coletivo.** [Tese] [Internet]. João Pessoa (PB): Universidade Federal da Paraíba, Doutorado em Letras; 2011. 417f.

MALLARD, S. D. S. **A mulher do século XXI.** Porto Alegre: UFRGS, 2008.

MALANGA, Eugênio. **Publicidade: Uma introdução.** São Paulo, 1976

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUNIZ, Eloá. **Publicidade e propaganda: origem históricas**, Canoas, Ed. ULBRA, 2004. Disponível em: <https://www.eloamuniz.com.br/arquivos/1188171156.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2020.

ORIGEM das palavras. Disponível em:  
<https://origemdapalavra.com.br/palavras/prostrar-se/> acesso em: 25 jul. 2020.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Análise do texto visual: a construção da imagem**. São Paulo: Contexto, 2007.

PUBLICINOVE. Propagandas machistas. Disponível em:  
<https://publicinove.com.br/propagandas-machistas/> acesso em: 19 jul. 2020.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Comunicação e semiótica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004.

## **ANÁLISE LINGUÍSTICA EM INTERFACE COM OS GÊNEROS TEXTUAIS NAS ATIVIDADES DE UM LIVRO DIDÁTICO DO 6º ANO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO**

Marcelo Liparini Vieira

Mestrando do curso de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Pau dos Ferros (UERN/CAPF), marceloliparinivieira@gmail.com, liparinimarcelo@gmail.com.

O livro didático (LD) tem um papel crucial no sistema educacional brasileiro, principalmente na rede pública de ensino. Acompanhando as transformações da sociedade, ele reflete o aspecto cultural, social e político desta, que está implicado em todo o seu conteúdo. Em relação à disciplina e ao LD de Língua Portuguesa, nas últimas décadas, as discussões circundam a questão da superação de uma abordagem da tradição gramatical para que se contemple a análise linguística (AL). Nesse direcionamento, com este trabalho, objetiva-se investigar qual o tratamento dado à AL em interface com os gêneros textuais nas atividades de um LD do 6º ano da rede pública de ensino. Para tanto, como base teórica, o trabalho conta com Antunes (2009), Barbosa (2010), Geraldi (2006), Mendonça (2016), dentre outros autores. No que diz respeito à metodologia, esta é uma pesquisa documental, de viés descritivo e de abordagem quanti-qualitativa. Selecionouse um exemplar utilizado no ano de 2019 e, após a análise de suas atividades com base nos critérios *totalmente*, *parcialmente* ou *não contextualizada*, constatou-se que a maioria das atividades que compõem o LD aborda a AL contextualizada *totalmente*. Entretanto, apesar dos avanços na produção desses materiais, percebeu-se que ainda é possível encontrar exercícios pautados na exploração de gêneros como pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais.

**Palavras-Chave:** Livro Didático, Língua Portuguesa, Análise Linguística.

### **INTRODUÇÃO**

O processo de ensino e aprendizagem se desenvolve seguindo as constantes transformações da sociedade, visto que estas são responsáveis por definir as habilidades e os conhecimentos necessários para inserção e interação dos sujeitos nos diversos contextos sociais. Diante disso, no âmbito escolar, os trabalhos precisam contribuir para que os estudantes possam desenvolver suas potencialidades, tendo acesso a uma formação para a cidadania crítica e atuante. Nesse seguimento, considerando que o LD destaca-se entre os materiais selecionados para tal finalidade, este deve estar em sintonia com cada uma destas questões.

O LD faz parte da cultura de muitas gerações e, ao longo de tantas transformações, ainda possui uma função relevante para alunos e professores. Por essa razão, devido ao



fato de ser um dos principais instrumentos do trabalho docente e também sabendo que, na maioria das vezes, é o primeiro e único livro de leitura do aluno, seus conteúdos têm sido periodicamente avaliados e reformulados, a partir de importantes referências que guiam o ensino, entre as quais se destacam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998).

Em relação à disciplina e ao LD de Língua Portuguesa, por sua vez, as discussões circundam a questão da superação de uma abordagem tradicional para que se contemple uma perspectiva que privilegie a AL. Deste modo, os autores dos LD vêm se propondo a pensá-los e repensá-los de forma diferenciada e voltada, principalmente, para a produção de sentidos. Ainda assim, muito do que é proposto não consegue ir além de uma perspectiva normativa e prescritiva, figurando apenas o mesmo comportamento, embora com uma nova roupagem.

No entanto, a língua já não pode ser trabalhada de forma isolada ou descontextualizada e, para isso, entram como peça-chave o uso e didatização dos gêneros textuais, que são textos em diversas situações de uso, com estilo de escrita e estrutura, propósito comunicativo, interlocutores etc., que possibilitam ao aluno a observação das diversas situações de comunicação, exigindo adequação da linguagem e permitindo que observem, na prática, as regras estudadas.

Com base nestas questões, objetivamos analisar qual o tratamento dado à análise linguística em interface com os gêneros textuais nas atividades de um livro didático do 6º ano da rede pública de ensino. Para tanto, fundamentamo-nos principalmente em Antunes (2009) e Barbosa (2010), que tratam dos gêneros textuais; Bezerra e Reinaldo (2013) e Mendonça (2016), que versam sobre a análise linguística; dentre outros que contribuíram para as reflexões empreendidas neste trabalho.

No que diz respeito ao percurso metodológico, este é *um trabalho documental*, pois o LD, um documento oficial, constitui o elemento essencial da nossa pesquisa; *de viés descritivo*, tendo em vista que descreveremos de maneira organizada e sistemática se há o trabalho com a análise linguística e de que maneira este trabalho é empreendido; e *de abordagem quanti-qualitativa*, uma vez que, primeiramente, quantificaremos numericamente informações e dados observados, os classificando e analisando através da utilização de recursos e técnicas estatísticas e, logo em seguida, estes dados quantificados serão interpretados considerando o nosso norte teórico.

O universo desta pesquisa compreende os quatro LD da coleção *Tecendo Linguagens*, de Oliveira *et al.* (2015). Essa coleção foi avaliada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2017 para uso durante o triênio 2017, 2018 e 2019. Dentre esse universo de pesquisa, selecionamos como *corpus* de análise o livro do 6º ano destinado aos alunos do Ensino Fundamental, pelo fato de que, apesar de a obra ter sido aprovada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) (2017), ela não foi selecionada pela maioria das escolas da região, o que pode estar relacionado a um “círculo vicioso” na escolha de obras que costumam ser consideradas tradicionais.

A escolha se reflete, também, por se tratar de um momento de transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, o que implica, para os discentes, em grande complexidade pela divisão dos professores em cada disciplina, bem como exige uma abordagem que contribua para o amadurecimento linguístico necessário nos anos subsequentes em sala de aula e na vida em sociedade. Ademais, um trabalho com esta abordagem contribui para que sejam diagnosticados problemas e (re)pensadas soluções para o contexto escolar.

## **ANÁLISE LINGUÍSTICA E GÊNEROS TEXTUAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

A abordagem da gramática, ao longo dos anos, constitui um dos principais pilares das aulas de Língua Portuguesa, chegando a configurar, em muitos casos, a preocupação central dessas aulas (MENDONÇA, 2016). No entanto, os discursos educacionais no Brasil, através de mudanças ocorridas a partir da década de 1970, evidenciaram a problemática de uma abordagem gramatical centrada apenas em nomenclaturas e classificações isoladas que, de acordo com Neves (2008), desconsideravam a reflexão sobre o funcionamento da linguagem.

Como destaca Antunes (2009), as pesquisas da pragmática, das perspectivas interacionais da linguagem e de outras direções contribuíram para que se colocasse em evidência que o uso da linguagem é uma forma de se relacionar socialmente e que isso só acontece por meio dos textos. Assim, aos poucos, o ensino foi ganhando novos contornos e os documentos oficiais começaram a propor uma abordagem centrada em *práticas de leitura, práticas de produção de textos e práticas de análise linguística (AL)* (BARBOSA,

2010). Com base nestas práticas, objetivou-se desenvolver as atividades de produção e de reflexão articuladas com o texto e, no caso da abordagem gramatical, o trabalho passou a ser centrado no interior da AL.

Segundo Mendonça (2006), o termo AL apareceu pela primeira vez através do artigo *Unidades básicas do ensino de português*, como parte da coletânea intitulada *O texto na sala de aula*, de João Wanderley Geraldi (1994). Conforme Bezerra e Reinaldo (2013), tal surgimento foi fruto de uma nova perspectiva de reflexão sobre o funcionamento linguístico, contrapondo-se ao ensino tradicional de gramática. Indo ao encontro a esta visão, os PCN (1998) enfatizam que a AL “[...] não é uma nova denominação para ensino de gramática” (BRASIL, 1998, p. 78), uma vez que ela se difere por permitir “[...] a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua” (MENDONÇA, 2006, p. 204).

Como consequência, possibilita-se o desenvolvimento da competência comunicativa e da aquisição de novas habilidades, levando em conta que, ao entrar na escola, o aluno já possui certo conhecimento e é através dela que ele vai ser aprimorado com o passar do tempo. Outra questão importante é que, a partir de uma visão da linguagem como forma de interação, leva-se em conta a língua em seu contexto social, alicerçada nos usos reais, o que é muito importante, tendo em vista que “o domínio de uma língua [...] é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas” (POSSENTI, 1996, p. 47).

Além disso, com base no que pontua Travaglia (2009), o texto é um ponto-chave para o ensino, visto que, a partir dele, tem-se uma abrangência que vai além das palavras soltas e de frases isoladas, pois ele contém marcas que possibilitam os efeitos de sentido: seja o negrito e o itálico (para destacar/ressaltar algo), a caixa alta (para chamar atenção, mostrar ao leitor que se está bravo), ou os sinais de pontuação, como a interrogação (para marcar uma frase com pergunta direta) etc. Esses e outros recursos permitem uma leitura que ultrapassa os elementos superficiais do texto e ajudam o leitor na construção de novos significados.

Barbosa (2010) conceitua os gêneros textuais como “articuladores de conteúdos”, evidenciando que dominá-los permite “[...] ampliar as possibilidades de participação nas práticas sociais que envolvem a leitura, a escrita, a produção e a escuta de textos”

(BARBOSA, 2010, p. 163). São múltiplas as possibilidades de trabalho com os gêneros, mas é importante que também saibamos que o que está em jogo não é a quantidade escolhida, mas a qualidade do ensino que se pode alcançar por meio deles. Além disso, como frisa Barbosa (2010), a exploração não deve se restringir apenas a estrutura, devendo focar também nas características da esfera comunicativa e no contexto de produção; e suas propriedades não devem ser vistas como regras rígidas e normativas para a realização da produção textual, mas como parâmetros que estão em constante mudança a partir das necessidades dos usuários.

Percebemos, diante dessas questões, que em nenhum momento se propõe uma visão radical de não se trabalhar com a gramática, o que mudou, na verdade, é justamente a forma de abordá-la. O monopólio prescritivo e descontextualizado deve ser deixado de lado, passando-se a levar em consideração o contexto, os interlocutores e as possibilidades de uso da língua através do texto, pois com ele se permite “[...] fazer com que a gramática seja flagrada em seu funcionamento, evidenciando que [...] [ela] é a própria língua em uso” (TRAVAGLIA, 2009, p. 109).

Finalmente, os PCN ressaltam que as atividades de sistematização são importantes e a gramática entendida como descrição do sistema linguístico deve ser ensinada, mas a partir de uma metodologia que vise à construção e reconstrução dos conhecimentos (BRASIL, 1998). Sabendo disso, é necessário que os educadores estejam sintonizados com todas essas pontuações, tendo em vista que eles são os responsáveis por guiarem os trabalhos em sala de aula, o que já se inicia no momento de escolha do LD. Para tanto, devem refletir sobre os princípios que orientam as características a serem consideradas para sua adoção, entre as quais está a consciência de que “as *práticas de uso da linguagem, [...], em situações contextualizadas de uso*, devem ser prioritárias nas propostas dos livros didáticos.” (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, PNLD, 2008 apud BARBOSA, 2010, p. 160, grifo da autora).

Com base no exposto, na seção seguinte, iremos analisar um exemplar de LD que está inserido em sala de aula para que possamos confrontar as teorias contempladas até aqui, considerando os seguintes questionamentos norteadores: *a) O LD aborda a prática de AL?; b) A AL é proposta através dos gêneros textuais?; c) Como a AL é trabalhada em meio aos gêneros textuais?*

## ANALISANDO DADOS

Para contemplarmos o nosso primeiro questionamento norteador: *o LD aborda a prática de AL?*, dirigimos o nosso olhar para todo o documento por entendermos que a AL não é trabalhada apenas na seção *Reflexão sobre o uso da língua*, parte específica do LD que aborda a temática. Nesse direcionamento, nossa análise direcionou-se inicialmente a partir da contagem das atividades que estão presentes em cada seção, assim como quantas dessas focam na AL, como podemos observar na Tabela 1.

**Tabela 1** – Disposição de atividades nas seções do LD

CAPÍTULOS	NÚMERO DE SEÇÕES	NÚMERO DE ATIVIDADES DAS SEÇÕES	ATIVIDADES DAS SEÇÕES QUE ABORDAM A AL
<b>UNIDADE 1</b>			
Capítulo 1	13	18	7
Capítulo 2	16	22	9
<b>UNIDADE 2</b>			
Capítulo 1	16	25	11
Capítulo 2	28	45	27
<b>UNIDADE 3</b>			
Capítulo 1	12	13	8
Capítulo 2	12	14	7
<b>UNIDADE 4</b>			
Capítulo 1	13	18	7
Capítulo 2	16	20	13
<b>TOTAL</b>	<b>126</b>	<b>175</b>	<b>89</b>

Fonte: Dados da Pesquisa, 2020.

Com base na Tabela 1, constatamos que, das 175 atividades presentes no LD, 89 delas abordam a AL. Entre essas atividades, estão tanto as que são destinadas a uma interpretação escrita para aprofundamento do conteúdo quanto as que são propostas para serem discutidas oralmente, buscando possibilitar a reflexão inicial ou a socialização da temática trabalhada em cada seção. Indo mais além, na sequência, para contemplarmos os nossos segundo e terceiro questionamentos norteadores: *A AL é proposta através dos gêneros textuais?* e *Como a AL é trabalhada em meio aos gêneros textuais?*, analisamos as 89 atividades destacadas e, para apresentação dos dados obtidos, optamos pela utilização de uma segunda tabela contendo a categorização desses dados, como vemos abaixo, na Tabela 2.

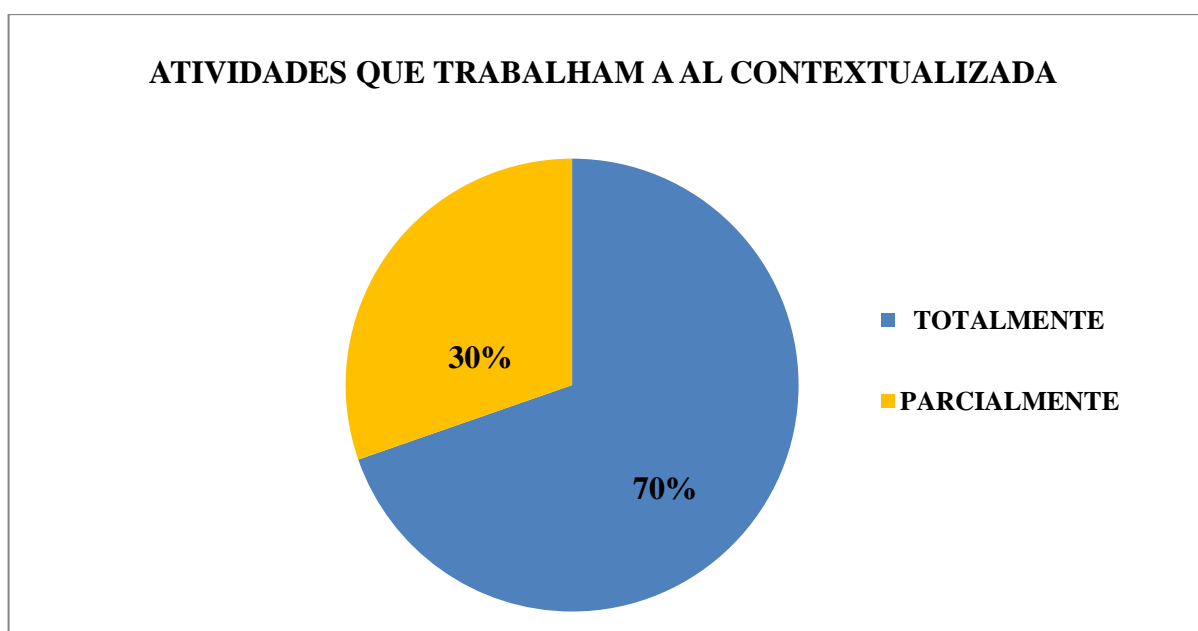
**Tabela 2** – Categorização das atividades no LD de acordo com a abordagem da AL

ATIVIDADES DAS SEÇÕES QUE ABORDAM A AL	QUANTIDADE
CONTEXTUALIZADA TOTALMENTE	62
CONTEXTUALIZADA PARCIALMENTE	27
TOTAL ANALISADO	89

Fonte: Dados da Pesquisa, 2020.

Observando a Tabela 2, podemos perceber que, dentro da quantidade de exercícios que tratam da AL, 62 trabalham *totalmente* e 27 trabalham *parcialmente* a AL contextualizada de um total de 89 atividades analisadas. Convertendo os dados dessa tabela em percentuais, obteremos o seguinte gráfico:

**Gráfico 1** – Atividades que trabalham a AL contextualizada



Fonte: Dados da Pesquisa, 2020.

De acordo com o Gráfico 1, 70% das atividades do LD trabalham a AL contextualizada *totalmente*, o que corresponde a 62 atividades, e 30% a trabalham *parcialmente*, o que corresponde a 27 atividades. Com base nesse resultado, consideramos um percentual alto para um trabalho contextualizado com a AL. Assim, para

darmos seguimento à pesquisa, no próximo tópico, analisaremos as atividades que exploram a AL contextualizada no LD.

### Exploração da AL no LD

Com esta parte da análise, contemplamos, ainda, o nosso terceiro questionamento norteador: *Como a AL é trabalhada em meio aos gêneros textuais?*. Nesse direcionamento, por considerarmos que as atividades do LD trabalham a AL contextualizada *totalmente* e *parcialmente*, selecionamos, aleatoriamente, um exemplar de cada para prosseguirmos à análise.

#### Atividade que trabalha a AL contextualizada *totalmente*

O primeiro exemplar a ser analisado corresponde à atividade que trabalha a AL contextualizada *totalmente* e está presente na seção intitulada *Reflexão sobre o uso da língua* do capítulo 2 da 2ª unidade. Como evidenciado no título desta seção, no que se refere ao uso da língua, ela busca desenvolver um trabalho com a pontuação. Vejamos a atividade, na Figura 1.

**Figura 1** – Atividade que trabalha a AL contextualizada *totalmente*

**Reflexão sobre o uso da língua**

**Pontuação**

1. Leia a história em quadrinhos:

**SURIA**

AGORA QUE ESTAMOS NAMORANDO, O QUE É A GRATE? PAZ?

MAS NÃO É SO ISSO!

TEMOS QUE VER UNS ADULTOS NA APRENDIZAGEM!

PAZ POR NÃO DADA É LEGAL!

CALHA LÁ, É UM EXEMPLO.

AGORA DIFÍCIL! MELH. PAI NÃO ENFREISTA NEM O CARUETE, NEM NA O CARRO!

IBEP

LAE RITE. Suria, a garota do circo. São Paulo: Devir/Jacarcandá, 2000.

a) As personagens dessa história em quadrinhos sabem, de fato, o que significa namorar? Por quê?  
*Não sabem. Isso se confirma pelo fato de elas precisarem observar os adultos para entenderem o significado de um namoro.*

b) As perguntas que aparecem nas falas das personagens confirmam sua resposta anterior?  
*Confirmam, pois as perguntas indicam dúvidas sobre o que é namorar.*

150

IBEP

Fonte: LD do 6º ano (OLIVEIRA et al., 2015, p. 150).

Como podemos observar na Figura 1, os autores contextualizam a temática através do gênero História em Quadrinho (HQ) e, de início, constatamos que as personagens, os diálogos e o contexto são bem acessíveis aos alunos. Nesse sentido, identificamos um ponto positivo e nos baseamos na fala de Lajolo (1996, p. 5) que ressalta que todas as informações presentes no livro devem ser complementares para “[...] refinar, matizar e requintar o significado dos conteúdos e atitudes que essas linguagens ilustram [...]”. Do mesmo modo, ao buscarem evidenciar a temática abordada a partir de um gênero que faz parte do cotidiano dos discentes, configuram um importante incentivo para que se desperte a atenção deles, contemplando também o que preconizam os PCN, ao enfatizarem que é através das situações significativas de comunicação que os sujeitos podem ampliar a sua capacidade de uso da linguagem (BRASIL, 1998).

Logo após a HQ, trazem, como proposta, uma atividade com duas questões. Observamos que a primeira é referente à interpretação do gênero, abordando a linguagem verbal e a não verbal para interpretar a situação em destaque. Assim, em *a)*, os educandos devem responder que as personagens não sabem o que é um namoro, uma vez que precisam observar os adultos para aprender. Já em *b)*, precisam apontar que as perguntas feitas no diálogo são essenciais para confirmar a resposta anterior, pois elas demonstram dúvidas sobre o relacionamento.

Dando continuidade, em *c)*, os autores evidenciam o fato de que no terceiro quadrinho as personagens observam um casal de namorados em um carro. Dito isso, trazem uma pergunta sobre o fato de que o produtor do texto conseguiu ou não reproduzir o verdadeiro sentido de um namoro. Apesar de se tratar de uma resposta pessoal, espera-se a percepção de que, na verdade, o namoro vai além de um contato físico, sendo necessário o carinho, o cuidado e a convivência sadia, essenciais para qualquer vínculo afetivo. Vejamos a questão na Figura 2.



Figura 2 – Continuação da atividade que trabalha a AL contextualizada *totalmente*

c) No terceiro quadrinho, as personagens observam um casal de namorados em um carro. Ao optar por essa ilustração, em sua opinião, o autor do texto expressa o verdadeiro sentido de um namoro? Explique. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno perceba que o namoro vai muito além do contato físico. A convivência sadia e o crescimento pessoal também são importantes para os relacionamentos.

d) Quantas perguntas há no texto? Quantas respostas? Três perguntas e duas respostas.

2. Observe a pontuação das frases da história em quadrinhos e responda:

a) Quando o autor deseja expressar uma grande emoção, qual sinal de pontuação costuma usar? O ponto de exclamação.

b) Quando se tem dúvida e se deseja fazer uma pergunta, que tipo de pontuação é usada? Pode-se usar o ponto de interrogação (às vezes, as reticências).

c) Se no segundo quadrinho as falas das personagens expressassem uma certeza sobre o fato que comentam, que pontuação deveria ter sido usada? O ponto final.

d) Justifique a pontuação usada nos dois últimos quadrinhos da história. No primeiro quadrinho, a personagem pergunta que aconteceu e que procurava ir por isso, aparece o ponto final no final da fala. No último quadrinho, o menino faz uma pergunta, portanto aparece o ponto de interrogação, e o menino faz uma constatação, o que justifica o ponto de exclamação.

Fonte: LD do 6º ano (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 151).

A partir da letra *d)*, visa-se tratar do conteúdo propriamente dito e, ainda que implicitamente, observamos que, para tal fim, os autores se valem de uma progressão. Inicialmente, destacam as falas utilizadas na interação das personagens e, logo após, continuando as reflexões, propõem uma interpretação dessas falas, buscando fazer com que os alunos reflitam sobre as relações de sentido. Finalmente, revelam o desfecho pretendido com os questionamentos realizados até então, que é o aprofundamento dos estudos sobre a pontuação, recorrendo à relação existente entre o que se quer demonstrar e a pontuação escolhida, como em *a)* e em *b)* da segunda questão, por exemplo.

Por fim, ressaltamos que, ao tomar o texto como ponto de partida para o estudo dos recursos da língua, a atividade conseguiu ser trabalhada de forma contextualizada. Os discentes, mesmo que inconscientemente, são levados a uma retomada de um conhecimento já desenvolvido em momentos anteriores no LD, o que foi bastante pertinente para o estabelecimento dos objetivos visados na seção.

#### Atividade que trabalha a AL contextualizada *parcialmente*

O segundo exemplar a ser analisado corresponde à atividade que trabalha a AL contextualizada *parcialmente* e está presente na seção intitulada *Reflexão sobre o uso da língua* do capítulo 1 da 1ª unidade. Como evidenciado no título desta seção, no que se refere ao uso da língua, ela busca desenvolver um trabalho com a classe de palavra *substantivo*. Vejamos a atividade na Figura 3:

Figura 3 – Atividade que trabalha a AL contextualizada *parcialmente*

**APLICANDO CONHECIMENTOS**

1. Observe o trecho a seguir:

– Você também se chama **Fernando**? – pergunto, mal conseguindo acreditar nos meus olhos.

A palavra em destaque é um nome de pessoa. Como você já sabe, ela faz parte de um grupo de palavras que recebe o nome de substantivo.

• Observe mais um trecho:


Um **calafrio** me corre pela espinha, arrepiando a pele: há alguém vivo dentro do espelho! Um outro eu, o meu duplo, realmente existe! Não é **imaginação**, pois ele ainda está sorrindo, e sinto o contato de sua mão na minha, seus dedos **aos poucos** entrelaçarem os meus.

a) As palavras em destaque no trecho anterior também são substantivos? Por quê?  
*Sim, elas são substantivos porque dão nome a uma sensação (calafrio) e ao ato de imaginar (imaginação).*

b) Qual é a diferença entre as palavras destacadas no primeiro e no segundo trecho?  
*A palavra "fernando", do primeiro trecho, é um substantivo próprio. Já as palavras "calafrio" e "imaginação", do segundo trecho, são substantivos comuns.*

2. Leia a seguinte tira de Angeli:

**CHICLETE COM BANANA - Angeli**



ANGELI. Chiclete com banana. Folha de S.Paulo, São Paulo, 22 jul. 2005.

a) Copie da tira todos os substantivos próprios.  
*"AlanCastro", "Belnário", "Dedê Zambini", "Corriola"*

b) Copie todos os substantivos comuns.  
*"Artes", "advogado", "curso", "passagem", "Banânia"*

c) Por que os substantivos próprios são importantes nesse texto?  
*Porque identificam, dão nome às pessoas.*

d) E os comuns, por que são importantes?  
*Porque são nomes que identificam a área profissional em que os três primeiros personagens estão se formando. No caso da quarta personagem, o advogado "Banânia", indica a atividade profissional em que ela atua.*

e) Que substantivos da tira você copiou com letra maiúscula no início? E com letra minúscula? Justifique por que você usou letra maiúscula ou minúscula para escrever esses substantivos.  
*Com letras maiúsculas: "AlanCastro", "Belnário", "Dedê Zambini", "Corriola". Com letras minúsculas: "Artes", "advogado", "curso", "passagem", "Banânia". Portanto, é possível que os alunos tenham copiado um dos substantivos comuns com maiúscula por se tratar da primeira palavra que aparece no início da resposta. Nesse caso, vale a pena esclarecer aos alunos que eles foram escritos dessa maneira por causa da sua posição na frase.*

3. Em seu caderno, escreva o nome e a profissão de cinco pessoas que você conhece. Depois, grife os substantivos próprios e circule os substantivos comuns. Em seguida, confira se usou letra maiúscula ou minúscula de maneira adequada. *Resposta pessoal.*

Fonte: LD do 6º ano (OLIVEIRA et al., 2015, p. 22).

Como podemos observar na Figura 3, ela é composta por 3 questões, sendo a primeira referente à obra *O Menino no Espelho*, de Fernando Sabino. Para a abordagem da classe de palavras, os autores retomam trechos da obra que já havia sido apresentada, discutida e interpretada anteriormente no capítulo. Nesse sentido, a partir da posição dos PCN (1998), compreendemos que o gênero em evidência traz uma situação significativa de comunicação, possibilitando assim o despertar da atenção dos alunos para o assunto trabalhado.

Tomando por base a fala de Fernando, direcionada à Odnanref (personagens da obra), no exemplo destacado, os autores buscam despertar a reflexão sobre o fato do nome de pessoas fazer parte da classe de palavra substantivo. Logo em seguida, outro exemplo é trazido para que percebam a função das palavras *calafrio* e *imaginação*, ambas destacadas em negrito. Assim, no questionamento *a)*, devem responder que o as duas palavras também são substantivos, pois no primeiro caso nomeia uma sensação e no segundo dá nome ao ato de imaginar.

No questionamento *b)*, por sua vez, devem responder, com base no que já havia sido discutido anteriormente, que a palavra *Fernando* é um substantivo próprio e *calafrio* e *imaginação* são substantivos comuns. Tomando como base a fala de Antunes (2009), que ressalta a importância do trabalho com os gêneros textuais, tendo em vista que por meio deles as regras gramaticas são muito mais notórias e concretas, percebemos que a proposta trazida pelos autores funciona como uma possibilidade para que os discentes consigam observar uma prática efetiva do conteúdo em evidência.

Na segunda questão, podemos perceber que, diferentemente da questão anterior, o gênero tirinha não possui nenhuma abordagem de contextualização ou interpretação, constando, assim, apenas para que se retire os substantivos próprios no quesito *a)*, os substantivos comuns em *b)*, bem como expliquem a função dos dois tipos em *c)* e em *d)*. Por sua vez, em *e)*, eles devem dizer quais substantivos foram escritos com letra minúscula e quais com letra maiúscula, justificando em seguida o porquê de terem os grafado desta maneira. O interessante é que na tira todas as letras estão com letra maiúscula, o que contribui para que seja cobrada uma atenção maior dos alunos.

Na terceira questão, são solicitados a escreverem o nome de cinco pessoas que conheçam, bem como a profissão de cada uma delas. Logo em seguida, precisam explicar o motivo de terem grafado esses substantivos com letra maiúscula (nome das pessoas) e com letra minúscula (profissões). Ainda com base nessa abordagem, notamos que os educandos são levados a retomar um conhecimento já desenvolvido em outros momentos no LD sobre essa classe de palavra, algo muito importante no aprendizado.

Por fim, ressaltamos que, a obra *O Menino no Espelho*, na questão 1, a análise linguística visada conseguiu ser trabalhada de forma contextualizada. Entretanto, o mesmo não aconteceu com o gênero tira, visto que em nenhum momento houve uma contextualização, bem com ela apenas figurou para a retirada do que foi solicitado. Assim,

compreendemos que essa atividade se enquadra no grupo das que trabalham a AL contextualizada *parcialmente*.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O LD segue as constantes mudanças da sociedade e, ao longo dos anos, busca se adequar ao que é preconizado como essencial em cada disciplina. Para tanto, segue diversas avaliações e reformulações a partir de importantes diretrizes que guiam o ensino, como é o caso dos PCN (1998). Nesse direcionamento, entre as principais mudanças está o fato de que, dentro dos novos moldes de ensino e aprendizagem destacados nos últimos anos, os conhecimentos linguísticos, na disciplina de Língua Portuguesa, não podem ser explorados de forma descontextualizada e dissociada das práticas sociais, por essa razão busca-se superar uma abordagem tradicional para que se contemple uma perspectiva que privilegie a AL.

Com base na análise da abordagem da AL no LD, empreendida nesta pesquisa, verificamos que 70% das atividades trabalham-na contextualizada *totalmente*, o que corresponde a 62 atividades, e 30% trabalham-na *parcialmente*, o que corresponde a 27 atividades. A partir desse resultado, consideramos que há um percentual alto para um trabalho efetivo com a AL contextualizada.

Baseado nisso, consideramos para análise, aleatoriamente, duas propostas de atividade do LD: uma que trabalha a AL contextualizada *totalmente* e outra que a trabalha *parcialmente*. A primeira se encaixa nesse grupo, tendo em vista que, ao tomar a HQ como ponto de partida para o estudo dos recursos da língua, conseguiu proporcionar a reflexão da temática a partir da exploração desse gênero. A segunda se encaixa nesse outro grupo, pois, em um primeiro momento, toma uma memória literária como ponto de partida e consegue trabalhar a análise linguística de modo que os alunos são levados a refletir sobre o que está sendo abordado. Já em um segundo momento, ao abordar o gênero tira, o mesmo não acontece, pois em nenhum instante houve uma contextualização.

Finalizadas as discussões, destacamos a necessidade de novas pesquisas sobre o LD de Língua Portuguesa, bem como sobre a abordagem da AL nesse instrumento. Além disso, evidenciamos a importância do processo de avaliação e escolha de materiais de qualidade para o trabalho em sala de aula, bem como frisamos que se deve dar

oportunidade para outros LD que não tenham tanta notoriedade como os já consagrados, desde que haja uma análise prévia. Ademais, esperamos que esta pesquisa possa contribuir como orientação e fonte de estudos para o estudante e o profissional de Língua Portuguesa, bem como para aqueles que apenas possuem curiosidade de compreender o papel do LD no trabalho com a língua em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Análise e reflexão sobre a língua e as linguagens: ferramentas para os letramentos. *In*: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane. Helena Rodrigues. (Orgs.). **Língua portuguesa: ensino fundamental.** Brasília: MEC, 2010. p. 155-182. (Explorando o ensino, v. 19).

BATISTA, Antonio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). *In*: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 47-72.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal, a que se refere?.** São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. **Programas do Livro.** Brasília: [s.n.], 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/9787-sobre-os-programas-do-livro>. Acesso em: 22 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira de. **O livro didático em questão.** São Paulo: Cortez, 1997.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2061/2030>. Acesso em: 22 fev. 2020.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?**. São Paulo: Contexto, 2008.

OLIVEIRA, Tania Amaral de. *et al.* **Língua Portuguesa: 6º ano** (Tecendo Linguagens). São Paulo: IBEP, 2015.

POSSENTI, Sírio. **Questões de linguagem: passeio gramatical dirigido**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

## **ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: UMA ABORDAGEM AUTÔNOMA OU IDEOLÓGICA NO INÍCIO DOS ANOS FINAIS?**

Lucas Cesar de Oliveira

Mestrando do Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Pau dos Ferros-RN - UERN/CAPF, lucas.cesar\_2014@outlook.com, lucascesarx7@gmail.com.

O Livro Didático (LD) se configura como um instrumento indispensável no processo de ensino-aprendizagem. Na disciplina de Língua Portuguesa (LP), ele precisa se adequar à perspectiva do Letramento Ideológico, por promover um aprendizado contextualizado e significativo, o que implica na construção do aluno como um cidadão ativo e participativo em suas práticas sociais. Contudo, muitos manuais ainda não abordam os conteúdos desta maneira, situação que culmina em um trabalho com a língua de forma descontextualizada, conectando-se estes ao Letramento Autônomo. Nessa ótica, objetiva-se investigar como um LD do 6º ano aborda os conteúdos de LP através das suas atividades, sob a perspectiva dos modelos de Letramento propostos por Street (2012). Como base teórica, a pesquisa conta com os estudos de Kleiman (2012), Magalhães (2012), Soares (2012), Street (2012), entre outros. No que diz respeito à metodologia adotada, esta é de cunho documental, de viés descritivo e de abordagem quanti-qualitativa. Nesse sentido, selecionou-se o LD do 6º ano *Português: Linguagens*, utilizado em uma escola pública no ano de 2019. Deste, realizou-se um levantamento de todas as atividades das seções *A língua em foco* e *De olho na escrita* dos três capítulos de suas quatro unidades. Os resultados apontaram que, das atividades das seções, 84% estão embasadas no Letramento Ideológico e 16% ligadas ao Letramento Autônomo. Sendo assim, percebeu-se que, apesar dos inúmeros avanços e melhorias na produção desses materiais, ainda é possível encontrar exercícios ligados ao Letramento Autônomo, com textos como pretextos para o ensino de aspectos gramaticais da língua.

**Palavras-Chave:** Livro Didático, Língua Portuguesa, Letramento.

### **INTRODUÇÃO**

O Livro Didático (LD) se configura como um instrumento indispensável no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos na escola, funcionando como um apoio ao professor, na medida em que está respaldado pelos inúmeros avanços científicos e pela avaliação no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Na disciplina de Língua Portuguesa (LP), este tem sido um divisor de águas quando subsidia tanto o docente quanto o discente por intermédio dos textos, das atividades e das sugestões de produção textual, além do trabalho com a análise linguística, componentes recomendados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) e na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Por outro lado, apesar das avaliações e das várias melhorias no que concerne a sua qualidade, muitos LDs de LP ainda possuem inadequações, situação que culmina em um trabalho com a língua materna de forma descontextualizada das práticas sociais. Conseqüentemente, nesses casos, em relação aos conteúdos programáticos da disciplina explorados pelas atividades, o foco recai sobre um estudo que possui um núcleo individual, centrado apenas em aspectos linguísticos e gramaticais, sem a consideração das questões externas à língua, conectando-se ao Letramento Autônomo, o que pode influenciar na promoção do analfabetismo funcional, em que muitos alunos conseguem ler e escrever, mas não são capazes de agir socialmente através dessas habilidades (KLEIMAN, 2012).

Tendo em vista que o LD é considerado um dos principais recursos didáticos utilizados no contexto escolar (RANGEL, 2006; MORAIS *et al.*, 2008), essa problemática implica no mau direcionamento de determinados conteúdos da disciplina em questão, mediante atividades descontextualizadas que não exploram devidamente os textos presentes no manual didático. Pensando nisso, por meio da atuação em sala de aula no Programa Novo Mais Educação em uma escola pública da zona rural da cidade de Cajazeiras-PB no ano de 2019, decidimos verificar o LD do 6º ano utilizado nas aulas de LP dessa instituição, ao observamos que, no início dos Anos Finais, alguns alunos possuem dificuldades no campo da leitura e da escrita, no entendimento dos conteúdos e na resolução de atividades.

Dessa forma, nosso objetivo com esta pesquisa é investigar como o LD do 6º ano do Ensino Fundamental aborda os conteúdos de LP através das suas atividades, sob a perspectiva do Letramento. Como objetivos específicos, iremos: *a)* discutir sobre a relação do LD de LP com os modelos de Letramento propostos por Street (2012); *b)* identificar o trabalho com o Letramento Ideológico e o Letramento Autônomo nas atividades do *corpus*; *c)* analisar como as atividades do LD subsidiam o aluno no aprendizado de LP.

No que diz respeito à metodologia, esta é uma pesquisa de cunho documental, descritiva e de abordagem quanti-qualitativa, que tem, como universo de pesquisa, quatro LDs da coleção *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2015), em que selecionamos, como *corpus*, o LD do 6º ano (aprovado para o uso escolar nos anos 2017, 2018 e 2019), pelo motivo de ter sido o manual utilizado na turma observada, focando nas atividades das seções *A língua em foco* e *De olho na língua*, das suas quatro unidades,



onde encontramos o trabalho com os conteúdos linguísticos e gramaticais programáticos específicos para essa turma.

Como base teórica para a discussão dos fenômenos abordados, utilizamos Kleiman (2012), Magalhães (2012), Marcuschi e Cavalcante (2008), Morais *et al.* (2008), Rangel (2006), Rojo (2009), Soares (2012), Street (2012), entre outros que tratam sobre o ensino de LP, o LD e o Letramento. Sendo assim, além desta introdução e das considerações finais, o artigo está dividido em dois tópicos principais: *a)* o primeiro referente à fundamentação teórica, que abrange o LD de LP inserido dos modelos de Letramento de Street (2012), o Ideológico e o Autônomo; *b)* o segundo relacionado à análise e discussão dos dados, que compreende a investigação empreendida nas atividades do *corpus* selecionado.

## **LIVRO DIDÁTICO E MODELOS DE LETRAMENTO**

### **Livro Didático e ensino de Língua Portuguesa**

Figurando-se como um dos materiais didáticos mais utilizados na escola, o LD possui um papel muito importante no processo de ensino-aprendizagem de qualquer disciplina. Discussões relacionadas a este material indicam que, desde o final do século passado, mesmo deixando a desejar em variados aspectos, o manual se torna indispensável em sala de aula (RANGEL, 2006; MORAIS *et al.*, 2008). Tal realidade está muito presente na sociedade atual e reflete a visão de que sem o LD seria difícil, e até mesmo inviável, atuar em sala de aula como docente.

De acordo com Rangel (2006), foi na década de 1990 que houve, de fato, execução da política dos manuais pedagógicos no país, com discussões em vários aspectos sobre a necessidade de sua melhoria e da capacitação dos docentes. Em 1994, o MEC indicou indivíduos especializados para avaliar e analisar os livros adquiridos pelas instituições públicas e, em 1996, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) sofreu alterações em suas características, além de ser introduzido o processo de avaliação com a publicação do primeiro Guia dos Livros Didáticos (GLD), documento que possui informações que auxiliam na escolha dos manuais (Ibid.).

No que concerne à LP, ainda nessa mesma década, os estudos voltados ao ensino dessa área na Educação Básica mostraram-se presentes na prática em diversos documentos educacionais, com os próprios PCN, que preconizam teorias baseadas na

discursividade, no uso e na reflexão da linguagem, estudando-a de forma contextual e situacional. Por esse ângulo, tendo em vista que o LD é uma importante ferramenta, surge um questionamento em relação ao que caracteriza um manual de LP ser de qualidade ou não. Marcuschi e Cavalcante (2008), em resposta a isso, destacam que para o LD ser um bom manual de LP, ele deve possuir os determinados aspectos a seguir:

**Quadro 1 – O que é necessário para que um LD de LP seja considerado adequado**

<b>MANUAL DIDÁTICO DE LP CONSIDERADO ADEQUADO</b>	
<b>PRÁTICAS DE LETRAMENTO</b>	<b>GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS</b>
1) Permitir a problematização das <i>práticas de letramento</i> , fornecendo momentos diversificados de trabalho textual em contextos de uso.	2) Operar com os <i>gêneros discursivos/textuais</i> que circulam na sociedade, considerando-se aí as práticas discursivas dos interlocutores.

Fonte: Adaptado de Marcuschi e Cavalcante (2008, p. 239-240).

Nessa lógica, o trabalho com as práticas sociais de Letramento, através dos gêneros discursivos/textuais, contribui na construção cidadã do indivíduo, permitindo-o atuar comunicativamente de maneira eficiente em sociedade. Dessa forma, o LD precisa adequar-se ao contexto social em que vivemos para promover um tipo de aprendizado real e significativo, pois a língua está presente em todas as nossas ações e, mediante estas, podemos nos colocar como agentes, sujeitos críticos, cidadãos conscientes e atuantes em determinadas situações sociais por intermédio das práticas de Letramento (STREET, 2012), como veremos no subtópico a seguir.

### **O que é Letramento?**

O termo Letramento é uma versão para o português de *literacy*, palavra que, etimologicamente, vem do latim *litera* (letra), com o sufixo *-cy*, denotando condição, estado, qualidade. Assim, de acordo com Soares (2012, p. 17), “[...] *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. Com esse conceito, de acordo com a autora, temos a ideia de que a escrita apresenta muitas consequências tanto para o grupo social em que ela está sendo introduzida, quanto para o indivíduo que aprende a usar esse sistema. Dessa forma, ele passou a ser usado para tentar separar os estudos

sobre a escrita numa perspectiva social dos estudos sobre a Alfabetização, que salientam as técnicas individuais no uso e na prática da escrita (KLEIMAN, 2012).

Nessa concepção dos Novos Estudos do Letramento (NEL), a partir da visão de Street (2012), seria mais adequado pluralizar esse conceito de Letramento, focando em *Letramentos*. Ao tentar propor um debate mais amplo sobre o assunto, o autor enfatiza a expressão *Múltiplos Letramentos*, termo que ele desenvolveu com o intuito de opô-lo a um conceito autônomo, representado apenas com a palavra *Letramento*, tomada por uma singularidade que, de forma autônoma, possui efeito sobre outras coisas.

O autor ainda frisa que essa reificação do termo singular mudou o seu real significado, reiterando a importância da expressão pluralizada para desafiar o que ele chama de “letramento singular autônomo”, que se aproxima, na verdade, do significado da Alfabetização (STREET, 2012, p. 71). Com isso, a sua verdadeira essência se perde e, diante da situação, o autor propõe dois modelos de Letramento nos estudos: o Autônomo, que foi reificado, aproximando-se do sentido de alfabetizar; e o Ideológico, representando o sentido plural, social e real do vocábulo.

### **Modelo Autônomo: Letramento como prática individual**

O Modelo Autônomo do Letramento possui uma ideia de separação e dicotomização das pessoas ditas letradas das consideradas não letradas, fornecendo poder à escrita, como se a mesma, de forma autônoma, fosse a responsável pelo desenvolvimento de um indivíduo. Kleiman (2012) comenta que essa característica de autonomia diz respeito ao fato da escrita, de acordo com essa concepção, ser tida como um produto completo em si mesmo, que não precisa estar preso ao contexto de produção para uma interpretação, pois seria determinada pelo funcionamento interno do próprio texto, não necessitando das estratégias orais.

Um dos grandes problemas dessa abordagem na leitura apontados por Magalhães (2012) é o fato dos textos serem alheios ao contexto social, como se estes fossem independentes e individuais, assim como na produção escrita, em que essa ideia de autonomia faz com que o indivíduo sinta-se incapacitado de escrever por não conhecer muito bem a gramática da língua.

Essa individualidade e independência, nessa visão e, no pensamento de Rojo (2009), estão ligadas a uma ideia de que o contato escolar com a leitura e a escrita, através

da natureza desta última, faz com que o indivíduo aprenda habilidades e evolua a estágios de desenvolvimento. Contudo, o significado de Letramento é bem mais amplo, variando através dos tempos e culturas e dentro de uma mesma cultura, ou seja, está ligado às práticas sociais diversas em contextos variados, conforme veremos no próximo modelo.

#### Modelo Ideológico: Letramento como prática social

No Modelo Ideológico do Letramento, diferentemente do autônomo, as práticas, em um sentido pluralizado, são determinadas tanto culturalmente como socialmente, e os significados que a escrita assume em um grupo dependem do contexto em que ela foi conquistada. Nessa concepção, segundo Kleiman (2012), ao invés de separar grupos orais e letrados, este presume a existência dos dois, investigando as características entre as duas práticas. Ao falar sobre esse Modelo Ideológico, nomeando-a de *Dimensão Social do Letramento*, Soares (2012, p. 72) explica que:

[O Letramento] [...] não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. [...] não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Desse modo, essa proposta não é uma negação das aptidões técnicas ou das questões cognitivas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, mas um entendimento de que elas estão situadas em “[...] práticas socioculturais e estruturas de poder [...]” (MAGALHÃES, 2012, p. 62). Esse modelo é o que pode se aproximar de fato ao sentido real de Letramento, por ter um significado plural, crítico e social. Assim, sendo o objetivo do ensino tornar o aprendiz crítico, isso nos faz refletir que tal concepção faz mais sentido de ser trabalhado em contextos escolares, já que leva em consideração a pluralidade e a diferença (KLEIMAN, 2012).

Nessa visão, aprender a ler e a escrever sem um propósito ou razão social é aprender algo vazio, é como ter uma ferramenta, mas não possuir a capacidade de usá-la para provocar mudanças a partir disso. Por essa razão, o modelo enxerga o Letramento como uma prática social, movida por nossas ações, ao utilizarmos a leitura e/ou a escrita

na sociedade, com ideologias diversas. De acordo com Magalhães (2012), são nessas práticas sociais em que se desenvolve o Letramento Ideológico, contrária a letramentos dominantes, como o próprio letramento escolarizado, que se relaciona ao Letramento Autônomo.

Nessa perspectiva social e não reificada, Kleiman (2012, p. 18-19, grifo nosso) define o Letramento como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita [...] em contextos específicos, para objetivos específicos [...]”. A autora frisa que as práticas que são específicas da escola, em razão desse conceito novo, são apenas um dos variados tipos de prática que, apesar de desenvolverem algumas habilidades, não desenvolvem outras, pois ela, considerada a mais importante agência de Letramento, não se preocupa com ele, tido como prática social, mas sim com apenas um tipo de prática, ligada à Alfabetização, à aquisição de códigos, processo individual.

Sendo assim, cabe às instituições escolares, aos materiais didáticos como o LD, e aos professores um olhar sobre essa perspectiva de ensino, baseada em educar e *letrar* o aluno através das suas experiências sociais, isto é, através de práticas sociais de Letramento efetivas que o façam enxergar o motivo de aprender a língua e fazer mudanças em seu contexto cultural a partir desse conhecimento. No próximo tópico, investigaremos como o *corpus*, em sua maioria, relaciona o ensino de LP por meio de suas atividades: se em uma abordagem autônoma ou ideológica do Letramento.

### **PRÁTICAS DE LETRAMENTO NAS ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO: UMA ABORDAGEM AUTÔNOMA OU IDEOLÓGICA?**

Trabalhar com o Letramento Ideológico é essencial para que o ensino de língua, através dos gêneros, seja efetivo, real, situado e dinâmico. Os diversos textos que circulam em sociedade são estabelecidos contextualmente, de acordo com as práticas sociais dos indivíduos e, por isso, devem ser abordados levando em consideração esses aspectos, o que geralmente não acontece em um trabalho pautado no Letramento Autônomo.

Nessa perspectiva, no processo de ensino-aprendizagem de LP em materiais didáticos, torna-se importante uma prática contextualizada em que o aluno reflita sobre o porquê dos textos que estão estudando estarem neles, sobre as concepções e visões do autor, além de suas posições e experiências, para promover um diálogo social, não esquecendo que as práticas de Letramento mudam conforme o contexto (KLEIMAN,

2012). Essa tarefa de reflexão e estudo pode acontecer através de atividades que exploram os textos no LD de maneira produtiva, sem utilizá-los como pretextos, por exemplo.

Assim, no *corpus Português: Linguagens* do 6º ano, de Cereja e Magalhães (2015), realizamos um levantamento de todas as atividades das seções *A língua em foco* e *De olho na escrita* dos três capítulos das suas quatro unidades. Tal procedimento se deu para verificar: *a)* quantas e quais são abordadas por meio do Modelo Ideológico do Letramento, com a ideia de que o processo de aprendizado da língua deve valorizar as práticas e os aspectos sociais a partir dos textos selecionados; *b)* quantas e quais são abordadas sob o viés do Modelo Autônomo, não levando em consideração os aspectos extralinguísticos dos textos, bem como a exploração da unidade textual em si no trabalho com os exercícios do manual (MAGALHÃES, 2012).

Vejamos esta análise no Quadro 2 a seguir:

**Quadro 2** – Abordagens de Letramento nas seções do LD *Português: Linguagens* (6º ano)

UNIDADE		ATIVIDADE	PÁG.	ABORDAGEM IDEOLÓGICA	ABORDAGEM AUTÔNOMA	
1	NO MUNDO DA FANTASIA	1	Linguagem: ação e interação – conceito	22		
		2	Exercícios	24		
		3	Exercícios	26		
		4	O código linguístico na const. do texto	27		
		5	Semântica e discurso	28		
		6	Fonema e letra	29		
		7	Exercícios	30-31		
		8	As variedades linguísticas – conceito	39-40		
		9	Exercícios	45-47		
		10	As var. linguísticas na const. do texto	47-48		
		11	Semântica e discurso	49-50		
		12	Texto, disc. e gêneros do disc. – conc.	59-60		
		13	Os textos e os gêneros do discurso	61		
		14	Exercícios	62-63		
		15	A intencionalidade d. na const. do texto	63-64		
		16	Semântica e discurso	65-66		
2	CRIANÇAS	17	O substantivo – conceito	91		
		18	Exercícios	92-93		

		19	Exercícios	95-96				
		20	O substantivo na construção do texto	96-97				
		21	Semântica e discurso	97-98				
		22	O adjetivo – conceito	111				
		23	Exercícios	112				
		24	Exercícios	113				
		25	O adjetivo na construção do texto	114-115				
		26	Semântica e discurso	115				
		27	Dígrafo e encontro consonantal	116-117				
		28	Exercícios	117-118				
		29	Flex. dos subst. e adj.: g. e n. – conceito	123-124				
		30	Exercícios	125-126				
		31	Exercícios	127-128				
		32	A flex. dos subst. e adj. na c. do texto	129				
		33	Semântica e discurso	129-130				
		34	Encontros vocálicos	130				
		35	Exercícios	132				
		3	DESCOBRINDO QUEM SOU	36	O grau dos subst. e adj. – conceito	148		
				37	Exercícios	149-150		
				38	Exercícios	151-152		
39	O grau na construção do texto			152-153				
40	Semântica e discurso			153-154				
41	O artigo – conceito			169-170				
42	Exercícios			171				
43	O artigo na construção do texto			172-173				
44	Semântica e discurso			173-174				
45	Divisão silábica			175				
46	Exercícios			176-177				

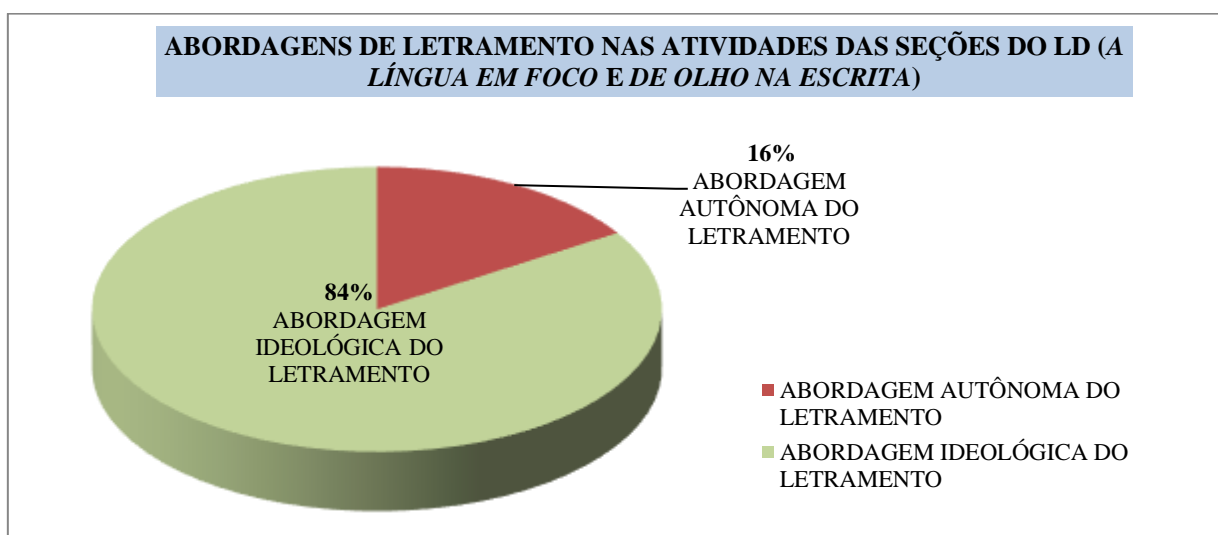
		47	O numeral – conceito	186-187		
		48	Exercícios	189		
		49	O numeral na construção do texto	190		
		50	Semântica e discurso	191-192		
		51	Sílaba tônica e sílaba átona	192		
		52	Exercícios	193-194		
4	VERDE, ADORO VER- TE	53	O pronome – conceito	209-210		
		54	Exercícios	211		
		55	Exercício	214		
		56	Exercícios	217		
		57	Pronomes indefinidos	217		
		58	Exercícios	219		
		59	O pronome na construção do texto	220-221		
		60	Semântica e discurso	221-222		
		61	Acentuação (I)	222-223		
		62	Exercícios	224-225		
		63	O verbo (I) – conceito	239		
		64	Exercícios	240		
		65	Exercícios	242-243		
		66	Exercícios	244-245		
		67	O verbo na construção do texto	245-246		
		68	Semântica e discurso	247-249		
		69	O verbo (II) – os tempos verbais	258		
		70	Exercícios	261		
		71	Exercícios	263		
		72	Semântica e discurso	263		
		73	Acentuação (II)	264		
		74	Exercícios	265		

Fonte: Dados da Pesquisa, 2020.



A partir dos dados analisados, verificamos que, das 74 atividades existentes nas seções *A língua em foco* e *De olho na escrita* do LD em questão, 62 são evidenciadas de forma contextualizada, através dos gêneros discursivos/textuais que apresentam, ou seja, em uma Abordagem Ideológica do Letramento. Por outro lado, 12 delas são trabalhadas de forma descontextualizada com os textos presentes, isto é, em uma Abordagem Autônoma do Letramento. Transformando esses dados em percentuais, teremos o seguinte gráfico:

**Gráfico 1** – Abordagens de Letramento nas seções do LD *Português: Linguagens* (6º ano)



Fonte: Dados da Pesquisa, 2020.

Ao considerarmos o Gráfico 1, observamos que 84% das atividades, que compõem as seções selecionadas do LD, possuem uma abordagem posicionada no Letramento Ideológico, trabalho em que os textos são explorados devidamente, com os aspectos linguísticos e gramaticais sendo exercitados dentro do contexto daqueles próprios gêneros, propiciando um ensino situado socialmente, no qual os temas são realmente discutidos e ampliados, pela abertura que essas atividades fornecem.

Diferentemente, 16% delas estão ligadas ao Letramento Autônomo, pois os textos aparecem apenas como pretextos para ensinar algum aspecto gramatical da língua. Esse fato foi observado nos exercícios 07, 14, 27, 28, 31, 34, 37, 38, 54, 55, 62 e 64<sup>26</sup>, em que os autores do LD, nas questões, aplicam gêneros discursivos/textuais sem explorá-los

<sup>26</sup> Verificar as atividades e suas abordagens no Quadro 2 desta pesquisa.

devidamente, deixando-os nas atividades ora como “enfeites”, ora para servirem de repositórios das palavras que servirão para a discussão de conteúdos gramaticais.

Diante dessas análises e reflexões, selecionamos duas atividades de cada abordagem do Letramento para exemplificar como se deu o processo de verificação delas. Sendo assim, iniciaremos com o exemplar da Abordagem Ideológica, selecionado aleatoriamente entre as atividades, por ela se mostrar mais presente nos exercícios das seções (84%), que trabalha as questões através do *gênero tirinha e anúncio*. Finalizaremos, portanto, com o exemplar da Abordagem Autônoma, modelo que se mostrou menos presente (16%), selecionado pelo motivo deste apresentar, também, o *gênero tirinha*, o que auxiliará a análise no sentido de contrapor as formas de como o mesmo gênero é abordado em um e em outro modelo.

### **Atividade de Abordagem Ideológica do Letramento**

A primeira atividade de exemplo a ser analisada é a 09, e está presente no *Capítulo 2 da Unidade 1: No mundo da fantasia*, entre a página 45 e 47, com o título *Exercícios*. Nela, que é composta por 05 questões, há o objetivo de fazer o aluno refletir sobre as variedades linguísticas. Antes da atividade, há outras questões mescladas com o conteúdo, que explicam o conceito do tema, a norma-padrão, as variedades de prestígio, a variação linguística, o preconceito social, além dos tipos de variação. Após essa contextualização, ela é sugerida a partir de dois gêneros discursivos/textuais, a *tirinha* e o *anúncio*. Vejamos como as questões se apresentam, através da figura a seguir:

Figura 1 – Atividade de Abordagem Ideológica do Letramento

**EXERCÍCIOS**

Leia a tira a seguir, de Adão Iturrusgarai, e responda às questões 1 e 2.



(Folha de S. Paulo, 14/3/2012.)

1. A tira satiriza o emprego da "tiponite" e do "gerundismo".
  - a) O que é "tiponite"?
  - b) Sabendo-se que o sufixo *-ite* é muito empregado em nomes de doença (como *apendicite*, *amigdalite*) e significa "inflamação", conclua: Qual é a visão do autor da tira a respeito da "tiponite"?
  - c) Que grupos sociais costumam apresentar esse uso na linguagem?
  - d) Dê sua opinião: Empregar a "tiponite" ajuda as pessoas a se identificarem com os colegas e serem aceitas no grupo? Por quê?
2. O "gerundismo" também é um fenômeno que surgiu no português brasileiro há alguns anos.
  - a) Em que consiste esse fenômeno?
  - b) Em que casos o gerúndio pode ser empregado normalmente, sem caracterizar "gerundismo"?
  - c) Como ficaria a fala do último quadrinho, caso a personagem não empregasse nem o "tiponismo" nem o "gerundismo"?

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 45).

Ao observarmos a Figura 1, na *questão 1*, os autores explicam que a tira provoca um tipo de sátira a partir dos dois termos empregados. Na letra (a), faz uma pergunta sobre a definição de um desses termos e, na (b), através de uma reflexão, solicita que o discente tente explanar a visão do autor a respeito dele. Continuando, na (c), faz um questionamento de quais grupos sociais geralmente utilizam a variante *tipo*, promovendo uma contextualização com o local social do próprio aluno. A letra (d) conclui a questão solicitando que o estudante dê sua opinião sobre uma problemática social a respeito desse uso linguístico discutido. Na *questão 2*, a perspectiva é a mesma, tratando do outro fenômeno da tirinha (gerundismo) de forma situada e com a utilização do próprio gênero. Observemos a continuação dessa atividade após a apresentação do *anúncio*:

**Figura 2** – Continuação da atividade de *Abordagem Ideológica* do Letramento

3. A respeito do anúncio, responda:
  - a) Quem é o anunciante?
  - b) Quem são os destinatários do texto?
  - c) Qual é a finalidade do anúncio?
4. Na parte de baixo do anúncio, em letras menores, lê-se: "Na hora de anunciar, converse logo com quem interessa. Anuncie nos cadernos especiais temáticos de *Veja São Paulo* e *Veja Rio*". Considerando o objetivo do anúncio, responda: Por que a imagem principal que se vê nele é a de um semáforo?
5. Observe que, de cada lado do semáforo, há uma palavra: **farol**, à esquerda, e **sinal**, à direita.
  - a) Considerando a finalidade do anúncio, interprete: Por que o anunciante escolheu essas palavras e as dispôs dessa forma no texto?
  - b) Em sua cidade, que palavra é usada para designar semáforo?

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 46-47).

Na *questão 3*, quando os autores partem para o *anúncio*, há uma indagação a respeito de quem é o anunciante, os destinatários e sobre qual finalidade do texto. A *questão 4* gira em torno de uma pergunta interpretativa que se liga ao objetivo do gênero, relacionada ao uso da imagem do semáforo. Na *questão 5*, a atividade se conecta diretamente à vida social do aluno, quando discute sobre a finalidade do *anúncio* e o convida a responder que variante é utilizada para designar o semáforo em sua região, já que existem muitas que são usadas ao redor do Brasil. Com essas perguntas, percebemos a junção de conteúdo, texto e realidade social.

Por essa razão, essa atividade é tida como sendo baseada no Modelo Ideológico do Letramento, visto que o processo de ensino-aprendizagem acontece dentro de um texto real e que é explorado e interpretado pelos alunos de forma dinâmica. Além disso, o LD não pode apresentar gêneros e não os explorar devidamente, pois eles devem possuir uma finalidade didática, e os exercícios precisam ser respondidos fundamentados no conteúdo das informações obtidas por eles. Vejamos, no próximo tópico, um exemplo dessa não exploração real e situada do texto.

### **Atividade de *Abordagem Autônoma* do Letramento**

A segunda atividade de exemplo a ser analisada é a 07, e está presente no *Capítulo 1*, também da *Unidade 1: No mundo da fantasia*, entre a página 30 e 31, com o mesmo título da anterior: *Exercícios*. Esta, que é composta por 06 questões, trabalha com os fonemas e

as letras. O tópico do conteúdo começa com outras questões, explicando os conceitos sem um aprofundamento maior sobre eles. Vejamos o início dessa atividade:

**Figura 3** – Atividade de *Abordagem Autônoma* do Letramento

**EXERCÍCIOS**

Leia a tira a seguir, de Ziraldo, e responda às questões de 1 a 3.

**1.** Observe as letras e os sons da palavra **Maluquinho**.

- a) Quantas letras essa palavra apresenta?
- b) E quantos fonemas?
- c) Que pares de letras dessa palavra representam um único som?

**2.** Na tira, há várias outras palavras nas quais um par de letras representa um único fonema. Quais são essas palavras? Quais são os pares de letras?

(As melhores tiras de Maluquinho. São Paulo: Melhoramentos, 2004. p. 63.)

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 30).

Ao averiguarmos a Figura 3, percebemos que há um gênero dentro do exercício, o mesmo de outro texto trabalhado nas questões do Modelo Ideológico, que é a *tirinha*. Ela é usada, de acordo com o início da atividade, para responder as perguntas de 1 a 3. Porém, na prática, o gênero figura ali apenas como um pretexto para que as questões se desenvolvam, já que não há uma exploração da unidade textual, nem mesmo uma interpretação básica dos acontecimentos da *tirinha*: quem são os personagens, o que estão fazendo, qual a finalidade dela etc. Em outras palavras, o gênero foi utilizado apenas para que os itens lexicais contidos nele fossem retirados como forma de análise, de maneira descontextualizada.

Na *questão 1*, os autores pedem que os alunos observem as letras e os sons da palavra “Maluquinho”, sem fazer nenhuma ligação desse personagem com o texto que foi colocado ali. Nas letras (a), (b) e (c), solicitam que eles digam quantas letras, fonemas e que pares de letras dessa palavra representam somente um som, fazendo desse trabalho uma análise técnica e sem sentido. A *questão 2* segue a mesma ótica na medida em que pergunta quais palavras do texto possuem pares de letras que representam também o mesmo som. Na *questão 3*, há uma tentativa de contextualizar a abordagem do conteúdo com a vida particular do aluno, mas não produz efeito, já que iniciou as questões de forma

distanciada do próprio gênero apresentado, além de não promover reflexão alguma a partir da pergunta, como veremos na figura a seguir:

**Figura 4** – Continuação da atividade de *Abordagem Autônoma* do Letramento

3. A palavra igual apresenta a letra l no final. Na região em que você vive, como a letra l é pronunciada? Com o som de u ou com o som de l mesmo?

4. Leia estas palavras:

fixo	sampa	tóxico	meserica
pretexto	exótico	inexperiência	exibir

Em quais delas a letra x corresponde:

a) ao fonema:  
= /ʃ/ ("chá")?      = /s/ ("sê")?      = /z/ ("zê")?

b) aos fonemas /ka/?

5. Leia estas outras palavras:

conhecimento	sol	nacer	cresça
massa	cartas	explosão	suição

a) Reescreva-as e destaque em cada uma delas as letras que representam o fonema /s/ ("sê").  
b) Conclua: Que letras representam o fonema /s/ ("sê")?

6. Com base nos exercícios anteriores, podemos chegar a três conclusões a respeito da relação entre os fonemas e as letras. Identifique os itens que expressam essas conclusões:

a) Um fonema pode ser representado na escrita por uma ou por várias letras.  
b) Uma letra pode representar diferentes fonemas.  
c) Um fonema será sempre representado por uma única letra.

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 31).

As *questões 4 e 5*, ao invés de fornecerem um texto real que discutisse, antes das particularidades técnicas, aspectos interpretativos e sociais que justificassem sua presença ali, listam uma sequência de palavras soltas e aleatórias para continuar a atividade. Curiosamente, quando os autores apresentam a *tirinha* nas *questões 1, 2 e 3*, fazem o mesmo que nas *questões 4 e 5*: listam vocábulos a serem utilizados na resolução de problemas, já que o texto não está sendo tratado como tal, mas sim abordado apenas como um repositório. Finalizando, na *questão 6*, elencam proposições verdadeiras ou falsas para que o estudante indique qual a verdadeira, terminando o exercício dessa forma, sem a utilização da *tirinha* proposta.

Portanto, ao apurarmos como essa atividade foi trabalhada, podemos concluir que ela está embasada no modelo autônomo do Letramento, em que a aquisição das peculiaridades linguísticas é tida como um processo neutro, que não depende das considerações contextuais e sociais, e que possui o objetivo de fazer com que o aluno tenha capacidade de interpretar e escrever textos abstratos (KLEIMAN, 2012). Dessa maneira, o discente não desenvolve uma competência discursiva necessária que a sociedade hoje em dia exige, e acaba possuindo dificuldades em produzir textos reais e indispensáveis para a comunicação, justamente por trabalhos que não valorizam essa contextualização social da linguagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas sociais de Letramento abarcam gêneros discursivos/textuais que, por sua vez, são imprescindíveis para promover essa competência linguística no que diz respeito à comunicação e a determinados objetivos sociais. Com essa concepção de ensino em materiais tão utilizados em sala de aula como LDs, no Modelo Ideológico do Letramento, os discentes poderão possuir a autonomia necessária para atuar comunicativamente de maneira eficiente em sociedade, utilizando o que aprendeu tanto em termos técnicos de conteúdos linguísticos e gramaticais, quanto em produções significativas contextuais e situacionais.

No tocante à análise desta pesquisa, verificamos que 84% das atividades que compõem as seções *A língua em foco* e *De olho na escrita*, das quatro unidades do LD, possuem uma abordagem no Letramento Ideológico, em que os textos são devidamente utilizados de forma contextualizada e, 16% delas, estão ligadas ao Letramento Autônomo, pois os textos aparecem apenas como pretextos para ensinar algum aspecto gramatical.

Diante disso, exploramos detalhadamente um exemplar de cada abordagem, verificando que, a que está no primeiro grupo, faz uma reflexão sobre as variedades linguísticas dentro dos gêneros situados socialmente, enquanto que, a que faz parte do segundo grupo, trabalha o conteúdo de fonemas e letras como um processo individual, com uma não utilização real do texto fornecido, fato considerado inadequado no processo de ensino-aprendizagem, já que trabalhar os aspectos linguísticos distante da realidade extralinguística do texto é trabalhar formas vazias de significado e de sentido.

Sendo assim, esta investigação ampliou a compreensão sobre o questionamento de como os LDs estão lidando com os fenômenos da língua através dos textos, mostrando que, apesar dos inúmeros avanços e melhorias na produção desses materiais, ainda é possível encontrar exercícios ligados ao Letramento Autônomo, com textos como pretextos para o ensino de aspectos gramaticais da língua. Portanto, é necessário um olhar apurado na metodologia de ensino de LP em LDs futuros, já que esses materiais fazem parte do processo escolar que objetiva a construção de um indivíduo conhecedor eficiente de sua própria língua, cidadão *letrado* que adquiriu os conhecimentos gramaticais, linguísticos e discursivos necessários para atuar com autonomia na sociedade através da leitura e da escrita.

## REFERÊNCIAS

CEREJA, William R.; MAGALHÃES, Thereza C. **Português: Linguagens**, 6. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

KLEIMAN, Angela B. (Org.) Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2. ed. Campinas,SP: Mercado de Letras, 2012. p. 15-61.

MAGALHÃES, Izabel. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. *In*: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 17-68.

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. Atividades de Escrita em Livros Didáticos de Língua Portuguesa: Perspectivas Convergentes e Divergentes. *In*: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 237-260.

MORAIS, Artur Gomes de *et al.* O livro didático em sala de aula: algumas reflexões. *In*: **Pró-letramento: alfabetização e linguagem**. Brasília: MEC: SEB, 2008.

RANGEL, Egon de Oliveira. **A escolha do livro didático de português: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Madga. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed., 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. *In*: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.



## **ENUNCIADOS SAUSSURIANO VERSUS ENUNCIADOS BAKHTINIANO: ACONTECIMENTOS DISCURSIVOS NAS UNIDADES DE COMUNICAÇÃO/INTERAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS**

Domingos Pinto de França

Professor de Língua Portuguesa/ Inglesa na Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SEDUC –  
Doutorando na área de estudos de Linguagem com área de concentração em Linguística Aplicada na  
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT – Membro do grupo de estudos: REBAK – Relendo Bakhtin.

Simone de Jesus Padilha

Professora de Língua Portuguesa – Linguística – Estudos discursivos – Professora da Universidade Federal  
de Mato Grosso – UFMT - nos cursos de graduação e pós-graduação. Programa de Pós Graduação PPGEL -  
Fundadora do grupo de pesquisas REBAK – Relendo Bakhtin.

Este trabalho traz como fulcro a análise de alguns enunciados a partir das concepções teóricas do filósofo, russo, da linguagem Mikhail Mikhailovich Bakhtin e do linguista suíço Ferdinand de Saussure. Bakhtin aprofundou seus estudos sobre os enunciados e não contradiz Saussure, ao contrário ele amplia os estudos saussuriano e traz novas teorias sobre o tema. Enquanto Saussure se ocupou da *langue* (língua) e da *parole* (palavra), se utilizando dos termos falante e ouvinte em uma clara referência de que o enunciado parte de um falante e chega no ouvinte, havendo assim a réplica. Veremos que este conceito é muito mais amplo, pois para Bakhtin existe mais que a tríade: falante, enunciados e ouvinte. Ele se ocupou em estudar o todo do ato enunciativo vivo e ao mesmo tempo concreto dentro de um contexto sócio-histórico. Estes linguistas têm como objetivo principal observar a comunicação/interação entre os sujeitos. Apresentamos, enquanto *corpus* para análise, alguns excertos compondo enunciados, assim como a letra de canção, composta por Gilberto Gil, *Life Gods*. Nossos pressupostos teóricos se ancoram nas teorias do filósofo russo Mikhail Bakhtin, do linguista suíço Ferdinand de Saussure e de outros autores. Para além dos enunciados, temos ainda o uso do *signo* e do *significado* que nos demonstram os aspectos presentes em cada vocábulo, pois eles são únicos, irrepetíveis e são sempre carregados de ideologias nas comunicação/interação entre os sujeitos.

**Palavras-Chaves:** Enunciados; Comunicação/Interação; Signo; Significado.

### **INTRODUÇÃO**

As concepções sobre o enunciado oriundas do filósofo russo da linguagem Mikhail Mikhailovich Bakhtin e para o linguista suíço Ferdinand de Saussure, eram diferentes. Este se ocupou da *langue* (língua) e da *parole* (palavra) enquanto que aquele, foi muito além, sem desconsiderar o que já havia sido produzido pelos estudos do suíço, pois ele se ocupou em estudar o todo do ato enunciativo vivo e ao mesmo tempo concreto. Tanto um quanto outro tem como objetivo principal observar a comunicação/interação entre os sujeitos.

Embora Saussure soubesse da necessidade de se estudar a língua em sua plenitude, ele também tinha consciência de que a partir do conhecimento que tinha reunido, até então, ainda não possuía elementos suficientes para dar conta de grande parte do que compõe o enunciado e também do que é considerado extralinguístico. Então ele optou pelo estudo da estrutura da língua. Em seus estudos é possível perceber sua preocupação em definir o que é o signo e o que é o significado. Ele utilizou os termos falante e ouvinte em uma clara referência de que o enunciado parte de um falante e chega no ouvinte e este faz a sua réplica. Estes conceitos são ampliados, como veremos, mostrando que existe muito mais entre a tríade: falante, enunciados e ouvinte.

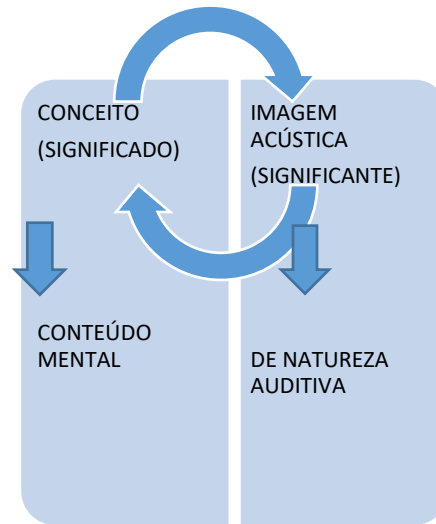
Saussure inicia seus estudos falando a respeito do conceito de signo e significado. Para tanto se valeu da dicotomia entre estes. Para falar sobre esta bipartição, utilizaremos a imagem do deus romano: *Jano Bifronte*. Este deus tem face dupla. Ele representa as transições. Assim, a partir deste conceito, encontramos em um mesmo enunciado o signo e o significado, ou seja, o conceito e a imagem acústica juntos. Pensamos em um vocábulo qualquer e essa imagem é criada, imediatamente, em nossa cabeça.

Se pensarmos, por exemplo, em um gato, imediatamente sua imagem acústica é criada em nossa mente. Para aqueles que conhecem de forma mais aprofundada este felino, sabem que trata-se de um animal de pequeno porte, de um mamífero carnívoro e que seus ancestrais remontam de gatos selvagens encontrados na África e Sudoeste da Ásia e que ele é da família dos felinos (*Felis silvestres libyca*). Sabem também que desde os egípcios eles eram tratados como verdadeiros deuses com a função de proteger seus donos. Já para quem não os conhece com a mesma profundidade trata-se apenas de um animalzinho cheio de pelos que rosna o tempo todo pedindo por ração e de pequeno porte.

A partir deste exemplo, podemos perceber que a imagem acústica não é a mesma partilhada por todos os sujeitos. Cada um terá a imagem do gato de acordo com os conhecimentos que tem sobre ele. Assim, de imediato, já podemos notar que o signo de Saussure é arbitrário.

A partir do livro *Curso de Linguística Geral* de Saussure, temos, inicialmente a percepção do enunciado em sua fase inicial de estudos. Vejamos o esquema gráfico sobre este tema na figura 01:

Figura 01



Autor: Domingos Pinto de França

Nesta imagem 01 é possível perceber que existe uma relação entre o conceito enquanto conteúdo mental e a imagem acústica de natureza auditiva. Nela também é possível verificar que elas estão relacionadas. Veremos mais adiante como eles acontecem.

Para continuarmos falando sobre enunciados, vamos voltar um pouco no tempo. Voltemos, inicialmente, para 1857, ano em que nasce Ferdinand de Saussure, em Genebra, na Suíça. Inquieto, como todo estudioso da língua ele começa a observar como acontece o fenômeno da comunicação humana. Seu pensamento foi revolucionário para sua época, pois ele deu início aos estudos linguísticos e sua busca consistiu, também, em transformar suas pesquisas sobre linguagem para o *status* de ciência, embora em vida não tenha publicado sobre seus conceitos, os seus estudantes compilaram seus ensinamentos e publicaram o *Curso de Linguística Geral* que reuniu muitos dos seus estudos.

Este linguista entende o signo como a união de uma imagem acústica e um conceito. Saussure em seus estudos elencou dois princípios:

- A arbitrariedade do signo;
- O caráter linear do significante.

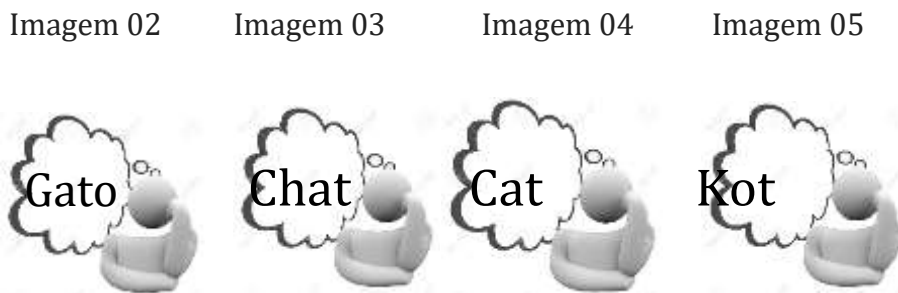
O signo é, antes de tudo, a representatividade, portanto, não pode ser arbitrário. Tomemos como exemplo o símbolo da justiça. Para todas as pessoas que se depararem

com este símbolo e que o conhece como a representatividade da Lei o toma como o símbolo da justiça.



Já o significante tem caráter linear. Ele representa uma extensão que só pode ser medido em uma dimensão: é uma linha. Em um enunciado os elementos se apresentam um após o outro formando uma cadeia. Exemplo: *Eu vi um lindo gato.*

Sobre a arbitrariedade dos signos coadunamos com Saussure que a depender de onde os enunciados são utilizados eles se apresentam de forma diferente. Um mesmo signo que é utilizado em uma determinada localidade demográfica pode ser completamente diferente em outro, como podemos observar nos exemplos que se seguem:



Fonte: Domingos Pinto de França

Nos enunciados 02, 03, 04 e 05 o sujeito está pensando em um gato. Como podemos notar o nome gato pode ser expresso de diferentes formas e em diferentes idiomas: português, francês, inglês e russo. Estes eventos são, nas palavras de Saussure, o signo arbitrário. A arbitrariedade do signo pode ser percebida a medida em que a cada idioma o mesmo signo linguístico apresenta formas completamente diferentes, porém o seu significado é sempre o mesmo.

Ainda sobre a arbitrariedade do signo, enquanto exemplo, selecionamos a letra da música *Life Gods* do cantor Gilberto Passos Gil Moreira, mas conhecido no universo

musical como Gilberto Gil. Nela podemos perceber que ele selecionou vários substantivos, utilizado em diferentes idiomas para definir Deus em diferentes contextos geográficos. Embora o nome Dele seja utilizado em diferentes espaços Ele é o mesmo independentemente do idioma em que é enunciado.

Moreira, ao criar esta letra de canção, levou em conta que o mesmo vocábulo pode ser utilizado de formas dispares e que apesar de o signo linguístico ser desigual e em diferentes idiomas cada um deles foi devidamente selecionado para compor o todo da canção. Sobre o todo do enunciado Bakhtin afirma:

Quando escolhemos um determinado tipo de oração, não o escolhemos apenas para uma oração, não o fazemos por considerarmos o que queremos exprimir com determinada oração escolhemos um tipo de oração do ponto de vista do enunciado inteiro que se apresenta à nossa imaginação discursiva e determina a nossa escolha. [...] (BAKHTIN, 2006, p. 286).

Do ponto de vista do enunciado inteiro ele que se apresentou por completo na imaginação discursiva do músico o que determinou a escolha e a ordem dos vocábulos. Para ele cada vocábulo foi cuidadosamente organizado pensando na harmonia das palavras para compor sua musicalidade.

Life Gods<sup>27</sup>

[Gilberto Gil](#)

N'kukluk'mba .. Oxalá  
Odin .. Manitoo .. Xuedeh  
Aggayun .. Göt .. Baoh  
Allah

Tupan .. N'Olorun .. Tamnarah  
Golorud .. Ualereh  
Zambyn .. Zeus .. Ruwatah  
Iesu .. Jah .. Shalam-Tzieh

Amaterasu .. Bathalah  
Mandarah .. Unguleveh

---

<sup>27</sup> Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=xHcgZfYWca8>> visitado em 28.03.2020.

Khrisnha .. Efozu  
Amma

Yambah .. Oshun .. Asdulai  
Kalah .. Okut .. Nyaambeh  
Aqaan .. Akuah  
Jesus .. Rah .. Yelen-Dayeh

Tentei .. Dio  
Asher .. Dieu .. Dios .. Ymanah  
Kami .. So-Ko  
Lubnah .. Theos .. Yallah

Maomeh .. Juremah  
Shiva .. Shangoh  
Butzimmy .. Yumallad  
Yaoh

Dumnezteu .. Banarah  
Gaya .. Munetoh  
Aton .. Amon .. Iemanjá  
Erê .. Yaoh

Iansã .. Adonay  
Brahma .. Gedepoh  
Tzikem-Boo .. Atzilah  
Yaoh

D'Olodum .. Yamanah  
Oxóssi .. Shido  
Buda .. Gee .. Jeová  
Erê .. Yaoh

Nesta canção, o uso dos vocábulos, devidamente organizados, demonstram que ainda que eles sejam arbitrários, podem perfeitamente ser utilizados para produzirem o sentido desejado pelo artista. Este, por sua vez, tem a licença poética e não precisam se preocupar com a ordem semântica exigida pela gramática tradicional. Vamos entender melhor estes usos a partir dos enunciados trabalhados pelo linguista Bakhtin, pois em seus estudos ele nos apresenta outras possibilidades de entendimento do uso vivo e concreto dos enunciados.

## **As concepções bakhtinianas sobre os enunciados**

Avançemos agora, um pouco, no tempo e vamos para o ano de 1895, precisamente em Orel na Rússia onde nasceu Mikhail Bakhtin, pensador e filósofo, teórico das artes e da cultura, também dedicou muito dos seus estudos aos enunciados. Como antecipado, ele deu continuidade aos trabalhos de Saussure e ampliou bastante o conceito do estudo da linguagem. Para ele, esta investigação deveria ser mais completa e, assim, levar em conta todos os aspectos que compõem um enunciado bem como em que condição ele é produzido, como veremos adiante desde a sua primeira obra.

Em sua obra *Para uma Filosofia do Ato Responsável*, Bakhtin já trazia a ideia do estudo do enunciado. Para este autor *[s]omente na sua totalidade tal ato é verdadeiramente real, participa do existir evento; só assim é vivo, pleno e irredutivelmente, existe, vem a ser, se realiza. [...]* (BAKHTIN, 2017, p. 42), ou seja, não podemos tomar a parte pelo todo. Se assim o fazemos esta parte, desmembrada do todo, pode dar margens a outros entendimentos.

Saussure nos propôs o estudo de uma parte do enunciado, compreendido de uma representação esquemática entre o falante e o ouvinte, já Bakhtin propõe que avancemos neste estudo, pois tudo o que compõe a construção do enunciado precisa ser observado. Para ele o estudo da língua e da palavra compreende algo maior que o falante e o receptor do discurso. Ainda para este autor ao se falar de estudo do enunciado *[...] sugere-se um esquema de processos ativos de discurso no falante e de respectivos processos passivos de recepção e compreensão do discurso no ouvinte. [...]* (BAKHTIN, 2006, p. 271). Este esquema do estudo dos enunciados propõe que todos os aspectos que o circulam devem ser levados em conta, pois eles não aparecem do nada e sim de uma vontade de dizer.

Temos que os enunciados, ainda que possam parecer absolutamente novos e próprios dos falantes, não são! Para Bakhtin *[...] Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.* (BAKHTIN, 2006, p. 272). Em geral, eles são oriundos de outros discursos antecedentes dos sujeitos falantes de uma determinada língua. Ele traz em sua fala os seus enunciados e os dos outros para compor o seu discurso. Voltemos ao nosso enunciado inicial para entender como ele se apresenta para o nosso contexto.

***Eu vi um lindo gato.***

Neste exemplo, apresentado, os sentidos aqui produzidos são oriundos da nossa condição de produção. Temos que não nos basta apenas a análise morfológica, tampouco sintática, mas sim como se deu esta produção. Como vimos, anteriormente, este enunciado apresenta uma cadeia linear de sujeito + verbo + complemento. Seguindo a ordem canônica da língua portuguesa. Para Bakhtin

*Nossa fala se divide antes de tudo em orações, que por sua vez podem decompor-se em combinações de palavras e palavras. As palavras se dividem nitidamente em unidades fônicas mínimas – as sílabas... As sílabas se dividem em sons particulares da fala ou fonemas... [...] (BAKHTIN, 2006, p. 273, grifos do autor).*

Se deixarmos de lado as condições de produção do enunciado, não temos como saber se o substantivo gato se refere ao animal ou a uma pessoa. Neste contexto seria necessário encontrar, nos componentes externos do enunciado, a quem ele se refere. Se a pessoa está ao lado do animal gato ou de uma pessoa.

Bakhtin o entende como caráter fundamental dialógico do enunciado. É preciso que exista o contexto da produção deste enunciado para que tanto o enunciador quanto o seu interlocutor o compreenda.

A expressividade linguista, como apontada por Bakhtin, remonta da necessidade da existência do sujeito. Ele ainda complementa acrescentando que os enunciados fazem parte de um fenômeno concreto traduzidos em unidades de intercâmbio verbal, que acontecem em diferentes momentos de interação.

### **A língua e o enunciado**

É na e pela linguagem verbal, oral ou verbivocovisual, enquanto fenômeno social, que os sujeitos conseguem se posicionar. Este é sempre acompanhado dos elementos extralinguísticos também definidos como condições de produção.

Escolhemos a língua portuguesa para enunciar: *Eu vi um lindo gato.* Neste contexto específico o enunciado foi pensado com o objetivo de enunciar que alguém viu um gato.



Como não temos as condições de produção, ou seja os elementos extralinguísticos, não temos maiores informações sobre o todo deste discurso.

Os enunciados são sempre responsivos. Assim [...] *O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva.* (BAKHTIN, 2006, p. 274). Ainda que não se perceba de forma nítida está convencionado entre os falantes o que Bakhtin denomina de “dixe” [como um sinal] para que o outro saiba que é o seu turno de fala.

### **A oração e o enunciado**

Qual a relação entre a oração e o enunciado? Temos que a oração é considerada uma unidade da língua. Enquanto que a palavra (enunciado) é o fenômeno ou ainda o signo ideológico. O sujeito, ao produzir uma oração já o prevê como um conjunto acabado, esta, por sua vez é composto por enunciados. Para Bakhtin [...] A oração é um pensamento relativamente acabado, imediatamente correlacionando com outros pensamentos do mesmo falante no conjunto de seu enunciado; [...] (BAKHTIN, 2006, p. 277). Bakhtin vê que [e]ssa ideia determina tanto a própria escolha do objeto (em certas condições de comunicação discursiva; na relação necessária com os enunciados antecedentes) quanto os seus limites e a sua exauribilidade<sup>28</sup> semântico-objetal. [...] (BAKHTIN, 2006, p. 281).

### **Enunciados (in)conclusos**

Em nosso diálogo traçamos um perfil histórico sobre a linguística. Iniciamos com Ferdinand de Saussure e na sequência apresentamos os conceitos trazidos por Mikhail Bakhtin. Sabemos que como estes existem muitos outros autores que trabalham com este tema.

Estes dois autores deram início, de forma sólida, ao conceito de enunciado. Bakhtin deu continuidade aos estudos de Saussure e o expandiu. Em sua obra *Para uma Filosofia do Ato Responsável* ele dá início em seus estudos e começa a falar sobre vários conceitos. Muitos destes foram retomados em *Estética da Criação Verbal*. Nesta obra ele dedica um

---

<sup>28</sup> O conceito de exauribilidade semântico-objetal nos aponta que um enunciado precisa esgotar todas as suas possibilidades de significados. Disso depende onde como e quem os utiliza, pois estes serão partes constituintes do todo do enunciado.

capítulo inteiro que o intitula de *Os Gêneros do Discurso 1. O Problema e Sua Definição* e que a meu ver deveria se chamar *O Problema dos Enunciados*, uma vez que ele passa a maior parte dele explicando sobre os enunciados.

Muitos são os estudos sobre este tema e, certamente, ainda teremos muitos outros, pois como nos ensina Bakhtin cada enunciado é sempre um novo acontecimento no grande tempo.

## **BIBLIOGRAFIA**

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e Estética: A teoria do Romance**. 7. Ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014

BAKHTIN, M. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins e Fontes, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Aplicada**. São Paulo: Cultrix, 2006.

## **DISPOSITIVOS DO BIOPODER NA CONTEMPORANEIDADE: INTERPELAÇÕES ACERCA DAS “FAKE NEWS”**

Laurianne Guimarães Mendes

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de  
Uberlândia – UFU; laurianneguime@gmail.com.

A *priori* é relevante à mobilização de certos conceitos para se compreender o advento das *fake news* e sua importância para a sociedade hordienamente. A Globalização torna-se um marco no que se refere à disseminação de informações. A partir desse fenômeno social os moldes que balizavam a divulgação de fatos e notícias é completamente ressignificado. Uma vez que, o fluxo de dados aumenta paulatinamente com o uso de *sites* e outros meios de comunicação o que facilita que qualquer sujeito inserido em uma esfera social consiga ter acesso a informações de qualquer parte do mundo. Desse modo, nota-se que a Globalização fomenta novas perspectivas de se noticiar fatos. Assim, podemos vincular a eclosão do *cyberjornalismo* a esse fenômeno social. Em primazia, devemos considerar que esse modelo de reportar fatos é um instrumento de socialização de notícias que, atualmente, estabelece uma grande e plena expansão na sociedade contemporânea. Assim, buscar-se-á com esse trabalho uma análise acerca das *fake news*. Sobretudo, as referentes ao COVID-19 e que são cerceadas por propriedades inerentes ao discurso midiático observando como eles promovem o exercício do biopoder. Ancorar-nos-emos principalmente nos pressupostos de “sujeito”, “discurso”, “biopoder”, “dispositivo” e “história” de Foucault (1995, 1996, 1978 e 2001) em diálogo com as perspectivas de “*fake news*” e “*cyberjornalismo*” de Tandoc (2017).

**Palavras-chave:** Análise do Discurso. Mídia. Biopoder. *Fake News*.

### **INTRODUÇÃO**

No primeiro semestre de 2020 acompanhamos de perto uma ressignificação de pressupostos sociais advindos de uma pandemia provocada pelo COVID – 19. Sendo que, as concepções que foram reformuladas partiam tanto de questões pertinentes a um nível macro como exemplo o *homework* ou a reformulação educacional quanto aquelas pertencentes a um nível micro como o distanciamento social e o uso de máscaras. Isso tudo modificou os pilares sociais e, a partir desse ponto, também estremeceu dadas formações discursivas que imperavam.

Pensando na educação, especificamente, a partir do mês de abril houve um movimento das escolas, em sua grande maioria, de adotaram o ensino remoto para suprir as lacunas que a impossibilidade de aulas presenciais ocasionaram na educação brasileira. De forma bem abrangente, entende-se que ensino remoto é aquele que busca por meio de aplicativos como o Zoom ou Google Meet desenvolver aulas que possam ser transmitidas

em tempo real. Assim, diferente de um ensino à distância, por exemplo, o processo de ensino-aprendizagem se dará por meio da interação instantânea entre professores e alunos. Dessa forma, o espaço escolar deixa de pertencer a uma estrutura física e passa a ser aplicativos de conversação instantânea, sendo que, um dos principais é o *whatsapp*.

Sabe-se que a imanência da Globalização facilitou a comunicação em tempo real entre pessoas que estivessem distantes fisicamente. Assim, não é nenhuma surpresa que atualmente consigamos nos comunicar em qualquer horário e em qualquer lugar desde que tenhamos uma internet ou dados móveis. Todavia, cabe refletirmos sobre pontos negativos advindos juntamente com esse fluxo de informações, como as *fake news* que nos últimos meses se tornaram constantes em todos os contingentes sociais.

A *priori* é relevante à mobilização de certos conceitos para se compreender o advento das *fake news* e sua importância para a sociedade hordienamente. A Globalização torna-se um marco no que se refere à disseminação de informações. A partir desse fenômeno social os moldes que balizavam a divulgação de fatos e notícias é completamente ressignificado. Uma vez que, o fluxo de dados aumenta paulatinamente com o uso de *sites* e outros meios de comunicação o que facilita que qualquer sujeito inserido em uma esfera social consiga ter acesso a informações de qualquer parte do mundo.

Assim, com base no que foi exposto até o presente momento, buscar-se-á com esse trabalho uma análise acerca das *fake news*. Sobretudo, as pertencentes a um discurso de saúde e que são cerceadas por propriedades inerentes ao discurso midiático observando como eles promovem o exercício do biopoder. Para tanto, será utilizado como *corpus* as notícias difundidas na rede social *whatsapp* durante o mês de abril e que tinham como principal enfoque tratamentos para o covid-19.

## **METODOLOGIA**

A principal metodologia utilizada foi o recorte de mensagens encaminhadas por alunos da rede estadual de Mato Grosso em grupos que ocupavam a função de “sala de aula”. Assim, entre os meses de maio e junho houve uma preocupação em identificar mensagens que tinham como cunho questões de saúde, uma vez que, por ser uma situação completamente nova ainda não existe uma memória discursiva a respeito de como os

discentes devem se portar em relação ao encaminhamento de mensagens de texto nesse novo ambiente escolar. Dessa forma, por muitas vezes tornou-se perceptível mensagens que fugiam do conteúdo da matriz escolar e que tinham como foco perpassar dada informação que, na maioria das vezes, apresentava-se enquanto uma notícia. Para o presente trabalho iremos analisar duas imagens.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Antes de qualquer coisa, devemos pensar sobre a questão ética. Afinal, pensando no surgimento do novo ambiente escolar conseqüentemente também haverá a eclosão de novas normas e um novo mirante acerca da moral e do que pode ou não pode perpassar por esse ambiente. Dentro da concepção da genealogia da ética, percebe-se que um dos eixos balizares dessa perspectiva é o cuidado de si. Cabe ressaltar que essa noção não se torna uma preocupação somente na modernidade. Desde os primórdios da cultura grega ela se faz presente em sociedade, afinal, o cuidado de si interpela os moldes sociais e a própria estruturação social. Contudo, ao longo do fio descontínuo da história, nota-se que há uma ressignificação das práticas que norteiam o cuidado de si. Levando isso em consideração, buscar-se-á nesse texto uma breve explanação e análise acerca da relação entre ética e liberdade. Para tanto, ancorar-nos-emos nas noções de Prado Filho (2018, 2017, 2019) e Foucault (2004).

Em primazia, é necessário considerarmos que não existe poder sem resistência. Assim, ao pensarmos nos jogos de poder devemos considerar que sempre deve haver abertura para algum tipo de resistência ou não há relação de poder e, sim, de tirania. Ademais, uma relação de poder sempre estará atrelada um saber, pois, compreende-se que é necessário ao poder um conhecimento que lhe sirva de instrumento e, principalmente de justificação. Contudo, é preciso apontar que ao instaurar uma resistência a esses jogos torna-se complicado compreender de que maneira é possível que os sujeitos ultrapassem essas relações de forças. É a partir daí que a liberdade, principalmente a que se resvala em sujeitos éticos, aparece como ponto alto na discussão de resistência.

Ao pensarmos em sujeito ético devemos considerar a ética e em como ela vai sendo construída ao longo do tempo. É preciso, antes de qualquer coisa, demarcar que a ética

compreendida em Foucault foge daquela interpelada pela moral e por bons costumes. Afinal, segundo seus pressupostos a ética deve ser compreendida como “individualizada e individualista, centrada na figura do sujeito racional, do indivíduo livre, capaz de fazer escolhas” (PRADO FILHO, 2019 p.2). Ou seja, o principal requisito para a ética contemporânea é que ela se embase em sujeitos livres que, dentro de relações de poder, consigam estabelecer resistências.

A partir dessas considerações cabe refletirmos em como a relação entre ética e liberdade abrem possibilidades para uma resistência à captura das subjetividades pelo exercício do poder-saber. Desse modo, é importante iniciarmos a discussão tendo como base o que iremos tomar enquanto práticas de liberdade. “A liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade.” (FOUCAULT, 2004 p. 267), ao considerarmos esse pensamento devemos ter em mente que um sujeito só pode ser detentor da ética por intermédio de sua liberdade. Ser livre não é escapar das relações de poderes, mas, sim, ter a oportunidade de escolher ao que se prender.

Assim, ao pensarmos no cuidado de si devemos considerar que essa é uma noção que também sofre alterações ao longo do tempo. Para os gregos antigos, por exemplo, o cuidado de si denotava um “ocupa-te a ti mesmo”, ou seja, uma tentativa de se apropriar do próprio corpo em primeira instância e, só então, no domínio dos outros. Todavia, com o passar do tempo e com a influência do cristianismo, o cuidado de si é ressignificado e toma uma nova proporção. Ele vai ser entendido, a partir da contemporaneidade como “o conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições” (FOUCAULT, 2004 p. 269). Dessa forma, cuidar de si é, dentro de uma perspectiva ética, ser livre para escolher a quais jogos de verdade iremos nos atrelar.

Levando isso em consideração, podemos presumir que a resistência à captura das subjetividades pelo exercício do poder-saber vai emanar a partir da instauração das práticas de liberdade por um dado sujeito. Sendo que, ele deve se ancorar em uma noção de ética para abrir possibilidade para um cuidado de si onde a escolha das verdades irão ser respaldadas pela própria prática de liberdade ao qual o sujeito está atrelado.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

É notório que a Globalização fomenta novas perspectivas de se noticiar fatos. Assim, podemos vincular a eclosão do *cyberjornalismo* a esse fenômeno social. Em primazia, devemos considerar que esse modelo de reportar fatos é um instrumento de socialização de notícias que, atualmente, estabelece uma grande e plena expansão na sociedade contemporânea. Afinal, nota-se que diariamente surgem novos *blogs* ou perfis vinculados a uma rede social que busca como objetivo principal o compartilhamento de informações acerca de assuntos pertinentes tanto a esfera política, quanto econômica e social.

Ao levarmos isso em consideração, percebe-se que a *internet* baliza e, por vezes, gera condições para o surgimento de um ambiente no qual os fatos podem se deslocar da realidade. Devemos ter em mente que essa possibilidade aparece a partir do momento que a ferramenta já mencionada concede a oportunidade de que qualquer pessoa transmita instantaneamente conteúdos que, por vezes, são impactantes sem nenhuma fiscalização ou procedimento que separe os fatos que fogem dos regimes de verdade estabelecidos. É preciso, em primeira instância, considerar que essa transposição de fatos incoerentes com a realidade provoca uma desordem que ocasiona sérias consequências sociais.

Ao estabelecermos as consequências da promulgação de *fake news* é notável a recorrência de um ponto que pode ser encarado como norteador. Ao permitir o envio de qualquer dado, a *internet* confere ao mundo virtual embasamentos para que se crie um espaço em que seja propício o exercício de controle. Assim, a influência de pessoas a partir da veiculação de discursos sem correspondências com os acontecimentos do mundo torna-se mais fácil e mais eficaz.

Ao seguirmos os preceitos que emanam em Tandoc (2018) fica mais fácil a visualização das noções interpostas até o presente momento. Para ele, as *fake news* devem ser concebidas como a incorporação de elementos falsos no conteúdo de forma deliberada. Ou seja, a materialidade coerente com a realidade sofre modificações, mas não é completamente alterada, pois, desse modo, o convencimento do sujeito leitor é simples e espontâneo.

Ademais, o autor propõe duas motivações centrais para a criação e compartilhamento de notícias falsas: questões financeiras e questões ideológicas. É preciso frisar que para o presente trabalho a noção que será articulada será em relação as questões ideológicas, uma vez que, por muitas vezes, elas balizam a promoção de ideias particulares ou pessoas que são alvo de um favorecimento colocando, dessa forma, outras pessoas em um processo em que se busca os desacreditar. É dentro dessa perspectiva que a análise de notícias se torna relevante para compreender na prática a forma como benefício a certos grupos de pessoas.

É preciso, desse modo, compreender o que se toma enquanto os jogos de poder que embasam essas práticas. O poder sempre será encontrado atrelado a um saber. Uma vez que, o exercício do poder sobre o outro só é possível mediante um dado conhecimento que lhe se serve de instrumento e justificativa. Ressaltamos que esse conhecimento sempre estará ligado a um dado regime de verdade que lhe confere uma subsistência e solidez.

Levando em consideração que o poder é um conjunto de relações de forças multilaterais, onde é necessário uma fissura para a interpelação de resistência devemos pensar em como ele se estrutura. As relações de poder irão se configurar de modo difuso e capilar, ou seja, irão se espalhar pelas malhas sociais. Sendo que, nesse entrecruzamento social, estão presentes instituições discursivas que auxiliam na manutenção desse poder, como exemplo, a escola, a família, o hospital, a clínica e, de forma mais recente, a mídia.

Ao nos depararmos com o uso de *fake news* que buscam a articulação de princípios ideológicos, devemos observar de que modo elas atingem o corpo. Visto que, há uma busca em nortear a materialidade corpórea com a divulgação de notícias embasadas em notícias falsas, principalmente, durante a corrida presidencial.

A partir das premissas postuladas por Foucault (2012), entende-se o corpo como uma superfície material composta por carne, ossos, órgãos e membros, mas que é moldável e transformável pelas relações de poder que compõem as metodologias históricas e políticas. Pode-se dizer, portanto, que

[...] o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. (Foucault, 2012, p. 25).



Dessa forma, o corpo passa a ser entendido como alvo do poder, afinal, o mesmo poderia se manipular, moldar, disciplinar e adestrar e, dessa forma, suas habilidades e contingências poderiam se multiplicar. O corpo pode ser encarado, dentro de uma perspectiva foucaultiana, como a materialidade que dá borda as ideologias e aos discursos que permeiam o meio social.

É interessante se pensar nas relações de poder e como elas interpelam o sujeito em sua constituição social, em um primeiro momento, é relevante compreender que o poder é construído historicamente e, assim sendo, sofre evoluções no fio descontínuo da história. Assim, podemos observar que existem certas regras ou normas que sancionam a relação do sujeito com o corpo e que são sedimentadas a partir das noções postuladas pela biopolítica e, conseqüentemente pelo biopoder, pois é notório que esses princípios partem do controle político sobre a vida.

O biopoder pode ser assumido em duas formas principais. Por um lado, ele consiste em uma anátomo-política do corpo em que os dispositivos disciplinares encarregados de extrair do corpo sua força produtiva, mediante o controle do tempo e espaço no interior de instituições. Por outro lado temos a biopolítica da população volta-se à regulação das massas, utilizando-se de saberes e práticas que permitam gerir taxas de natalidade, fluxo de migração, epidemias, aumento da longevidade.

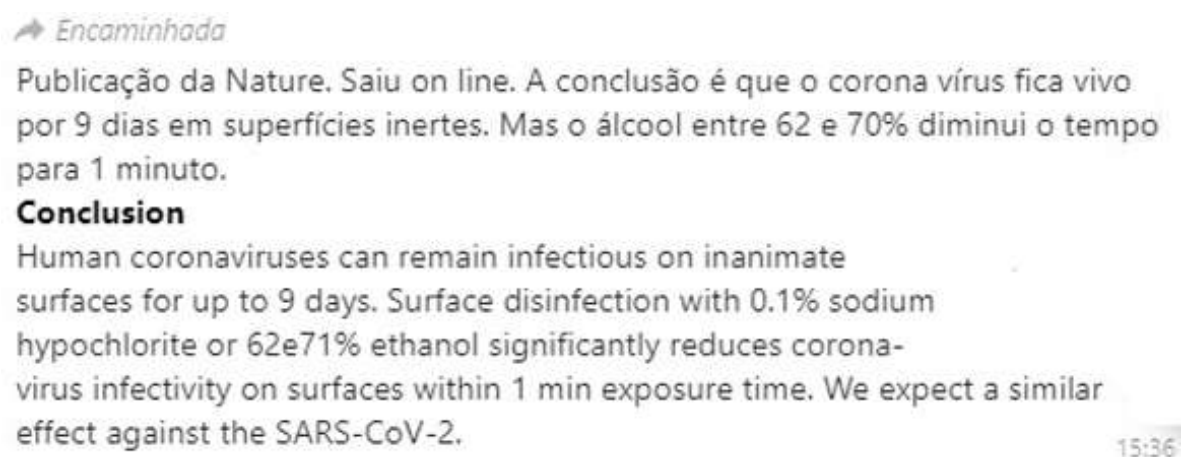
É notável o modo como poder disciplinar e o biopoder estão entrelaçados, pois ambos, evidentemente, são métodos do Estado para controlar os corpos dos sujeitos visando a sistematização e a dominação dos sujeitos para impor normas que são defendidas pela biopolítica. A biopolítica se encarrega, através do poder, de dominar sujeitos e, assim, seus corpos. Dentro de uma perspectiva foucaultiana (2012), há relações de poder que incidem sobre o corpo, evidenciando que ele é “objeto e alvo do poder” (FOUCAULT, 2012, p. 117). O poder é construído historicamente e, assim sendo, sofre evoluções no fio da história.

O mais importante é perceber como o poder disciplinar é ligado ao biopoder a partir do momento em que se nota que a disciplina “são métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2012, p. 161). Ou seja, para os corpos que não seguem o padrão imposto resta uma punição que pode ser descrita

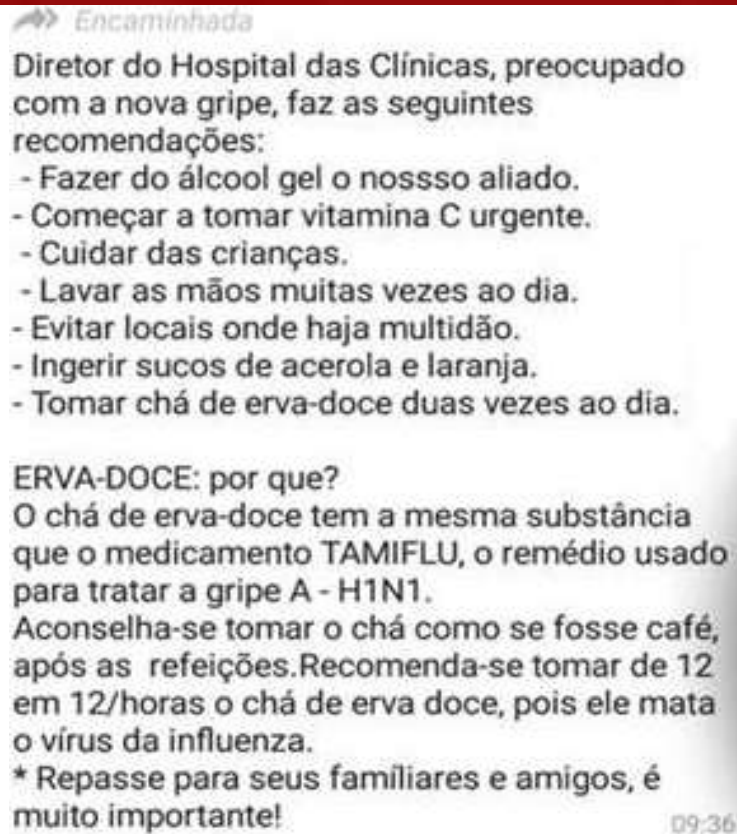
como “a expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, à vontade, as disposições” (FOUCAULT, 2012 p. 20).

É importante ressaltar que a ideia da biopolítica é desenvolvida durante um período em que se desenrolam revoluções políticas que se dão através da transição da idade moderna para a idade contemporânea, assim, o liberalismo atua de forma constante. O liberalismo se torna crucial na história, uma vez que, essa onda política foi fortemente influenciada pela ânsia em se conseguir uma expansão dos direitos civis, dessa forma, os liberais defendiam a igualdade entre as pessoas.

Desse modo, ao observamos as *fake news* divulgadas em grupos do *whatsapp* a respeito do covid-19, podemos notar uma regularidade que perpassa a cadeia discursiva a qual elas pertencem, como exemplo, as duas imagens abaixo



*Figura 7 – Retirada do grupo de Whatsapp*



*Figura 8 – Retirada do grupo de Whatsapp*

De modo geral, ambas mensagens se atrelam a discursos pautados em uma rede de saber-poder além de terem a necessidade de se filiarem a uma instituição discursiva. Isto é, para a concepção do enunciado é primordial em um primeiro momento apresentar o nome de um sujeito ou de uma instituição discursiva que tenham um reconhecimento social por meio dos jogos de poder e que é visto enquanto um renome na área da saúde. Ademais, em ambas as notícias há uma busca por modificar e remodelar a forma como o sujeito lida com sua própria materialidade corpórea.

É preciso frisar que, ao se utilizar de uma rede social com tanto alcance quanto o *whatsapp*, tornava-se mais e mais rápido a disseminação de inverdades. Afinal, os sujeitos não tem costume de verificar as informações que eles compartilham por essa rede social. Ademais, as *fake news* traziam resquícios de uma tentativa de dominar os corpos para um que eles realizassem dadas práticas de higiene ou adquirissem novos hábitos alimentares.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Assim, com toda a discussão supracitada podemos perceber que as *fakes news* utilizadas durante a campanha presidencial do segundo turno tinham como objetivo principal o controle dos corpos. Sobretudo, no que se refere a questões ideológicas, uma vez que, os discursos pelos quais elas permeavam indicavam jogos de poderes discursivos em perspectivas voltadas a questões políticas que deram margem para a construção de uma verdade que diverge do regime de verdade vigente. Ademais, as *fake news* contribuíram para que diversos sujeitos adquirissem novos hábitos de higiene e, por vezes, de alimentação.

## **REFERÊNCIAS**

FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política. Ditos e Escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (301-) [textos: “Foucault”; “A ética do cuidado de si como prática de liberdade” e “Uma estética da existência”.]

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 5. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2012.

PRADO FILHO, K.. **Estetização da subjetividade: Formas contemporâneas de cuidado e produção de si mesmo**. CADIS - CADERNOS DISCURSIVOS, v. 2, p. 92-103, 2018. Link: [https://cadis.letras.catalao.ufg.br/up/595/o/Art\\_6\\_Esp\\_2018.pdf](https://cadis.letras.catalao.ufg.br/up/595/o/Art_6_Esp_2018.pdf)

PRADO FILHO, K.. **A genealogia como método histórico de análise de práticas e relações de poder**. Revista de Ciências Humanas, v. 51, p. 311-327, 2017. Link: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2017v51n2p311>

PRADO FILHO, K. **A genealogia da ética como método de análise de subjetivações e práticas de si mesmo**. (2019 – no prelo).

TANDOC Jr. E. C.; LIM, Z. W.; LING, R. **Defining “fake news”**. Digital Journalism, v. 6, n. 2, 2018, p. 137-153.

## **AS FORMAÇÕES DISCURSIVAS ROMÂNTICA E RACIONALISTA NO DISCURSO DE ZAMENHOF: UM SUJEITO IDEALISTA OU CARTESIANO?<sup>29</sup>**

Andréa Marques Rosa Eduardo

Doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail:

[andrea.eduardo@ifms.edu.br](mailto:andrea.eduardo@ifms.edu.br).

Claudete Cameschi de Souza

Professora Doutora do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: [claudetecameschi@gmail.com](mailto:claudetecameschi@gmail.com).

Neste trabalho, analisamos as formações discursivas romântica e racionalista no discurso de Lázaro Luiz Zamenhof, publicado na obra “Essência e futuro da ideia de uma língua internacional”, em 1900, problematizando a constituição de uma subjetividade cartesiana. Partimos da hipótese de que Zamenhof objetiva legitimar seu discurso, em busca da verdade que o coloque na ordem do discurso da ciência linguística. Para alcançar o objetivo proposto, realizamos a análise, pautando-nos no método arqueogenealógico foucaultiano. Portanto, esta pesquisa está ancorada na Análise de Discurso de linha francesa. Os resultados apontam que, no século XIX, em relação aos estudos linguísticos, há uma vontade de saber, que institucionaliza e legitima discursos em busca de uma verdade da ciência linguística, e é nesta ordem do discurso que Zamenhof tenta se colocar, aproximando-se da formação discursiva racionalista. Observa-se o quanto os espectros (DERRIDA, 2001) de um cientificismo cartesiano se inscreve em relações assimétricas do saber-poder (FOUCAULT, 2017) da/na representação do sujeito, de língua e de cultura, fomentando a (re)produção de discursos que se naturalizam e se atualizam socialmente em diversos momentos históricos.

**Palavras-Chave:** Formações discursivas, Poder, Esperanto.

### **INTRODUÇÃO**

O Esperanto é uma língua que foi inventada pelo médico polonês Lázaro Luiz Zamenhof (Ludwik Lejer Zamenhof). Zamenhof a criou com o objetivo de encontrar uma solução para os conflitos étnicos muito comuns na Polônia. Ele acreditava que com uma língua neutra, que não pertencesse a nenhuma nação, a nenhum povo, criada especialmente para ser a língua internacional, estes conflitos chegariam ao fim. Dessa forma, em 1887, o Esperanto foi publicado com o nome de Lingvo Internacia, e Zamenhof adotou o codinome Doktoro Esperanto (Doutor Esperanto ou Doutor que tem esperança).

---

<sup>29</sup>Este artigo é resultado de uma revisitação do artigo “Zamenhof e o discurso sobre a língua internacional: a vontade de verdade e a legitimação do discurso”, publicado nos anais do V CIAD, a apresentado em 2018 e publicado em 2020, conforme referências.

Zamenhof nasceu na cidade Bialystok, Polônia, em 16 de dezembro de 1859, um território marcado pela diversidade linguística, onde falava-se o polonês, o iídiche, o russo e o alemão, palco de diversos desentendimentos étnicos e linguísticos (SANTOS, 2010). Por séculos a Polônia foi alvo de conflitos, em especial, por estar localizada no centro da Europa, tornando-se um território alvo de muitas disputas pelos países vizinhos (Rússia, Áustria e antiga Prússia). O problema que Zamenhof acreditava ser de origem linguística, de comunicação entre as pessoas, era um problema de ordem econômica, política e social. Tratava-se de um momento histórico em que a Europa vivenciou a explosão do nacionalismo. Um nacionalismo belicoso, onde nações se declaravam superiores as outras (LE GOFF, 2008). Neste século, a língua polaca chegou a ser proibida na sua forma escrita e houve a oficialização do russo nas escolas polonesas (ZAMOYSKI, 2010).

Não bastasse as repressões sofridas pelos poloneses em relação a outros povos, haviam, ainda, as discriminações entre as pessoas da própria nação, como, por exemplo, os judeus que eram discriminados não apenas pelos poloneses, mas em toda a Europa (ZAMOYSKI, 2010). Foi nesta atmosfera de exclusão que viveu Zamenhof, por ser polonês e judeu, intensificada pelo preconceito linguístico, tanto no que se refere à língua polaca quanto ao iídiche – língua falada nas comunidades judaicas.

Cabe ressaltar, ainda, que na Europa e na Polônia, o século XIX foi palco dos movimentos filosóficos do romantismo e do racionalismo. Segundo Milani (2012), a literatura do Romantismo, na primeira metade do século XIX, reflete toda a estrutura social da Europa, marcada por mudanças políticas. De acordo com o autor, havia uma ânsia pela renovação no caráter dos homens, pois o despotismo político fazia com que o homem, o cidadão comum, ficasse em segundo plano, gerando desigualdades sociais. Havia uma idealização de homem e de mundo perfeito. O romântico sonhava com esse estatuto de perfeição e liberdade. No romantismo triunfou a intuição e a fantasia, alimentando o contraste entre as aspirações e a realidade. Dessa forma, o homem romântico exprimia a insatisfação com o mundo contemporâneo, contrariamente ao racionalismo que aceitava o mundo de forma estática, pacífica. (CÂNDIDO e CASTELLO, 1992).

No racionalismo, a razão era considerada instrumento primordial para a construção do conhecimento. O racionalismo foi representado, no século XIX, em especial, pelo positivismo que influenciou a educação e a ciência europeias, entre elas, a ciência

Linguística, por meio dos estudos realizados pelos neogramáticos, que apoiavam-se na filosofia positivista de Comte (1798-1857) e no método experimental de Bernard (1813-1878) (PAVEAU e SARFATI, 2006).

No século XIX, no que se refere à Linguística, a construção do Esperanto e dos argumentos em prol de uma língua internacional por Zamenhof se deu, portanto, ao mesmo tempo em que os estudos linguísticos caminhavam para a consolidação de uma nova ciência. A tradição puramente gramatical, baseada em Port Royal, começou a dividir espaço com os estudos comparativos e uma nova ideia sobre a linguística começou a se formar, negando discursivamente as tradições linguísticas anteriores. Foi neste contexto que Zamenhof construiu seu discurso em busca da legitimação da língua internacional, oras negando as teorias dos seus contemporâneos, oras tentando se colocar nessa mesma ordem do discurso, motivado por uma vontade de verdade, uma vez que esta nova forma de fazer ciência linguística da segunda metade do século XIX resultou em fortes críticas e negações em relação às especulações filosóficas (PAVEAU e SARFATI, 2006). Neste sentido, estudos sobre a origem das línguas ou sobre a língua universal foram proibidos pela Sociedade Linguística de Paris (KRISTEVA, 1969).

No entanto, cabe ressaltar que não consideramos o Esperanto uma língua universal, mas, sim, uma língua com objetivos de tornar-se internacional. Não nos concentraremos em problematizar, neste artigo, os efeitos de sentidos que resultam do uso desses dois adjetivos. Porém, não podemos nos abster da circunstância de que o Esperanto foi tratado pela sociedade linguística como uma língua universal e que tal tratativa teve seus impactos para a constituição subjetiva de Zamenhof, colocando-o, mais uma vez, na posição de sujeito excluído. Este que teve em sua subjetividade diversas marcas de exclusão: étnica, política, social, econômica e, por fim, três vezes excluído linguisticamente, por falar Polonês, Ídiche e por inventar o Esperanto, visto pela ciência linguística como uma especulação filosófica da língua universal ou um retorno à origem das línguas.

Diante deste contexto histórico-social, como se constitui a subjetividade de Zamenhof? Eis a questão que pretendemos responder, por meio de nosso gesto de interpretação, ao propor o objetivo de analisarmos as formações discursivas romântica e racionalista no discurso Zamenhof, intitulado “Essência e futuro da ideia de uma língua internacional”, escrito e publicado, pela primeira vez, em 1900, problematizando a

constituição de uma subjetividade cartesiana. Partimos da hipótese de que Zamenhof objetiva legitimar seu discurso, em busca da verdade que o coloque na ordem do discurso da ciência linguística. Ressaltamos que o que se faz neste trabalho é um gesto interpretativo, em que apontaremos para alguns efeitos de sentido do discurso, mas que o(s) sentido(s) sempre pode(m) ser outro(s), dependendo também da subjetividade do analista.

Neste sentido, para alcançar o objetivo proposto, realizamos a análise, pautando-nos no método arqueogenealógico foucaultiano. Portanto, esta pesquisa está ancorada na Análise de Discurso de linha francesa, cujos conceitos utilizados para a nossa interpretação dos efeitos de sentido do discurso em análise são apresentados no tópico a seguir.

### **PODER/SABER, VERDADE E SUBJETIVIDADE**

O discurso é o lugar em que podemos verificar os efeitos de sentido da tríade saber-poder-verdade e, portanto, é o objeto do desejo, é algo pelo que se luta, um poder do qual se quer apoderar, um lugar de desejo que constitui a subjetividade. Dessa forma, neste trabalho, consideramos o sujeito a partir da perspectiva histórico-social, da Análise de Discurso (AD) Francesa, bem como o sujeito do inconsciente, conforme a Psicanálise Lacaniana (MARIANI, 2003; CORACINI, 2007; MARIANI e MAGALHÃES, 2011). Em outras palavras, “Sujeito da linguagem, para Lacan, lugar ou função discursiva, para Foucault”, trata-se do sujeito em que “o aspecto social se faz presente” (CORACINI, 2007, p. 17).

Neste sentido, entendemos a língua a partir da noção de interação social, a língua é dialógica, “determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte” (BAKHTIN, 2006, p. 115). Neste sentido, a língua é constituída pelo histórico, social e cultural, “porta uma produção de sentidos já constituídos na historicidade, no contexto social e na memória [...]” (MARIANI e MAGALHÃES, 2011, p. 128).

A língua é o suporte material do discurso que buscamos analisar neste trabalho, cujo sujeito, neste contexto de interação social, constitui-se pelo (O)outro, é efeito da linguagem (MARIANI, 2003). Neste sentido, “A linguagem se marca como uma imposição,



se antecipa à nossa existência, é anterior, estabelece alteridade e nela estão inscritos os lugares de autoridade e de legitimidade de uma formação social historicamente determinada” (MARIANI e MAGALHÃES, 2011, p. 128). Nas palavras de Coracini (2007, p. 17), “[...] é possível afirmar com Foucault que o sujeito é uma construção social e discursiva em constante elaboração e transformação”.

O sujeito não é aquele homogêneo, uno, controlável, cartesiano, que tem o poder de controlar a língua, o discurso, a linguagem, que acredita ser consciente, coerente. O sujeito é constituído pelo inconsciente, heterogêneo em sua constituição, carrega o outro em si, transforma esse outro e é transformado por ele, é dividido, fragmentado, portanto, sua identidade é sempre mutável e não fixa ( MARIANI, 2003; CORACINI, 2007).

No entanto, esse sujeito, heterogêneo, que se constitui pelo olhar do (O)outro e pela linguagem, incompleto, está sempre em busca da sua completude, deseja a homogeneidade e a ação consciente, mas a falta o constitui. Segundo Mariani e Magalhães (2011, p. 130), “O desejo, portanto, constitui-se a partir de uma falta, é estruturante do ser humano. E é assim que cada ser humano se inscreve, como sujeito desejante, na formação sociocultural de sua época de modo específico e singular”.

A vontade de verdade, por exemplo, pode ser um desses desejos que se constitui pela falta, que almeja consolidar discursos, legitimá-los. Trata-se de um desejo pelo poder, pois a falta da legitimidade para enunciar o constitui. Dessa forma, o sujeito tenta colocar-se em uma ordem discursiva. Neste sentido, para conjurar os poderes e perigos do discurso, a sociedade dispõe de procedimentos e técnicas que controlam, selecionam, organizam e distribuem a produção do discurso, a forma como um saber é aplicado em uma sociedade (FOUCAULT, 2014).

Dessa forma, os procedimentos de controle sobre o discurso tentam regular os regimes de verdade. Esses procedimentos existem porque temos uma vontade de verdade, que está ligada ao desejo e ao poder (FOUCAULT, 2014), pois saber é poder e poder produz saber, poder “produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social [...]” (FOUCAULT, 2017, p. 44). Para Foucault (2017, p. 51-52) “[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder”, é produzida a partir de coerções e, dessa forma, “produz efeitos regulamentados de poder”.

Segundo Foucault (2017, p. 52),

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Dessa forma, a vontade de verdade esta relacionada com a forma como o saber é aplicado, valorizado, distribuído, repartido e atribuído em uma sociedade e, por isso, Foucault (2014) propõe que questionemos a nossa vontade de verdade, uma vez que não considera os discursos nem verdadeiros, nem falsos e nem ideológicos, mas que há efeitos de verdade produzidos pelos discursos. Como questiona Foucault (2014, p. 19), “[...] na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder?”

Em relação ao discurso em análise, considerando o que foi exposto, questionamos: o sujeito de nossa pesquisa constitui-se pela falta e pelo desejo? Há em Zamenhof uma busca pela completude? Trata-se de uma busca pela inclusão? Zamenhof está em que ordem do discurso? Ele desejava colocar-se em uma ordem do discurso? Que saber(es) era(m) valorizado(s) no século XIX? Considerando estas questões, acompanhemos no próximo item os efeitos de sentido que emergem do discurso de Zamenhof.

## **OS EFEITOS DE SENTIDO DO DISCURSO E A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DE ZAMENHOF: DO SUJEITO ROMÂNTICO AO SUJEITO CARTESIANO**

Para atingir o objetivo deste texto, analisamos três recortes da obra “Essência e futuro da ideia de uma língua internacional”, que, conforme apontamos nas condições de produção, trata-se de um discurso publicado por Zamenhof, em 1900, sob o codinome de “Doutor Esperanto”. Os recortes são apresentados como R1, R2 e R3, com o objetivo de organizar a análise.

Na análise dos recortes, podemos identificar, a princípio, duas formações discursivas que coocorrem e se contradizem, produzindo efeitos de verdade e que nos levam aos efeitos da constituição subjetiva de Zamenhof: a formação discursiva romântica (referente ao movimento histórico-filosófico do Romantismo) e a formação discursiva

racionalista e/ou cartesiana. Tanto o discurso cartesiano quanto o discurso romântico faziam parte da prática discursiva do século XIX, no entanto, apenas o discurso cartesiano era valorizado como uma verdade no campo das ciências. Aquele que almejasse que seu discurso fosse considerado uma verdade científica, que desejasse entrar na ordem do discurso científico, deveria enunciar a partir do racionalismo, mais especificamente a partir do racionalismo empreendido pela filosofia positivista de Comte, uma vez que o positivismo era o movimento orientador e legitimador para o fazer científico.

Para o positivismo a ciência se faz por meio do raciocínio lógico e da observação dos fenômenos, em outras palavras, a verdadeira ciência busca “descobrir, graças ao uso bem combinado do raciocínio e da observação, suas leis efetivas, a saber, suas relações invariáveis e de similitude” (COMTE, 1978, p. 03). Dessa forma, o discurso vinculado à formação discursiva romântica não tem valor de verdade no meio científico, pois evidencia a subjetividade e não a objetividade requerida pela ciência.

Nas análises, podemos interpretar que Zamenhof, ao compor o Esperanto, embora buscando uma objetividade e neutralidade científicas, à luz positivista, enuncia a partir da formação discursiva romântica, pois era movido por ideais e seu sonho, sua ideia, era criar uma língua com objetivos de comunicação internacional, para que os homens de diferentes nacionalidades e falantes de línguas diferentes, pudessem se comunicar, estabelecendo, dessa forma, uma fraternidade entre os povos, colocando fim aos diversos conflitos vividos em sua época e em qualquer outro momento da história da humanidade. Em consonância a este objetivo, Zamenhof se refere à língua internacional como uma “idéia”, como enunciado no Recorte 1:

R1: A esse tipo de **idéia**, que aos contemporâneos parece uma **fantasia oca** e aos pósteros parece uma coisa tão natural, [...] a essa classe de **idéias** pertence também a **idéia** da introdução de uma **língua comum** para a **comunicação** entre diferentes povos. (ZAMENHOF, 1988 [1900], p. 10).

De acordo com Bechara (2009, p. 480), “idéia” significa “1 Representação mental, imagem [...]. 2 Concepção intelectual [...]. 3 Aquilo que se planeja; intenção, plano [...]”, ou ainda, “4 Julgamento ou avaliação sobre algo ou alguém; conceito, juízo [...]. 5 Aquilo que se cria, inventa ou imagina [...]. 6 Solução [...]. 7 Mente, cabeça [...]”. Se considerarmos o conceito “Aquilo que se planeja; intenção, plano”, podemos relacionar “ideia” ao conceito

de “ideal”, “1 Existente apenas na ideia; imaginário. 2 O mais perfeito possível [...]. 3 O que se deseja conseguir” (BECHARA, 2009, p. 480), portanto, se é ideal, planejado é, portanto, perfeito. O sentido de “idéia”, relacionado ao sentido de “ideal”, algo que está apenas no imaginário, algo que seja perfeito, está associado às características do homem dito romântico, que almeja um mundo perfeito, conforme descrevemos nas condições de produção. Trata-se da falta de completude do sujeito e, no desejo de alcançar esta completude (CORACINI, 2007), Zamenhof propõe a ideia de uma língua internacional, na forma do Esperanto. É essa busca pela completude que o leva a enunciar aproximando-se da formação discursiva cartesiana, e na ilusão de controlar a língua, o discurso, no ato falho, “deixa emergir”, inconscientemente, a formação discursiva romântica que o perpassa e constitui sua subjetividade. Os espectros (DERRIDA, 2001) do romantismo atravessam o discurso de Zamenhof.

E é como esse homem romântico que ele é visto pelo outro, o outro cartesiano, que o julga sonhador, idealizador, sujeito movido pela emoção. Ocultar-se sob um codinome ao publicar seu principal discurso sobre a ideia de uma língua internacional pode ser uma forma de escapar a esse julgamento que o coloca mais uma vez na posição do sujeito excluído.

No entanto, essa tentativa de negar este sujeito romântico podemos interpretar como a construção de uma subjetividade que se dá pelo olhar do (O)outro, pelas diferenças entre si e o outro (CORACINI, 2007). Esse (O)outro o perpassa e o constitui, e emerge em seu discurso por meio da heterogeneidade constitutiva (AUTHIER-REVUZ, 1990), quando Zamenhof enuncia que homens que pensam como ele são “tachados de maníacos, infantis, indignos de serem tratados como homens sérios”, ou quando enuncia que a “idéia” de uma língua internacional é denominada por seus contemporâneos de “fantasia oca”, conforme veremos mais adiante, no Recorte 3.

No entanto, retornando a análise do léxico “idéia”, do Recorte 1, se considerarmos o valor da razão e a exclusão da experiência no método cartesiano, há o efeito de sentido de que “idéia” não sirva apenas à formação discursiva romântica, mas também à formação discursiva racionalista, em especial, se considerarmos os significados “Representação mental, imagem. [...] Julgamento ou avaliação sobre algo ou alguém; conceito, juízo [...]” (BECHARA, 2009, p. 480), que nos remete à “idéia” como pensamento, algo que pode ser avaliado, julgado, conceituado por meio do pensamento, da razão. Esse sujeito cartesiano,

que pensa, move-se pela razão, acredita possuir clareza e distinção é o sujeito que acredita ter o controle da língua, o controle do sentido do que enuncia, o sujeito que também acredita no ideal, no perfeito, na não exceção, na regularidade, na completude, desde que tudo seja feito a partir do mais perfeito pensamento lógico, da observação objetiva dos fenômenos, com neutralidade científica. Neste sentido, a questão seria: qual é a diferença entre o sujeito romântico e o sujeito cartesiano? Há diferença entre eles? Pensar que a ciência é objetiva e neutra não seria um pensamento romântico sobre o que é ciência?

No entanto, é como sujeito cartesiano que Zemenhof almeja colocar-se, no desejo de legitimar seu discurso, colocando-se em uma ordem discursiva científica. Dessa forma, assim como os espectros do romantismo atravessam o discurso de Zemenhof, os espectros do racionalismo, do sujeito cartesiano, atravessam o discurso da ciência.

Ao enunciar, no Recorte 2, Zamenhof aponta para a clareza da sua ideia, para a evidência que a razão lhe dá de que é certa a implantação de uma língua internacional, pois, por meio do método racional ele chegou à conclusão de que não há futuro sem língua internacional.

R2: Quando nossos descendentes constatarem, no estudo da História, que os **homens, esses reis da terra, esses mais altos representantes da inteligência mundial, esses semideuses**, viveram uns ao lado dos outros, durante séculos inteiros, sem se **compreenderem**, eles simplesmente não vão querer acreditar. “Para isso não era necessária nenhuma força sobrenatural”, eles dirão; “todos esses homens possuíam, de fato, uma coleção de sons convencionais, através dos quais eles podiam **perfeitamente compreender** os seus vizinhos mais próximos [...]”. (ZAMENHOF, 1988 [1900], p. 10).

No enunciado “Quando nossos descendentes constatarem, no estudo da História, que os **homens, esses reis da terra, esses mais altos representantes da inteligência mundial, esses semideuses**, viveram uns ao lado dos outros, durante séculos inteiros, sem se **compreenderem**, eles simplesmente não vão querer acreditar”, Zemenhof utiliza-se da estratégia de uma retórica argumentativa, em que o enunciador utiliza-se da ironia “como uma arma da parcialidade: o orador está tão convencido de sua própria causa e da simpatia do público que usa a escala de valores de seu adversário, fazendo ver sua falsidade mediante o contexto” (ORLANDI, 2012, p. 11). A ironia é marcada linguisticamente no excerto pelo uso do pronome demonstrativo “esse”, que antecede as

expressões abstratas de qualidade “reis da terra”, “mais altos representantes da inteligência mundial”, pois, como aponta Neves (2000, p. 505), “Os demonstrativos, usados juntos de determinados substantivos abstratos de qualidade, podem levar a que esses substantivos se referiam ironicamente a pessoas”. Por meio desse enunciado, Zamenhof coloca em dúvida a sua crença no racionalismo, ao trazer à baila as formações discursivas antropocêntrica e/ou do humanismo, utilizando-se dos conceitos dessas formações discursivas (“homens”, “altos representantes da inteligência mundial”, etc.) de forma irônica, pois, como aponta Orlandi (2012, p. 28), “A ironia é um acontecimento discursivo que comunica e, ao mesmo tempo, recusa de comunicar, mantendo o estado de dúvida”. Neste sentido, Zamenhof, por meio da ironia e de seu efeito de dúvida, almeja colocar o discurso do outro no falso, com o objetivo de que seu discurso seja o da verdade.

Ainda no recorte 2, no enunciado “que os **homens, esses reis da terra, esses mais altos representantes da inteligência mundial, esses semideuses**”, pode-se destacar o uso dos léxicos e expressões “homens”, “reis da terra”, “altos representantes da inteligência mundial”, que pertencem às formações discursivas humanista e/ou antropocêntrica. O enunciador inicia usando esses léxicos que fazem parte de discursos que compõem a formação discursiva racionalista para em seguida romper com esta forma de pensamento usando o léxico “semideuses”.

Se considerarmos o racionalismo que culminou com o Renascimento, há uma discussão que contrapõe o antropocentrismo ao teocentrismo e, ao enunciar, “semideuses”, Zamenhof aponta para a superioridade do homem na terra, mas não o coloca acima de Deus, pois o prefixo “semi-” significa “metade”, “quase” (BECHARA, 2009), o que aponta para o efeito de sentido de que, para Zamenhof, o pensamento religioso ainda está no centro das discussões filosóficas.

Dessa forma, as formações discursivas romântica e cartesiana perpassam o discurso de Zemenhof e se contrapõem, num efeito de contradições. Neste sentido, ao mesmo tempo em que Zemenhof, em um ato falho, enuncia a partir da formação discursiva romântica, afasta-se dela buscando a aproximação com a formação discursiva cartesiana, como ao enunciar o léxico “sobrenatural” em oposição ao léxico “semideuses”, pois faz-se necessário a Zamenhof manter-se filiado ao pensamento teórico racionalista, uma vez que é movido pela vontade de verdade, pelo desejo de estar na ordem do discurso científico. O léxico “sobrenatural”, de acordo com Bechara (2009, p. 823), significa “[...] Que não

pode ser atestado cientificamente. 2 Fig. Muito intenso; sobre-humano. sm. 3 Aquilo que tem caráter sobrenatural [...]”. Portanto, o uso de “força sobrenatural” aponta para o efeito de sentido de que apenas a força dos homens era suficiente para resolver as divergências de comunicação e criar uma língua comum, excluindo uma possível influência divina. Neste sentido, por não estar além da compreensão humana, a língua internacional trata-se de um fato, portanto, observável e passível de ser considerado do ponto de vista científico, aproximando-se do racionalismo presente no positivismo que caracterizava a forma de se fazer ciência no século XIX. Dessa forma, Zemenhof afasta-se dos estados teológico ou fictício, metafísico ou abstrato do conhecimento humano, aproximando-se do estado científico ou positivo (COMTE, 1978).

O uso do léxico “perfeitamente”, em ““todos esses homens possuíam, de fato, uma coleção de sons convencionais, através dos quais eles podiam **perfeitamente** compreender os seus vizinhos mais próximos [...]””, continua apontado para interpretação de que há uma contradição entre as formações discursivas romântica e cartesiana no discurso de Zemenhof, pois pode integrar a ambas, como ocorre com o léxico “ideia”. O advérbio “perfeitamente” expressa o desejo pelo ideal, por algo perfeito, é um advérbio de modo que qualifica a ação de compreender, formado a partir do adjetivo qualificador “perfeito” pelo acréscimo do sufixo *-mente*. Neste sentido, há o desejo de que as pessoas se compreendam de forma perfeita no mundo, o enunciador deseja e propõe ações para que haja transformações no mundo, tornando-o um lugar melhor, como almejavam os sujeitos do romantismo, caracterizados pela inquietude em relação a sociedade de sua época (CANDIDO e CASTELLO, 1992). No entanto, “perfeitamente” também está relacionado ao racionalismo por nos remeter à lógica, visto que se é lógico, é perfeito, não há margens para exceções, é matemático.

O léxico “Perfeitamente” é um advérbio modalizador que, como aponta Neves (2000, p. 224), caracteriza-se por “expressar alguma intervenção do falante na definição da validade e do valor do enunciado: modalizar quanto ao valor de verdade [...]”. Neste sentido, trata-se de um modalizador epistêmico asseverativo afirmativo, uma vez que a informação do enunciado é apresentada como um fato, fora de dúvida, uma evidência (NEVES, 2000). Em outras palavras, Zamenhof, por meio do advérbio modalizador “perfeitamente”, não apenas idealiza, mas afirma como verdade, como uma evidência irrefutável a língua internacional permitir uma comunicação perfeita, portanto, objetiva

e clara entre pessoas que falam línguas diferentes. Há no enunciador uma vontade de verdade e, portanto, busca legitimar o seu discurso em prol da língua internacional, fundamentando-se, ligando-se ao discurso legitimador da ciência.

Segundo Foucault (2014, p. 17), a vontade de verdade “é [...] reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (FOUCAULT, 2014, p. 17), e as disciplinas são um tipo de procedimento de controle da distribuição desse saber. O autor explica que para uma proposição pertencer a uma disciplina, fazia-se necessário que esta estivesse inscrita em um determinado horizonte teórico. Foucault (2014) cita o caso da busca por uma língua primitiva, que também pode ser aplicado à língua internacional ou universal – como a chamam os linguistas, que era um tema aceito no século XVIII, mas que, na segunda metade do século XIX, era suficiente “para precipitar qualquer discurso, não digo no erro, mas na quimera e na divagação, na pura e simples monstruosidade linguística” (FOUCAULT, 2014, p. 31). Zamenhof, embora buscasse legitimar seu discurso, utilizando-se de uma formação discursiva racionalista, fazia emergir em seu discurso a formação discursiva romântica, ideias que foram amplamente criticadas pelo fazer científico positivista que permeava os estudos linguísticos do século XIX. Dessa forma, a língua internacional e/ou universal era o monstro linguístico da segunda metade do século XIX e defendê-la colocava o enunciador na posição da loucura, do falso, conforme podemos analisar no Recorte 3:

R3: Nossos pósteros ficarão indignados quando souberem que **os homens que pretendiam introduzir uma língua comum eram tachados de maníacos, infantis, indignos de serem tratados como homens sérios**; que a respeito desses homens qualquer **cabeça de vento** podia debochar nos jornais, tanto quanto quisesse, sem que aparecesse alguém para dizer a esses **cabeças-ocas**: “Vocês podem achar essas idéias concretizáveis ou não, mas debochar delas, sem conhecê-las, é vergonhoso, senhores!”. (ZAMENHOF, 1988 [1900], p. 10).

O discurso de Zamenhof era o discurso do louco, rejeitado, como observa-se nos adjetivos desqualificadores “maníacos”, “infantis”, e na expressão “indignos de serem tratados como homem sérios”, tratamento destinado a quem pretendia “introduzir uma língua comum”. Dessa forma, há a presença do discurso do outro perpassando o discurso de Zemenhof por meio de uma heterogeneidade constitutiva (AUTHIER-REVUZ, 1990).



Esse discurso do outro objetiva colocar o discurso em prol de uma língua internacional no contexto da exclusão, trata-se de um procedimento que tem o objetivo de controlar, selecionar, organizar e redistribuir o discurso na sociedade, o princípio de exclusão (FOUCAULT, 2014). Considerando o princípio da exclusão, temos a oposição entre razão e loucura (FOUCAULT, 2014), onde o discurso de Zamenhof, ao defender a ideia de uma língua internacional é colocado na posição do falso, do insano, do louco.

Há ainda que se considerar a “rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 2014, p. 35). Neste sentido, além do discurso de Zemenhof ser considerado o discurso do louco, na posição do falso, o polonês não era amparado institucionalmente pela ciência Linguística, uma vez que não possuía formação na área, embora fosse um estudioso de línguas. Zemenhof era médico oftalmologista. Seria esta falta de amparo institucional que o teria levado a publicar este discurso, inicialmente, sob um codinome?

No entanto, Zamenhof também se utiliza do procedimento de rarefação dos sujeitos que falam, ao usar as expressões adjetivas “qualquer cabeça de vento” e “esses cabeças-ocas” para referir-se àqueles que são contrários a uma língua internacional, colocando-os, em seu discurso, no lugar do falso, do louco e, portanto, não estão amparados institucionalmente para falar sobre uma língua internacional, uma vez que falam da ideia de uma língua internacional “sem conhecê-la”. Neste sentido, há um desejo pelo poder, representado pela vontade de verdade. Tanto o enunciador em prol da língua internacional, quanto o enunciador contrário a tal ideia desejam legitimar seus discursos descaracterizando, desqualificando o discurso do outro. Trata-se da ligação entre o desejo e o poder que, de acordo com Foucault (2014), não é algo espantoso, uma vez que o discurso é aquilo pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos analisar no discurso de Zamenhof o interdiscurso das verdades do século XVIII, que, por meio do comentário, ressurgem na prática discursiva do século XIX, deslocadas, como novos acontecimentos discursivos. Neste sentido, as formações discursivas romântica e cartesiana, que coocorrem e se contradizem, permeiam a

materialidade discursiva, na forma de interdiscursos, possibilitando efeitos de sentidos outros, em busca da legitimação de uma verdade que, no discurso de Zamenhof, não é exatamente a verdade que está na ordem do discurso de seus contemporâneos, é a verdade que não está amparada em um suporte institucional. Primeiro, porque Zamenhof, mesmo que propondo-se a enunciar a partir do racionalismo para legitimar seu discurso como uma verdade científica, deixava escapar inconscientemente sua filiação à formação discursiva romântica, escapando-lhe, também, a objetividade almejada pela ciência.

Por fim, Zamenhof não estava na ordem do discurso dos estudos linguísticos, mais especificamente da disciplina linguística, no século XIX, o que o colocava, mais uma vez, no polo da exclusão, pois o enunciador não era propriamente linguista, mas médico. Neste sentido, sua vontade de verdade não estava apoiada sobre um suporte institucional que a reforçasse e a reconduzisse como uma prática discursiva. Se de acordo com Foucault (2014, p. 17), a “vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, tende a exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção”, podemos afirmar, com base nas análises, de que o discurso coagido era o discurso em prol de uma língua internacional, uma vez que a linguística do século XIX preocupava-se com o estudo de uma diversidade de línguas a serem descritas.

Nas análises, observa-se o quanto os espectros (DERRIDA, 2001) de um cientificismo cartesiano se inscreve em relações assimétricas do saber-poder (FOUCAULT, 2017) da/na representação do sujeito, de língua e de cultura, fomentando a (re)produção de discursos que se naturalizam e se atualizam socialmente em diversos momentos históricos.

## **REFERÊNCIAS**

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Trad. Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. In: **Cad. Est. Ling.**, Campinas, n. 19, jul./dez. 1990. p. 25-42.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BECHARA, Evanildo. **Minidicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CANDIDO, Antonio; CASTELLO, J. Aderaldo. **Presença da Literatura Brasileira**: história e antologia. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Bertrand, 1992.

COMTE, Auguste. Curso de filosofia positiva [1930/42]. Trad. José Arthur Giannotti. In: **Os pensadores**: Comte. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**. Arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo**: uma impressão Freudiana. Trad. Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

EDUARDO, Andréa Marques Rosa. Zemenhof e o discurso sobre a língua internacional: a vontade de verdade e a legitimação do discurso. In: SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira; *et al.* (Orgs.). **Anais do V CIAD - Colóquio Internacional de Análise do Discurso - Discurso e (pós) verdade: efeitos do real e sentidos da convicção**. Araraquara: Letraria, 2020.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

KRISTEVA, Julia. **História da Linguagem**. Trad. Maria Margarida Barahona. Lisboa: Edições 70, 1969.

LE GOFF, Jacques. **Uma breve história da Europa**. Trad. Maria Idalina Ferreira Lopes. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARIANI, Bethania. Subjetividade e imaginário linguístico. In: *Linguagem em (Dis)curso, Tubarão*, v. 3, Número Especial, p. 55-72, 2003.

MARIANI, Bethania; MAGALHÃES, Belmira. “Eu quero ser feliz”. O sujeito, seus desejos e a ideologia. In: INDURSKY, F. et al (Orgs.). **Memória e História na/da Análise do discurso**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 125-142.

MILANI, Sebastião Elias. **Aspectos historiográficos-linguísticos do século XIX**: Humboldt, Whitney e Saussure. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Destruição e construção do sentido: um estudo da ironia. In: **Discursividade**. Edição nº 09 - Janeiro/2012 – Maio/2012. Disponível em: <http://www.discursividade.cepad.net.br/EDICOES/09/Arquivos/eniorlandi.pdf> Acesso em: 23/10/2018.

PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, Georges-Elia. **As grandes teorias da linguística**: da gramática comparada à pragmática. Trad. Maria do Rosário Gregolin *et al.* São Carlos: Claraluz, 2006.

SANTOS, Dominique Vieira Coelho dos Santos. Uma resposta à questão do esperanto como proposta de língua universal sob a ótica da problemática das identidades. In: **Revista Letras**. v. 12, n. 13, 2010. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2417/1542> Acesso em: 13/10/2016.

ZAMENHOF, Lázaro Luíz. **Essência e futuro da idéia de uma língua internacional** [1900]. Trad. Itacir Luchtemberg. Goiânia: Zamenhof, 1988.

ZAMOYSKI, Adam. **História da Polónia**. Lisboa: Edições 70, 2010.

## **O PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR FRENTE ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: COLONIALIDADE DO PODER, NA ERA DIGITAL**

Icléia Caires Moreira

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS. Bolsista FUNDECT. [icamoreiral@hotmail.com](mailto:icamoreiral@hotmail.com)

Michelle de Sousa Mussato

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS. [michellemussato@hotmail.com](mailto:michellemussato@hotmail.com)

Em tempos de Pandemia do COVID-19, estratégias pedagógicas se fazem necessárias para a manutenção do ensino-aprendizagem: teletrabalho, aulas remotas em plataformas digitais, videoaulas são utilizadas nessa nova conjuntura. Diante disso, temos o objetivo geral problematizar como se instauram as (novas) relações de saber-poder frente a posição-sujeito de professor que emerge nesta (re)configuração sócio-histórica, mediada pela tecnologia e ordenamentos jurídico-administrativos de combate à crise sanitária. Especificamente, instiga-nos observar como erige-se esta posição-sujeito e suas formas de objetivação/subjetivação, frente à escola e seus órgãos de manutenção/fomento, vinculados ao Estado. Para sondar as Formações Discursivas (FDs) que dialogam ou se digladiam, frente aos (novos) dispositivos disciplinares promotores do agenciamento de condutas decorrentes da pandemia. Nossa hipótese é de que as FDs pedagógica e tecnológica corroboram a construção de discursos colonizadores do fazer do professor, requerendo dele um domínio de táticas e estratégias digitais por meio das quais acessará à docência. Para tanto, valemo-nos, transdisciplinarmente, da Análise do Discurso discursivo-desconstrutiva (CORACINI, 2007) somada ao método arqueogenealógico de Foucault (1996, 1997, 2008), junto às epistemologias do Sul, decoloniais, para problematizarmos esta (re)configuração sócio-histórico-cultural e suas marcas outras na constituição identitária e ideológica dos professores diante das abissalidades (SANTOS, 2007) instauradas pela conjuntura vivida por estes profissionais.

**Palavras-chave:** Discurso, Subjetividade, Práticas Pedagógicas Digitais.

### **INTRODUÇÃO**

Em tempos de Pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), causador da COVID-19, estratégias pedagógicas se fazem necessárias para a manutenção do ensino-aprendizagem: teletrabalho, aulas remotas em plataformas digitais, videoaulas são utilizadas nessa nova conjuntura. Desta forma, o objetivo geral, deste artigo, é problematizar como se instauram as (novas) relações de saber-poder frente à posição-sujeito de professor que emerge nessa (re)configuração sócio-histórica, mediada pela tecnologia e ordenamentos jurídico-administrativos de combate à crise sanitária.

Especificamente, interessa-nos observar como erige-se esta posição-sujeito e suas formas de objetivação/subjetivação, frente a escola e seus órgãos de manutenção/fomento, vinculados ao Estado. Para sondar as Formações Discursivas (FDs) que dialogam ou se digladiam, frente aos (novos) dispositivos disciplinares promotores do agenciamento de condutas decorrentes da pandemia, bem como a esta nova colonialidade do poder instaurada face ao caos sanitário global.

Diante disso, temos por hipótese que as FDs pedagógica e tecnológica corroboram a construção de discursos colonizadores do fazer do professor, requerendo dele um domínio de táticas e estratégias digitais por meio das quais acessará à docência.

O *corpus* desta pesquisa, organizou-se a partir da aplicação de um questionário semiestruturado de 10 perguntas, no formato formulário do *google*, cujo envio foi feito por *whatsapp* e *e-mail*. A coleta se deu no intervalo de 01-07-2020 a 21-07-2020, informando aos participantes a possibilidade de uso dos enunciados disponibilizados, sob o crivo do anonimato, requerendo deles a devida autorização para o uso analítico de seus dizeres, havendo um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, caso seja necessário para fins institucionais.

Deste instrumento de coleta foram segmentadas algumas questões para análise e produção deste estudo. Algumas perguntas foram eleitas por apresentarem regularidades, cuja teia de sentidos deram corpo e forma a nossa análise. As questões e suas respectivas respostas eleitas foram a 5, a 6, a 8 e a 10, a saber:

- 5- Como essas mudanças provocadas pelo regime de contenção da contaminação afeta, muda, transforma sua relação com a profissão professor?
- 6- Como você observa a relação professor x gestão/sistema Educacional em que está inserido?
- 8- Como é ser professor diante da pandemia do COVID-19? Como você organiza sua carga horária de trabalho?
- 10- O que você imagina ser a educação daqui em diante?

Para tanto, valemo-nos, transdisciplinarmente, da Análise do Discurso discursivo-desconstrutiva (CORACINI, 2007), somada ao método arqueogenealógico de Foucault (1996, 1997, 2008), junto às epistemologias do Sul, decoloniais (MIGNOLO, 2003; CASTRO-GÓMES, 2005; SANTOS, 2007), com a finalidade de problematizarmos esta (re)configuração sócio-histórico-cultural e suas marcas outras na constituição identitária

e ideológica dos professores diante das abissalidades instauradas pela conjuntura vivida por estes profissionais.

## **BASE TEÓRICA TRANSDISCIPLINAR**

Diante da premissa de que na linguagem estamos sempre em uma arena de lutas entre simbólico e o político, propomo-nos, neste artigo, desconstruir a ideia de leitura/interpretação fixa e engessada. Aqui trazemos um olhar possível sobre os processos de subjetivação do sujeito professor, para podermos pensar a respeito de como tem se delineado seu fazer e seu existir dentro da posição sujeito que ocupa, em tempos de Pandemia.

Iniciamos nossa implementação da base teórica deste estudo, salientando que nosso traçado teórico é transdisciplinar, pois parte de uma trama (con)formadora de fios teóricos capazes de abranger o *corpus*, em que a urdidura destes fios possibilita sua problematização (MOREIRA, 2020). Desta forma, nos valemos da Análise do Discurso discursivo-desconstrutiva (CORACINI, 2007) por contribuir para a desconstrução das bases fossilizadas do discurso em um movimento de (des)montagem dos elementos formadores do dizer do professor, para observar as significações e ressignificações possíveis.

A arqueogenealogia foucaultiana (1996; 2007) é válida por tratar-se de um conjunto de instrumentos analíticos de escavação dos efeitos de sentido que visa deslocar o estatuto da verdade. Além das considerações sobre a biopolítica e o biopoder (FOUCAULT, 1997a; 2008), noções preciosas para se pensar a implementação da política sobre a vida dos sujeitos que, microcapilarmente, se instaura por meio de táticas de agenciamento de condutas e práticas de governamentalidade para tornar os corpos dóceis e manipuláveis aos preceitos e interesses da soberania.

Interfaceada às considerações anteriores, trazemos as Epistemologias do Sul, a partir das quais a colonialidade do poder e do saber (MIGNOLO, 2003) são discutidas para que possamos mostrar as divisões abissais (SANTOS, 2007) que se estabelecem face ao desejo de invenção do outro (CASTRO-GÓMES, 2005) que marca a sua diferença e o subalterniza, a partir de práticas de exploração e responsabilização do domínio de um novo cenário e gestão dos resultados a serem obtidos.

Em síntese, é possível dizer que a malha teórica empreendida se desvela para arrazoar as significações de exclusão e subalternização a que vem sendo acometido o sujeito professor, ao cumprir o que lhe imputam, ao custo do apagamento de sua vida privada para “servir” ao outro (aluno, família, gestão escolar), bem como ao ente Estatal que o objetifica como instrumento de intervenção e satisfação das necessidades da população sul-mato-grossense, em detrimento de sua condição humana de (in)existência (ARENT, 2014).

## **O TRAÇADO METODOLÓGICO E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DIZER**

Diante da suspensão das atividades presenciais iniciadas pela publicação de alguns decretos na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, o professor passou a ter sua prática docente restrita a modalidade de ensino remoto. Essa atividade se concatenou, viabilizada por uma série de decretos publicados no diário oficial do Estado, a partir de 16 de março de 2020, estendendo-se até dia 27 de julho de 2020, data da publicação da última normativa sobre o proceder do trabalho docente em tempos de Pandemia do Covid-19. Trazemos abaixo o arsenal de normativas aplicadas ao fazer do professor que mês a mês vem sendo instituída, quando a última está prestes a perder a validade. A saber:

- 1- Decreto Normativo de 16 de março de 2020 nº 15.391 - Diário Oficial nº 10.115 - que dispôs sobre as medidas temporárias a serem adotadas para prevenção do contágio do COVID-19;
- 2- Decreto Normativo de 17 de março de 2020 nº 15.393 - Diário Oficial nº 10.117 - modifica o anterior e acrescenta o artigo 2, salientando a suspensão das aulas presenciais nas unidades escolares e nos centros da rede estadual de ensino de 23 de março até 06 de abril de 2020.
- 3- Impulsionado pelo Decreto Normativo de 20 de março de 2020 nº 15.395 - Diário Oficial nº 10.121 - institui o regime de teletrabalho;
- 4- Ampliado pelo Decreto Normativo de 02 de abril de 2020 nº 15.410 - Diário Oficial nº 10.137 - estabelece a prorrogação da medida até o dia 03 de maio de 2020.



- 5- Seguindo do Decreto Normativo de 27 de abril de 2020 nº15.420, publicado no Diário Oficial nº 10.156 que antecipa as férias escolares de 17 de julho a 31 julho de 2020 para o período de 04 de maio a 18 de maio de 2020.
- 6- Decreto Normativo nº 15.436 de 15 de maio de 2020, publicado no Diário Oficial nº 10.171- suspende as aulas presenciais de 19 de maio a 30 de junho de 2020;
- 7- Decreto 15.463 de 25 de junho de 2020, publicado pelo Diário Oficial nº 10.205, de 26 de junho de 2020, prorroga as aulas remotas até dia 31 de julho de 2020.
- 8- Prorrogadas, mais uma vez, via Decreto Normativo 15.479 de 27 de julho de 2020, publicado no Diário Oficial nº 10.237 de 28 de julho de 2020 - estende o atendimento pedagógico remoto até 07 de setembro de 2020.

Como se pode ver, as medidas são muitas, pois estão sendo tomadas mês a mês, por vezes, em de uma semana para outra. O que tem gerado grande desconforto por nunca se saber o que poderá vir frente da data limite decretada, motivando um medo ainda maior nos profissionais da educação diante da possibilidade de que seja decretado retorno das atividades presenciais, sem as condições salubres para tanto.

Diante das circunstâncias e atos legais descritos (até o momento), formulamos um questionário de 10 perguntas via plataforma *Google*, para sondar como está ocorrendo esta prática pedagógica remota em tempo de Pandemia do Covid-19. Da coleta de 10 formulários, elegemos para este estudo uma série de recortes extraída de contribuições de diferentes profissionais da educação, da cidade de Três Lagoas - Mato Grosso do Sul (MS), todos servidores da rede Estadual de Ensino.

Estes recortes foram eleitos por apresentarem regularidades quanto aos processos biopolíticos, disciplinares e de colonialidade do poder que levam os profissionais a exaustão, no trato de seu ofício, face à pandemia e o processo de docência remota. Optamos por numerar os questionários e, conforme esta numeração, chamar os informantes de P1 (Professor 1), P2... e os recortes de R1, R2 e assim sucessivamente, de maneira a relacionar os questionários e as respostas segmentadas para análise. No item que segue, trazemos nosso gesto de interpretação.

## **GESTO DE INTERPRETAÇÃO**

Iniciamos nosso gesto de interpretação observando que emerge da/na linguagem, sob o efeito de regularidade, as formações discursivas educacional, tecnológica e disciplinar. A partir delas, é possível notar que processos de biopoder são instaurados, mediante a biopolítica disciplinadora do trabalho pedagógico, por parte do Estado/instituições, em um processo de colonialidade do fazer e do saber do professor.

Vejamos o primeiro recorte extraído do questionário 1, pergunta 5, coletado do Professor 1 (P1):

### **Formulário 1**

5- Como essas mudanças provocadas pelo regime de contenção da contaminação afeta, muda, transforma sua relação com a profissão professor?

P1- R1 - **Me sinto segura** por poder estar em casa mas, ao mesmo tempo, **me sinto sobrecarregada, estressada, cansada com tantas exigências a serem cumpridas.**

A enunciadora de R1 alega se sentir “segura”, em decorrência da viabilização das aulas remotas, pois assim evita-se a contaminação por exposição a aglomerações, visto que a prática docente presencial se erige pelo atendimento coletivo de pessoas. Entretanto, há também em seu dizer o delineamento de um processo de esgotamento físico e mental equacionado pela carga de trabalho a que tem sido submetida.

Ao valer-se dos adjetivos “sobrecarregada”, “estressada” e “cansada”, estabelece uma gradação categórica que permite-nos ver a representação do professor, frente ao trabalho remoto decorrente da Pandemia do Covid-19. Ao avaliar o significado dicionarizado de “sobrecarregado” temos: “carregar em demasia, aumentar encargos, tomar encargos excessivos” (FERREIRA, 2009, p. 744), diante disso, pode-se dizer que a educação remota, em grande medida, está sendo “carregada”, levada a cabo, pelas mãos do sujeito professor que além de sua “carga” habitual, já exacerbada, somou a ela a incumbência de fazer dar certo uma modalidade de ensino que, até então, não era o modelo vigente da educação básica.

É deste processo de cumprimento de “exigências”, advindas dos entes institucionais e da própria falta de traquejo do aluno em lidar com as tecnologias da

informação para práticas de aprendizagem é que salienta-se o “estresse” e o “cansaço” do professor que, hoje, via táticas de biopoder é cobrado por uma biopolítica educacional a dar resultados, mediante ao sistema educativo vigente. Dizemos que há uma trama microcapilar de poderes sobre o trabalho docente (FOUCAULT, 1997) que o leva a exaustão, pois ele se representa como aquele que é “exigido a cumprir” os ordenamentos administrativos e pedagógicos para efetivação de seu trabalho. Não lhe é concedida autonomia, pois as táticas e práticas que tem de dominar são fruto de um processo de colonização do saber a partir de fontes outras, a quem ele deve obedecer, “servir”: servir ao ente estatal, institucional, ao aluno e às famílias, em decorrência de sua condição de “servidor” público.

Ao ser questionado sobre como imagina os rumos da educação, de agora em diante, na pergunta 10 do formulário de pesquisa, o enunciador responde:

10-0 que você imagina ser a educação daqui em diante?  
P1 R2: **Desafiadora.**

Vê-se que, para P1, educar, de agora em diante, é e será uma prática “desafiadora”, isto é, um fazer que “propõe duelos e combates”, que “afronta e confronta” (FERREIRA, 2009, p. 295). Neste processo, deixa escapar do dito, de forma inconsciente, que se sente posto em uma posição de guerra, de afrontamento das circunstâncias, das dificuldades pessoais/profissionais e de seus alunos, de modo que tenha de “digladiar” com o seu entorno para fazer seu trabalho efetivar-se dentro do disciplinamento a que é submetido institucionalmente.

Articuladas com Foucault (2010, p. 5), dizemos que a educação, em específico a escola, enquanto *locus* físico ou virtual, espaço institucional, é formada por um conjunto de normas que incidem sobre os comportamentos dos sujeitos e que agenciam as suas condutas (profissionais e estudantis) e, por esta razão, define os modos de ser e de agir dentro da normalidade e da anormalidade (Pandemia). Configurando-se assim, como o “lugar” gerador das formas de saber, matriz de comportamentos dos sujeitos que dela fazem parte e da constituição dos modos de ser de cada um. Sob esta égide, é possível asseverar que a escola é o espaço institucional (presencial ou digital), a partir do qual se pratica o biopoder sobre vida dos professores e alunos, viabilizado por uma biopolítica agenciadora de práticas de governo dos corpos e das subjetividades.

Observamos, a partir de Foucault (1987), que a escola é tida como um local de articulação dos poderes e saberes na produção do sujeito moderno. Na condição de objeto de conhecimento, o homem é o resultado da configuração epistemológica do saber moderno e um efeito do poder disciplinar, possibilitado por meio da ajuda da pedagogia, da escolarização e das instituições educativas. Disso, denota-se a eficiência da escola como uma instituição produtora de subjetividades, visto que não há dúvida de que a escola, em qualquer sociedade, tende a renovar-se e a ampliar seu âmbito de ação, a reproduzir as condições de existência social, formando pessoas de modo que se tornem aptas a ocupar os lugares que a estrutura social oferece. Ao mesmo tempo, é responsável pela produção de determinados saberes e discursos sobre o indivíduo a partir da extração de certos conhecimentos sobre os sujeitos que se inserem no espaço escolar (MUSSATO, 2017).

Em diálogo com Mignolo (2003, p. 167), asseveramos que este processo promove o apagamento do corpo-político do professor diante das estruturas de poder, para convalidar um saber colonial, em detrimento de sua forma de pensar e agir dentro da esfera educativa, ele precisa “cumprir exigências”. Essa verticalização mobilizada pela Estado/instituição acaba por produzir um movimento de imposição que subalterniza o sujeito professor para homogeneizar a educação e calar/silenciar os profissionais, inventando para o outro uma representação cada dia mais desvalorizada e superexplorada (CASTRO-GÓMES, 2005). Essa situação cria a abissalidade entre a função do professor e o que, realmente, ele tem de assumir para si, ao tentar levar a cabo seu fazer pedagógico. As colonizações vão se estabelecendo criando abismos perpassados de exclusão e fronteiridades para estes profissionais.

Assim, observamos também que a modalidade remota do sistema educacional e seus processos de ensino-aprendizagem se faz acontecimento discursivo, sob a ótica pecheutiana (1990), pois há uma ruptura na estabilidade dos dispositivos educacionais escolares e inaugura-se uma nova “estabilidade” discursiva, mesmo que não esteja logicamente organizada, devido às diferentes inscrições históricas que esse período pandêmico tem implicado na relação entre os sujeitos.

Neste ínterim, há uma reorganização de saberes biopolíticos que (re)configura o “entrecruzar dos caminhos do acontecimento, da estrutura e da tensão entre descrição e interpretação” (PÊCHEUX, 1990, p. 17), pois neste espaço educativo do sistema educacional, os sujeitos neles envolvidos devem possuir alguns padrões de como

comportar-se, sobre quais posições devem estar/ser inscritos, viabilizadas por estratégias, cuja função é delinear o ensino-aprendizagem.

Vemos que a modalidade remota de ensino, via inscrição em tecnologias digitais, se faz acontecimento histórico e, por conseguinte, inter(intra)discurso. Inaugura práticas que se inserem na memória discursiva provocando deslocamentos na constituição subjetiva, identitária e identificatória dos sujeitos e de sua cultura. De modo que a nova reconfiguração do cenário escolar (meio virtual acessado de casa) também afeta outros territórios subjetivos e suas práticas discursivas, sob um recategorizar de formações discursivas que não conseguem permanecer as mesmas, pois estas incumbem-se de determinar o que pode e o que não pode ser dito (FOUCAULT, 1996), dentro das relações educativas atuais.

Há, portanto, a necessidade de estratégias outras de disciplinamento e governamentalidade, tendo em vista que o alastramento do Coronavírus - COVID-19, é uma situação adversa que exigiu investimento em dispositivos de segurança, estratégias outras de controle e regulação da vida das populações que, conforme Foucault (2008, p. 10), passa a operar toda uma “série de técnicas de vigilância, de vigilância dos indivíduos, de diagnósticos do que eles [sujeitos] são, de classificação de sua estrutura mental, da sua patologia própria, etc”. Agora, as inúmeras posições sujeito de inscrição da formação discursiva pedagógica são avaliadas pelo crivo de pertencer ou não ao quadro de risco de contaminação e propagação do vírus. Formações discursivas disciplinares da saúde, do capitalismo, das tecnologias de informação, as socioculturais, se imbricam e se antagonizam, frente ao novo quadro social acometido pela pandemia, em uma (in)definição do que pode ou não pode ser dito ou estabelecer-se para a vigilância e proteção da vida coletiva, (n)essa biopolítica.

A representação/subjetivação do sujeito docente se estabelece como “cansada”, “estressada”, “sobrecarregada”, frente às diversas (novas) “exigências” da prática educacional que sofre com as (in)certezas promovidas/provocadas pela constante alteração discursiva do processo educacional. Essa situação faz o enunciador ver a “educação” como um “desafio” inimaginável daqui em diante, em decorrência das movências institucionais e processos de tomada de decisão cada vez mais instáveis. No mundo todo, observa-se uma desregulação na maquinaria governamental, na (con) fusão de relações de saber-poder que instituem a governamentalidade, tem-se, neste momento,

a instauração do caos sanitário, cujo avanço pede uma biopolítica atravessada por (não) fazeres, por (in)disciplinas, por (a)normalidades novas e incertas estabelecidas de uma hora para a outra. Interpretamos que há um imperativo Estatal que tenta normalizar o que nunca esteve normal (a educação de qualidade para todos), via normatizações e decretos.

Por mais que se insista no modelo moderno de educação, o que se observa é a necessidade da reinvenção de si, sobretudo, frente às relações de forças microcapilarizadas no cenário contemporâneo, em que saberes se (re)atualizam, deslocam, se rompem, de modo que o exercício do poder também se (trans)figura e se pulveriza em práticas outras (FOUCAULT, 1997).

No formulário respondido pelo participante 2 (P2), referente à questão 8: “Como é ser professor diante da pandemia do COVID-19? Como você organiza sua carga horária de trabalho?”, o sujeito enunciador elege a seguinte sequência lexical:

#### **Formulário 2**

**P2 - R3:** O professor **deve ser youtuber, carismático, prender a atenção dos alunos** durante as “**videoaulas**” **coisa que qualquer um pode fazer**, as aulas **devem ser dinâmicas sem ser estressantes**, pois **as crianças precisam ser crianças**.

Em R3, o sujeito-enunciador P2, (des)vela um conflito subjetivo que lhe acomete na condição de ser professor (CORACINI, 2007). Sente que uma das “exigências a serem cumpridas”, como exortou P1 em R1, é reinventar-se um professor “youtuber”, “carismático”, aquele que prende a atenção dos alunos com “aulas dinâmicas sem ser estressantes”, frente ao novo recurso pedagógico: “videoaulas”. P2 se vê desterritorializado, simbolicamente, no terreno educacional e nas ferramentas pedagógicas que não lhe oportunizaram uma formação antecipada e/ou uma diretriz que lhe confira segurança para sua realização docente.

Seu conflito identitário/identificatório põe em xeque sua experiência docente, sua prática discursivo-pedagógica, sob uma (re)avaliação de sua ação e posição sujeito professor(a) que parece depreciar suas tentativas educacionais escolares, agora em casa, no atendimento virtual remoto. P2 se sente julgado pelo olhar do outro e se representa de modo depreciativo, sem carisma, sem a devida atenção dos discentes, estressado no uso de dinâmicas didáticas que não são alcançadas, no ambiente digital. Teme por

desconfigurar a posição da criança em ser criança, pois vê a si desconfigurado da posição de ser professor.

P2 deixa emergir de seu dito que a sua identidade docente agora compete com outras posições sujeito que não possuem a mesma formação acadêmica que a sua, “youtuber”, nem a mesma experiência didática. Uma comparação eterna que se constitui do olhar do o(O)utro que faz emergir interdiscursos (CORACINI, 2007) que denotam a desvalorização do professor, no cenário escolar, e que agora se evidencia de forma ainda mais pungente.

Ministrar aulas foi categorizado, por P2, como “coisa” e sua profissão relegada à representação de “qualquer um”, uma vez que sua prática pode ser exercida a esmo: “coisa que qualquer um pode fazer”. No fio discursivo pode-se inferir que P2 tem marcas de exclusão, marginalização, subalternização provocadas e reverberadas no discurso político-social, e parece resgatar interdiscursos que, a pouquíssimo tempo, emergiam e se (re)atualizavam na memória discursiva, em que pessoas de um “notório saber”, não licenciados, poderiam ministrar aulas em determinados conteúdos, sobretudo, aqueles desvalorizados da/na esfera política partidarista/parlamentar, configurando como irrelevante a compreensão da trajetória acadêmica e profissional para a prática da docência. Isso entrelaça-se aos ditames políticos discursivizados nas mídias sociais, onde representantes governamentais invalidaram e invalidam os saberes científico-acadêmicos de profissionais especializados acerca do quadro pandêmico e seus impactos sociais, econômicos, bem como culturais.

Tal perspectiva de inferioridade, incerteza, desvalorização, pode ser observada na resposta à questão 6 do formulário elaborado, que pergunta: “Como você observa a relação professor x gestão/sistema Educacional em que está inserido?” em que P2 (in)confessa (ECKERT-HOFF, 2003) a desatenção das instituições governamentais e escolares frente à instabilidade subjetiva provocada pela reconfiguração do cenário educacional mundial e brasileiro:

**P2 - R4: Nesse período de pandemia vimos nosso número de celular pessoal se transformar em ferramenta pedagógica, aguentando país sem noção às 22 horas da noite e alunos sem responsabilidade pedindo novo envio de material. Vivemos num momento em que o aluno tem sempre razão, mesmo que ele nem saiba o que significa isso. As competências**

**emocionais das crianças são evidenciadas e estudadas e as nossas nesse momento nem sequer existem.**

Interpretamos, pela sequência enunciativa, que há um desrespeito à vida privada do docente, o universo particular e o público, aqui entendido como a posição sujeito “servidor” se (con)fundem, observa-se uma violência (subjéctiva, velada) com vestes de orientação para o trabalho. A fronteira entre público e privado se faz ilusória, é um borrão, bem como as relações hierárquicas de saber-poder. Observa-se o atravessamento do público para o privado, na esfera sócio educacional escolar, onde há um “alargamento do privado” (ARENDR, 2014), de modo que o público se redimensiona e engole a condição humana do professor, que por estar envolto ao imaginário de “missionário do saber”, é visto como aquele que deve estar sempre à disposição dos que precisam aprender ou dar orientações de gestão do trabalho, muito além da sua carga horária delineada pelo edital que prescreve suas incumbências pedagógicas, seu expediente, suas ferramentas de trabalho conferidas pela instituição. Há uma promoção de relações de poder invasivas, frente à suposta prática do saber e do fazer docente, na pandemia. O espaço público escolar se torna o novo privado e invade as casas, as famílias de alunos e de professores, desconfigurando a vida privada para tornar tudo público, principalmente, ao que corresponde às ferramentas de uso pessoal do professor (seu celular, sinal de internet, seu computador, sua energia eléctrica), mas que continuam privadas na momento deste sujeito honrar seus gastos mensais.

P2 (d)enuncia que a gestão escolar corrobora a desvalorização de sua trajetória profissional e académica por permitir e, muitas vezes, cobrar que os docentes extrapolem sua carga horária contratual e/ou de concurso para atender a alunos e seus familiares, nos mais diversos momentos, vilipendiando a mínima qualidade de vida do docente e fazendo-o utilizar-se de seus recursos próprios (telefone, número pessoal, dados de internet, computadores, luz eléctrica) para trabalhar e estar à disposição. Esta nova configuração hierárquica de poder defendida pelo senso comum e pelas práticas institucionais, em benefício da população, já era posta em prática de forma velada, nas aulas presenciais, mas escancara-se face às alterações advindas do período pandémico, de modo que a posição sujeito de professor é alocada, em carácter de servidão e exploração, para solucionar as questões pedagógicas do Estado e salvaguardar o lugar e o discurso do aluno e seus familiares, como “aqueles que precisam ser atendidos”.



Diante disso, o professor é representado como aquele que serve, aquele que abnega sua vida para resolver os problemas da educação, dos quais ele não tem plena intervenção, pois é estrategicamente agenciado ao processo de “cumpra-se”, sem voz, silenciado pelo sistema. Agora, escancaradamente, sem vida privada. Um corpo que produz, invisível na sua condição humana, mas visível como matrícula geradora de estatísticas a partir da produtividade de outras matrículas que são de interesse do Estado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O quadro pandêmico de alastre do COVID-19, no cenário mundial, surpreendeu a todos os segmentos sociais, políticos e econômicos desvelando relações de poder frente à formas de saber na tentativa de controle sanitário e de segurança. Formas distintas de governamento são colocadas em prática, disciplinamentos vários (re)configuram os traços identificatórios de sujeitos e instituições e a necessidade de (re)invenção do “normal” urge.

Pensamos que a Pandemia não provoca a crise que se instala no mundo todo, mas enaltece os impasses biopolíticos, via biopoderes, que sempre estiveram presentes e que mantiveram a crise escamoteada dentro do construto social, regulada para o fomento dos espaços sociais e das posições sujeitos (con)formadores da maquinaria estatal, os aparelhos ideológicos do Estado e a objetificação/subjetivação dos indivíduos em corpos dóceis ao disciplinamentos que agenciam a condição humana.

A crise na saúde, a crise política, a crise econômica, a crise educacional sempre existira, mas agora sofre de um desvelamento intenso, (in)controlável que traz a tona os furos constitutivos da ação humana ao gerenciar as instituições. O poder que se quer hierárquico perdeu seu controle hegemônico para um vírus (in)visível, e, agora, busca formas outras de se manter perante a resistência da população que segue alienada, ainda sob o crivo da dominação e regulação do (sobre)viver. Diante disso, ocorre a produção de subjetividades submissas, subalternas, superexploradas e margilanzadas presentificadas na escola, no/do processo educacional.

Quando a política não se efetiva entre os sujeitos, na chance palpável de os indivíduos agirem entre iguais, sem que mecanismos de domínio prevaleçam nas relações humanas, as possibilidades de agir, falar, ouvir e ser ouvido, expressar a própria

singularidade frente a pluralidade constitutiva são abafadas, silenciadas pela esfera do fazer/produzir. E com isso, a educação se torna apenas um produto, via prerrogativa da economia, propriamente política.

Professores, como os sujeitos enunciadorees dos recortes elencados, são fruto /produto de uma Modernidade em que as outras dimensões da existência humana (estética, emocional, fisiológica, valorização do tempo livre, entre outras) são todas diminuídas para o predomínio mercadológico de atendimento de uma pseudoeducação, em qualquer tempo e a qualquer custo. De modo a sustentar modelos educativos colonais (re)atualizados no sistema político vigente, via repetição de normativas educacionais que buscam instituir o novo “normal”, pelo crivo de uma homogeneização forçada que nunca funcionou antes e não funciona agora, nesse quadro pandêmico.

Se estamos frente a um cenário que provoca rupturas, deslocamentos, novas formas de relações de saber-poder, questionamos: por que não ouvir o professor que está diretamente ligado ao processo educacional e sente, na pele, as marcas de exclusão de sua identificação/subjetividade? Por que não ouvir aquele que vê no alunado as mesmas formas de segregação do saber via fazer educacional? Por que não reorganizar o construto social de modo a emergir a valorização cultural e acadêmica dos profissionais por meio do respeito ao seu papel como educador? Essa escuta promoveria uma ressignificação na formação discursiva familiar e desconstruiria a obrigatoriedade da educação que acabou ficando, em grande medida, a cargo da/na escola. A ideia de que o ensino-aprendizagem se inicia e se concretiza em casa e nas relações socio-interacionais que o estudante estabelece para além da escola, se faz urgente. Pois é preciso que se compreenda que a escola é (co)operadora, (co)laboradora da formação de um sujeito e não a única responsável por ele.

Temos uma crise sanitária que trouxe a tona a crise moral, social e epistemológica do fazer educacional, a microcapilaridade da relações entre o saber e o poder, de modo que, por mais que se tente manter o cânone estruturalista da docência, do perfil didático pedagógico, nada será como antes, ou “pseudoantes”. Uma vez que agora é possível enxergar, de forma desnuda a (im)possibilidade de manter as verdades fossilizadas escamoteadoras da condição do e sobre o processo educacional escolar.

## REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2014.
- CASTRO-GÓMES, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005, p.169-186.
- CORACINI, Maria. J. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira)*. Plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- ECKERT-HOFF, Beatriz N. *Escritura de si e identidade: o sujeito professor em ação*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2008.
- FERREIRA, Aurélio B. de H. *Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do Discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. O nascimento da Biopolítica 1979-1981. In: *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Trad. Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997a. p. 88-97.
- FOUCAULT, Michel. Método. In: FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997b.p. 100-112.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. Trad. Eduardo Brandão. SP: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [Trabalho original publicado em 1969], 2007.
- FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/ projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad. Solange Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MOREIRA, Icléia C. *O processo de subjetivação do indígena em material didático subsidiado pelas (novas)tecnologias*. Araraquara: Letraria, 2020.

MUSSATO, Michelle. S. *O que é ser índio sendo surdo?: um olhar transdisciplinar*. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – CPTL, Três Lagoas, 2017.

*Normativas para combate a COVID-19*. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/rol-de-acoes-covid-19/>. Acesso em: 01-08-2020 às 19h.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 1990.

ORLANDI, Eni P. Segmentar ou recortar? In: *Série Estudos*. Nº 10. Faculdades Integradas de Uberaba (linguística: questões e controvérsias), 1984.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes*. *Revista Novos Estudos*, v 79, 71-94, 2007.

## **PRÁXIS FILOSÓFICA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Julie Christie Damasceno Leal

Doutoranda em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará - UFPA.  
Professora de Filosofia do Instituto Federal do Pará - IFPA, campus Abaetetuba. [julychris2012@gmail.com](mailto:julychris2012@gmail.com)

Mauro Lopes Leal

Doutorando em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará - UFPA.  
Professor substituto da Universidade do estado do Pará – UEPA. Bolsita CAPES. [maurolleal2@gmail.com](mailto:maurolleal2@gmail.com)

Alessandra Bitencourt Azevedo

Mestranda em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreend. Agroalimentares pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA. Professora do Instituto Federal do Pará, campus Castanhal.  
[alessandra.azevedo@ifpa.edu.br](mailto:alessandra.azevedo@ifpa.edu.br)

Partindo da perspectiva de Adolfo Sánchez Vázquez de que a *práxis* filosófica requer, em última análise, uma ação transformadora efetiva sobre o mundo por parte dos sujeitos viventes, e considerando que a dimensão meramente teórica expressa um estado de alteração no âmbito das nossas concepções, ideias, pressupostos, permanecendo as coisas mesmas tal qual elas são, abordar a Filosofia enquanto *práxis* em tempos de Pandemia é uma tomada de atitude fundamental para que possamos interpretar, dialogar e experienciar o momento pelo qual todos estamos passando em matéria de educação. Logo, como efetuar a *práxis* filosófica em tempos de Pandemia? Como orientar os sujeitos à reflexão/ação em um momento de crise de valores, e sobretudo, em um contexto político caótico, desestruturado e alienante? É possível uma transformação dos sujeitos em situação de isolamento social? Essas e outras questões não possuem respostas simples e objetivas, pois a educação, no atual contexto, precisou passar por adaptações que perpassam pela acessibilidade à internet de qualidade (realidade de uma minoria no Brasil, o que torna o ensino remoto excludente), aprendizagem norteada pelas ferramentas tecnológicas, dentre outros. Nosso objetivo, assim, não seria delimitar respostas prontas e acabadas às problemáticas levantadas, e sim o de fomentar questionamentos em torno da relevância em nos posicionarmos enquanto sujeitos críticos, reflexivos e atuantes frente à realidade. Para tanto, faremos uma pesquisa bibliográfica que possui como fio condutor a *práxis* filosófica apresentada por Adolfo Sánchez Vázquez e esperamos obter como resultados parciais um debate profícuo em torno das questões que serão desenvolvidas.

**Palavras-chave:** *Práxis* filosófica, educação, Pandemia.

## INTRODUÇÃO

Adolfo Sánchez Vázquez, filósofo espanhol, redigiu tese de doutorado (1961) intitulada **Filosofia da Práxis** e nela expõe que a *práxis* é uma crítica à realidade e também, necessariamente, uma autocrítica.

O filósofo promulga, a partir de seus pensamentos, uma reflexão filosófica, a qual caracteriza-se pelo momento em que o pensamento volta-se para si em atitude interrogativa, ou enquanto uma atividade prática que conduz à criação e recriação de posturas, englobando, com base nesses pressupostos, todos os campos do saber vigentes (nas artes e humanidades: História, Sociologia, Filosofia encontra terreno fértil).

Nesse sentido, pensar a educação em tempos de Pandemia exige de todos nós exatamente isso, pois precisamos fazer esse movimento constante de reflexão filosófica e algumas questões surgem como cruciais ao exercício reflexivo, a saber: de que maneira podemos nos posicionar criticamente perante a realidade em uma situação completamente adversa (contexto de Pandemia), de adoecimento coletivo, enlutamento, isolamento social? É possível fazer esse movimento de reflexão, e pensar o nosso próprio pensamento em um contexto que inspira medo, insegurança e sofrimento? E englobar, no escopo dessa reflexão, os outros sujeitos viventes?

Logo, se a *práxis* filosófica é uma atividade prática de criação e recriação na qual todos nós, sujeitos ativos do conhecimento estamos imersos, como aplicar isso ao novo cenário educacional que se instaura?

Estamos vivenciando, mais do que nunca, um momento histórico muito peculiar de quebra de paradigmas e crise de valores com a Pandemia, pois somos conclamados, pais, professores, alunos e todos os demais partícipes do processo educacional, à nos adaptar às novas tecnologias sem uma preparação prévia, e mais ainda, sem dispormos das ferramentas necessárias para tal.

Assim, pais estão se encontrando no papel de tutores de seus filhos em ambiente domiciliar, muitos destes talvez pela primeira vez desde que se tornaram pais; professores precisando refletir sobre as suas antigas práticas pedagógicas, buscando capacitação para o uso de metodologias ativas; alunos lidando com as novas exigências do ensino remoto, em um tempo e contexto diverso da sala de aula física, na mesma medida

em que vivenciam em seus lares situações de estresse, ansiedade, adoecimento familiar, carência financeira (pelo aumento do desemprego), além de tudo isso, as dificuldades de acesso à internet, a ausência de estrutura física propícia ou convidativa aos estudos etc.

E o papel do governo em tempos de pandemia? Deveria ser o de levar os cidadãos a refletir sobre o seu lugar no mundo e a respeito da realidade que os cerca, entretanto, estamos vivenciando situação contrária à descrita.

Logo, partindo da premissa de que estamos desenvolvendo uma pesquisa bibliográfica, ou seja, de que nossa metodologia é teórico-conceitual, utilizaremos, no decorrer do texto, o referencial teórico encetado pela Filosofia da Práxis, de Adolfo Sanchez Vazquez, influenciado pelas concepções de Karl Marx, dentre outros filósofos, em que aponta para uma educação que tenha em vista a construção de uma sociedade justa, igualitária, incorporada à vida e aos anseios de luta que todos, pela perspectiva do filósofo, devemos nutrir.

#### **ANOTAÇÕES SOBRE PRÁXIS FILOSÓFICA**

O percurso do pensamento filosófico, seja no Brasil ou no mundo, demonstra um interesse muito particular no questionamento dos preceitos e valores que alicerçam as sociedades. E não sem razão, pois é perceptível, por parte dos filósofos interessados e afeitos a esse tipo de postura, tais como Marx, Nietzsche, Gramsci, dentre outros, problematizar o *status quo* no qual a próprio conceito de sociedade está constituído. Para tanto, faz-se mister assumir um posicionamento perante a realidade, o qual, deve subsumir uma *práxis* no sentido filosófico.

Assim, a *práxis* filosófica parte da proposição de que se faz necessário interpelar o estado das coisas tal qual elas se apresentam a nós, uma vez que a história da humanidade foi construída, em grande parte, sob a égide da desnaturalização dos valores sadios, conforme Nietzsche, e isso atinge também, talvez em larga escala, os conteúdos educacionais que são repassados aos alunos. Desse modo, é de fundamental importância colocar em questão todos os preceitos, valores e teorizações adotados e arraigados sem discussão prévia.

Para Marx, a história tem seu arcabouço material fortemente embasado nas forças produtivas que regem a sociedade capitalista, sustentados pela luta de classes,

desigualdade social e na relação que nós desenvolvemos, no decorrer dos séculos, com a natureza. Logo:

[...] uma relação histórica dos homens com a natureza e entre si que são transmitidos a cada geração por aqueles que a precedem, uma massa de forças produtivas, de capitais, de circunstâncias que, por um lado, é modificada pela nova geração, mas que, por outro lado, lhe atribui as suas próprias condições de existência e lhe dá um determinado desenvolvimento, um caráter especial; por consequência, as circunstâncias moldam os homens, do mesmo modo que os homens moldam as circunstâncias. (MARX, 1975, p.57).

Com base no exposto, a partir da adoção de uma *práxis* seria possível articular processos educativos desvinculados nas noções de acumulação de capital, obtenção de lucro e mercantilização do saber. Posto que, enquanto sujeitos históricos que somos, devemos empreender resistência às ferramentas de alienação dos indivíduos (mercado de trabalho) e massificação da cultura, base de sustentação à lógica do capital contra a qual Marx desfere suas críticas.

Na atualidade, ainda nos encontramos reféns de uma educação mercantilista, cujos investimentos e prioridades se voltam aos conhecimentos técnicos, imediatistas e utilitaristas. O resultado imediato deste tipo de educação, parcial e tendenciosa, são indivíduos que não desenvolvem um pensamento crítico, que dê conta de uma realidade que se encontra mascarada por mecanismos que visam unicamente domesticar o indivíduo para torná-lo passivo, e que podemos traduzir como aquele que não é questionador e aceita a perpetuação de um sistema injusto e excludente, solidificado por uma inércia intelectual, restando a postura acrítica e servil do senso-comum:

Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto antes de tudo, como crítica do “senso comum” (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que “todos” são filósofos e que não se trata de introduzir ex-novo uma ciência na vida individual de “todos”, mas de inovar e tornar “crítica” uma atividade já existente. (GRAMSCI, 1981, p. 18).

Gramsci aponta para a necessidade não do novo em um sentido individual, mas para a necessidade de desenvolver uma perspectiva crítica ao que já existe. Este argumento pode ser uma alternativa para pensar a educação. Esta, como qualquer



produto produzido pelo homem, segue direcionamentos que atendem determinados interesses e inclinações. Acreditar, na atualidade, em uma educação que contemple a urgente necessidade de um indivíduo que possa se posicionar de forma ativa neste mundo é ignorar que o fomento desta educação se efetua por intermédio de indivíduos cujos interesses divergem dos reivindicados pela população. É esta doutrinação ideológica que se efetua através da educação que deve ser combatida, anulada se possível, do contrário corre-se o risco de acentuar ainda mais problemas como a desigualdade social.

Neste ponto, o pensamento de Adolfo Sánchez Vázquez atrelado ao que ele denominou de *Filosofia da práxis*, pode se projetar como uma possibilidade de enfrentamento da alienação que se insere nos alicerces da educação. Isto porque esta *práxis*, no seu sentido filosófico, não deve ser compreendida como uma ação qualquer, mas sim em um sentido de uma prática que não apenas evidencia o fazer, mas o refazer também das situações, do entendimento, das percepções daquilo que se apresenta na vida do indivíduo e que o constitui enquanto tal.

Uma experiência de vida não deveria se apresentar como um fenômeno banalizado, mas sim como uma oportunidade ao sujeito de refletir sobre determinado fato, agradável ou não, banal ou singular, como situações de catástrofe ou, na atualidade, pandemia, como será observado em um segundo momento neste estudo. Assim, para Sanchez, *práxis* vem a ser “o ato ou conjunto de atos em virtude dos quais o sujeito ativo (agente) modifica uma matéria prima dada” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1980, p. 245).

Mudança é a palavra chave para se compreender esta *práxis*. Contudo, apontar para alterações na percepção do indivíduo em relação ao que ele considera correto, verdadeiro ou absoluto é também adentrar no campo filosófico, uma vez que a Filosofia tem como tarefa basilar desfazer certezas que se denominam inquestionáveis. Mais do que responder questões, a filosofia está mais interessada em articulá-las, principalmente quando as questões abordadas são consideradas inquestionáveis ou sagradas. Faz-se necessário o confronto, a divergência, como diria Nietzsche:

[...] Agir, em questões do costume, mesmo que uma única vez, contra seu melhor entendimento; quanto a isso, abandonar-se à praxe e reservar-se a liberdade espiritual. Fazer como todos e assim manifestar a todos uma gentileza e benefício, como quem em reparação pelo que há de divergente em nossas opiniões [...]. “Não é essencial quando também um de nós faz o

que todos fazem e sempre fizeram”...Todo respeito por vossas opiniões!  
Mas pequenas ações divergentes valem mais. (NIETZSCHE, 1991, p.131).

Divergir, portanto, é um ato filosófico que norteia o indivíduo para aquilo que efetivamente é essencial para si: destoar da padronização, questionar aquilo que já foi reconhecido como verdade ou como justo é libertar-se de um modelo delineador e cerceante do indivíduo para conduzi-lo a uma busca de si mesmo. Mas este ato de divergir não pode ser efetivado à revalia, do contrário de nada irá se diferenciar da anarquia ou do caótico. É preciso saber para quem ou o quê direcionar este ato de divergir. Nietzsche assinala que a divergência deve se voltar contra a tradição, contra valores estabelecidos como dogmáticos. Segundo Nietzsche, o homem deve se encontrar em constante questionamento, dúvida, pois nada há de absoluto neste mundo, tudo é transitório, inclusive as chamadas verdades.

Ora, o próprio homem encontra-se em constante alteração, logo o seu pensamento não pode ser fixado como algo pronto e acabado, mas em incessante mudança. É neste sentido que a educação não pode ser uma espécie de porta-voz de um conhecimento que se quer estabelecer como definitivo.

Esta necessidade de alteração, de divergência, de transgressão é parte fundamental da *práxis* filosófica. Ao professor, cabe a tarefa de saber apresentar aquilo que se fixou como conhecimento, através de teorias, conceitos, fórmulas etc., mas não deixando de afirmar ao seu alunado que estes conhecimentos podem e devem ser superados, pois a própria essência do homem encontra sua razão de ser na mutabilidade. O homem é um ser em constante alteração de si. Esta modificação constante se contrapõe ao que se estabelece como definitivo. Educar e aprender é antes de tudo um ato de adaptação ao que é, mas que pode não mais vir a ser, do contrário não poderemos mais falar em progresso, em evolução, não em um sentido orgânico ou fisiológico, mas intelectual.

A reflexão e a crítica são práticas indissociáveis do filosofar, mas a filosofia não é algo externo ao ser humano, posto que, é preciso sempre lembrar, aquela nasce da curiosidade e do maravilhamento do homem perante o mundo. Logo, é uma prática humana filosofar, mesmo que o façamos em muitos casos de forma inconsciente ou não padronizada.

A *práxis*, por sua natureza de ruptura, não está atrelada à busca pelo conhecimento definitivo do objeto ou do indivíduo, mas encontra-se imersa na tarefa de dar conta da prática social efetiva do indivíduos, inseridos, por sua vez, em um contexto histórico válido. A *práxis* é, portanto, antes de tudo, uma atividade social basilar ao indivíduo, pois enfoca a produção concreta deste no decorrer da história e tenciona dar conta daquilo que o ser humano vem a ser na realidade construída através da sua atividade no decorrer do tempo. Atividade esta responsável direta pela construção da realidade na qual este sujeito encontra-se inserido.

Exercer uma *práxis* filosófica é pôr em atividade a autonomia dos sujeitos viventes que possuem consciência de si e dos objetivos que buscam intervir naquilo que se denomina realidade. Tal atividade considera o homem como ser não apenas contemplador, mas também criador, responsável direto pela elaboração da sua vida, prática esta que deve, ou deveria, ser iniciada com a educação, mas não qualquer educação, como já foi dito, e sim aquela que visa transformar o indivíduo em agente ativo na sociedade, não somente no sentido de elemento produtivo, mas como ser pensante e crítico dos mecanismos que continuam domesticando e doutrinando o ser humano.

## **O PAPEL DA FILOSOFIA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

A tarefa da reflexão crítica da filosofia, independente de época ou situação política/social, permanece inquestionável, apesar de, em determinados momentos, dada as circunstâncias deste ou daquele acontecimento, como guerras ou desastres naturais, ela se apresente com maior vigor e urgência, como atualmente ocorre na questão da pandemia por COVID-19.

As particularidades envolvendo a disseminação do coronavírus em diversos países ao redor do globo demanda posicionamentos governamentais que adentram em conflito com um padrão de vida estabelecido: cerceamento da liberdade, obrigatoriedade do uso de utensílios que visam diminuir a propagação da contaminação, o fechamento do comércio, o impedimento da livre circulação de pessoas. Estas e outras determinações que ferem em determinados pontos os direitos do indivíduo são, segundo órgãos competentes, como a OMS – Organização Mundial de Saúde – indispensáveis para a tentativa de controle da disseminação em maior escala do referido vírus.

A questão aparentemente simples ganha contornos mais complexos no que se refere à própria vigência do homem no mundo e sua relação com o mesmo e com os demais sujeitos, posto que não se está abordando apenas o cenário médico, mas também moral: muitos podem indagar-se sobre o limite ao qual o governo deve estar condicionado para intervir na vida dos seus cidadãos. Como distinguir claramente uma medida protecionista à população de uma medida autoritária e, por isso, arbitrária? Não há o risco do indivíduo, concordando com tais medidas, mesmo que necessárias para o resguardo da sua própria existência e saúde perder a sua autonomia ao abrir mão conscientemente da sua liberdade?

Como dito anteriormente, caminha-se pelo campo da moral também neste assunto, logo, faz-se necessário refletir sobre a situação emergencial advinda com a propagação do COVID-19, pois não basta apenas raciocinar sobre a atuação governamental sobre o cidadão, mas também a sua omissão, o seu despreparo ou negligência na atuação contra uma situação na qual centenas morrem diariamente, pois no pacto social deposita-se nas mãos estatais não apenas o controle sobre nossa educação ou segurança, mas a própria vida dos sujeitos.

Um governo omissivo, nesse caso, é algo mais danoso e prejudicial à vida dos seus cidadãos do que o próprio vírus, posto que é na (in)gerência estatal que as vidas de milhões de indivíduos são depositadas. Pensar e refletir sobre as nuances desses fenômenos é tarefa da filosofia, o que, por sua vez, deve dar conta da realidade e da existência humana em amplos sentidos.

A forma filosófica de conhecimento se apresenta como a busca ilimitada de mais sentido, de mais significação. Transforma-se então a filosofia num esforço do espírito com vistas a dar conta da significação de todos os aspectos da realidade, com a maior profundidade possível, e sempre em relação à significação da existência do homem. É a tentativa de compreender o sentido mais radical das coisas, independentemente de sua utilização imediata. Esse sentido é o modo pelo qual as coisas se apresentam ao espírito, modo propriamente humano da consciência se apropriar delas. Ter consciência, para o homem, identifica-se com o dispor de sentido, o que constitui para ele a compreensão da realidade. Compreender é, pois, reconhecer, no nível da subjetividade, nexos que vinculam, com determinada coerência entre si, elementos da realidade experienciada a partir do próprio processo vital. (SEVERINO, 2008, p. 23-24).

Partindo da reflexão suscitada acima e pensando o cenário inscrito pelo COVID-19, o sujeito é posto perante situações limites que o retiram da sua cotidianidade e passividade, inclusive, pois a morte apresenta-se não como um elemento equidistante, tal como à maioria dos indivíduos almeja, por medo ou descaso, mas como algo que se expressa agora nos espaços de acesso e circulação públicos, tais como: ônibus, lojas de departamentos, e também, nas limitações impostas ao aperto de mãos, abraços etc. Um dos maiores temores do homem, se não o maior, a morte, apresenta-se agora não em casos isolados, mas às centenas, aos milhares, situação incomum e que por isso mesmo conduz o indivíduo a um outro patamar de reflexão e experiência da realidade.

O que o homem, a curto prazo, está aprendendo agora? Quais lições assimila diante deste fenômeno que ceifa vidas e nos revela a fragilidade não apenas da existência humana, mas das próprias instituições que deveriam proteger e resguardar a vida daqueles que constituem o *corpus* social? A ciência parece caminhar a passos imprecisos e/ou incertos no que se refere à busca de uma vacina; a ganância daqueles que detém o controle econômico exige dos governantes a reabertura da economia, em uma evidente demonstração de que o lucro mostra-se mais valioso do que a vida humana.

A filosofia apresenta-se neste plano como aquela que auxilia na observação aguda destas relações que se efetuam em meio à pandemia que já ceifou milhares de vidas, demonstrando que ela não é apenas teórica, mas possui também uma forte praticidade na reflexão de acontecimentos do cotidiano dos indivíduos. Assim, atesta-se que a filosofia, longe do que alguns creem, não é algo alienado da vida, distante da realidade: ela é, antes de tudo, uma postura reflexiva perante a vida; ela é *práxis* em um sentido que possa conceder ao sujeito a capacidade de intervir positivamente no mundo que o cerca. Essa intervenção não é passiva, não se ajusta para atender este ou aquele interesse particular e almeja, mais que tudo, um plano de igualdade na vida das pessoas:

[...] a filosofia não é, de modo algum, uma simples abstração independente da vida. Ao contrário ela é a própria manifestação humana e sua mais alta expressão [...]. A filosofia traduz o sentir, o pensar e o agir do homem. Evidentemente, o homem não se alimenta da filosofia, mas sem dúvida nenhuma, com a ajuda da filosofia (BRANGATTI, 1993, p.14).

É com a filosofia que o sujeito cresce, no sentido intelectual, evolui nas suas ponderações, torna-se sujeito ativo e não mais resignado e passivo. Pensar e ponderar

sobre o que a sociedade atualmente enfrenta não deveria ser um exercício forçado, mas um ato espontâneo e equilibrado: o COVID-19 trouxe ao sujeito da contemporaneidade afirmativas que exigem reflexão: o que dizer sobre a democracia em momentos cruciais como o que se está vivendo na atualidade? E o que pensar sobre as relações humanas? O outro atualmente pode ser aquele que talvez contenha em si o vírus e por isso mesmo deve ser isolado, separado do convívio com os demais membros do grupo social e familiar.

O afastamento forçado ou isolamento social insere o sujeito em um novo patamar de relacionamento, de contato com o outro, o que pode resultar em um ampliamiento de comportamentos negativos, como racismo, xenofobia, assédio. A violência física é outro fator que deve ser destacado, pois o temor de ser contaminado pelo vírus resulta em comportamento extremo para com aqueles que, por esta ou aquela crença, não efetivam os cuidados necessários para o seu convívio com os demais cidadãos. É o desejo pela manutenção da sua própria existência que fala mais alto, que se sobrepõe à cultura e à polidez: é necessário sobreviver e afastar aqueles que atrapalham.

Neste sentido, a pandemia revelou os aspectos mais abissais do indivíduo, que motivado por este desejo extremo de sobrevivência, não hesitou em estocar comida, medicação e produtos de limpeza e higienização, mesmo que isto signifique faltar para o outro. Fenômeno interessante a ser observado foi a exclusão daqueles que foram infectados pelo COVID-19, mesmo após a recuperação total, pois temia-se, de algum modo, que este ou aquele ex-infectado pudesse transmitir o vírus.

Viver em sociedade, desde sempre, exigiu dos seus componentes determinados comportamentos de adequação ao que se julga bom ou correto sob a tutela estatal. A confiança irrefletida neste poder também gera consequências negativas que atingem a sociedade como um todo, principalmente diante do posicionamento irresponsável daqueles que deveriam exercer a função de protetores. O presidente de um determinado país deve, ou deveria, adotar medidas que visassem a proteção e o resguardo da sua população.

Mas como ocorreu infelizmente no Brasil, interesses outros, como a defesa do lucro por parte de grupos empresariais e a movimentação da economia, resultaram no aumento do número de mortos por COVID-19. Sobre isto também a filosofia deve se posicionar de forma imparcial, pois ela não pode compactuar com o descaso com a vida e o bem-estar dos indivíduos. A filosofia não está a serviço deste ou daquele poder, ela atende a busca,

não da verdade, e sim de respostas que possam traduzir a compreensão deste ou daquele acontecimento, sem prender-se a este ou aquele interesse particular. Ela compactua com a educação na busca por um indivíduo que assimile, mas que também se modifique, mesmo que isto signifique alterar determinados aspectos culturais.

A partir das relações que estabelecem entre si, os homens criam padrões comportamentos, instituições e saberes, cujo aperfeiçoamento é feito pelas gerações sucessivas, o que lhes permite assimilar e modificar os modelos valorizados em uma determinada cultura. É a educação, portanto, que mantém viva a memória de um povo e dá condições para sua sobrevivência. Por isso dizemos que a educação é um instancia mediadora que torna possível a reciprocidade entre individuo e sociedade (ARANHA, 1996, p.15).

Talvez por isso ela continue sendo alvo de perseguições e retaliações diversas: é de interesse político a retirada da filosofia e da sociologia das escolas, processo que se efetua inclusive atualmente nos Institutos Federais do Brasil, o que demonstra claramente que a filosofia é atual e atuante, e talvez até, para alguns, perigosa, posto que não se submete ao que é contrário à vida, além de conclamar as pessoas às múltiplas formas de resistência.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pandemia COVID-19 é, sem dúvida, nas últimas décadas, o acontecimento mais trágico a atingir a civilização. Ela revelou tensões, fez aflorar conflitos, descortinou fraquezas, como a incapacidade dos sistemas de saúde em assimilar um problema de tamanha envergadura. Revelou aspectos tanto duvidosos do ser humano, como admiráveis. Mas em cada acontecimento é necessário, através do olhar filosófico, aprender, assimilar, remodelar, ajustar, intervir, para que situações futuras não atinjam a humanidade em semelhante proporção como ocorreu com o COVID-19 na atualidade.

O autoconhecimento de si ainda se faz necessário, tal como o foi para os gregos antigos: é preciso reconhecer-se para melhor compreender o que pode ou não ser feito, quais limites ultrapassar e quais sustentar. Neste aspecto, a filosofia, mais do que nunca, se faz necessária, pois ela pode conduzir quem se propõe a buscar esse diálogo, a patamares diferenciados de pensamento. Em momentos de crise, a filosofia, através

também da *práxis* filosófica, ressurge com maior intensidade, como está ocorrendo atualmente. A crise agora se faz presente por conta do aparecimento de um vírus mortal e o homem se vê obrigado a se confrontar com realidades que desconheciam.

É preciso enfrentar esta realidade trazida pela pandemia, compreendê-la, aceitá-la, inclusive, pois ela é um fato real, que não pode ser negado nem diminuído: pessoas estão morrendo e isto, por si só, deveria ser um convite à reflexão sobre quem de fato somos. Nesse âmbito, a filosofia auxilia não com sua história, nem com a eterna busca pela verdade, mas com a praticidade de suas elucubrações, sua efetividade no mundo e nas pessoas.

O isolamento situou o homem em terreno estranho, inóspito: imobilidade, não consumo, diálogos, (re)convivências, dentre outros. O resultado de tudo isto ainda está em processamento, análise. Não se pode dizer que um novo homem irá surgir depois desta situação emergencial, mas é possível afirmar que ele não será mais o mesmo no que se refere a determinados aspectos: muitos tiveram a oportunidade do ócio, da reflexão, do desfrute da passagem do tempo que pouco ou nunca tiveram, pois a urgência de uma sociedade capitalista é a produção, o lucro, o acúmulo desmedido e desnecessário que cobra um preço humano altíssimo a ser efetuado. Durante alguns meses, apesar do confinamento, das restrições, muitos puderam ver o decorrer do tempo de outra forma que não aquela medida pelo relógio de ponto para controle das horas na empresa. Neste momento, de novidade, de inserção de um novo pensamento, a filosofia esteve presente, pois é ela confronta o ser humano quando este se encontra diante do desconhecido.

Mas mesmo auxiliando na busca por si, e talvez mesmo por esse motivo, ela sofre perseguições, sendo condenada ao desaparecimento, a exemplo do que ocorreu no período da Ditadura Militar no Brasil. As tentativas de silenciá-la são inúmeras e as justificativas as mais incoerentes e despropositadas: vista, em algumas circunstâncias, como sem finalidade, utilidade, desprovida de natureza prática, uma disciplina à mais para sobrecarregar adolescentes e jovens. Nenhum governo que, efetivamente, valorize a educação deveria denominar qualquer investimento em educação como gasto.

Sobre a pandemia, não se sabe o amanhã, se durará mais um dia ou mais quatro meses, mas um fato é inegável: a filosofia continuará presente.



## REFERÊNCIAS

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2.ed., 1977.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2.ed., São Paulo: Moderna, 1996.

BRANGATTI, Paulo R. **O ensino de filosofia no segundo grau**: uma necessidade de leitura do cotidiano. Piracicaba: Unimep, 1993.

GRAMSCI, Antonio. **A Concepção Dialética de História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 4ª. Edição, 1981.

MARX, Karl. **Textos Filosóficos**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1975.

NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. Trad. de Rubens Rodrigues Torres Filho. 5.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores)

SEVERINO, Antônio J. O ensino da filosofia: Historicidade do conhecimento e construtividade da aprendizagem. In: GALLO *et all* (Orgs.). **Filosofia do ensino da filosofia**. Rio de Janeiro: Vozes Petrópolis, 2008.

## **DISCURSO, IMAGEM E REPRESENTAÇÃO: UMA ANÁLISE DO HOMOSSEXUAL NA CAPA DA REVISTA ÉPOCA**

Miguel de Araujo Lopes

Graduado pelo curso de Design Gráfico do Instituto Federal Fluminense - IFF, Especialista em Literatura, Memória Cultural e Sociedade, também pelo IFF – gcmiguelaraujo@gmail.com

Romulo Mussel

Professor orientador, Mestre em Matemática/Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada atuando no Instituto Federal Fluminense – IFF - romulo.mussel@iff.edu.br

Giselda Maria Dutra Bandoli

Professora Coorientadora, Mestra em Cognição e Linguagem/Universidade Estadual de Norte Fluminense Darcy Ribeiro, atuando no Instituto Federal Fluminense – IFF - giselda.bandoli@iff.edu.br

As representações imagéticas difundidas pelos grandes meios de Tecnologias Digitais (TD), atreladas às relações de poder e saber, podem construir significações identitárias, reforçar mitos e estereótipos existentes no inconsciente da sociedade. A partir dessa perspectiva, este trabalho buscou investigar como o homossexual foi retratado e identificado imagética e discursivamente na capa da revista *Época*, por ser tratar de um recurso disponível em páginas virtuais de Tecnologias Digitais. O ponto de partida teórico para a análise se deu a partir das considerações da Análise do Discurso e noções básicas para análise fotográfica, bem como os papéis descritivos ocupados pela imagem. Buscou-se compreender as condições de produção e os efeitos de sentidos que emergem no discurso imagético, tendo como objeto de estudo a fotografia publicada nos meios digitais. Para a análise, foram considerados todos os aspectos presentes na capa da revista, como a imagem, os textos, as cores, as formas, as disposições, dentre outros. A pesquisa concluiu que a imagem desenvolve um papel fundamental na construção de práticas de letramentos, saberes e sentidos onde estabelece uma estreita relação entre as TD e a sociedade.

**Palavras-chave:** Discurso imagético; Revista *Época*; Tecnologias Digitais, Análise Crítica do Discurso.

### **INTRODUÇÃO**

No presente trabalho, procurou-se esboçar uma análise mais crítica da capa da Revista *ÉPOCA* da Editora Globo, Edição de abril de 2018, ano 2018, nº 1031, identificando a partir da capa da revista, aspectos imagéticos e discursivos que revelam como esse veículo de informação representou o homossexual. As leituras e discussões empreendidas acerca da representação dos homossexuais na mídia motivaram o interesse em investigar o assunto e pensar como se dá a construção de sua imagem.

Como simpatizante e militante da causa *gay*, o autor deste artigo começou a interessar-se cada vez mais por textos, livros, e artigos relacionados à discussão de gênero que fizessem uma análise mais profunda do homossexual. Dessa forma, para redigir este artigo, buscou-se responder a algumas indagações para poder refinar o objeto de estudo, como por exemplo: como o homossexual é representado discursivamente em nossa sociedade? Quais as possíveis causas negativas que o homossexual pode sofrer ao ser representado de forma irresponsável?

Posteriormente à publicação dessa edição da revista, uma grande repercussão da matéria mobilizou militantes da causa *gay*, além de provocar discussões e questionamentos sobre questões de gênero. A Revista *Época* trouxe, em seu corpo editorial, uma extensa discussão sobre a pílula PrEP, um método de prevenção à infecção do vírus HIV. O título da capa e a reportagem chamaram nossa atenção, pois percebemos que havia uma construção negativa da imagem do homossexual.

A Análise do discurso (AD) ancora metodologicamente este trabalho, por se tratar de uma área que constitui um dispositivo teórico-metodológico de análise, que questiona a não transparência ou opacidade da linguagem: os sentidos nunca estão prontos ou dados a priori; é preciso pois, adentrar em uma análise discursiva. Orlandi (1998, p. 80) já nos adverte que o “trabalho do analista é mostrar como o objeto simbólico produz sentidos, como os objetos de significação trabalham um texto, qualquer texto”. Dessa perspectiva teórica, nasce nossa opção por analisar tal capa da Revista *Época*. Acreditamos que as informações construídas na capa da revista fazem uma relação entre discurso e sociedade. Ou seja, o que é representado na revista pode ser entendido como um diagnóstico de como a sociedade aborda o tema, mesmo que essa ideia não seja verídica.

Para a análise, levaremos em consideração alguns aspectos presentes na capa da Revista, dentre eles, o texto escrito, imagens, contexto sociocultural e o contexto imediato. A AD se preocupa com a linguagem em sua complexidade e pluralidade. Busca fazer uma análise dos caracteres que permitem fazer efeito de sentido, procurando fazer seu efeito de funcionamento (Santos, 2009), ou seja, a AD trabalha com a configuração material da linguagem.

É importante salientar que a representação do homossexual aqui é como todo aquele indivíduo pertencente ao grupo LGBT+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e intersexuais), os quais sempre foram caracterizados como minorias sociais.

## **METODOLOGIA**

A metodologia de pesquisa é baseada nos pressupostos básicos da Análise do Discurso. Enquanto teoria e métodos, utilizaremos os estudos de FAIRCLOUGH (2001, 2003), ORLANDI (2007) e PÊCHEUX (1999). Vale lembrar que nossa pesquisa não se limitará somente a essas linhas teóricas, mas também utilizaremos outras colaborações de pesquisa para o estudo.

A escolha dos fundamentos da AD para a análise da capa da revista se deu pelo fato de a imagem também ser uma veiculadora de discurso, uma vez que nela encontramos um rico repertório interpretativo. As formas, cores, luz, ângulo fotográfico, e contrastes nos possibilitam enxergar as vozes implícitas e explícitas presentes no texto, o que nos leva a considerar os sentidos atribuídos às fotografias interligados a esses dispositivos. Assim, como considera Pêcheux (1999, p. 55):

[...] a questão da imagem encontra assim a análise do discurso por um outro viés: não mais a imagem legível na transparência, porque um discurso a atravessa e a constitui, mas a imagem opaca e muda, que dizer, aquela da qual a memória “perdeu” o trajeto de leitura (PÊCHEUX, 1999, p.55 )

Inicialmente, começamos nossa pesquisa com: a) revisão bibliográfica, fichamentos, resenhas e discussão da literatura – essa atividade foi exercida durante todo o processo de pesquisa; b) elaboração dos capítulos teóricos; c) seleção dos pontos analíticos discutidos ao longo do estudo, intertextualidade, interdiscurso, intradiscurso, condições de produção; d) análise da capa da revista; e) redação final do artigo.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A Análise do Discurso tem como um dos principais teóricos Michel Pêcheux, teórico que empreendeu estudos sobre discurso na década de 60 e replicou suas análises por todo mundo. Já no Brasil, Eni Orlandi também aborda esse tipo de análise e faz

menções teóricas a Pêcheux, que postula que o discurso, seja ele de qual for, não pode ser considerado homogêneo, é marcado por sua multiplicidade e alteridade, uma vez que o discurso sempre terá diversos sentidos. E essa polissemia nos leva a pensar que todo o discurso produzido já foi dito em algum lugar, mesmo que de maneiras diferentes.

Para compreender melhor a amplitude que a Análise do Discurso (AD) nos permite alcançar, temos que entender primeiramente o que é discurso. Podemos ter em mente que discurso é toda situação na qual ocorre algum tipo de comunicação, podendo ocorrer por textos verbais e não verbais, de forma dialética ou não. Dessa forma, a AD busca compreender o que está nas intenções dos textos, analisando não só o texto em si, mas tudo o que está a sua volta e tudo o que motivou a produção do discurso.

Fairclough (2001) entende o discurso como um instrumento de responsabilidade social, a partir do qual se pode instituir poder e valores. Para ele, a linguagem pode ser entendida como uma prática social e não como atividade puramente individual. O discurso abre a possibilidade do agir social, ou seja, ao mesmo tempo que ele acolhe, é acolhido pelo social, assim como afirma Fairclough:

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidade e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

A AD proporciona uma investigação mais aprofundada; por meio dos significados produzidos nas representações discursivas, ela analisa os múltiplos sentidos dos discursos, que na maioria das vezes não são fixos e nem semelhantes. Para Fernandes (2007), os sentidos são produzidos de acordo com a posição que o sujeito ocupa, dentro dos seus espaços de interlocução. Dessa forma, os enunciados textuais e imagéticos se estabelecem como lugares a partir dos quais podemos nos posicionar, falar e dar sentido. E é justamente neste ponto que as condições de produção e os efeitos de sentido gerados pelo discurso nos auxiliam como campo de investigação.

As condições de produção podem ser entendidas como “o conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de tipo dado em ‘circunstâncias’ dadas” (PÊCHEUX, 1997, p. 74). O contexto do discurso são as condições de produção. Ou seja, as condições

de produção de um discurso fundem um jogo discursivo em que o sujeito está inserido, “as formações imaginárias a respeito de sua própria posição e da posição do outro e a situação concreta historicamente determinada” (SIQUEIRA, 2017, p.2).

A discussão referente à capa da Revista Época pode se iniciar a partir das seguintes noções teóricas postuladas pela AD: o interdiscurso e o intradiscurso. A primeira está relacionada ao nível de constituição do dizer, ou seja, a constituição de algo dito em relação a outro já existente. A segunda está mais voltada para formulação do dizer ou discurso operante sobre si próprio. Dessa forma, podemos concluir que existe uma relação com o já dito e o que se está dizendo, entre o interdiscurso e o intradiscurso, ou, como afirma Orlandi (2005, p. 32), “entre a constituição do sentido e sua formulação”.

A análise da capa da revista, produzida como um discurso, abre-nos um leque de possibilidades para entendermos como os elementos visuais e linguísticos agem como operadores de sentido, configurando um discurso, seja de forma verbal, imagético ou a junção dos dois. Dessa forma, a AD nos auxilia a perceber a construção desses discursos que emergem na capa da revista, chamando a atenção para uma análise imagética mais aprofundada e apurada, levando em consideração tudo que está presente na capa, como cores, linhas, formas, proporções, ângulos, contextos, estrutura visual e a linguagem.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Podemos considerar que a maioria dos textos, seja qual for sua natureza, está cada vez mais cheia de ilustrações, *layouts* diferenciados e tipografias sofisticadas. Percebemos também que em determinados textos os modos semióticos interagem como um fator de produção de sentidos gerando assim, efeitos polissêmicos e multimodais.

A capa da Revista Época pode ser considerada como multimodal, ou seja, é constituída por modos verbais, visuais e gráficos, cujos sentidos ali construídos vêm das formas utilizadas para sua constituição. Dessa forma, a pesquisa da capa focaliza na interação visual e verbal na construção de sentidos.

Nosso objeto de estudo apresenta em primeiro plano a imagem de um medicamento que está ganhando grande popularidade no Brasil e no mundo. A Profilaxia Pré-Exposição ao HIV (PrEP) é uma nova forma de prevenção à infecção pelo vírus HIV, seu uso deve ser feito diariamente e impede que o vírus infecte o organismo, antes mesmo de a pessoa ter contato com o vírus. O que se vê na capa da Revista Época é uma imagem

um tanto quanto curiosa: a revista apresenta a figura de um grande comprimido azul sobre um fundo branco. É a única imagem presente na capa e está disposta bem no centro, com espaço maior que o destinado ao texto verbal, que fala do mesmo assunto.

Essa disposição da imagem centralizada na capa da revista é um artifício editorial bem utilizado entre os grandes meios de comunicação, pois tem por objetivo chamar ainda mais a atenção de quem está lendo ou pretende ler a matéria. Visto que em nosso sistema de leitura as imagens acabam se sobressaindo mais do que os textos verbais, elas também não precisam de um idioma próprio para que sua mensagem seja passada, facilitando sua decodificação. Como afirma Santos (2011, p 53), “[...] as imagens são de fácil compreensão, pois não necessitam de idiomas para ser entendidas. Associadas à linguagem verbal ou não, elas proporcionam a informação criando conceitos a partir do que visualizamos”.

Podemos observar abaixo a imagem representada na capa da revista *Época*, que destaca logo em primeiro plano o comprimido de coloração azul e nas extremidades da capa, algumas chamadas textuais.

**Figura 1:** Capa da *Revista Época* (2018)



Acreditamos que a Revista *Época* tinha como objetivo apresentar um novo medicamento que pudesse prevenir a contaminação do vírus HIV, mas a capa e a reportagem da revista abordaram o tema de uma forma um tanto inverídica ao representar o homossexual como uma figura relaxada e omissa quanto a sua própria segurança sexual, logo no país em que vivemos, no qual ondas de intolerância e o desrespeito às minorias reinam sobre a sociedade. No contexto atual, discursos como esses podem não só enfraquecer lutas sociais de anos, mas também reforçar estigmas e pôr em risco toda uma comunidade. Para entendermos melhor esse efeito, podemos nos atentar às condições de produção que emergem na representação e na figura do homossexual.

A Constituição Federal de 1988 consolida os direitos fundamentais de toda a sociedade, como a igualdade, a liberdade e a segurança. A dignidade da pessoa humana foi competência à condição de fundamento da República Federativa do Brasil, limitando e orientando toda legislação infracional. Mas, embora esteja promulgado que todos nós temos direitos iguais, essa afirmação não condiz muito com nossa realidade, pois, as minorias, sobretudo os homossexuais, sofreram e sofrem com o impacto da discriminação diariamente.

O Grupo *Gay* da Bahia (GGB), junto com a Coordenadoria Especial da Diversidade Sexual do Rio de Janeiro (CEDS RIO), Grupo Pela Vida e Grupo Gay de Alagoas (GGA), produzem um relatório anual no qual apresenta dados referentes as vulnerabilidades sofridas pelos LGBT+, onde relatou que a cada 20 horas um LGBT+ é assassinado ou comete suicídio no Brasil, o que faz do nosso país o campeão de crimes contra as minorias sexuais. Segundo o relatório, somente em 2018 ocorreram 420 mortes providas de intolerância aos LGBT+, 320 homicídios e 100 suicídios, apresentando uma pequena redução (6%) em relação a 2017, que relatou 445 mortes, número recorde em 39 anos desde de que desde que o Grupo Gay da Bahia iniciou esse banco de dados.

Ao mesmo tempo em que cresce o número de crimes de ódio contra os LGBT+, também cresce o esforço produzido por militantes da causa *gay* em barrar e sanar crimes como esses. O movimento LGBT engaja-se às lutas contra a discriminação, e a favor dos direitos humanos e dos direitos legais. Questiona-se também a relação pejorativa que a maioria das pessoas tem a respeito da AIDS, que há mais de uma década não é mais considerada doença exclusiva dos *gays*.



Ao retratar um grandioso comprimido azul sobre um fundo branco e banhado por uma luz intensa e fosca, podemos observar que o papel da imagem neste caso é o de silenciar e reforçar estigmas feitos à comunidade LGBTQ+, acomodando na invisibilidade, a ideia de um cenário hospitalar, assim como identificamos nas séries, nos filmes e nas grandes mídias, bem diferente da realidade. Essa formação ideológica defende um ponto de vista depreciativo em relação à comunidade *gay*, representando uma ideia a partir de uma posição e condição dada.

Orlandi (2005) entende essa invisibilidade discursiva como o não-dito, o silêncio que abre espaço para uma nova significação, a uma interpretação, pois, usa-se de outros mecanismos para dizer algo. Trata-se, então, de um discurso imagético que aumenta a tensão e a preocupação a respeito do medicamento PrEP, onde expõe e vulnerabiliza toda comunidade LGBTQ+. No contexto atual, práticas como essas podem ser consideradas ilegais e imorais, pois podem trazer mudanças expressivas para toda comunidade.

Os enunciados verbais presentes na capa da Revista reforçam ainda mais a desinformação sobre o dia a dia da comunidade *gay*, como por exemplo, o título: “A outra pílula azul” e o subtítulo: “O novo medicamento que está fazendo os *gays* abandonar a camisinha”. Todos os enunciados retratam as condições de um cenário onde os *gays* são descuidados com sua saúde, relaxados e desinformados quanto ao uso do medicamento, pois passa a ideia de que somente o uso da PrEP é o bastante para prevenir contra todas as DSTs.

A fotografia presente na capa assume papéis bem descritivos na imagem, pois é ancorada pelas posições assumidas pelo sujeito-editor e sujeito-produtor da fotografia. Assim, como explica Mendes (2010), o sujeito produtor é o fotógrafo, que carrega as marcas do passado, os desejos da sociedade, e o sujeito editor é o jornalista que selecionou, entre inúmeras fotos, uma que representasse o que o editorial entende como a PrEP e todo seu contexto. Kossoy (1979, p. 48) afirma que a produção fotográfica estará sempre atrelada à visão de mundo do autor, “uma vez que toda fotografia é um testemunho segundo um filtro cultural”.

Os enunciados presentes na capa e as condições de produção nos levam a pensar que todo o discurso ali apresentado envolve relações de saber e poder, pois dizer que um medicamento está fazendo toda comunidade *gay* parar de se prevenir, reforça a visão de como a sociedade reflete sobre a vida dos homossexuais. Isso implica dizer que a seleção

imagética e a produção editorial se apoiam num discurso tradicionalista, homofóbico e desinformado. Dessa forma, é preocupante pensar que a Revista *Época*, com suas grandes tiragens e seu alto poder de comunicação, pode levar seus leitores a se reconhecerem nesses discursos, que além de desinformar, age desonestamente.

Outro componente adotado pela revista que atribui significação à imagem é a perspectiva fotográfica, através dela podemos perceber a real intenção do fotógrafo e a do editor ao escolher a imagem. A foto em análise foi tirada numa perspectiva de plano fechado, um recurso bem utilizado entre os fotógrafos, pois posicionou-se a câmara bem próxima do comprimido, de forma que ele ocupasse quase todo o cenário, deixando poucos espaços à sua volta. Carlos Gerbase, autor do livro e do portal “Primeiro Plano”, entende que este recurso provoca uma relação íntima e expressiva com o observador, pois convida o espectador a interagir com a imagem.

A simbologia das cores presente na capa também favorece associações, assim como já dito anteriormente. Farina (1986) compreende que, “A cor é vista: impressiona a retina. É sentida: provoca uma emoção. E é construtiva, pois, tendo um significado próprio, tem valor de símbolo e capacidade, portanto, de construir uma linguagem que comunique uma ideia (FARINA, 1986, p. 27)”. Nesse caso, o azul predominante na capa é uma cor bem familiar, pois está presente naturalmente no ambiente. Para Eva Heller, autora do livro “Psicologia das cores”, uma mesma cor pode provocar estímulos diferentes, dependendo do local onde ela se apresenta. Por exemplo, ao mesmo tempo em que o azul provoca serenidade e infinidade, pode provocar frieza, depressão e solidão. Dessa forma, o azul contrastado com o branco opaco, ocupa uma posição depreciativa na capa da revista, remetendo ainda mais a um ambiente doentio e enfraquecido.

De uma forma geral, a representação imagética exposta pela revista vinculada ao medicamento PrEP se deu de um modo completamente equivocado. Podemos dizer que, no caso da Revista *Época*, a relação entre o texto e a imagem dá margem para uma série de significações possíveis, mesmo as que não estão explicitamente na capa. Dessa forma, a revista contribuiu para que houvesse ainda mais significações negativas referentes à PrEP, ao cotidiano gay, e à comunidade LGBT+.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo teve como principal finalidade apresentar através dos pressupostos básicos da Análise do Discurso, como a figura do homossexual foi representada na capa da Revista *Época*, na edição de abril de 2018. Realizamos um estudo descritivo, analítico e interpretativo da capa da revista, buscando, através da fotografia e das chamadas textuais, indícios que caracterizassem e representassem os homossexuais.

Nosso foco analítico foi a imagem e os textos presentes na capa da Revista, onde encontramos como principal resultado o efeito de sentidos provocados pela imagem. A fotografia de um grande comprimido azul no centro da capa da revista complementa de certa forma o que os enunciados verbais dizem, e, conseqüentemente, a matéria é ratificada no corpo do editorial.

O debate realizado neste trabalho reforça ainda mais o poder que o discurso imagético tem sobre a construção de identidades, uma vez que a fotografia analisada se apresenta como um texto significativo e cheio de sentidos. Os efeitos de sentidos provocados pela fotografia ganham mais força quando combinados com o texto verbal, pois um auxilia o outro neste processo de significação. O visual neste caso funciona como uma suposta realidade específica de uma identidade representacional criada pela revista, que associa os homossexuais a práticas que se contradizem com a realidade.

O redimensionamento da imagem, o contraste de cores, os símbolos e os valores atribuídos à capa da Revista apresentam-se como uma ótima ferramenta para a seleção, produção e edição da foto jornalística, pois é a partir desses instrumentos discursivos que os sentidos se aplicam e assim representam uma “verdade”.

Sendo assim, os estudos feitos a partir dos planos visíveis e invisíveis (silenciamento) apontam os efeitos de sentidos e as condições de produção gerados pelo discurso imagético, onde apresenta de forma identitária as reflexões sobre a pílula PrEP. O visual neste caso faz parte de um discurso construído ao longo de anos, onde apresenta-se a imagem do que será abordado e posteriormente atribui a ele significação.

A partir dessas reflexões, podemos concluir que a simples fotografia de um comprimido azul, junto a uma chamada verbal para matéria, não estava ali por acaso. As relações dos discursos presentes na capa da Revista nos remetem a condições políticas, sociais e históricas, o que levou os leitores da revista a identificarem-se ou não com o discurso apresentado.

Para firmar saberes, a fotografia não contribuiu para que o leitor da revista tivesse um novo olhar sobre a PrEP e todo seu contexto, simplesmente identificou e representou o que a maior parte da sociedade já tem em mente. Dessa forma, a revista só reforçou uma visão distorcida que as pessoas têm sobre o homossexual. A mídia, nesse caso, utilizou recursos simples e apelativos para reforçar essa ideia e construir, assim, novos valores.

Temos ciência de que a análise apresentada não contemplou tudo o que existe nos textos e não esgotamos todos os recursos analíticos sobre a temática da nossa pesquisa. Este é apenas um dos caminhos de análise a ser percorrido por pesquisadores e interessados no tema. Contudo, esperamos que nossos leitores e pesquisadores possam ter um olhar mais crítico de como os homossexuais são representados em nossa mídia, podendo assim, questionar essas representações construídas a partir desses veículos informacionais.

## **REFERÊNCIAS**

ABGLT – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. **Manual de Comunicação LGBT**. Paraná: [s. n.], 2010. Disponível em: [http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/manual\\_comunicacao\\_Lgbt.pdf](http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/manual_comunicacao_Lgbt.pdf). Acesso em: 10 mar. 2019.

AUMONT. Jacques. *A Imagem*. 16. ed. Campinas: Papirus. 2012.

FAIRCHOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Coord. e pref.   ed. Bras. I. Magalhães. Trad. Magalhães *et al.* Brasília. DF: Universidade de Brasília, 2001.

FERNANDES. C. A. *Análise do Discurso: reflexões introdutórias*. 2 ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

HELLER, Eva. **Psicologia das cores, a: Como as cores afetam a emocao e a razao**. [S. l.]: Editora Gustavo Gili, 2012.

LOMBARDI, Kátia Hallak (Org.). *Documentário Imaginário: reflexões sobre a fotografia documental contemporânea*. **Discursos Fotográficos**, Londrina, v. 4, n. 4, p.35-58, jan. 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/view/1505/1251>>. Acesso em: 09 mar. 2019.

MAINGUENEAU. Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas, São Paulo Pontes & Editora da Unicamp, 1989.

MARTINE. Joly. *Introdu o   Análise da Imagem*. 14. ed. Campinas: Papirus. 2012.

MATTOS, Fernando. **DIREITO À IGUALDADE E À DIGNIDADE DOS HOMOSSEXUAIS NO BRASIL: UMA ANÁLISE PANORÂMICA DA JURISPRUDÊNCIA**. Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/artigoMattos.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

MICHELS, Eduardo *et al.* **MORTES VIOLENTAS DE LGBT+ NO BRASIL RELATÓRIO 2018**. Bahia-BA, 1 jan. 2019. Disponível em: <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2019/01/relatorio-2018-1.pdf>. Acesso em: 23 maio 2019.

OLIVEIRA, Feruchio de *et al.* **Relatório 2017**. Bahia, 2018. Disponível em: <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-2081.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

ORLANDI, Eri P. *Análise de Discurso: Princípios e procedimentos*. São Paulo Pontes. 2005.

OTTONI, M. A. R. *Os gêneros do humor no ensino de língua portuguesa: uma abordagem discursiva crítica*, 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística. Português e Línguas Clássicas. Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PRIMEIRO FILME. **Enquadramentos: planos e ângulos**. [S. l.], 2010. Disponível em: <http://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos/>. Acesso em: 10 mar. 2019.

PÊCHEUX, Michel. *Análise Automática do Discurso (AAD-69)* IN GADET, F. HAK, T. (Org.). *Por Uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. 3ª Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997, p. 74.

SANTAELLA. Lucia, *O que é Semiótica?* São Paulo: Brasiliense, 1999.

SANTOS, Solange dos. *Texto Visual: Uma nova concepção de leitura*. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p.1-14, jan. 2011. Semestral. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17885/17885.PDFXXvmi=>>. Acesso em: 09 mar. 2019.

WORDAK, Ruth. *Do que trata a ADC – um resumo de sua história. Conceitos importantes e seus desenvolvimentos*. In: *Revista Linguagem em (Dis)curso*, volume 4, número especial, 2004.

## **MOVIMENTOS DISCURSIVOS NA/PARA A SAÚDE: PERCURSO E EXPERIÊNCIA(S)**

Lucas Rodrigo Batista Leite

Graduando em Saúde Coletiva pelo Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal de Mato Grosso (ISC/UFMT), onde, atualmente, é aluno regular do programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva. [batistaleitelucas@gmail.com](mailto:batistaleitelucas@gmail.com)

Patrícia Aparecida da Silva

Licenciada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Possui mestrado e, atualmente, é doutoranda em Linguística pela UNEMAT. [patriciarogeriofilho@gmail.com](mailto:patriciarogeriofilho@gmail.com)

Cássia Maria Carraco palos

Graduada em Ciências Sociais pela PUC – SP e mestrado e doutorado em Saúde Pública pela USP. Atualmente é professora do [ISC/UFMT.cacapalos@gmail.com](mailto:ISC/UFMT.cacapalos@gmail.com)

Este trabalho busca dar visibilidade a um percurso (ainda inicial) de envolvimento com a Análise de Discurso (AD), de Michel e Pêcheux e Eni Orlandi. Partilha-se aqui algumas tentativas de inserção desse campo, na área das Ciências da Saúde. Para tanto, recortamos o período de 2015 a 2020. Entre as tentativas, destaca-se a ação de extensão Saúde, Discurso, Linguagem (SaDiL), desenvolvida desde maio de 2020, cujo foco é congregar interessados na intersecção saúde-discurso-linguagem. Em virtude do contexto pandêmico, a ação tem ocorrido virtualmente. A SaDiL tem realizado reuniões para a leitura de textos sobre AD. Essas reuniões são organizadas e operacionalizadas em grupo do WhatsApp, onde são disponibilizados, com antecedência, o cronograma e os links dos materiais a serem trabalhados. A SaDiL também mantém um perfil no Instagram, onde divulga suas ações que, além do grupo de leitura, contempla uma sequência de colóquios, com pesquisadores de AD, que versam sobre questões do campo da saúde, como suicídio, luto, saúde mental, entre outros. A proposta deste trabalho não é fazer uma análise discursiva, mas dar visibilidade a esse movimento de tentativas de inserção de “uma leitura para além da transparência”, em uma área onde prevalece o conteudismo.

**Palavras-chave:** Análise de Discurso, Saúde Coletiva, Universidade, Mato Grosso.

### **INTRODUÇÃO**

Assim como Eni Orlandi, o que nos fascina na Análise de Discurso é sua potencialidade de nos ensinar a pensar, tornando o mundo mais amplo e as coisas menos sabidas (SCHERER, 2006). Ou dito de outra forma, de nos tornar mais questionadores, de nos fazer ver as coisas menos evidentes, menos óbvias.

Pensar que o(s) sentido(s) pode(m) ser sempre outro(s) (ORLANDI, 1988), que a interpretação não é livre, que não é todo mundo que pode interpretar à sua vontade; que não há sujeito sem ideologia e que a linguagem serve para comunicar e não

comunicar(ORLANDI, 2013), entre outros, são deslocamentos importantes a serem refletidos por um campo que, tem as Ciências Humanas e Sociais, como um de seus pilares. Campo esse denominado Saúde Coletiva.

A Saúde Coletiva (de agora em diante, SC) pode ser compreendida como um campo de conhecimentos que visam compreender a saúde e seus determinantes sociais, bem como um espaço de práticas focadas, sobretudo, na promoção, prevenção e cuidado, em saúde, não apenas dos indivíduos, mas da coletividade, dos grupos sociais (SILVA, PAIM e SCHRAIBER, 2014)

É uma área interdisciplinar e multiprofissional (SILVA, PAIM e SCHRAIBER, 2014), constituída por um tripé: Ciências Sociais e Humanas em Saúde; Epidemiologia; e Política, Planejamento e Gestão em Saúde (NICOLAU, 2020). A Epidemiologia visa compreender a distribuição e os determinantes do processo saúde-doença nas populações. A Política, Planejamento e Gestão em Saúde busca operacionalizar/executar/acompanhar os serviços, políticas e programas de saúde. E as Ciências Humanas e Sociais fornecem bases para a compreensão tanto do processo saúde-doença, quanto da efetivação dos sistemas e serviços de saúde. Logo, a SC se faz no entrecruzamento dessa tríade.

Para esse campo, saúde é compreendida em seu sentido ampliado, ou seja, como resultante das condições de moradia, lazer, trabalho, alimentação, educação, transporte, acesso a terra, emprego, renda, liberdade, meio ambiente, acesso a serviços de saúde, etc. (BRASIL, 1986).

Sendo a linguagem, a mediação entre o homem e a realidade natural e social (ORLANDI, 2013), podemos considera-la também como uma questão de/para a saúde<sup>30</sup>. Reiteramos, assim como Rolim *et al.* (2018) a relevância da linguagem e do discurso para/na SC.

Nesse sentido, este trabalho busca dar visibilidade a um percurso (ainda inicial) de envolvimento com a Análise de Discurso (AD), de Michel e Pêcheux e Eni Orlandi, bem como algumas tentativas de inserção desse campo, na área das Ciências da Saúde, especificamente, na Saúde Coletiva, entre 2015 a 2020, na Universidade Federal de Mato Grosso.

---

<sup>30</sup> Caberia um maior aprofundamento nessa questão, mas não é a proposta desse trabalho.

## **SOBRE UM PERCURSO “INDIVIDUAL”**

Eu, Lucas, assumirei temporariamente a primeira pessoa, para falar do início desse “movimento discursivo”, que, inclusive, já narrei em outros espaços (2019<sup>31</sup>; 2020<sup>32</sup>).

Conheci a Análise de Discurso, em 2012, quando era aluno do ensino médio. Nessa época, eu frequentava o ensino médio à tarde e, a noite, cursava Técnico em Segurança do Trabalho, através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), em uma instituição privada, na cidade de Cáceres – MT. Eu entrava na escola as 13 horas e saía as 18 horas; tinha um intervalo de uma hora para descanso, já que o técnico iniciava as 19 horas.

A escola que eu frequentava - Escola Estadual Onze de Março (conhecida como CEOM) – ofereceu nesse mesmo ano, um minicurso de Libras, uma vez que tinha entre seu corpo discente, estudantes com deficiência auditiva. O curso ocorria entre as 18 e 19 horas. Como eu tinha esse tempo vago, passei a frequentar o minicurso e acabei gostando da língua, o que fez com que eu me matriculasse, logo em seguida, em um curso de maior duração, que estava sendo oferecido pela instituição onde eu frequentava o curso técnico. Foi nessa instituição privada que conheci a AD.

Esse curso de Libras, com exceção de uns cinco ou sete estudantes era, majoritariamente, integrado por alunos de Letras, em fase de conclusão de curso; alunos esses envolvidos com o PIBID, PIBIC e já pesquisadores, nas mais diferentes áreas da linguagem (semântica, sociolinguística, linguística aplicada, literaturas, etc.). por coincidência (ou não) me sentei próximo aos entusiastas da AD: Patrícia (que é coautora deste trabalho) e Welliton Bindandi.

Os dois falavam com tanto entusiasmo, fascínio, empolgação, da AD, que foi me despertando curiosidade. Então, ainda em 2012, participei da Semana de Letras, promovida pela Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, em Cáceres, que contava, em sua programação, com um minicurso de Introdução a Análise de Discurso. Fiz e a minha sensação era a de não ter entendido nada. De tudo, ficou o eco da fala de uma das ministrantes do curso: ela comentava sobre um texto que corrigiu à época, em que a

---

<sup>31</sup> BATISTA LEITE. Saúde e violência: sujeito e memória nos dizeres de profissionais de saúde do bairro Pedra Noventa, Cuiabá -MT (2019)

<sup>32</sup> Apresentação oral. II SILIF 2020.



autora na tentativa de escrever “semáforo”, formulou “semáfora”. Sua análise era, mais ou menos, a seguinte: essa formulação outra (“semáfora”) podia ser lida como “o sentido fica fora”.

Mesmo sem ter tido acesso ao texto mencionado, a análise dela parecia fazer muito sentido, já que eu sabia (por ter lido em algum texto que não recordo a referência) que “sema” era a menor unidade de significação trabalhada pela semântica e que essa própria palavra (SEMAntica) era definida como “estudo dos significados”. Logo, “semáfora” podia sim ser tomada como “significado/sentido fora”. Até hoje não sei de que texto se tratava, mas o efeito de sentido ecoou (e ecoa) em mim.

Ainda nessa altura, uma tia muito próxima ingressou no curso de Letras da UNEMAT/Cáceres. Acabei por acompanhá-la durante quase todo seu percurso de graduação, ajudando com leituras, com montagem de seminários, inclusive com a concepção e formatação de seu Trabalho de Conclusão de Curso. Nesse movimento, conheci textos e intelectuais diversos, da Linguística e da Análise de Discurso: Eni Orlandi e sua vasta obra; Claudia Pfeiffer e seu artigo sobre “pedagogização do espaço urbano”; José Horta Nunes e seu trabalho com dicionários; Suzzi Lagazzi e seu conceito “materialidades significantes; Mônica Zoppi e suas análises do discurso político; Eduardo Guimarães e sua Semântica do Acontecimento; Freda Indorsky e suas análises sobre Lula e o MST; Marcos Bagno e o preconceito linguístico; Saussure e seu Curso de Linguística Geral; Roxane Rojo e seu letramento; Margarida Basílio e sua Teoria Lexical; sem esquecer de Labov, dos estudos de Diacronia, das literaturas, entre outros. Somente não me arriscava nos conteúdos de Língua Inglesa, por quem, ainda hoje não nutro afinidade.

Da relação inicial com Patrícia e Welliton, do acompanhamento de minha tia e pesquisando independentemente, fui tentando conhecer mais a AD, a Linguística e descobrindo coisas novas, como a existência da História das Ideias Linguísticas e do Saber Urbano e Linguagem. Reencontrei Patrícia, em 2013, no 3º ano do ensino médio, enquanto ela fazia estágio-docência em minha turma, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Inglesa. Seguimos, ela, Welliton e eu, desde 2012, mantendo relação nas redes sociais.

A partir do que relatei até aqui e também pelo fato de sempre ter gostado da disciplina de Língua Portuguesa, pensei em cursar Letras; mas nessa altura (final de 2013), tinha cristalizado que queria fazer medicina e, caso não conseguisse, que faria algo na área da saúde, na intenção de uma possível transferência futura (para medicina).

Finalizado o ENEM e aberto o SISU, comecei a analisar minhas possibilidades. Medicina não daria, já que minha nota havia sido baixa. Na UFMT havia entre as opções: Nutrição, Enfermagem e Saúde Coletiva. Aí, acredito que houve uma influência indireta da fonoaudióloga com quem fiz terapia, em 2009, na escolha pela SC. Penso que aqui pode estar (também) um vestígio da minha relação com a linguagem.

Até os 14 anos, eu apresentava um “distúrbio fonético” (“diagnóstico” que recebi da “fono”), que me fazia falar como o *Cebolinha, da Turma da Mônica*: eu trocava o L, pelo R, nos encontros consonantais TR e DR (Vidlo, Tlês). Essa troca fonética me gerava muitas situações de chacota (principalmente na escola), o que me fez silenciar em muitos momentos. Embora eu fosse um “bom aluno”, eu evitava falar, responder coisas que sabia a resposta, principalmente quando percebia esses encontros consonantais no que falaria, temendo uma provável “represália linguística”, por parte dos colegas de turma. Lembro desse silenciamento no fundamental II (6º ao 8º ano). No primeiro semestre de 2009 (já com 14 anos), fui morar com minhas tias – sendo uma delas a que acompanhei no curso de Letras - numa cidade próxima à Cáceres. Lá, depois de várias tentativas frustradas em tentar me advertir, para que eu “falasse direito”, pois, eu “já era grande para falar errado”, minha tia disse que eu deveria procurar um fonoaudiólogo. Foi o que fiz, logo que regresssei à Cáceres, no segundo semestre do mesmo ano. A fonoterapia foi, sem dúvida alguma, um divisor de águas na minha vida.

Mais que uma terapia, as sessões de fonoaudiologia eram um espaço de escuta, de conversa, de acolhimento, de promoção da autoestima. E para minha sorte, a fonoaudióloga que me acompanhou era especialista em linguagem/neurolinguagem. Lembro que na nossa primeira consulta, após fazer minha triagem, ela me pediu que levasse um texto, na próxima sessão. Levei um livro de português, no qual escolhi um texto aleatório. À medida que eu lia, ela ia anotando as palavras em que eu me “enroscava”; a partir dali nossos encontros se resumiam em fazer exercícios em frente ao espelho, durante três meses.

Entre uma consulta e outra, a fono me contou que era professora de saúde coletiva, que havia começado o doutorado em medicina preventiva, mas que não o concluiu. Aqui ela já era meu referencial de profissional de saúde; eu queria ser como ela: humilde, atencioso, acolhedor, um bom profissional! Minha admiração era tamanha que me recordo de ter organizado com outros colegas, em 2012, no 2º ano, na disciplina de língua

portuguesa, uma mesa-redonda sobre distúrbios da comunicação humana. Comecei a nutrir o desejo em cursar fono, o que na minha visão seria bom, já que uniria duas coisas, que até então eu gostava: saúde e linguagem.

Retomando. Entrei na graduação em Saúde Coletiva, em 2014, mas ainda focado na medicina. Fiz alguns vestibulares em instituições da região, pois, minha intenção era sair. Todavia, paralelamente, fui ingressando em projetos de pesquisa, de extensão, na educação tutorial. Fui ficando. Logo no início de 2015, fui aprovado para cursar fonoaudiologia no sul do país, em uma instituição pública; entretanto eu já estava muito envolvido na UFMT e preferi não ir.

Em agosto/2015, participei do Encontro Nacional de Linguagem, História, Cultura (ENALHC), promovido pela UNEMAT/Cáceres, onde tive a oportunidade de assistir falas de Freda Indorsky, Maria Leandro Ferreira, Claudia Pfeffeir, Eduardo Guimarães, Greciely Costa, Vanise Medeiros, entre outros e de onde saí com a certeza de que queria fazer AD. Comprei alguns livros nesse evento e segui tentando analisar discursos. Comecei a tentar juntar AD e saúde.

## **MOVIMENTOS DISCURSIVOS NA/PARA A SAÚDE, NA UFMT**

A primeira tentativa que promovemos, de inserção da AD, na Saúde Coletiva, ocorreu em 2015, quando utilizamos elementos desse campo, no desenvolvimento de dois trabalhos disciplinares, na Graduação em Saúde Coletiva: um seminário sobre redução da maioria penal, na disciplina Saúde, Cultura e Sociedade; e um trabalho de prática, sobre violência na periferia, na disciplina Eixo Integrador II (uma disciplina de metodologia ativa)<sup>33</sup>.

Em Saúde e Sociedade, a partir dos clássicos da sociologia – Marx, Weber e Durkheim – e dos teóricos próprios das Ciências Sociais em Saúde, tínhamos que refletir sobre a redução da maioria penal, que estava em votação no Congresso Nacional, a época. Recorremos a AD como possibilidade de leitura dessa pauta, olhando tanto para a proposta de lei, quanto para algumas reportagens que falavam sobre a pauta. No fim, a

---

<sup>33</sup> Metodologia que coloca o aluno como sujeito ativo, como produtor de conhecimento, sendo o professor um mediador/facilitador, do processo de ensino-aprendizagem.

professora disse (mais ou menos): “não precisava ter misturado todos [os teóricos]; poderiam ter seguido somente com a AD e Marx”.

Em Eixo Integrador tentamos compreender as diferentes percepções de/sobre violência no bairro Pedra Noventa, localizado na periferia de Cuiabá – MT, pelo discurso de moradores e de noticiários da região. Fomos observando que muitos dos atos de violência atribuídos ao bairro, não ocorriam lá, mas em uma região constituída por vários bairros, todavia com o mesmo nome – “Grande Pedra Noventa” – e outras vezes, em nenhum deles; parecia haver uma tentativa de reforçamento do estereótipo do bairro, como violento. Em colocar o bairro como um lugar onde se entra, podendo não retornar vivo.

Através da nossa inserção no Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes e no Grupo de Pesquisa Enfermagem, Saúde e Cidadania (GPESC), ambos ligados a Faculdade de Enfermagem (FAEN), realizamos entre setembro e novembro de 2016, o Projeto de Extensão “Análise do Discurso em Saúde (ADS)” (figura 1), que promoveu um minicurso de introdução, um colóquio científico e duas rodas de conversa.

**Figura 1** – Projeto ADS UFMT, 2016



Fonte: arquivo do autor.

Todas as atividades do ADS foram facilitadas/coordenadas por pessoas com expertise em Análise de Discurso, com destaque para pesquisadores advindos do Programa de Pós-graduação em Linguística, da UNEMAT, e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Ao todo, participaram do projeto 40 pessoas, entre estudantes, técnicos e docentes, das mais variadas áreas, como saúde coletiva, biologia, enfermagem, letras, história, psicologia, música, geografia, comunicação social e serviço social (BATISTA LEITE *et al.*, 2017). Entre

as temáticas abordadas nas rodas de conversa e no colóquio científico, podemos citar: deficiência/deficiente; arquitetura e patrimônio histórico; e ideologia nos textos de enfermagem de centro cirúrgico.

Demos continuidade ao trabalho de Eixo II, entre 2016 e 2017, enquanto nosso projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Intitulado “*Saúde e violência: discurso de profissionais de saúde do bairro Pedra Noventa, Cuiabá – MT*”, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, em 2019 – após um hiato, em virtude de mobilidade internacional que realizamos em Portugal, em 2018 - tendo como objetivo compreender como os trabalhadores de saúde, desse bairro, significavam a violência e, a partir daí, desenvolviam suas práticas de atuação.

O projeto ficou demasiado grande, o que nos fez produzir um novo recorte dentro desse, para apresentar como nosso TCC. Sendo assim, defendemos em agosto de 2019, o trabalho “*Saúde e violência: sujeito e memória nos dizeres de profissionais de saúde do bairro Pedra Noventa, Cuiabá – MT*” que, mais que uma análise discursiva em si, configurou-se como um gesto de resistência, em um espaço onde a análise de conteúdo é imperativa; e que de tão imperativa, acabou se fazendo presente em nosso trabalho, na sua forma de se organizar. Atualmente seguimos trabalhando o corpus dessa pesquisa.

Paralelamente, ainda em 2019, inserimos a AD como uma das “metodologias”, em um estudo da FAEN, que visa analisar as repercussões de um projeto de vivência e estágio na realidade do Sistema Único de Saúde (chamado VER-SUS/Brasil), ocorrido em Mato Grosso, de 2015 a 2018, na formação dos estudantes que passaram por ele. Nesse projeto, justamente, coordenamos o grupo de trabalho de AD – que é composto por pesquisadores na/da área.

## **MOVIMENTOS DISCURSIVOS NAS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Desde maio de 2020, juntamente com os projetos outrora mencionados, temos desenvolvido a ação de extensão Saúde, Discurso, Linguagem/SaDiL (figura 2), cujo foco é congrega estudantes, docentes, técnicos, pesquisadores e demais interessados, na intersecção saúde-discurso-linguagem, para a realização de atividades extensionistas (oficinas, cursos, colóquios).

**Figura 2 – SaDiL, 2020**



**Fonte:** arquivos do autor

A ação surgiu a partir do acúmulo narrado outrora e também em virtude da ausência de espaços de partilha e de diálogo nessa direção; da falta de atividades, na saúde, que colocassem a linguagem/o discurso como central. Importa dizer que essa ação surgiu juntamente com duas outras ações (e é parte constitutiva dessas), com o mesmo caráter provocador (e porque não dizer, de resistência): o programa de extensão “*ConstruISC – construindo um Instituto Promotor de Saúde na UFMT*” e o projeto de extensão “*Centro de Estudos e Artes Prof. Severino Meirelles*”(vinculado ao programa).

O ConstruISC é um programa de médio e longo prazo, que tem como objetivo oferecer e fomentar espaços educativos, formativos e de práticas, em Saúde Coletiva, pautados na compreensão ampliada de saúde, nas suas dimensões biológica, psicológica, social e espiritual, tendo como base o referencial teórico e metodológico da Promoção da Saúde e das Universidades Promotoras de Saúde (CONSTRUISC UFMT, 2020). Suas ações estão voltadas para a promoção de uma ambiência e de relações saudáveis; para o fomento de atividades partilhadas entre estudantes de graduação, pós-graduação, docentes, técnicos e comunidade externa; para o estabelecimento de parcerias intersetoriais; e, de forma mais geral, para a construção de uma universidade promotora de saúde.

O Centro de Estudos e Artes nasce com a finalidade de dinamizar as relações e interações no Instituto de Saúde Coletiva, da UFMT e com a comunidade externa, instituindo um espaço para troca de conhecimentos científicos e populares, reinventando processos de comunicação e de informação e promovendo atividades artísticas e culturais, como sarais, sarais poéticos, etc. (CEA UFMT, 2020) Nasce, mais fisicamente, para dar vida a antiga biblioteca setorial do ISC, que funcionou também, mais recentemente, como Centro de Apoio a Inclusão Digital/CATIs.

A SaDiL se faz, então, na relação com esses dois projetos e com seus referenciais: promovendo o acesso ao conhecimento; refletindo a saúde, nas suas diversas manifestações; colocando as artes e a linguagem como questões de/para a saúde; tornando os sujeitos mais críticos. Questões fundamentais para o paradigma da Promoção da Saúde.

Aqui, fazemos um recorte (dado o tema do GT do SILIF 2020), para apresentar a nossa relação com as Tecnologias Digitais que, não é dá como objeto de estudo/pesquisa, mas como prática. A SaDiL iniciou suas atividades, através do Clube de Leitura e de Leitores de/em Análise de Discurso (CLAD), com reuniões semanais, todavia alterou para encontros quinzenais, dada a disponibilidade dos participantes. No CLAD se faz leituras e diálogos sobre textos de AD, previamente definidos no cronograma no grupo; as reuniões ocorrem virtualmente, através do Google Meet e são organizadas e operacionalizadas em grupo do WhatsApp, onde é disponibilizado com antecedência o link de acesso aos materiais e à reunião. Complementarmente, existe um grupo no Facebook, onde os integrantes da ação podem compartilhar textos, vídeos, eventos, entre outros; atualmente, nesse espaço, está sendo elaborado uma lista de verbetes/conceitos de AD, como suporte para as leituras.

Além do CLAD, a SaDiL mantém um perfil no Instagram, onde divulga suas ações que, além do grupo de leitura, é integrada por uma sequência de colóquios de pesquisa, que traz pesquisadores em AD, para discutir questões próprias do campo da Saúde, como suicídio, luto, saúde mental, etc. O I colóquio SaDiL ocorreu no dia 30 de julho e versou sobre as relações entre saúde coletiva e AD, contando com exposição da professora Claudia Pfeiffer, da Unicamp.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A proposta desse relato não é fazer uma análise discursiva, mas dar visibilidade a esse movimento de tentativa de inserção de “uma leitura para além da transparência”, em uma área onde prevalece o conteudismo. Enquanto percurso em movimento, não trazemos aqui conclusões, mas a abertura para sugestões, dicas, contribuições.

Nossa intenção é colocar a AD para a SC, como “campo/disciplina” (como dito por ORLANDI, 2013), e não como ferramenta/instrumento/técnica, colaborando para a

feitura de “puxadinhos teóricos” (ORLANDI, 2016), como aponta estudo de Rolim *et al.* (2018).

Se nos projetos iniciais o foco se deu, sobretudo, na divulgação da AD entre estudantes, pesquisadores, da área de saúde, o desejo agora, por meio da SaDiL é de fomentar o aprofundamento teórico, de sedimentar os Estudos Discursivos em Saúde/na Saúde, tomando como referência trabalhos já produzidos nessa linha, como os de Cláudia Pfeiffer (Unicamp), Wedencley Santana (UFJF), entre outros.

## REFERÊNCIAS

BATISTA LEITE, L. R.; RIBEIRO, R. L. R. BOTTOSSO, R. M. Análise de discurso em saúde: um exercício de extensão. [poster] apresentado no **II Encontro Internacional e VII Encontro Nacional do Grupo de Estudos de Linguagem do Centro-Oeste (GELCO)**, 2017.

BATISTA LEITE, L. R. **Saúde e violência**: sujeito e memória nos dizeres de profissionais de saúde do bairro Pedra Noventa, Cuiabá -MT. TCC (Graduação em Saúde Coletiva). Universidade Federal de Mato Grosso, 2019.

CEA UFMT, Projeto de extensão Centro de Estudos e Artes. Instituto de Saúde Coletiva/UFMT, 2020.

CONSTRUISC UFMT, Programa de extensão. Instituto de Saúde Coletiva/UFMT, 2020.

NICOLAU, K. W. **Saúde Coletiva**: uma introdução ao campo (histórico, foco, perspectiva). Live disponível no canal do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva UFMT, no YouTube. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Wik6nfNxfvo&t=3392s>> Acessado em 2020

ORLANDI, E. P. Discurso em análise – sujeito, sentido, ideologia. 3 ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2016

ORLANDI, E. P. Análise de Discurso: princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ORLANDI, E. Discurso e Leitura.Ed.CORTEZ .UNICAMP, 1988.

ROLIM, A. C.; SANCHO, K. A.; LA-ROTTA, E. I. G.; FERNANDEZ, M. R. B.; FIGUEIREDO, V. C. J.; FRIESTINO, J. K. O.; PFEIFFER, C. R. C.; CORREA, C. R. S. Análise do discurso pechêutiana como referencial teórico e metodológico na saúde coletiva: revisão da literatura. *Rev Psi Divers Saúde*, Salvador, 2018 Março;7(1):149-160.

SCHERER, A. História das idéias x história de vida. **Fragmentum**, no. 7, mar. 2004.



SILVA, L. M. V.; PAIM, J. S.; SCHRAIBER, L. B. In. PAIM, J. S. e ALMEIDA-FILHO, N. (Orgs.).  
**Saúde coletiva:** teoria e prática. 1. ed. Medbook, Rio de Janeiro: 2014.

## **A MULHER NA GUERRA - ANÁLISES IMAGÉTICAS A PARTIR DA LEITURA CRÍTICA DE CARTAZES QUE CIRCULARAM DURANTE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL**

Tanísia Ferreira Nascimento (MPIES/UNEB)

Mestranda pelo Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social/MPIES-UNEB. E-mail: [tannynascimento@hotmail.com](mailto:tannynascimento@hotmail.com)

César Costa Vitorino (MPIES/UNEB)

Doutor em Letras, Professor dos cursos de Letras Vernáculas, Direito e História da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus I, Salvador - Bahia - Brasil, Coordenador Geral do Curso de Pedagogia do Programa PARFOR/UNEB, Professor Permanente do Mestrado Profissional Intervenção Social (MPIES)/UNEB e orientador de mestrado da autora principal. E-mail: [vitorinoleitura66@gmail.com](mailto:vitorinoleitura66@gmail.com).  
ORCID 0000-0003-4121-004X

Lavine Lima Silva Cunha (UNEB)

Graduada em Letras – Língua Inglesa e Literaturas pelo Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus XIV. E-mail: [lavinediilima@gmail.com](mailto:lavinediilima@gmail.com)

Durante séculos as mulheres foram vistas social, política e economicamente como inferiores ao homem. A elas não eram dispensados os direitos que os homens usufruíam e não tinham sequer meios de questionar seu lugar de inferioridade. No entanto, quando se trata de discussões envolvendo identidade de gênero, quase sempre a pauta está relacionada à figura feminina e a função exercida pelas mulheres. No presente trabalho propomo-nos a discutir sobre o papel da mulher na sociedade do XXI, bem como salientar a função exercida por elas no contexto bélico (ALEKSIEVITCH, 2016), durante o período da Segunda Guerra Mundial. Nesse contexto de práticas discursivas e construções de sentido, foram analisados alguns cartazes de propaganda bélica para alistamento feminino. Tais cartazes, em sua maioria, contem expressões em Língua Inglesa denominadas “collocations” (frases em inglês que são consagradas por determinado uso convencional, seja pragmático, semântico ou sintático) (TAGNIN, 2013), que ao serem utilizadas nos cartazes, representaram meios, para persuadir e encorajar mulheres a irem para a guerra cumprir determinadas funções que não fossem as do lar. Para isso, seguimos as premissas da Multimodalidade, a junção de textos linguísticos e imagéticos (KRESS e VAN LEWEENN; 1996, 2006) e do Letramento Crítico (LC), habilidade de ler e refletir além do que se vê. (FREIRE; MENEZES DE SOUZA, 2011).

**Palavras-chave:** Publicidade; Mulher; Segunda Guerra; Letramento crítico; Multimodalidade.

### **INTRODUÇÃO**

Na contemporaneidade, avanços sociais e discussões sobre gênero no âmbito internacional e nacional têm permitido constantes debates sobre o papel da mulher na sociedade. No presente trabalho propomo-nos a discutir essa problemática ao analisar a forma como a mulher, era vista no contexto da Segunda Guerra Mundial e como os desdobramentos das posições que ocuparam na Guerra, levaram a construções imagéticas

que utilizaram visões já consagradas da posição da mulher e foram modificando a partir dessas visões, o papel primário da mulher anterior à época das guerras – o de dona do lar que cuida da família e afazeres domésticos. A história tem nos mostrado que as posições dedicadas às mulheres têm frequentemente sido de caráter secundário ou até mesmo inferior aos homens.

O cenário tem mudado com a modernidade e a evolução da sociedade contemporânea, entretanto, atualmente, na maioria dos países, as mulheres permanecem em posições desiguais frente ao homem. Para Joan Scott (1990), gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, sendo assim uma construção social e histórica dos sexos. É uma análise do conceito e da categoria gênero, no campo das ciências humanas e sociais, para as quais o conceito de gênero se refere à construção social do sexo anatômico, ou o que se diz a partir das diferenças percebidas entre os sexos. Assim, quando se trata do sexo da pessoa, este está ligado ao aspecto biológico, já o gênero (ou seja, a feminilidade ou masculinidade enquanto comportamentos e identidade) trata-se de uma construção cultural, fruto da vida em sociedade. Em outras palavras, as coisas de menino e de menina, de homem e de mulher, podem variar temporal e historicamente, de cultura em cultura, conforme convenções elaboradas socialmente (SCOTT,1990). Como enfatiza Telles (2004), o princípio da revolução feminina, passou a ter visibilidade no final do século XIX, devido a partida dos homens para o campo de batalha, enquanto as mulheres ficavam na “retaguarda.” Entretanto, antes da revolução feminina tomar forma, no período da Segunda Guerra Mundial, na década de 1940, as mulheres passaram a assumir outros papéis, além dos papéis convencionais de mãe e esposa.

## **METODOLOGIA**

Nosso percurso metodológico é híbrido. Além da pesquisa qualificativa, de cunho bibliográfica, a fim de construir as análises dos cartazes – conteúdo linguístico e imagético amparamo-nos nos pressupostos metodológicos de Lankshear & Knobel (2013) *Try On Research*. A pesquisa qualitativa é aquela que busca entender um fenômeno específico em profundidade. Ao invés de estatísticas, regras e outras generalizações, a pesquisa qualitativa trabalha com descrições, comparações e interpretações. Já a pesquisa

bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32). Já a “try on research”, segundo Lankshear & Knobel (2013), é um processo metodológico que encoraja experimentação com conceitos, teorias, metodologias, incluindo *mashups* inovadores, interfaces de métodos e teorias diferentes, novas técnicas e modificação de tecnologias já existentes para coleta, análise e exploração de dados de práticas de letramentos emergentes em constante mudança, tais como os letramentos multimodais (ELUF, 2019). Dessa forma, nossa análise linguístico-imagética “Try On” encontra-se na interface entre os estudos de Letramento Crítico e da Multimodalidade, com a utilização do quadrante proposto por Kress & Van Leeuwen (1996). A fim de construir as análises dos cartazes – conteúdo linguístico e imagético- amparamo-nos nos pressupostos metodológicos de Lankshear & Knobel (2013) *Try On Research*.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Em períodos de guerra, as mulheres, a depender do contexto social e geográfico, ocupavam espaços e posições diferentes. Aleksievitch (2016, p.7) relata:

Já no século IV a.C., em Atenas e em Esparta, havia mulheres lutando nas tropas gregas. Depois participaram das campanhas de Alexandre, o Grande [...] as escravas as vezes iam para a guerra com seus pais e maridos sem temer a morte. [...] Na Inglaterra, nos anos de 1560 a 1650 começaram a se formar hospitais militares em que mulheres e soldados serviam [...] Na Primeira Guerra Mundial já aceitavam mulheres na Força Aérea Real [...] Na Rússia, na Alemanha e na França, muitas mulheres serviram em todas as forças armadas [...]

Embora as mulheres tenham conseguido lentos progressos e desempenhado papéis importantes junto aos homens, ainda há um esquecimento sobre as contribuições

que elas protagonizaram ao longo dos anos. As atividades militares das mulheres são recordadas como pouco, ou menos importante, permitindo à cultura geral de manter o mito de "homens em armas e mulheres em casa" (COOKE, 1993, p.178). Com o tempo as mulheres passaram a ocupar mais espaço no contexto bélico, entretanto, ainda assim, eram posições restritas ao que se considerava mais apropriadas para mulheres. Em 1943, durante a Segunda Guerra Mundial, mulheres integraram oficialmente o Exército Brasileiro, sendo elas 73 enfermeiras, 67 delas enfermeiras hospitalares e 6 para auxílio aéreo<sup>34</sup>. Foi também durante a Segunda Guerra Mundial que as mulheres começaram a integrar os campos de batalha em maior número, "em muitos países as mulheres serviram em todas as forças armadas: nas tropas inglesas eram 225 mil; nas americanas 450,500 mil; nas alemãs, 500 mil" (ALEKSIÉVITCH, 2015 p.8). A partir dessa nova reconfiguração do mundo, onde homens e mulheres estavam em uma mesma atividade, perspectivas foram ampliadas e o perfil da mulher começava a ser mudado, ainda que traçado por homens. Portanto, justificamos a escrita desse artigo, buscando ressaltar a valorização da mulher em seus mais variados espaços, demonstrando sua importância, desde o período da Segunda Guerra Mundial, período este, que a elas eram destinados, apenas funções referentes ao lar, bem como na sociedade contemporânea. Em nosso objeto de estudo, os cartazes, procuramos analisar algumas expressões linguísticas, que "descrevem" o posicionamento do país em meio à Guerra, quanto ao papel da mulher. Nessa perspectiva Aleksievitch (2015 p.8) ainda escreve, que as mulheres que estavam inseridas no contexto bélico "dominavam todas as especialidades militares, inclusive as mais 'masculinas'. Ainda aqui, as concepções de mulher e de trabalho apropriados para mulheres entendidas pelos homens norteavam os direcionamentos que eram dados às mulheres nas guerras, não só em campo, mas desde os cartazes de propaganda para convidá-las ao alistamento e à participação na Guerra, como analisaremos adiante seguindo os pressupostos da Multimodalidade e do Letramento crítico.

Em meados dos anos 90, estudiosos dos Multiletramentos já advogavam, que "[...] o mundo estava mudando, o ambiente de comunicação estava mudando, e pareceu-nos que as mudanças no ensino e aprendizagem dos letramentos teriam que mudar também".

---

<sup>34</sup> Dados retirados da página oficial do Exército Brasileiro, disponível em: < [http://www.eb.mil.br/web/ingresso/mulheres-no-exercito/-/asset\\_publisher/6ssPDvxqEURI/content/a-historia-da-mulher-no-exercit](http://www.eb.mil.br/web/ingresso/mulheres-no-exercito/-/asset_publisher/6ssPDvxqEURI/content/a-historia-da-mulher-no-exercit) > Acesso em 10 jan. 2020.

Ou seja, as pessoas deveriam estar preparadas para considerar as novas linguagens e significados, advindos das novas tecnologias e do mundo digitalizado, que trouxeram consigo diferentes formas de comunicação, como a escrita, imagens e áudio, requerendo, assim, um novo conceito de letramento, multimodal.

Entende-se por multimodalidade, textos linguísticos que contêm outros *designs* além do linguístico, tal como as imagens, som ou movimento. Acredita-se que os textos multimodais, podem contribuir para tornar práticas de leituras, no ensino de línguas uma atividade mais atrativa e mais coerente com um mundo contemporâneo, cada vez mais imagético. A esse respeito, Kress e Van Leeuwen (2001, 2006, p.191) definem a multimodalidade como: “O uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com o modo particular segundo o qual, esses modos são combinados- podem, por exemplo, reforçar-se mutuamente”, (dizer a mesma coisa de formas diferentes). Por outro lado, cabe-nos ressaltar que para adentrarmos nas análises dos cartazes, que circularam durante a segunda guerra, os quais continham além das frases em inglês, a figura feminina, para fazermos as releituras das imagens, utilizamos as premissas do Letramento Crítico (LC) teve como precursor Paulo Freire (1998,p.23), que em seus escritos, procurava sempre incentivar professores a utilizar práticas de letramento em sala de aula, como forma de atribuir igualdade nas relações, e demonstrar que ser letrado está além do ato de ler, escrever e interpretar.

Para Soares (2000, p.15) “letramento significa a inserção e a participação, do indivíduo no mundo da escrita, como forma de participação na vida em sociedade. Dessa forma, entende-se por LC, a capacidade desenvolver senso crítico, de questionar e refletir sobre o que se vê e o que se ouve, sem se deixar “manipular” por algo como verdade única. A esse respeito, Menezes de Souza (2011, p.133) “chama atenção” para o sentido do letramento crítico de que [...] o processo de “ler criticamente envolve não apenas o texto e as palavras, mas também e talvez crucialmente, no mundo de conflitos e diferenças do mundo contemporâneo, aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras”. Ou seja, é preciso aprender a escutar, aprender a se ouvir, escutando. Para Monte Mor. (2009, 2010, 2011, p.122) “o LC é uma prática de leitura comprometida com a expansão de perspectivas do aluno”. Segundo a autora, ela vê o LC como meio de formação de cidadãos críticos, participativos e preparados para conviver com as diferenças culturais e linguísticas que nos cercam. Já para Scott (1998) o verbo criticar, muitas vezes é

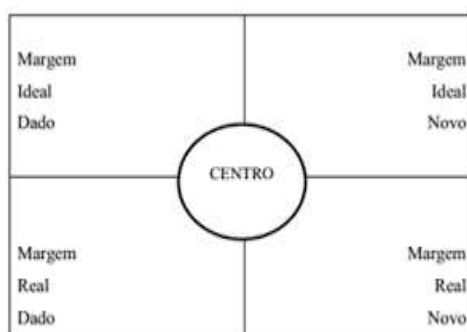
entendido como algo negativo, que está incorreto/errado. Para o autor, criticar é analisar o que se lê, é questionar, refutar as ideias trazidas pelos autores. Seguindo esse raciocínio, ao retratarmos nesse artigo LC, - e a Multimodalidade estamos no referindo aos cartazes que circularam durante à Segunda Guerra Mundial, período em que Hitler estabeleceu o Ministério do *Reich* para esclarecimento popular e propaganda, sob liderança de Joseph Goebbels, que tinha como um dos objetivos, garantir que a mensagem nazista fosse transmitida com êxito pela imprensa, através de filmes, pôsteres, cartazes antes das forças armadas entrarem em ação.

Notadamente, sabemos que a Segunda Guerra é a continuação da primeira. No entanto, foi durante a Segunda Guerra Mundial, que a comunicação através da arte passou a ser um importante instrumento político, como por exemplo, os textos multimodais (cartazes imagéticos e com frases de alto impacto) que circularam durante a Segunda Guerra foram idealizados, com o intuito de propagar todo um viés ideológico por trás de cada mensagem transmitida. Seguindo os pressupostos de Kress & Van Leeuwen (1996), de que “a partir dos detalhamentos imagéticos é possível construir uma análise crítica das disposições nos cartazes de propagandas.” Percebemos, por exemplo, como elementos simbólicos evidenciam a feminilidade e elementos gráficos delineiam a posição da mulher enquanto implicitamente já demarca também a posição masculina do homem na guerra. Em todos os cartazes, os elementos constitutivos convergem para as novas posições que as mulheres passaram a ocupar, seja para incentivar a participação, animar para o campo de batalha guerra, lutar contra o inimigo e proteger a nação. E como exemplos de textos multimodais, ou seja, textos compostos de múltiplas linguagens (ou modos) citamos neste artigo cartazes com anúncios publicitários em favor das guerras, com o intuito de exemplificar os postulados defendidos por Kress e Van Leeuwen de que as imagens comunicam assim, como um texto escrito. A esse respeito Gerard e Goldstein (2005, p.18) consideram que

As imagens são interfaces naturais para a comunicação, ou seja, não precisa nos ensinar como absorver imagens; isso ocorre naturalmente. Em um dado período de tempo, muito mais informação pode ser comunicada através de imagens do que da fala ou do texto escrito.

Nessa perspectiva, percebemos que as imagens atuam como forma de representação, negociação de identidades e relações sociais e como mensagem. Nessa perspectiva, e seguindo os ensinamentos propostos por Kress e Van Leeuwen (1996, p.223), entendemos que “enquanto os textos lineares impõem uma estrutura sintagmática para o leitor – as imagens, mediante a sequência da conexão entre os elementos que podem ser vistos e apresentados de acordo com uma lógica paradigmática, a lógica do centro – margem, do dado – novo, deixam para o leitor a maneira sequencial de conectá-los. Sob essa perspectiva proposta pelos autores, entendemos que quem realiza essa conexão entre o verbal e o imagético é o leitor. Vejamos no exemplo abaixo, o quadrante proposto por Kress, que descreve justamente como fazer a leitura e análise das imagens.

#### **Quadro referencial de Kress (1996) para leitura imagética.**



**Fonte:** [https://www.google.com/search?q=quadrante+proposto+por+kress&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjQsii59HqAhW3GbkGHayqDVkQ\\_AUoAXoECAwQAw&biw=1366&bih=657#imgrc=njFTMxHRVxEM](https://www.google.com/search?q=quadrante+proposto+por+kress&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjQsii59HqAhW3GbkGHayqDVkQ_AUoAXoECAwQAw&biw=1366&bih=657#imgrc=njFTMxHRVxEM). Acesso em: 16 de julho 2020.

Nesse sentido, ao entender que a multimodalidade se refere ao uso de mais de um modo de representação num gênero discursivo, percebemos que os gêneros escritos podem, portanto, fazer uso de outro modo de representação, além da linguagem verbal, a linguagem visual. Os modos semióticos da linguagem e da imagem coexistem em gêneros discursivos escritos, porém podem ter funções independentes e específicas. ELUF (2011). Nesse contexto, faz-se necessário compreender as *affordances*<sup>35</sup> da linguagem visual, ou seja, o que ela agrega, o mais profundamente possível, de modo que se possa explorar todo o seu potencial comunicativo.

<sup>35</sup> *Affordances* segundo Vera Menezes, seria o apropiciamento, um termo que foi cunhado por Gibson (1986) a partir do verbo *afford* que significa produzir, fornecer, dar, causar, proporcionar, conferir, oferecer, propiciar, ter os meios ou recursos para.



## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Para desenvolvermos esse artigo e fazer as análises dos cartazes, cabe-nos ressaltar a presença das “collocations.” Que para Tagnin (2005, p.17), as *collocations* são palavras que se combinam de forma natural e não tem uma explicação científica. Em outras palavras, são frases em inglês de fácil memorização. Talvez isso explique as frases curtas presente nos cartazes que circularam durante a Segunda Guerra Mundial, além do texto imagético, utilizaram expressões em inglês de forte impacto, que tivessem o efeito persuasivo de chamar a atenção do leitor, com a mensagem transmitida. No entanto, ressalta-se que os tanques, armas e bombas foram as principais armas usadas na Segunda Guerra Mundial. Entretanto, de forma igualmente poderosa, imagens provocativas, frases imperativas e elementos gráficos, planejados para fins específicos, também foram usados como artefatos bélicos para manipular, persuadir e convencer os civis a lutarem na Guerra, fossem através de filmes, propagandas ou cartazes, de campanha publicitária.

Diante desses pressupostos, analisamos como alguns desses cartazes utilizados durante a guerra, expressavam mensagens diretas, claras e persuasivas, para atrair, convencer e convocar, mulheres para os campos de batalha, em posições diversas na Guerra, uma vez que as batalhas da Segunda Guerra Mundial incorreram em muitas mortes durante os quatro anos, de 1939 a 1945, envolvendo todos os países de poderio econômico global, bem como países de menor relevância. Logo, mulheres de quase todas essas nações foram convocadas a se fazerem presentes na Guerra, através principalmente dos cartazes de campanha. Como exemplos de textos multimodais, que mesclam a imagem e o texto, faremos, portanto, a releitura de alguns dos cartazes que circularam durante a Segunda Guerra Mundial, uma nova imagem da mulher à figura de dona de casa já convencionalmente compreendida.

Figura 1: Faça o trabalho que ele deixou para trás



Fonte: <https://www.nps.gov/articles/equal-pay-act.htm> Acesso em: 10 jul. 2020.

Nesse primeiro exemplo, o cartaz associa a imagem da mulher a várias interpretações. Durante a Segunda Guerra, a participação feminina foi em grande parte nas enfermarias cuidando dos soldados feridos. Numa primeira análise interpretada pelos autores, seguindo os pressupostos de Kress e Van Leeuwen (1996), ao mesmo tempo em que a mulher aparenta usar acessórios de enfermagem – as luvas, a touca vermelha arrumada na cabeça (elementos que implicitamente simbolizam a feminilidade, uma vez que majoritariamente as mulheres eram as enfermeiras) – ela está também em um trabalho mecânico de construção ou reparação, provavelmente, de maquinaria bélica. Ao lado superior direito a frase traduzida do inglês diz: Faça o trabalho que ele deixou para trás. A mensagem transmite apoio, a mulher estará como suporte, na retaguarda, enquanto ele (o homem) está no *front* de Guerra. Aqui, a marca gráfica enfatizada na palavra *he* (ele, em Inglês), parece reforçar as funções de cada um – o homem vai ao campo de batalha, enquanto a mulher fica fazendo reparos. O cartaz fazia parte da propaganda do governo americano para alistamento de serviço para mulheres entre 1942 e 1945. (US. EMPLOYMENT SERVICE). Ainda, a frase em Inglês *do the job*<sup>36</sup>, que apesar de não ser uma expressão idiomática, e ser literal, em nossa releitura, acabamos por considerá-la uma *collocation*, uma vez que essas três palavras, quando ocorrem juntas, pode indicar que algo ou alguém faz o trabalho que precisa ser feito.

---

<sup>36</sup> Do the job: faça o trabalho. Definição do Dicionário Cambridge. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/do-the-job>. Acesso em maio de 2020.

**Figura 2- A imagem da mulher-mãe.**



Fonte: <https://brian.carnell.com/articles/2018/world-war-ii-propaganda-poster-keep-these-hands-off-buy-the-new-victory-bonds/> Acesso em: 10 jul. 2020.

Nesse cartaz, uma mulher segura um bebê, em um desenho caprichado e que remete calor materno, cuidado e proteção, um resguardo protetor ao bebê das mãos desenhadas de forma a parecer monstruosas, com os símbolos dos inimigos, a suástica nazista de Hitler e a bandeira do Japão, membro do Eixo Alemanha-Itália-Japão. Enquanto a mulher figura como elemento central no pôster, a mensagem é destinada para homens e mulheres em geral, pois a primeira frase no canto superior esquerdo diz: “Mantenha essas mãos longe”, ao que a frase logo abaixo completa “Compre os agora novos Títulos de Vitória” que eram títulos vendidos aos cidadãos com o objetivo de arrecadar fundos para a Guerra. A imagem da mulher e do bebê, considerados mais frágeis, pode ser analisada como uma forma de causar comoção e convencer os patriotas a comprarem os títulos de vitória<sup>37</sup>.

**Figura 3 – Ela serve para que homens possam voar**



<sup>37</sup> Fonte: <https://www.gettyimages.com.br/detail/foto-jornal%C3%ADstica/world-war-ii-propaganda-poster-depicting-a-russian-foto-jornal%C3%ADstica/52778725> Acesso em 17 abr. 2020.

Fonte: <https://propagandaposterstore.com/product/she-serves-that-men-may-fly-enlist-to-day-in-the-rcaf/> Acesso em 17 abr. 2020.

Cartaz canadense de incentivo às mulheres para alistarem-se à Real Força Aérea Canadense – *Royal Canadian Air Force* (RCAF). Na verdade, elas deveriam realizar tarefas administrativas para que os homens pudessem pilotar os aviões de Guerra – dizer expresso na frase “She serves that men can fly”, ela serve para que os homens possam voar. Aqui, novamente no quadrante de Kress (1996), pode-se perceber que o incentivo às mulheres ocupando papéis na Guerra já foi posto como certo, pois está no quadrante esquerdo, nas posições da imagem dada, do que é real. A imagem expressa uma mulher vestida com uniforme de Guerra, ativa e destemida, atraindo as mulheres para os postos necessários. À direita, está posto o que Kress (1996) colocou como o lugar do ideal, o que seria imprescindível, ou ideal, naquele momento, era que os homens estivessem livres para ocupar os assentos de pilotagem dos aviões e fossem ao campo de batalha.

**Figura 4 – Estou orgulhosa... meu marido quer que eu faça a minha parte**



Fonte: <https://iowaculture.gov/history/education/educator-resources/primary-source-sets/world-war-ii-homefront/im-proud-my-husband> Acesso em 17 abr. 2020.

Durante a Guerra eram necessários novos recrutamentos constantemente. A Comissão de Mão-de-Obra da Guerra (War Manpower Commission), agência criada nos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial, lidou com o equilíbrio entre a indústria, agricultura e forças armadas e começou a recrutar mulheres. No cartaz de campanha de 1944, foram colocados os dizeres “Estou orgulhosa... meu marido quer que eu faça a minha parte” e logo abaixo o chamado “Veja seu emprego nos Estados Unidos, Comissão de Mão-de-Obra da Guerra”. Ao analisarmos segundo o quadrante de Kress (1996), novamente os elementos se encaixam, a mulher com vestimentas de dona de casa e a posição da mão como se segurasse uma arma está no quadrante direito do que é novo – uma mulher na Guerra – e ideal – uma mulher na Guerra também ajudando, trabalhando, fazendo a sua parte. O marido está atrás com as mãos nos ombros da mulher em uma posição de apoio,

parece “orgulhoso”, representa o que é o dado, o real, o homem que agora apoia sua esposa ao serviço de Guerra. Ocorre que o país precisa mais do que nunca de novos recrutamentos. Ainda ao fundo, podemos observar a bandeira dos Estados Unidos. Colocada de forma ampla em segundo plano, dá a impressão de que todos os que forem recrutados estão lutando por uma causa maior, estão lutando pelo seu país.

**Figura 5 - Prefiro estar com eles do que esperar**



Fonte: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:%22I'd Rather Be With Them - Than Waiting%22 - NARA - 513677.jpg> Acesso em 14 de Maio. 2020.

Nesse cartaz de campanha, o elemento central é a mulher combatente na Guerra. Ela aparece sorridente e expressa confiança e altivez pela linguagem corporal representada através do corpo inclinado para a frente. A frase traduzida diz: “Prefiro estar com eles a esperar” o que remete à espera da volta dos seus maridos, pais e filhos da Guerra para os seus lares e convoca as mulheres a preferirem estar junto a eles em campo do que esperar. A estrutura do condicional *would* (no pôster abreviado para *'d*) com o advérbio *rather* é uma *collocation*, ou seja, frequentemente essas duas palavras ocorrem juntas para expressar que alguém prefere fazer alguma coisa, do que fazer qualquer outra coisa. Portanto, nesse cartaz, está expresso, portanto, que a mulher prefere ir com os homens para a guerra do que esperar pelo retorno deles. Agora, a mulher não figura apenas como dona de casa, os cartazes de campanha as direcionam para onde são necessárias. Aqui, a mulher é convocada diretamente pelo pôster do Corpo do Exército das Mulheres (WAC – Women’s Army Corps), um ramo feminino do Exército dos Estados Unidos como uma unidade auxiliar. A frase na parte inferior da imagem é imperativa: Aliste-se na Estação de Recrutamento do Exército dos Estados Unidos ou peça ao seu Chefe dos Correios.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse trabalho teve como objetivo investigar a forma pela qual os campos verbais e imagéticos interagem na construção de significados e produção de sentidos em uma campanha publicitária a favor da Guerra, especificamente na Segunda Guerra Mundial nos Estados Unidos que intencionava convencer e convocar as mulheres para as batalhas bélicas. Para isso, fundamentamos nossa pesquisa na teoria de Multimodalidade de Kress e Van Leeuwen (1996-2006) quando os autores nos apresentaram textos multimodais como uma possibilidade de contribuir nas novas formas de significação e de construção de sentido num mundo contemporâneo cada vez mais visual e nos pressupostos do Letramento crítico (Freire, 2006); Monte Mor (2010), Menezes de Souza (2011). Ambos abordam que o letramento crítico deve ser visto como algo que contribua para a formação de sujeitos críticos, capazes de questionar, de dialogar com o que vêem o que ouvem. Apresentamos aqui, algumas análises de cartazes imagéticos que circularam durante a Segunda Guerra Mundial, objetivando ilustrar nossas primeiras hipóteses de pesquisas, que representavam uma inquietação quanto à construção de significado por representações imagéticas, textuais, a partir da teoria de Multimodalidade de Kress e Van Leeuwen (1996-2006). A partir do nosso estudo foi possível observar que a imagem não se materializa apenas pelo plano verbal e o imagético, ou seja, que as imagens, no caso os cartazes, podem ser entendidas a partir das diferentes visões, que compõem um determinado discurso multimodal e constroem múltiplos significados de construção, definindo novos perfis da imagem da mulher, relatando mudanças sociais à medida que as mulheres passaram a ocupar posições antes só designadas aos homens devido aos novos arranjos de papéis requeridos pelo contexto bélico. No presente trabalho, buscamos por problematizar representações linguístico-imagéticas, no período da Segunda Guerra Mundial, no caso dessa pesquisa, construções textuais multimodais, referem-se aos cartazes. As análises das imagens e das frases em língua inglesa demonstram o que se pensava a respeito das mulheres durante a Segunda Guerra. A sutilidade presente em cada imagem analisada, possibilitou-nos fazer as releituras das mensagens, a partir dos elementos de pressuposição de um comportamento “ideal” para as americanas, além de marcas linguísticas de “teor” ideológico militarista.

## **AGRADECIMENTOS**

Como autora principal desse artigo, gostaria de externar os meus mais sinceros agradecimentos a todos que contribuíram para a construção desse trabalho. A minha ex orientadora da graduação e amiga, a você Dra. Cristina Arcuri Eluf, por todo apoio durante a minha carreira, por sempre me auxiliar nos meus projetos, inclusive nesse artigo, a minha colega de profissão Lavine Cunha, por ter aceitado e contribuído para a escrita e apresentação desse artigo, e por último, mas não menos importante, ao meu querido orientador do mestrado Dr. César Costa Vitorino por me orientar na construção desse trabalho. Agradeço também aos organizadores do Gt-11- na pessoa de Cristiane da Cruz Santos e Lázaro Rodrigues, pela oportunidade e por toda acolhida durante o simpósio.

## **REFERÊNCIAS**

ALEKSIEVITCH, S. **A guerra não tem rosto de mulher**. Tradução do russo Cecília Rosas. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

COOKE, Miriam, "**War man, retelling the war myth**", In: *Gendering War Talk*, edited by Miriam Cooke and Angela Woolcott, Princeton, NJ, Princeton University Press, 1993.

DIONÍSIO, Â. P. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, A.M. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FREIRE, P. (1990) **Education for Critical Consciousness**. New York, Continuum.

GERARD, A.; GOLDSTEIN, B. **Going Visual**: using images to enhance productivity, decision-making and profits. Hoboken, N.J., 2005.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London, New York: Routledge, [1996], 2006.

\_\_\_\_\_. Introduction. In: KRESS, Gunther;

VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. Londres: Oxford University Press Inc, 2001.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies**: Changing knowledge and classroom learning. Buckingham: Open University Press, 2003.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Hibridismo e tradução cultural em Bhabha**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação.**In: MACIEL, R. F. E ARAUJO, V. A. (Orgs.) Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MONTE MÓR, W. **Multimodalidades e comunicação:** antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. Revista Letras & Letras, v. 26, n.2, p.469-476, jul/dez. 2010.

Scott, J. (1988). **Gender and the politics of history.** New York: Columbia University Press.

PAIVA, V. L. M. de O. **Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa.** CROP. n. 12, 2007. p. 1-20.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa.** CROP. n. 12, 2007. p. 1-20. PURVES, A. (1998). Flies in the web of hypertext. In: Reinking, D. *et al.* (ed.). **Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world.** Mahwah, NJ: Erlbaum

PURVES, A. **Flies in the web of hypertext.** In: Reinking, D. *et al.* (ed.).1998.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. M. (orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012, (Estratégias de ensino).

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed – Belo Horizonte: Autêntica, {2000},2004.

TAGNIN, Stella. **O jeito que a gente diz:** expressões convencionais e idiomáticas. São Paulo: Disal Editora, 2005.

TELLES, Norma. 2004. Escritoras, Escritas, Escrituras. In: PIORE, Mary (Org.). História das mulheres no Brasil. 7. ed. – São Paulo: Contexto.

VIEIRA, J. A. **Reflexões sobre a língua portuguesa:** uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.



## **O IDIOMAS SEM FRONTEIRAS COMO ESPAÇO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS: AÇÕES DESENVOLVIDAS NA UFS<sup>38</sup>**

Nayara Stefanie Mandarinino Silva

Graduada no Curso de Letras Português e Inglês da Universidade Federal de Sergipe - UFS,  
nayaramandarinino@hotmail.com

Elaine Maria Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe - UFS, santoselaine@yahoo.com.br

Rodrigo Belfort Gomes

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe - UFS, rodrigobelfort.ufs@gmail.com

Considerando o processo histórico do ensino de línguas no Brasil, Silva e Silva (2019) explicam que, devido à falta de incentivo governamental e do respaldo de dispositivos legais, as escolas públicas brasileiras, por muito tempo, dispunham de um ensino de língua inglesa deficiente o que, dentre outras consequências, ocasionou baixos índices de proficiência no idioma por parte de alunos ingressantes no ensino superior. O programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) foi instituído em 2014 (BRASIL, 2014) – sendo resultado de uma ampliação do Inglês sem Fronteiras (BRASIL, 2012) – com os objetivos de contribuir com a internacionalização, promover o desenvolvimento linguísticos de alunos e servidores das universidades vinculadas, assim como de professores de línguas da educação básica, e de fortalecer o processo de formação inicial/continuada de professores. Este é o foco desse trabalho, que visa analisar as contribuições das ações do IsF na Universidade Federal de Sergipe (UFS) para a formação de professores de língua inglesa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como estudo de caso (FERREIRA; CALVOSO; GONZALES, 2002; YIN, 2010), cujos resultados indicam que as ações contribuem para o desenvolvimento linguístico dos alunos de Letras da universidade, especialmente pela oferta dos cursos presenciais, bem como para a formação dos professores que atuam no programa, tanto pedagogicamente, quanto linguisticamente, o que foi comprovado com a análise das falas dos professores em formação, colhidas durante a pesquisa.

**Palavras-chave:** Idiomas sem Fronteiras, Língua Inglesa, Formação de Professores, UFS.

### **INTRODUÇÃO**

A formação docente foi assunto de discussão já no século XVII, defendida por Comenius, como afirma Saviani (2009). Em nível institucional, porém, ela foi abordada somente no século XIX, como resposta à necessidade de instruir a população, consequente da Revolução Francesa, que colocava na educação a chave para o desenvolvimento das

---

<sup>38</sup> Este artigo discute resultados das ações de formação de professores do Idiomas sem Fronteiras na UFS. Para o desenvolvimento das ações no programa, houve apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) até o ano de 2019.

sociedades, pois somente com a educação o princípio da felicidade, um dos maiores pilares do iluminismo, poderia ser assegurado. As Escolas Normais, espaços para formação de professores, surgiram desse processo. Elas foram abertas, desde 1795, em diversos países, como França, Itália, Alemanha e Inglaterra. No Brasil, a primeira Escola Normal foi aberta em 1835, por intermédio do Decreto N° 10/1835, no qual a preocupação com a formação se resumia a uma discussão sobre o currículo e o método a ser empregado, em decorrência da tentativa de consolidação do método lancasteriano no território brasileiro (RIO DE JANEIRO, 1835). Saviani (2009) destaca que pouca atenção foi dedicada, nesse período, à formação didático-pedagógica, de modo que, somente após a Independência, a questão foi abordada explicitamente. O autor ainda explica, sobre os modelos de formação docente na história, que “a prevalência do Estado dá origem ao modelo napoleônico; prevalecendo a sociedade civil tem-se o modelo anglo-saxônico; e sobre a autonomia da comunidade acadêmica se funda o modelo prussiano” (SAVIANI, 2009, p. 149). No contexto brasileiro, prevalece o primeiro.

De acordo com Saviani (2009), o processo histórico de constituição e consolidação das instituições de formação docente no país resultou na separação entre conteúdos específicos da área de atuação e questões didático-pedagógicas; ambos são considerados essenciais e indissociáveis da prática docente. Em se tratando do ensino de inglês, foco deste artigo, esses aspectos correspondem ao conhecimento da língua e de como ela é/pode ser ensinada/aprendida. A proficiência linguística dos brasileiros está muito relacionada ao caminho percorrido pelo inglês no seu estabelecimento enquanto disciplina a ser ministrada nas escolas.

No Brasil, o ensino de línguas estrangeiras teve início com a instituição do Colégio Dom Pedro II, no Império<sup>39</sup>. As versões da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) dos anos de 1961 e 1971 definem as disciplinas voltadas ao aprendizado de línguas como opcionais, cabendo ao estado a decisão por (não) promovê-las. A obrigatoriedade, para o ensino fundamental, ocorre em 1996. Para o ensino médio, ela foi definida anos antes, em 1976 (SILVA; SILVA, 2019). Paiva (2003, p. 54) explica que, com o aumento do prestígio atribuído ao inglês, passaram a surgir cursos particulares. Ao mesmo tempo, “as políticas

---

<sup>39</sup> Como explica Chagas (1967 *apud* PAIVA, 2003, p. 53), “Entre aquelas [línguas modernas] figuravam o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entre os últimos [línguas clássicas] apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios”.

educacionais nunca lhe [inglês] asseguraram uma inserção de qualidade em nossas escolas”. Dada a desigualdade social no Brasil, grande parte da população, não podendo arcar com os custos de um ensino particular, depende da escola pública – que oferece carga horária reduzida e, por muito tempo, não contou com o apoio de uma política pública que incentivasse o ensino qualitativo de línguas - para estudar o idioma. Conseqüentemente, muitos ingressos nos cursos do ensino superior, incluindo na licenciatura em inglês, apresentam baixa proficiência na língua, sendo necessário que, na universidade, sejam desenvolvidas oportunidades para que esses alunos aprendam o idioma.

A partir de 2011, com a implementação do programa de mobilidade acadêmica Ciência sem Fronteiras (BRASIL, 2011), a falta de proficiência em língua inglesa, requerida por instituições parceiras anglófonas, foi constatada. De modo a promover o desenvolvimento linguístico da comunidade acadêmica, como resposta ao problema colocado, foi instituído o Inglês sem Fronteiras (BRASIL, 2012). Apesar de não fazer parte dos objetivos do programa, a formação de professores precisou ser trabalhada pelos coordenadores, uma vez que se sentiu a necessidade de preparar os professores (em grande parte, alunos de graduação) para que pudessem ministrar os cursos ofertados. Com a constatação de que essa prática mostrou resultados positivos, a formação de professores é incluída no documento que estabelece o Idiomas sem Fronteiras (IsF, BRASIL, 2014) e reforçada na portaria que o amplia (BRASIL, 2016). O programa, em sua nova configuração, como Rede ANDIFES nacional de especialistas em línguas estrangeiras - Idiomas sem Fronteiras (Rede ANDIFES-IsF), enfatiza a formação de professores de línguas ainda mais.

Este artigo visa analisar as contribuições das ações do IsF, especificamente, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), para a formação de professores de língua inglesa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como estudo de caso (FERREIRA; CALVOSO; GONZALES, 2002; YIN, 2010). A coleta de dados ocorreu por meio de um questionário que foi respondido por ex e atuais professores do IsF. Os resultados da análise indicam que as ações contribuem para o desenvolvimento linguístico dos alunos de Letras da universidade, especialmente pela oferta dos cursos presenciais, bem como para a formação dos professores que atuam no programa, tanto pedagogicamente, quanto linguisticamente.

No próximo tópico, discutimos a metodologia de forma mais detalhada. Em seguida, examinamos como a formação de professores foi tratada nos documentos que instituíram, ampliaram e reconfiguraram o IsF; analisamos, também, os dados coletados. Por fim, apresentamos as considerações finais.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa da qual este artigo trata é qualitativa, uma vez que é enfatizada “a especificidade da situação de pesquisa, isto é, a descrição detalhada e rigorosa do contexto da pesquisa, do caminho percorrido pelo pesquisador e de como procedeu em sua interpretação, permitindo uma visão caleidoscópica do fenômeno estudado” (FERREIRA; CALVOSO; GONZALES, 2002, p. 249). Analisamos, especificamente, a formação de professores no âmbito do IsF na UFS, de modo a compreender esse fenômeno, sem intenção de desenvolver generalizações. Trata-se, também, de um estudo de caso, pois objetiva compreender como ocorre um fenômeno contemporâneo, sobre o qual os pesquisadores têm pouco controle, em um contexto da vida real (YIN, 2010).

Para a coleta de dados, foi elaborado um questionário no *Google Forms*, com 11 perguntas. Ele foi enviado para todos os 21 ex e atuais professores; deles, 18 o responderam. Destacamos que todos concordaram com a participação na pesquisa, após ler o termo de consentimento livre e esclarecido, e foram informados de que poderiam desistir de contribuir com a pesquisa a qualquer momento. Além disso, para que ficassem à vontade para responder as perguntas, foi opcional aos participantes revelar seus nomes. Ainda, os procedimentos de coleta, análise e divulgação de dados foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFS<sup>40</sup>. Para proteger a identidade dos participantes, são utilizados pseudônimos para nos referirmos a eles.

---

<sup>40</sup> Parecer consubstanciado número 3.624.007/2019.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **A formação de professores nas portarias e resoluções do IsF**

A portaria de 18 de dezembro de 2012 (BRASIL 2012), que institui o Programa Inglês sem Fronteiras, aponta como objetivo, no Art. 1º, “propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas”. Nota-se que a ênfase é dada à preparação de graduandos para alcançar as notas requeridas por instituições de ensino superior em que o inglês fosse utilizado, uma vez que a criação do programa está ligada ao Ciência sem Fronteiras. A portaria ainda prevê que sejam ofertadas aulas presenciais e ações virtuais, assim como a aplicação de exames de proficiência. Nesse documento, porém, não há nenhuma menção à formação de professores. No entanto,

A necessidade de trabalhar a formação desses alunos-professores para as características bastante específicas do IsF era eminente, mas não era pautada nos documentos oficiais nem contava com planejamento prévio do Núcleo Gestor. Foi diante do engajamento e bons resultados das equipes dos NuLi [Núcleos de Línguas] que o Idiomas sem Fronteiras passou a incorporar em seus objetivos a formação docente, o que se configura como uma consequência positiva na área de ensino de línguas (SILVA; SILVA, 2019, p. 180-181).

A formação de professores consta na portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014 (BRASIL, 2014). O programa passa por uma reformulação e se torna Idiomas sem Fronteiras, permanecendo a mesma sigla - IsF, seu objetivo, além de promover o desenvolvimento linguístico da comunidade acadêmica das universidades, inclui também professores de idiomas da rede pública de ensino. O Art. 6º institui que os convênios firmados devem, necessariamente, “fortalecer as licenciaturas e a formação de professores de idiomas nas IES credenciadas ao Programa”. São tratadas, ainda que de forma breve, a formação inicial e continuada de professores, não apenas de língua inglesa, mas também de outros idiomas.

Em 2016, com a portaria nº 30, de 26 de janeiro (BRASIL, 2016), o programa é ampliado. Seu objetivo deixa de ser somente a capacitação linguística; é colocada como finalidade a formação inicial e continuada de professores de idiomas. Esse documento define, de forma mais detalhada, quem poderá ocupar as vagas para ensinar inglês no IsF

(alunos de graduação ou pós-graduação, professores ou servidores técnicos vinculados à universidade), a carga horária de trabalho (20h semanais) e as atribuições. São 5h voltadas a ações de formação, 12h de aulas ministradas para 10 a 20 alunos (3 turmas com 4h, cada) e 3h para o acompanhamento dos participantes do curso on-line.

Desde a sua concepção, o IsF teve como propósito ser um auxiliar nas políticas de internacionalização das IES. Com base nesse princípio, o programa vem trabalhando, desde 2012, em parceria com a Coordenação de Relações Internacionais (CORI) da UFS. É possível afirmar que a internacionalização perpassa todas as portarias publicadas pelo Idiomas sem Fronteiras, sendo parte das finalidades do programa. Ela é definida por de Wit (2015, p. 29, nossa tradução) como “o processo intencional de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global ao propósito, funções e execução da educação pós-secundária, para melhorar a qualidade da educação e das pesquisas para todos os alunos e funcionários e para contribuir significativamente com a sociedade”.

Na primeira portaria (BRASIL, 2012), é enfatizada a mobilidade acadêmica e as parcerias com universidades anglófonas. Nesse sentido, as aulas presenciais ofertadas deveriam preparar os alunos para essa situação. A partir da portaria que institui o IsF (BRASIL, 2014), há uma preocupação em fortalecer o ensino de idiomas no país, contribuindo. A internacionalização é abordada não apenas *para* a mobilidade acadêmica – no que de Wit (2013) chama de internacionalização no exterior -, volta-se à internacionalização em casa, relacionada à preparação dos alunos para atuar no mundo globalizado (DE WIT, 2013). Os cursos, no âmbito do programa, devem ser preparados considerando esse fenômeno. Isso é o que difere o IsF de outros cursos de idiomas, uma vez que são consideradas as necessidades linguísticas da comunidade acadêmica para ler e escrever textos científicos, apresentar pesquisas em eventos internacionais etc. (SARMENTO *et al.*, 2016).

Em novembro de 2019 (ANDIFES, 2019), o programa IsF é transformado em uma rede de especialistas, ainda com o compromisso de contribuir com a internacionalização e com a formação de professores de idiomas. É previsto, além dos cursos presenciais, o aprendizado de línguas virtualmente. Este, até dezembro de 2019 e somente voltado ao inglês, ocorria através do curso *My English Online*, no qual os alunos tinham acesso a módulos (cinco, no total) que poderiam ir do nível iniciante ao avançado, dependendo do resultado obtido no teste de nivelamento. Com a rede IsF, a formação por meio virtual de

todos os idiomas previstos (alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês e português para estrangeiros) poderá ser desenvolvida pelos próprios especialistas e professores, através de ações como cursos, palestras etc.

### **O IsF na UFS e a formação de professores de inglês**

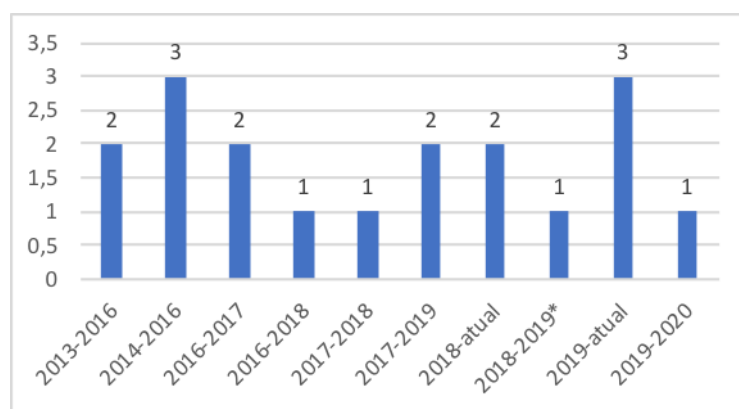
Na UFS, o IsF foi iniciado em 2012, com as primeiras aplicações de exames de proficiência em dezembro. A partir de 2014, o espanhol, francês e português para estrangeiros passaram a integrar o programa, com a oferta de um curso online para o francês e de cursos presenciais para todos os idiomas, mesmo que em quantidade menor, em decorrência do pequeno número de professores para essas línguas, uma vez que o inglês é privilegiado nas portarias do programa. Para cada idioma, um projeto de formação de professores foi desenhado pelos coordenadores e aplicados com a equipe de professores. Diante do maior número de ações desenvolvidas pelo IsF-Inglês, este trabalho se dedicou à análise das ações desenvolvidas para a língua inglesa. As aulas presenciais do IsF-Inglês começaram a ser ofertadas em 2013. Desde então, o número total de professores que já atuaram no NuLi da universidade é 21, sendo que 19 deles iniciaram as atividades do programa enquanto alunos de graduação, um estava vinculado ao mestrado e outro era formado em Letras Inglês.

Entre as ações para a formação de professores, são realizadas reuniões pedagógico-administrativas, semanalmente, nas quais são planejadas e discutidas as ofertas de cursos e demais atividades (a serem) realizadas. Também ocorrem oficinas e a leitura e discussão de textos cujos temas estão relacionados ao ensino de inglês. O estudo da língua é colocado para os professores como tarefa que deve ser realizada semanalmente. Acrescenta-se a isso, o trabalho de desenvolvimento linguístico com *English Teaching Assistants* (ETAs) – bolsistas estadunidenses da Fulbright que, por nove meses, atuam em universidades brasileiras para colaborar com o aprendizado de inglês da comunidade acadêmica. Cada ETA trabalha diretamente com dois ou três professores, focando em aspectos de produção através da língua ou questões culturais. Os ETAs também participam de algumas das aulas dos professores, auxiliando-os na condução de algumas atividades e no acompanhamento dos alunos em sala. Os coordenadores também podem observar aulas para, desse modo, oferecer feedback aos professores.

Além disso, as atribuições dos professores incluem preparar aulas e ministrá-las. O processo de planejamento pode ocorrer individualmente ou em duplas e conta com a revisão dos coordenadores, que podem fazer sugestões. O desenvolvimento das classes deve ocorrer em língua inglesa, podendo ser usado o português somente nas turmas<sup>41</sup> de nível básico (A2). Até meados de 2019, cada professor era responsável por três turmas; recentemente, o número foi reduzido para uma, em decorrência do corte das bolsas CAPES que eram destinadas aos professores bolsistas de inglês do programa.

18 dos professores responderam o questionário proposto para essa pesquisa. O gráfico a seguir demonstra o período em que atuaram no IsF. Em 2018-2019, há um asterisco para indicação de uma distinção: a professora que participou do programa nesse período havia trabalhado no IsF, por 4 meses, em 2014.

Gráfico 1: período de atuação no IsF



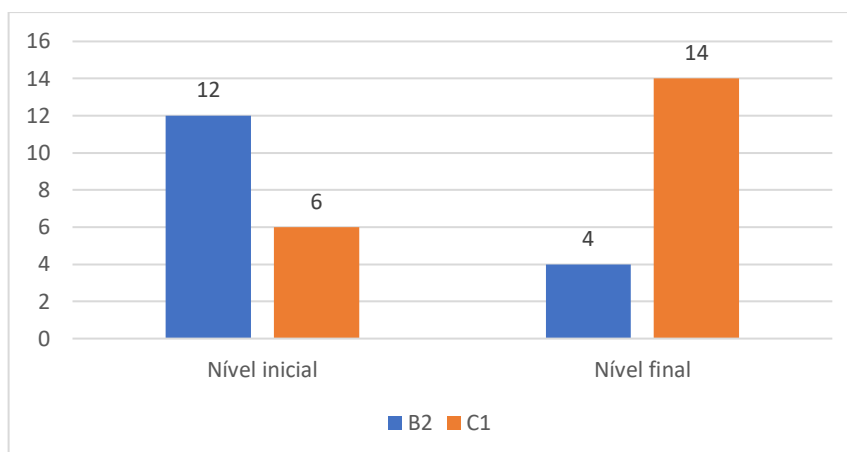
Fonte: nossa elaboração, com base nos dados coletados

Até 2019, como um dos requisitos para entrar no IsF, na condição de professor, era necessário apresentar nível C1 de proficiência; não havendo candidatos com esse nível linguístico, poderiam ser selecionados os de B2, com a condição de que obtivessem nível C1 em até um ano. A maior parte dos professores (12) ingressou no programa com nível B2; deles, 8 apresentaram o nível C1 enquanto faziam parte do IsF. Os outros 4, apesar de não mudarem de nível, demonstraram aumento de nota em testes de proficiência.

<sup>41</sup> No programa, as turmas são niveladas, podendo ser ofertadas nos níveis A2, B1 e B2, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QCER). Foram abertas, somente no início do IsF, turmas de nível A1.



Gráfico 2: nível de proficiência inicial e final (ou atual)



Fonte: nossa elaboração, com base nos dados coletados

Ao explicar os fatores que contribuíram para a mudança de nível, os professores mencionaram o contato com os outros falantes de inglês que atuavam no programa com eles. Citam, também, o estudo da língua e a preparação e desenvolvimento das aulas. Uma das professoras, Clarice, destaca todos esses aspectos em sua fala.

Clarice: A vivência da língua no dia a dia; tanto no tocante à pesquisa, elaboração e o momento da aula em si, quanto no que diz respeito ao contato próximo com os colegas também falantes de inglês. Destaco ainda como fator importante o estudo e as tarefas de aperfeiçoamento linguístico que eram requisitadas pela coordenação, sendo seus resultados discutidos semanalmente em reunião (excerto da resposta de Clarice).

Ela coloca como 'importante' a cobrança da coordenação no que diz respeito ao estudo sistemático da língua. Além dos supracitados fatores, foi mencionado o trabalho com ETAs, que, no caso de Leticia, contribuiu, especialmente, com o desenvolvimento das habilidades de *speaking* e *writing*. Os participantes descrevem a participação no IsF como uma experiência que colaborou com seu desenvolvimento linguístico e com a melhora na sua autoavaliação, com relação a se tornar consciente sobre que pontos precisariam de mais atenção e estudo, como mostram os exemplos a seguir.

Beatriz: As atividades realizadas no IsF foram fundamentais para o meu desenvolvimento linguístico. Senti a necessidade de estudar diferentes aspectos da língua durante a preparação para ministrar as aula [sic] do

programa, assim estaria pronta para explicar o conteúdo para os alunos e tirar as dúvidas deles. Além de sermos incentivados pela coordenação a realizar estudos estruturais de inglês sempre que possível (excerto da resposta de Beatriz).

Laura: Como o Programa tem por foco a formação de professores, a preocupação para que adquiríssemos cada vez maior precisão no uso da língua inglesa era fundamental nas discussões ocorridas durante as reuniões semanais. Essas discussões perpassavam a compreensão do idioma em seus distintos aspectos (culturais, estruturais, fonéticos, etc.). Com isso, minha rotina de estudos se intensificara, bem como a troca com os colegas de IsF-UFS sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, uma vez que estávamos de ambos os lados da sala de aula, como alunos da graduação e professores bolsistas em cursos de menor duração. Permaneci no nível B2 em testes posteriores do TOEFL-ITP, porém minha consciência sobre quais pontos devo melhorar foi apurada (excerto da resposta de Laura).

A fala de Laura evidencia que, apesar de não ter apresentado mudança de nível de proficiência, ela percebeu melhora e desenvolveu uma percepção sobre suas próprias habilidades na língua.

No que diz respeito à formação pedagógica, os professores explicam que o programa contribui com seu desenvolvimento profissional tanto sobre como se portar na aula, resolver possíveis problemas e se relacionar com os alunos, quanto no processo de preparação de materiais e aula, conforme as falas a seguir exemplificam.

Vitoria: [o IsF contribuiu] permitindo que planejássemos nossas próprias aulas, fazendo uso do conhecimento teórico adquirido por meio da leitura e discussões de textos e com o acompanhamento dos coordenadores. Também foi muito importante a troca de ideias entre os professores e o trabalho em equipe (excerto da resposta de Vitoria).

Laura: Pelo fato do número de envolvidos no IsF-UFS ser menor quando em comparação com o número de discentes de uma turma regular da graduação, o feedback constante era uma realidade. Isso serviu para que eu tivesse mais atenção com os meus próprios enganos e pontos a melhorar, conseqüentemente afinando minha perspectiva crítica sobre minha própria atuação enquanto docente (excerto da resposta de Laura).

Ingrid: O IsF foi onde pude finalmente colocar em prática o que estava aprendendo na licenciatura, sempre digo isso. Como o nosso desenvolvimento também é parte do objetivo do programa, isso me deixou mais tranquila para encarar a experiência sempre com os olhos de quem está aprendendo e pode melhorar. E, claro que essa ideia deveria acompanhar um professor por toda a sua carreira, mas nesse momento inicial como graduanda, esse suporte, inclusive financeiro devido a bolsa, foi essencial. O que fazer ao encarar a sua primeira aula? Como manter um bom relacionamento com os alunos? Como avaliá-los? Como mantê-los motivados? Como dar oportunidade de produção oral para todos?

Como lidar com o *time management*? *Seating arrangement*? Nem todas essas questões são comentadas na licenciatura, mas são cruciais para o professor de línguas (excerto da resposta de Ingrid).

As participantes destacam o feedback constante dos coordenadores e o trabalho em equipe. Laura, especificamente, explica que o IsF colaborou com seu processo de consciência crítica no que diz respeito à sua prática docente. Essa percepção de Laura é importante, pois o testemunho da professora confirma estar o trabalho de formação de professores do IsF-UFS baseado em uma perspectiva de formação crítico-reflexiva, pautada na valorização da prática ativa do professor, na qual ele é sujeito questionado e questionador, tendo um papel ativo durante todo o processo formativo.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 14).

Ao discorrer sobre esse processo de formação crítica, Ingrid, caracteriza a experiência como um momento que pôde aprender de forma prática. Como argumentam Kirsch e Sarmiento (2016), o espaço de formação proporcionado no IsF pode ser comparado à residência médica, uma vez que se aprende pela prática.

Assim como ocorre na formação dos médicos durante a residência, os debates sobre a prática pedagógica devem ser feitos com base em casos concretos. Dessa forma, o trabalho realizado no IsF vem ao encontro dessa crença. Nas salas de aula, os professores em formação têm a chance de aplicar, questionar e transformar aquilo que é aprendido nas aulas da graduação e nos encontros de formação do NuLi. Além disso, a prática em sala de aula lhes fornece uma experiência que poucos cursos de formação de professores podem dar: a oportunidade de desenvolver a capacidade de enfrentar conflitos, de resolver problemas, de refletir sobre e compartilhar sua prática (KIRSCH; SARMENTO, 2016, p. 197).

A fala de Ingrid evidencia essa característica da formação de professores no âmbito do IsF. Alinha-se a isso, o incentivo à pesquisa da própria prática, como quer

Kumaradivelu (2006), mencionado por alguns dos professores. Realizar apresentações em eventos científicos e publicar em anais de eventos/revistas é encorajado no programa.

Os participantes ainda afirmam que a experiência no programa os tornou mais seguros como professores, como mostram os exemplos:

Yasmin: Eu me sinto muito mais segura para lecionar. Sinto que possuo mais domínio da turma e as diferentes formas que um tema possa ser abordado. Também passei a agir com mais naturalidade ao me expressar em LI já que as aulas eram lecionadas no idioma estrangeiro (excerto da resposta de Yasmin).

Vitoria: Com o IsF [*sic*] aprendi para que serve cada etapa de uma aula, como prepará-la e adaptá-la de acordo com as necessidades da turma. Isso me torna mais confiante como professora [*sic*] pois acredito na eficácia do meu trabalho (excerto da resposta de Vitoria).

As participantes se consideram mais seguras tanto ao utilizar o inglês quanto no que diz respeito ao desenvolvimento de suas aulas. Na fala de Vitoria, destaca-se a percepção de que ela consegue adaptar as atividades planejadas considerando as necessidades dos alunos, algo defendido na condição pós-método<sup>42</sup> (KUMARAVADIVELU, 2006), teoria amplamente discutida no IsF. Além de relacionarem o IsF com o ensino e a pesquisa, os professores o ligam à extensão, ressaltando a importância de ofertar cursos gratuitos de inglês.

Mateus: Foi um momento importante para a minha carreira. Através do programa, pude entender mais sobre o funcionamento dos programas de extensão da universidade e o seu papel para com a sociedade. Em tempos que vemos uma nuvem negra pairando sobre a educação pública no Brasil, se faz necessário mostrar os avanços que um curso de inglês, oferecido de forma gratuita, pode trazer para a vida dos alunos que cursam letras e sua formação acadêmica assim como para os demais alunos da universidade. Tenho orgulho de ter feito parte dessa história (excerto da resposta de Mateus).

Ingrid: Nenhuma experiência profissional que tive depois do IsF foi tão acolhedora pedagogicamente como estar no Programa. O acompanhamento e reflexões constantes são o que fazem o caráter formador do IsF tão único, e ao exercer a profissão em outros contextos e ambientes, me senti mais tranquila por ter essa base já estabelecida, e

---

42 A condição pós-método reconhece as limitações do método, concordando com a sua “morte”. Defende-se a autonomia do professor que, como conhecer de seu próprio contexto, e pensando nas necessidades dos alunos é livre para fazer escolhas criticamente orientadas, sempre pesquisando a própria prática e gerando teorias que irão orientar a ação pedagógica (KUMARADIVELU, 2006).

poder me permitir aprender ainda mais com o que estava por vir. Um bom exemplo foi a minha preparação para a aula didática do concurso para professora substituta na UFS, no qual foi [sic] aprovada e naquele momento, mesmo já trabalhando em outra instituição, o [sic] minha experiência no IsF ainda era meu ponto de referência profissional (excerto da resposta de Ingrid).

As falas destacadas acima exemplificam como os professores descrevem sua experiência no IsF, ressaltando o impacto causado em suas carreiras no magistério e a importância para o desenvolvimento linguístico não apenas pessoal, mas da comunidade acadêmica, incluindo outros alunos de graduação em letras.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O IsF, inicialmente Inglês sem Fronteiras, não mencionava a formação de professores em sua portaria instituidora. No entanto, os coordenadores dos NuLi, percebendo a necessidade de preparar seus professores, trabalharam a formação, que passou a ser reforçada nas portarias seguintes.

O contexto no qual o IsF é instituído é de desvalorização do ensino de idiomas e a falta de políticas públicas que apoiem seu fortalecimento. Como reflexo disso, os índices apontam baixa proficiência da comunidade acadêmica, inclusive de futuros professores de língua estrangeira. O IsF contribui com o desenvolvimento linguístico dessas pessoas, através da oferta gratuita de cursos de idiomas, o que beneficia, especialmente, aqueles que não podem arcar com os custos de participar de cursos livres. Como foi notado nas falas de ex e atuais professores, eles ressaltam a importância social do IsF e da extensão na universidade, como forma de “contribuir significativamente com a sociedade”, o que De Wit (2015, p. 29, nossa tradução) considera parte do conceito de internacionalização, com a qual o IsF se compromete.

Os professores que participaram da pesquisa descrevem a experiência no IsF como importante na constituição de suas identidades profissionais, destacando como se tornaram mais seguros e conscientes sobre sua própria prática. Também é atribuído ao programa grande impacto no desenvolvimento linguístico dos professores que apresentaram aumento em notas de testes de proficiência, em muitos casos, resultando na mudança de nível (de B2 para C1).

Por fim, cabe destacar que as falas dos participantes revelam que eles compreenderam a participação no IsF como formadoras de pesquisadores, ressaltando o incentivo à produção científica, baseada nas suas práticas. Fica evidente, desse modo, que o IsF é entendido como espaço em que são trabalhados o ensino, a pesquisa e a extensão, de forma crítica, participativa e reflexiva.

## REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Resolução do Conselho Pleno da Andifes nº1/2019**, de 12 de novembro de 2019. Cria na estrutura da associação nacional dos dirigentes das instituições federais de ensino superior (ANDIFES), a da rede ANDIFES nacional de especialistas em língua estrangeira – Idiomas sem Fronteiras, denominada Rede ANDIFES IsF. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2020/02/Portaria-de-Cria%C3%A7%C3%A3o-da-Rede-IsF-na-Andifes.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 7.642**, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm). Acesso em: 23 jul. 2019.
- BRASIL. **Portaria No 1.466**, de 18 de dezembro de 2012. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria\\_normativa\\_1466\\_2012.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf). Acesso em: 01 ago.2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. **Portaria nº 973**, de 14 de novembro 2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras Providências. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria\\_973\\_Idiomas\\_sem\\_Fronteiras.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf). Acesso em: 25 dez. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. **Portaria nº 30**, de 26 de janeiro de 2016. Amplia o Programa Idiomas sem Fronteiras. Disponível em: [http://lex.com.br/legis\\_27084483\\_PORTARIA\\_N\\_30\\_DE\\_26\\_DE\\_JANEIRO\\_DE\\_2016.aspx](http://lex.com.br/legis_27084483_PORTARIA_N_30_DE_26_DE_JANEIRO_DE_2016.aspx). Acesso em: 23 jul. 2019.
- DE WIT, H. *et al.* (ed.). **Internationalisation of Higher Education**. Brussels: European Parliament, Directorate-General for Internal Policies, 2015.
- DE WIT, H. Internationalisation of higher education, an introduction on the why, how and what. *In*: DE WIT, H. (ed.). **An Introduction to Higher Education Internationalisation**. Milão: Vita&Pensiero, 2013. p. 13-46.
- FERREIRA, R. F.; CALVOSO, G. G.; GONZALES, C. B. L. Caminhos da pesquisa e a contemporaneidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 243-250, 2002.

KIRSCH, W.; SARMENTO, S. Atividade docente, comunidades de prática e formação docente. *In*: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras**: A construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 88-211.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching**: From Method to Postmethod. Mahwah, Lawrence Erlbaum. Associates, Inc. 2006.

NÓVOA, Antonio. Formação de Professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. *In*: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. **Caminhos e Colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84.

RIO DE JANEIRO. Decreto de criação da Escola Normal. Decreto n. 10 de 10 de abril de 1835.

Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99970>. Acesso em: 01 ago. 2020.

SARMENTO, S. *et al.* IsF e internacionalização: da teoria à prática. *In*: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (org.). **Do Inglês sem fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras**: a construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 77-100.

SILVA, T. G. de; SILVA, T. T. O lugar político-social do Inglês sem Fronteiras diante da internacionalização da educação superior brasileira. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 21, n. 2, p. 170-185, 2019.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

YIN, R.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## **REPRESENTAÇÃO SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Fabiele de Oliveira Cassimiro

Graduada pelo Curso de Letras da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri-UFVJM,  
fabielecassimiro@hotmail.com

Kátia Honório do Nascimento

Professora orientadora: Doutora em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras-UFMG e professora adjunta da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri-UFVJM, cathianas@gmail.com

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa de base interdisciplinar sobre as representações de estudantes e professores sobre o ensino e a aprendizagem de inglês. Para tal, utilizamos como escopo teórico-metodológico, trabalhos em Linguística Aplicada, que possuem interface com a Teoria Discursiva e a Psicanálise. A justificativa para a escolha desse escopo teórico se deve a própria natureza subjetiva do tema *representações* sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) e à possibilidade de tratar questões subjetivas como a identificação com a língua, o desejo, a incompletude do sujeito, a não transparência e as falhas do discurso. A hipótese da pesquisa se refere às representações de professores e de alunos em relação ao ensino e à aprendizagem de inglês estarem ligadas à identificação imaginária e simbólica, por vezes, inconscientes, que passam a ter durante suas experiências de ensino e de aprendizagem da língua. As perguntas de pesquisa se remetem ao conceito de representação do ponto de vista psicanalítico e a como a representação que professores e alunos de línguas possuem sobre o processo de ensino e de aprendizagem de inglês pode afetar a forma como eles percebem esse processo. Como resultado, pudemos compreender o processo de ensino e de aprendizagem de LE por uma perspectiva mais subjetiva, que considera a singularidade dos envolvidos nesse processo e o fato de que o próprio processo de ensino e aprendizagem se faz bastante complexo para tentarmos entendê-lo de forma objetiva e cartesiana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Representação, Língua Inglesa, Linguística Aplicada, Teoria Discursiva, Psicanálise.

### **INTRODUÇÃO**

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa interdisciplinar sobre o tema *Representações sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras (LE)*, mais especificamente, da língua inglesa (LI). A pesquisa possui base qualitativa e se situa na área da Linguística Aplicada (LA), com estudos que promovem problematizações sobre a formação de professores e sobre o ensino e a aprendizagem de inglês e que possuem um atravessamento teórico-analítico da Teoria Discursiva e da Psicanálise. Essa modalidade de pesquisa nos possibilita uma maior compreensão sobre o universo docente e de



aprendizagem em LE, o que foi possibilitado pela ampliação de um olhar interdisciplinar para a perspectiva da LA.

Apoiamo-nos teoricamente, para tanto, nos trabalhos de pesquisas de linguistas aplicados como, Bertoldo (2003), Nascimento (2017), Sól (2014), Tavares (2010), dentre outros. A opção por uma pesquisa desta ordem atribuiu-se a termos uma visão mais amplificada do fenômeno e porque, desse modo, pudemos responder às perguntas e à hipótese de pesquisa. Nosso enfoque voltou-se para questões centrais sobre a natureza subjetiva do tema *Representações sobre ensino e aprendizagem de línguas*. Assim sendo, objetivamos perceber como professores e alunos de inglês foram observados como sujeitos contraditórios e fragmentados, requerendo, para tanto, uma investigação que trabalhasse em um movimento de interação entre disciplinas, atentando-nos para o campo da linguagem e do ensino de LE e para a perspectiva discursiva e psicanalítica (BERTOLDO, 2003; NASCIMENTO, 2017; SÓL, 2014; TAVARES, 2010, TAVARES; BERTOLDO, 2009, dentre outros). Como Sól (2014, p. 91) assevera, essa perspectiva nos possibilita buscar “a profundidade do discurso para revelar seu funcionamento, e convoca a psicanálise ao admitir a hipótese do inconsciente”. Assim, pudemos tratar de questões subjetivas como as da identificação com a LE, do desejo, da incompletude e da falta, lançando luz às nossas inquietações sobre o universo docente que não são explicados à luz das teorizações tradicionais da área. Por isso da necessidade de ampliarmos o escopo teórico da investigação já que presumimos que as posições discursivas interpretadas focalizam questões do inconsciente, da (des)identificação com a língua e do desejo, por exemplo. As questões salientadas indicam a complexidade do objeto de pesquisa. Nossa proposta, por isso, revestiu-se em problematizar essas questões a partir de uma abordagem psicanalítica e discursiva.

Essa proposição tem, igualmente, por objetivo, ir além do tom positivista que normalmente caracterizam as pesquisas aplicadas. Estas, de modo geral, não observam os objetos de pesquisa derivando teorizações no campo aplicado com atravessamento teórico-analítico da teoria discursiva e da psicanálise. Por isso, depreendemos que as implicações em torno do objeto pesquisado sejam relevantes para a discussão no âmbito educacional, uma vez que se refere ao nosso universo docente e de formação docente e ao tema representações no contexto do ensino e da aprendizagem de línguas. O delineamento da condução teórica estabelecida nos permitiu discutir a centralidade da

temática. E, portanto, percebemos o estudo da representação como uma ferramenta importante para se compreender como o ensino e a aprendizagem de LE podem se tornar positivos ou negativos para os envolvidos.

Para o *corpus*, foram compilados trabalhos de pesquisa produzidos por linguistas aplicados, que possuem investigações com interface com a teoria discursiva e a psicanálise (BERTOLDO, 2003; NASCIMENTO, 2017; SÓL, 2014; TAVARES; BERTOLDO, 2009, dentre outros). Foram estudadas 14 (quatorze) pesquisas, que continham em seu *corpus* o tema *Representações sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa*. Após a evidenciação do tema, coletamos recortes discursivos dos *corpora* de pesquisa investigados, que salientavam dizeres dos participantes das pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de inglês, mostrando-nos suas representações sobre a temática.

Quando pensamos em representação, nos vem à mente a associação dessa palavra à forma como o sujeito vê e percebe o mundo. Segundo Nascimento (2017, p. 04) “as representações incluem as práticas de significação da linguagem e os sistemas simbólicos”. Com base nesse pensamento, podemos entender o conceito de representação através do simbólico. O simbólico pode ser percebido como um mecanismo de linguagem, que é responsável pela forma como cada sujeito se determina no mundo e se diferencia de outro ser.

Não obstante, um segundo conceito sobre representação diz respeito aos “processos de identificação, que são determinados a partir das representações do sujeito em relação a alguma coisa” (GRIGOLETTO, 2003, p. 225). Diante disso, esse termo se constrói a partir da nossa identificação com um objeto, com uma situação, um fato, ou com outro sujeito. Grigoletto (2003), baseada na teoria psicanalítica, alega que as representações são também da ordem da identificação imaginária. A pesquisadora atesta que há sempre uma identificação do eu com certas imagens do mundo. Vejamos a definição de outra linguista aplicada:

A representação se configura pelos processos identificatórios, que se fazem pelas imagens que temos uns dos outros e pelo significante numa tentativa de apreensão da realidade em que vivemos. No entanto, essa apreensão não se faz pelo todo, uma vez que ela (a representação) se conecta tanto à identificação imaginária, quanto à identificação simbólica e, tanto o imaginário quanto o simbólico estão relacionados à falta que é sempre fundante nesses dois processos. A identificação simbólica também está na origem do inconsciente e seus componentes são o

significante e o sujeito do inconsciente. Esses dois processos de identificação (imaginária e simbólica) se conectam a essa tentativa do sujeito de apreensão das coisas e das imagens à sua volta – algo também vindo da cultura e da sociedade onde ele está inserido. Contudo, como as representações das coisas e das imagens são sempre possibilitadas pelo viés da língua(gem) e esta é sempre faltosa, porque não recobre tudo – é o Real da psicanálise, algo difícil de ser simbolizado – as representações serão sempre parciais e faltosas, conforme discorre Tavares (2010, p. 44). (NASCIMENTO, 2017, p. 81).

Com base nos conceitos de representação, demos início à interpretação dos recortes discursivos presentes nas pesquisas citadas anteriormente, que serviram de base para a construção do *corpus* de nossa pesquisa. Escolhemos trabalhar com o tema representação devido ao fato de este ser um assunto que nos permitiu responder à seguinte hipótese de pesquisa: *As representações dos professores e alunos de inglês em relação ao ensino e à aprendizagem de LI estão ligadas a identificações imaginária e simbólica, por vezes, inconscientes, que passam a ter durante sua experiência de ensino e de aprendizagem da língua.* As perguntas de pesquisa foram as seguintes: (i) *O que é representação sob a perspectiva teórica da psicanálise?*; (ii) *Como as representações que professores e alunos de línguas possuem sobre o processo de ensino e de aprendizagem de inglês podem afetar a forma como eles percebem esse processo?* Os nossos objetivos se pautaram em investigar o conceito teórico de representação, tendo em vista as definições teóricas estabelecidas por pesquisadores da LA com interface com a teoria discursiva e a psicanálise. Outro objetivo se referiu a verificar em que medida o conceito de representação pode interferir de forma positiva ou negativa no processo de ensino e de aprendizagem de LE de alunos e de professores de línguas. Por fim, apresentamos os gestos de interpretação sobre como o desejo, o inconsciente e a (des)identificação puderam influenciar a forma como professores e alunos viam o ensino de língua inglesa e como eles se identificavam com o ensino e a aprendizagem do idioma.

Como resultado, tencionamos compreender como a representação deles possivelmente pode influenciar seu ensino e/ou sua aprendizagem de línguas de forma subjetiva e significativa. Percebemos, ao longo da pesquisa, que alguns alunos, por exemplo, tiveram uma boa experiência com a língua alvo e outros apresentaram um processo traumático que, em muitos casos, pode levá-los a adquirir certo bloqueio, que talvez tenha os impedido de aprender efetivamente a LE.

Diante disso, tal investigação se fez necessária, pois, tratou-se de um tema que investigou o processo de ensino e de aprendizagem de alunos e professores de inglês e salientou os possíveis fatores que levaram a (não) aprendizagem de uma língua estrangeira. Desta feita, gostaríamos de destacar a contribuição deste trabalho para a área da Linguística Aplicada e para a área de formação e de atuação de professores de línguas. Pensando na complexidade da temática, gostaríamos de salientar a possibilidade de futuras pesquisas com o mesmo tema aqui investigado.

## **METODOLOGIA**

Os caminhos metodológicos para a elaboração dessa pesquisa se referem aos principais instrumentos para a construção do *corpus* da pesquisa, que foi dividida em dois eixos, são eles: (i) a leitura de referenciais teóricos e a conceituação da representação segundo a vertente psicanalítica e, (ii) os gestos de interpretação dos recortes discursivos presentes nas pesquisas que compuseram o *corpus* de nossa investigação.

O primeiro eixo pode ser considerado como um dos pontos mais importantes da pesquisa, pois foi a partir dele que delimitamos o conceito de representação. Este conceito teve base no ponto de vista psicanalítico, a partir dose trabalhos teóricos da LA. Desta forma, pudemos entrever que a definição de representação foi algo crucial para que déssemos início à pesquisa e à interpretação do *corpus*. Sendo assim, buscamos subsídio teórico nos seguintes autores da Linguística Aplicada, que possuem interface com a psicanálise e também com a teoria discursiva, são eles: Bertoldo (2003), Nascimento (2017), Sól (2014), Tavares (2010) e Tavares e Bertoldo (2009), dentre outros.

A primeira definição de representação é voltada para o inconsciente e para a falta. Sól (2014, p. 60 *apud* NASCIMENTO, 2017, p. 05) afirma que “a representação está conectada à falta e é de natureza inconsciente, desempenhando um papel importante na constituição das subjetividades do sujeito”. Também constitui “o imaginário do sujeito, sempre em ‘relação a”. De acordo com Nascimento (2017, p. 140), todo sujeito possui uma falta em relação a alguma coisa, ou seja, nós nunca somos completos devido à falta primordial que sofremos quando passamos pelos processos de interdição e de castração apontados por Freud e que são realizados ao darmos entrada no mundo como sujeitos dissociados da mãe. Diante disso, “podemos afirmar que a falta, a todo o momento,

interroga o sujeito em seu desejo, visto que ela (a falta) se assenta no momento da interdição e da castração do sujeito pela lei paterna” (p. 140).

A interdição ou castração do sujeito, conforme citado por Nascimento (2017, p. 140), é um processo necessário, pois “é a partir da castração que o sujeito possa advir como sujeito da linguagem e do desejo. Entretanto, há aí um processo de perda que jamais será retomado por ele que passa, então, a desejar suprir sempre essa perda, a do objeto a”. Desse modo, a castração é um processo importante para que o sujeito possa se inserir no mundo e, a partir disso, para que ele se veja como um ser que é regido por suas próprias escolhas e pensamentos dissociados da figura materna. Além do mais, a perda gerada pelo processo de interdição conduz o sujeito, ao longo de sua vida, a se tornar um sujeito do desejo, da falta e ser um sujeito da incompletude.

Um segundo ponto relevante para nossa discussão sobre representação se remete à conceituação do Outro psicanalítico que afeta a dimensão subjetiva e identitária do sujeito. Segundo Tavares e Bertoldo (2009, p. 126), as dimensões subjetiva e identitária são responsáveis por nos ajudar a entender a área de formação de professores e as representações que professores e alunos possuem em relação ao ensino e à aprendizagem de línguas, pois nos apresenta a definição de um caractere: o Outro com O maiúsculo.

No tocante à área de formação de professores, conforme Nascimento (2017, p. 33), o Outro está relacionado aos desafios que alunos e professores enfrentam em relação ao ensino e à aprendizagem de uma LE. Por conseguinte, esse encontro com o Outro, por vezes, confronto – termo utilizado por Bertoldo (2003), pode, por exemplo, levar os alunos a não aprender a língua e pode levá-los a ver o idioma como algo difícil e inalcançável. O Outro também está relacionado ao inconsciente que influencia as experiências e a vivência de cada sujeito. Por outro lado, os alunos também podem experimentar a “felicidade de dizer” – termo sustentado por Authier-Revuz (1998, p. 78), para citar a identificação com satisfação e prazer do sujeito ao conversar e interagir na língua alvo.

Sob essa ótica, podemos entender o Outro como um elemento discursivo que é responsável pela subjetivação de professores e de alunos. A maneira como os educadores e os alunos agem em sala de aula depende da forma como sua subjetividade foi sendo e é construída. Essa construção está relacionada às suas experiências passadas e ao convívio com o Outro, no plano imaginário.

Por fim, esse Outro é definido por Tavares e Bertoldo (2009) como um tipo de representação, que é responsável pela determinação simbólica do sujeito e, assim, este produz significação para ele e para o que ele próprio diz (ou não diz), para aquilo que está em seu inconsciente e para a ordem das coisas e do mundo, conforme ele a percebe. Por esses motivos, podemos compreender a relação de professores e alunos com sua área de formação/atuação como algo da ordem do inconsciente e do desejo, sendo perpassado pela determinação do Outro. Dessa forma, ambos são por ele (o Outro) influenciado, visto que sua subjetivação está em constante construção e é determinado pelo Outro.

Essa conceituação pontuada por Tavares e Bertoldo (2009) para explicar a dimensão subjetiva e identitária dos sujeitos nos mostra como estes sempre estão em uma relação de implicação com o Outro. Por isso, o Outro é um termo que pode formar uma nova dimensão discursiva, muito importante para a compreensão da construção subjetiva e identitária dos sujeitos. No tocante aos professores de línguas, por exemplo, Tavares e Bertoldo (2009, p. 128) alegam que “é muito frequente encontrarmos professores que sustentam posições que atribuem ao outro toda e qualquer responsabilidade sobre as questões de ensino e aprendizagem, constituídos pelo discurso do imobilismo”. Em virtude dos fatos mencionados, a formação e atuação do professor de línguas pode se tornar comprometida a partir do momento em que o sujeito se conecta ao discurso do Outro gerando imobilismo. Nesse caso, é preciso que os professores e os alunos se vejam diante de outro discurso produzido por outro Outro para que eles possam sair do imobilismo e tenham sua subjetivação e suas representações sobre o ensino e a aprendizagem de línguas de uma forma mais positiva.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nessa seção, apresentamos os resultados e a discussão do desenvolvimento da pesquisa. Exporemos recortes discursivos retirados de trabalhos de pesquisa de Nascimento (2017) e Bertoldo (2003) e gestos de interpretação daí derivadas. Nascimento (2017) investiga o processo de representação de alunos e de professores de inglês ligados a um dos subprojetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Letras Português/Inglês da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e mostra como suas representações apontam para a

(des)identificação com o programa pelo fato de eles possuírem representações pré-definidas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, que parece não terem sido alteradas com a participação no subprojeto. Bertoldo (2003) interpreta os dizeres de um professor de inglês brasileiro que se identifica grandemente com a língua alvo ao ponto de se(r) confundir(do) com(o) falante nativo e sentir satisfação com isso. Vejamos:

### **Recorte discursivo 1**

RD58 – Entr.: Renata (Pibid.): Pesq.: É: Qual é a imagem que você tem de um professor de inglês? Renata: Atualmente? Pesq.: Ahã. Renata: Professor de escola pública? Pesq.: Sim. Renata: A imagem que eu tenho (...) Pesq.: E também por/ passou pelo PIBID::, [agora fazendo estágio, né? Renata: [A imagem que eu tenho (...). Estou fazendo estágio. A imagem que eu tenho é de/ a língua em si, o/ o/ a FALA em si é muito travada, né? É eu acho que assim um::/ eles não:: têm tanto domínio nessa questão da fala, são mais é:: professores que ensinam mais assim gramática, utilizam POUQUÍSSIMO de fala em sala de aula, de ensinar:: nem que seja o básico, nem o básico de chegar, cumprimenta::r, pedir para ir ao banheiro, não, nunca vi em uma sala de aula fazendo o PIBID essa questão. (p. 33). (NASCIMENTO, 2017, p. 133).

### **Recorte discursivo 2**

RD60 – Entr.: Célia (Prof.Superv.): Pesq.: Você GOSTA do seu cotidiano? Célia: Não, esse entusiasmo do início, porque eu só consegui aprender um pouquinho de inglês quando eu fui fazer o Curso de Letras, porque até então eu não sabia 32 nada. Esse entusiasmo de ver que eu estava APRENDEN:: DO que/ que eu tinha SIM facilidade para poder lidar com aquela língua, esse entusiasmo ele foi/ foi ficando MENOR quando eu VI que eu tinha outras dificuldades que é essa de/ de FALAR. (p. 13-14). (NASCIMENTO, 2017, p. 135).

Com base no recorte discursivo 1, percebemos que a representação de Renata referente ao ensino de língua inglesa na escola pública é tida como algo ainda muito limitador, pois os professores de inglês não utilizam a língua como abordagem de ensino ou como recurso para promover a comunicação e a imersão desses alunos no ensino e na aprendizagem do idioma. Desse modo, quando a participante do PIBID-Inglês chega em sala de aula e vê uma realidade diferente daquela que ela esperava encontrar, ela parece ficar frustrada. cremos que sua representação sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE se baseia no imaginário do professor de inglês como “aquele que possui (ou tem que possuir) domínio no seu ofício para ocupar um lugar de mando, de governo, de autoridade e de saber e fazer com que o aluno se motive à aprendizagem e produza” (NASCIMENTO, 2017, p. 134). Conforme cita Nascimento (2017) e utilizando-se de termos de Pereira,

Paulino e Franco (2011, p. 42), é a representação do professor como mestre potentado – aquele que ocupa o lugar de mestria e do discurso do mestre de Lacan.

Segundo Pereira, Paulino e Franco (2011, p. 42), o mestre ocupa o lugar de mestria e “a lei caracteriza sua mestria, o discurso do mestre, que é o discurso por excelência, estabelece que tudo deve estar sob a lei. Há um saber sobre tudo”. E afirmam: “o mestre é alguém potentado” (p. 43). O termo potentado cabe bem para os gestos de interpretação dos recortes acima quando este termo comporta a ideia de uma representação de professor de línguas pode ser regida pelo discurso da competência e de mestria – ele (o professor) tudo sabe para fazer saber ao aluno e, assim, exercer “seu suposto domínio”, como mencionam os pesquisadores (p. 42). Essas representações passam pelo viés do discurso do mestre de Lacan que, assim, demonstra como o professor de línguas poderia fazer laço com o aluno: ele (o professor) deve ocupar o lugar de mestre no discurso. (NASCIMENTO, 2017, p. 134).

Já o relato 2, depreendemos que a professora supervisora não se identifica com a língua inglesa, tendo assim, muita dificuldade em falar inglês em sala de aula. Essa falta de identificação da educadora parece prejudicar os alunos que, talvez por isso, podem acabar considerando a LI pouco estimulante. Com base no relato de Célia, notamos que sua representação do ensino de LE no contexto da escola pública aponta para algo muito desestimulante, seja pela falta de interesse dos alunos ou pelo pouco contato da própria educadora com o inglês. Sendo assim, a representação da professora Célia é de que “ela também se vê responsável por não ter um domínio maior do idioma, ressoando os dizeres da qualidade total e que também ressoa na Portaria do PIBID, conforme vimos anteriormente. Essa cobrança de perfeição parece ser subjetivada pela professora-supervisora” (NASCIMENTO, 2017, p. 136), o que possivelmente afeta sua representação do que seja um bom professor de inglês.

Com base nos recortes discursivos 1 e 2, podemos concluir que as representações apresentadas pelos participantes do PIBID-Inglês são permeadas por um imaginário desfavorável sobre ensinar e aprender inglês nas escolas públicas – imaginário que já possuíam, e pela experiência que tiveram durante o subprojeto. Assim sendo, parece que houve um imobilismo por parte das duas participantes da pesquisa em relação a haver deslocamentos subjetivos, não se situando “discursivamente entre o que ocorre no PIBID e o que é desejado pelo Programa, evidenciando uma falta de agenciamento em relação aos objetivos do Programa” (NASCIMENTO, 2017, p. 161).



Por fim, iremos discorrer sobre os recortes discursivos presentes no artigo de Bertoldo (2003), que podem ser observados, logo, abaixo:

**Recorte discursivo 3:**

(2) Bom, eu tô tentando recuperar um pouco isso talvez com as minhas primeiras experiências na Inglaterra, talvez a primeira experiência na Inglaterra quando eu fui fazer um curso de língua e dentro do grupo eu acho que o único da América Latina e o único que tinha formação de língua estrangeira, de inglês, baseada no padrão norte-americano enquanto que os colegas eram europeus, e o padrão que eles tinham aprendido era o do britânico ou alguma coisa próxima disso e os próprios professores brincavam comigo porque eu tinha uma pronúncia muito americana e então eu me sentia um pouco impelido a fazer alguma coisa em relação a isso, não foi um sentimento de rejeição eu acho muito forte eu acho que foi para marcar que existia uma diferença e depois porque eu entrei num ambiente mais britânico tanto por ter estudado lá, quanto por ter trabalhado numa instituição mais britânica eu comecei a gostar mais, né? dos modelos de trabalho, de ensino de línguas da Inglaterra, então eu acho primeiro que foi pra mostrar que existia uma diferença e depois eu abracei essa diferença e resolvi mudar meu sotaque, do americano pro britânico, foi essa história que eu contei antes, esse foi o percurso que realmente eu mencionei, é [...]. (BERTOLDO, 2003, p. 98).

**Recorte discursivo 4:**

(3) [...] eu via assim por exemplo brasileiros, sul-africanos, pessoas do Oriente Médio, geralmente assim quanto menos europeu, quanto menos primeiro mundo, via de regra, então os ingleses são experts em discriminar nesse sentido ou de se colocar numa posição de que eles conhecem as coisas e os outros países não conhecem, os alunos desses países por serem estrangeiros então vem aquele sentimento assim de você impor um pouco a sua vontade ao mesmo tempo que você toma uma postura um pouco mais condescendente com outras coisas, esse tipo de posição e eu não queria isso para mim e percebia que não existia tanto isso tanto comigo já que de certa maneira parecia que os ingleses, as pessoas que eram do lugar me tratavam de maneira um pouco mais simétrica digamos assim, na maneira de falar, na maneira de se comportar, etc., e tal, eu achava que os estrangeiros se sentiam mal e isso as vezes podia ser um problema para eles também, e a minha visão da coisa, né? (BERTOLDO, 2003, p. 102-103).

No recorte discursivo 3, notamos que Paulo possivelmente passou por um processo de negação em relação ao sotaque americano e ao sotaque de brasileiro. Isso talvez tenha acontecido pelo fato de ele se interessar mais pela cultura e sotaque da Inglaterra, vendo-os como instrumentos para ser mais aceito pelos colegas de trabalho que tinham sotaque britânico. Desta forma, parece-nos que a representação de Paulo se baseia, provavelmente, na identificação que ele tem com a língua e a cultura britânicas, vendo-as como algo melhor – novamente aqui poderíamos dizer que temos a recorrência

da inveja dos bens, da riqueza e do gozo do outro, fatores salientados por Prasse (1997, p. 66).

Essa representação de Paulo pode ser percebida como um processo identificatório. Podemos depreender, então que a representação do Professor Paulo sobre a língua inglesa passou por mudanças assim que ele começou a morar na Inglaterra e a conviver com os britânicos. Possivelmente, ele passou a utilizar-se do sotaque britânico para ser mais bem aceito pela comunidade britânica. Esse comportamento provavelmente ocorreu por sua identificação com a pronúncia dos britânicos. Conforme podemos verificar nos dizeres de Nascimento (2017, p. 81), essa identificação está relacionada à falta, que é descrita pelo viés psicanalítico: a falta fundante que todo sujeito passa e que o acompanha ao longo da vida e determina seus processos identificatórios e seus desejos. Essa mudança de sotaque feita por Paulo é justificada várias vezes em seu discurso. Como Bertoldo (2003, p. 99) mesmo afirma, “veremos que ela (a mudança de sotaque) se configura em uma ordem factual no sentido de defender a mudança de sotaque como alguma coisa natural”.

Ademais, no discurso 4 depreendemos que Paulo, possivelmente, tem como representação que os ingleses discriminavam os estrangeiros por estes não falarem tão fluentemente a língua inglesa. Para Paulo, isso decorria do fato de eles, sendo não nativos, não conseguirem corresponder às expectativas criadas pelos ingleses em termos discursivos e socioculturais. Contudo, Paulo nos relata que apesar de ele não ser um falante nativo ele não tinha problemas com a sua comunicação com os ingleses, o que possivelmente configura sua melhor adaptação ao país que os outros estrangeiros pelo bem dizer a língua do Outro e, assim, atender às expectativas desse Outro que, no imaginário de Paulo, “exigia” a diluição do sotaque de estrangeiro no bem falar o idioma sem sotaque demarcado. Nesse sentido, Paulo se declara como se fosse quase um deles: *(3) [...] e percebia que não existia tanto isso comigo já que de certa maneira parecia que os ingleses, as pessoas que eram do lugar me tratavam de maneira um pouco mais simétrica digamos assim, na maneira de falar, na maneira de se comportar etc. e tal* (Recorte discursivo - BERTOLDO, 2003, p. 102-103) e, desse modo, ele “se apresenta como alguém que não sofre esse tipo de discriminação justamente porque atende às exigências desse nativo” (BERTOLDO, 2003, p. 103).

Porém, quando Paulo profere os seguintes dizeres: (3) [...] *como se fosse quase que um deles* (Recorte discursivo - BERTOLDO, 2003, p. 103), notamos que nessa expressão há um caráter contraditório quando ele utiliza o elemento condicional *se* e o advérbio de modo e de intensidade *quase*. O uso desses termos indica que, por mais que ele tenha se adequado à cultura britânica, seu dizer parece nos mostrar que ele não é considerado um deles, visto que ele vem de uma cultura diferente.

Por “mais que Paulo tente minimizar as relações entre ele e o outro, o estrangeiro, essa relação não acontece em termos de igualdade pelo fato de que, para Paulo, não é possível apagar seus traços estrangeiros completamente, mesmo estando claro que o nível de identificação dele com esse outro da língua estrangeira no país estrangeiro seja marcadamente intenso” (BERTOLDO, 2003, p. 103-104).

Assim sendo, podemos inferir que talvez a representação de Paulo tenha passado por um contato-confronto em relação à língua, pois por mais que ele se adeque às exigências dos ingleses, ele possui alguns traços que o denunciam como estrangeiro. Podemos, então, associar essa representação e identificação de Paulo como uma forma de se inserir em outra discursividade diferente daquela da língua materna. Essa associação é corroborada com os dizeres de Prasse (1997, p. 73-74), quando a autora alega que essa seria uma maneira de o sujeito buscar outra ordem que o permita se expressar mais livremente e diferentemente da própria língua materna. Além disso, isto poderia ser um modo de ele gozar como esse outro goza, conforme dizeres de Prasse (1997).

Os recortes discursivos retirados do trabalho de pesquisa de Nascimento (2017) e Bertoldo (2003), expõem as subjetividades de professores e alunos marcadas por processos identificatórios bastante peculiares. Os gestos de interpretação sobre os dizeres desse educador, por exemplo, nos mostra sua representação sobre o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira e os conflitos nem sempre perceptíveis para o aprendiz e para o professor. Assim sendo, podemos compreender que a representação de Paulo, em primeiro lugar, aparenta se basear na sua identificação com país britânico que, em sua representação, possui provavelmente um bom método de ensino e uma organização de vida mais bem estruturada. Essa evidência se marca pela busca de mudança de sotaque estrangeiro para algo bem próximo ao padrão britânico – uma forma de ser aceito por essa outra cultura. Em segundo lugar, a representação do docente

parece-nos se basear no imaginário que ele tem da Inglaterra como sendo um lugar idealizado e melhor que seu país de origem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O desenvolvimento do presente trabalho nos possibilitou elencar conceitos de representação de Grigoletto (2003), Nascimento (2017), Sól (2104), Tavares e Bertoldo (2009) e Tavares (2010) e tecer gestos de interpretação dos recortes discursivos retirados dos trabalhos de Nascimento (2017) e Bertoldo (2003). A escolha do tema surgiu de nosso interesse em entender como o ensino, a aprendizagem e a formação de professores e alunos de inglês são afetados de modo positivo e/ou negativo pela maneira como cada sujeito vê e reage em relação ao ensino e à aprendizagem de línguas conforme a representação que possuem. Além do mais, queríamos entender como o inconsciente, o desejo e a (des)identificação interferem na representação de cada sujeito. Diante disso, foi possível elaborarmos e respondermos à hipótese e as seguintes perguntas de pesquisa que deram engajamento para iniciarmos nossa investigação

Com base na hipótese e nas perguntas de pesquisa, procuramos responder as nossas inquições com o suporte teórico-analítico dos seguintes pesquisadores: Bertoldo (2003), Nascimento (2017), Sól (2014), Tavares (2010) e Tavares e Bertoldo (2009), dentre outros. Esses estudiosos elaboraram conceitos de representação como foco de seus estudos. Assim sendo, um primeiro conceito de representação tem como base a experiência e a vivência de cada sujeito, estando relacionado ao processo de identificação dos sujeitos com as coisas do mundo. Outra conceituação se baseia no inconsciente, no desejo, na falta e na relação dos sujeitos com o Outro. Os recortes discursivos apresentados por Nascimento (2017) mostram as representações sobre o ensino e a aprendizagem de línguas de duas participantes de um subprojeto de PIBID-Inglês e se baseia, em primeiro lugar, em algo que é muito limitador e tendo a visão do professor como mestre potentado, dificultando assim, a percepção da pibidiana, por exemplo, quando esta tem como representação a falta de mestria do professor em relação à aprendizagem de seus alunos; segundo, pela não identificação da professora de inglês pelo ensino da língua estrangeira e, terceiro, pela representação de que há uma falta de inovação do professor para com o ensino de inglês nas escolas públicas. Essas

representações, segundo Nascimento (2017), são permeadas pelo imaginário desfavorável sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa nas escolas públicas.

Outra representação volta-se para o imaginário do docente sobre a Europa, em especial a Inglaterra, e para sua não identificação com o Brasil, o que nos mostra que ele possivelmente tem uma representação negativa em relação ao seu país de origem e uma representação positiva em relação ao país da língua alvo. Diante desses conceitos de representação e dos gestos de interpretação dos recortes discursivos aqui apresentados, podemos concluir que as representações são importantes para que os sujeitos possam se inserir no mundo e interpretá-lo, pois, é partir das representações que fazemos nossa leitura sobre as coisas do mundo e, assim, interagimos com as pessoas e temos nossas vivências e experiências. A representação também é um fator importante para se entender o processo de ensino e aprendizagem de LE e de formação de professor de línguas, pois é a partir dessas representações que estabelecemos nossa identificação (ou não) com a língua estrangeira, o que provavelmente contribui de forma positiva ou negativa para o ensino e a aprendizagem de línguas.

## **REFERÊNCIAS**

- AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1998.
- BERTOLDO, E. S. O contato confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade & discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Chapecó, SC: Argos Editora Universitária, 2003, p. 83-118.
- GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade & discurso**: (des) construindo subjetividades. Campinas, SP: Ed. UNICAMP; Chapecó, SC: Argos Editora Universitária, 2003, p. 223-238.
- NASCIMENTO, K. H. **Verso e reverso no PIBID-Inglês: representações sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de inglês**. 201f. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- PRASSE, J. O desejo das línguas estrangeiras. **Revista Internacional**, ano 1, n. 1. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, Paris, Nova York, Buenos Aires, 1997. p. 63-73.
- PEREIRA, M. R.; PAULINO, B. O.; FRANCO, R. B. **Acabou a autoridade?**: professor, subjetividade e sintoma. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

SÓL, V. S. A. **Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção.** 2014. 217f. (Tese de doutorado). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

TAVARES, C. N. V. **Identidade itine(r)rante:** o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira. 279p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

TAVARES, C. N. V.; BERTOLDO, E. S. A construção da subjetividade nos processos de formação de professores de línguas. In: SANTOS, J. B. C. dos. (Org.). **Sujeito e subjetividade:** discursividades contemporâneas. Uberlândia, MG: EDUFU, 2009. p. 125-134.

## **CONTRIBUIÇÕES DE DOCENTES E DISCENTES NA REFORMULAÇÃO DE UM CURSO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR**

Carla Cristina de Souza

Doutora em Estudos da Linguagem. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

Danielle Novais Uchôa

Doutora em Estudos da Linguagem. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF SUDESTE MG)

Carenn Rodrigues e Almeida Silva

Bolsista PIBIC. Aluna da graduação em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

Este trabalho é parte de uma pesquisa no ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos (IFE) no Bacharelado em Ciências Biológicas. Nesse contexto, é essencial que periodicamente sejam feitas análises e renovação das ementas, procedimentos e materiais para acompanhar os avanços na área. Como membros dessa comunidade discursiva, docentes das disciplinas técnico-científicas e alunos podem oferecer contribuições essenciais para o curso, que visa atender as necessidades desses participantes quanto ao uso da língua inglesa nos âmbitos profissional e acadêmico. Os objetivos da pesquisa foram identificar essas necessidades, incluir os participantes na construção do curso integrando as diferentes disciplinas, e sugerir reformulações nos documentos basilares e nos materiais, tornando-os mais atualizados, adequados e em consonância com os resultados do estudo. Para isso, seguimos uma metodologia quali-quantitativa. Primeiramente, examinamos as ementas e materiais utilizados e o arcabouço teórico sobre IFE. Posteriormente, elaboramos formulários online, preenchidos por 56 participantes. Os dados possibilitam-nos entender melhor o público-alvo, indicam a importância da língua e as dificuldades dos discentes; sugerem quais e de que forma os temas, os gêneros discursivos e as habilidades linguísticas devem ser trabalhados a partir do que os professores e alunos acreditam ser mais necessário para interagir na situação-alvo; e proveem um conjunto de sugestões, críticas e comentários para o melhor desenvolvimento do curso. Com tais resultados, elaboramos uma proposta de ementa, uma listagem de temas e práticas pedagógicas que estarão disponíveis para a avaliação da comunidade acadêmica de IFE para Ciências Biológicas e que podem ser usados para reformular o curso.

**Palavras-chave:** Inglês para fins específicos, Análise de necessidades, Reformulação do curso, Colaboração de docentes e discentes, Interdisciplinaridade.

### **INTRODUÇÃO**

Esta pesquisa está inserida na área da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006, 2013), que congrega diversos campos de conhecimento para investigar a linguagem em

uso nos mais variados contextos e eixos temáticos, dentre os quais estão o ensino-aprendizagem de línguas e, neste, a abordagem de Inglês para Fins Específicos (doravante IFE). Uma das características centrais no ensino-aprendizagem de IFE (HUTCHINSON; WATERS, 1987; JOHNS, 2013) é que todas as etapas de elaboração e desenvolvimento de cursos são orientadas pela análise de necessidades, ou seja, pela busca de entendimentos sobre o que os aprendizes precisam ao usarem a língua inglesa em seu contexto específico e sobre formas de desenvolver o curso para tal fim.

Como as definições sobre conteúdos, materiais didáticos e metodologias são pautadas no contexto, nos participantes e nas razões para aprender, é claro que as necessidades vão se transformando, sendo imprescindível sua constante revisitação, análise e possível reformulação. Sendo assim, os praticantes de IFE devem estar continuamente investigando o contexto e sua prática em relação direta com a teoria que a embasa, fazendo escolhas fundamentadas nas análises de necessidades, que não se restringe ao início do curso (VIAN JR, 2008).

No Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Rio de Janeiro, implementamos algumas facetas da análise de necessidades a partir de testes de nivelamento no início das aulas e conversas com os alunos durante todo o período. Entretanto, periodicamente é necessário que se faça uma análise mais aprofundada das necessidades, revendo ementas, procedimentos didáticos e materiais para acompanhar os avanços em ciência e tecnologia, que são a base de todos os cursos do instituto. Além disso, é imprescindível investigar que possíveis mudanças devem ser feitas para atender os alunos e professores quanto ao uso da língua inglesa nos âmbitos profissional e acadêmico.

A presente pesquisa teve como objetivos reexaminar as necessidades do ensino de IFE para Ciências Biológicas no IFRJ, incluir alunos e professores do curso na análise e reelaboração do curso de forma a integrar as diferentes disciplinas, e sugerir reformulações nos documentos basilares e nos materiais a fim de que se tornem mais atualizados, adequados e em consonância com os resultados do estudo. Para tanto, propomos uma pesquisa quali-quantitativa (YIN, 2016), tendo como primeiro passo o exame das ementas, procedimentos e materiais utilizados; o arcabouço teórico sobre IFE (para avaliar o que tem sido usado no momento como base para as aulas) e as premissas



da abordagem principalmente quanto à área de Ciência e Tecnologia. Em seguida, elaboramos formulários online, que foram preenchidos por professores e alunos, totalizando 56 participantes.

Os resultados obtidos por meio dos questionários permitiram-nos mapear as expectativas, dificuldades e necessidades do público-alvo em relação à língua inglesa. Além disso, apresentaram direcionamentos quanto às temáticas, habilidades e gêneros discursivos que devem ser contemplados na disciplina de IFE, de modo a contribuir para a formação social, acadêmica e profissional dos estudantes. O conjunto de comentários e sugestões fornecidos contribui, ainda, para que o curso IFE seja reformulado de forma a se tornar mais significativo e pertinente à comunidade docente e discente do curso de Ciências Biológicas. Tais contribuições subsidiarão práticas pedagógicas e a elaboração de uma nova ementa para o curso, a partir de uma perspectiva integrada – considerando o olhar dos discentes e docentes - e interdisciplinar.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Segundo Hutchinson e Waters (1987), o Inglês para Fins Específicos é uma abordagem de ensino que se fundamenta nas necessidades do aluno para aprender uma língua estrangeira. A principal diferença entre essa abordagem e o inglês geral consiste no foco do IFE em tais necessidades, fazendo uso de quaisquer recursos, sendo todas as decisões (sobre conteúdos, metodologias, materiais, entre outros) tomadas com o propósito de atendê-las. Além disso, o conteúdo deve estar relacionado às atividades, disciplinas e profissões de cada grupo de alunos; a linguagem deve ser apropriada para o desenvolvimento de tarefas baseadas em termos de sintaxe, léxico, discurso, semântica e análise do discurso, para melhor capacitar o aluno em sua área específica; e deve estar em contraste com o inglês geral (STREVENS, 1988). Em outras palavras, todos os detalhes do curso são planejados para atender às necessidades específicas do aluno, sem estar limitados a metodologias específicas, habilidades para o uso da língua ou quaisquer outros interesses preestabelecidos.

Ao longo dos anos, o IFE passou por diferentes fases, que se desenvolveram de formas e velocidades diversas em diferentes lugares do mundo (HUTCHINSON;

WATERS,1987; JOHNS, 2013), se renovando a partir da pesquisa de seus praticantes quanto ao ensino-aprendizagem e às necessidades nos contextos estudados, integrando teoria e prática (RAMOS, 2008; CELANI, 2009). Hoje, no Brasil, a análise de necessidades abrange, entre outros, os conteúdos das profissões e/ou disciplinas a que serve, a linguagem específica, as habilidades, os gêneros apropriados às atividades na situação-alvo, os procedimentos didáticos, as características do contexto e as visões dos participantes sobre todo o processo (VIAN JR., 2015).

Portanto, as necessidades em IFE vão sofrendo modificações com o tempo e sua análise engloba não somente as características da língua estrangeira, mas também o que aprendiz deve saber para atuar na situação-alvo e suas lacunas, ou seja, a diferença entre o que o aluno já sabe e o que deve saber, somadas ao que ele quer ou acha que precisa aprender (HUTCHINSON; WATERS,1987). Com base nessas premissas, os professores de IFE devem constantemente pesquisar sua prática, sobretudo quanto à área específica para a qual determinado curso foi desenvolvido (campo no qual a contribuição de membros experientes da comunidade discursiva é essencial); as atualizações no ensino-aprendizagem de IFE; e o público alvo, para determinar o perfil dos alunos e suas opiniões.

Dessa forma, ao trabalhar com as especificidades de cada área para ensinar a língua, o professor de IFE deve estar sempre se informando com profissionais que conhecem melhor o meio. Deve-se, ainda, levar em conta a voz dos alunos quanto ao que eles querem e precisam aprender (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN,1998; JOHNS, 2013). Nessa perspectiva, a relação professor-aluno é de colaboração, de compartilhamento de conhecimentos (VIAN JR., 2015), o que também contribui para que a aprendizagem seja significativa. Além disso, o contato com outros participantes da comunidade discursiva, que são membros mais experientes na área específica do que o professor de IFE, é considerado essencial para a construção do curso.

Para investigar as necessidades do curso de IFE para a graduação em Ciências Biológicas, foco dessa pesquisa, consideramos, dentre outros fatores, os gêneros discursivos com os quais os alunos precisam interagir como membros dessa comunidade discursiva (RAMOS 2004, 2008), levando em conta o contexto de situação e de cultura de produção dos mesmos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Parkinson (2013) apresenta alguns gêneros discursivos que têm recebido destaque no ensino de IFE na área de ciência e tecnologia, tendo sido, portanto, profundamente estudados, como artigos científicos,

diferentes tipos de relatórios, teses, dissertações e textos de livros didáticos. O autor discute pesquisas que agrupam esses diferentes gêneros e que apresentam como o ensino explícito de suas características retóricas e linguísticas (como vocabulário específico e propriedades gramaticais recorrentes, por exemplo) pode ser utilizado em cursos de IFE. Os gêneros discursivos mencionados pelo autor foram incluídos nos formulários como opções para os professores e alunos, mas foram disponibilizados mais exemplos, não somente da área acadêmica, bem como um espaço para outras sugestões dos participantes.

Seguindo diferentes pesquisas em IFE (como as de PARKINSON, 2013; STARFIELD, 2013; e PRIOR, 2013), outros aspectos a serem analisados antes de sugerir modificações nos documentos basilares são quais e como as habilidades de produção oral (*speaking*) e escrita (*writing*) e de compreensão oral (*listening*) e escrita, ou leitura (*reading*), serão trabalhadas; e como abordar a multimodalidade nos textos e do debate crítico dos mesmos, aspectos que também são discutidos nos formulários utilizados.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa proposta é de natureza quantitativa e qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006; YIN, 2016), ou seja, não apenas táticas estatísticas foram utilizadas para entender as necessidades investigadas, mas também as possibilidades de interpretação de uma questão contextualizada e da vida real (a análise de necessidades de um curso de IFE no IFRJ) levando em conta a perspectiva dos participantes envolvidos. Primeiramente, foram gerados dados a partir do exame de registros escritos (como as ementas e os materiais) para analisar o que serve de base para as aulas atualmente. Nessa etapa, também foi feito o levantamento do arcabouço teórico-metodológico sobre IFE, dando especial atenção ao tratamento da área de Ciência e Tecnologia e suas especificidades (PARKINSON, 2013).

A partir das interpretações dessa primeira etapa, foram elaboradas duas versões de um questionário, uma para os alunos e outra para os professores do curso de graduação em Ciências Biológicas do IFRJ. Após a aprovação da pesquisa na Plataforma Brasil, os questionários foram transformados em formulários Google, introduzidos por um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) convidando para a participação da pesquisa a fim de explicar detalhes como objetivos, benefícios e riscos e fornecer contato dos

pesquisadores para esclarecimento de dúvidas. Para completar tais formulários, enviados através de um link via e-mail, Whatsapp, Facebook ou Messenger, os participantes deveriam marcar que o termo foi lido e o convite aceito.

Os questionários online foram propostos aos alunos com o objetivo de gerar informações sobre o perfil discente, seu interesse pela área específica de estudo, como eles aprendem, as práticas pedagógicas, assuntos, gêneros discursivos e habilidades que eles acreditam serem mais pertinentes para serem trabalhados, bem como seu conhecimento de inglês e expectativas quanto ao ensino-aprendizagem de IFE. Por sua parte, aos professores das disciplinas específicas foram oferecidas perguntas sobre a situação-alvo para a qual os alunos deverão ser preparados, os casos em que a língua inglesa é utilizada em suas disciplinas, bem como os temas e os gêneros discursivos com os quais os professores esperam que os alunos interajam na língua.

Todas as perguntas dos formulários (4 para os professores e 7 para os alunos) são obrigatórias, mas somente uma questão para cada grupo é totalmente fechada (para os alunos “Você já fez algum curso de inglês?” e para os professores “Você indica e /ou utiliza materiais em inglês na(s) sua(s) disciplina(s)?”), o que é seguido de um pedido de maiores esclarecimentos pelos participantes de sua experiência ou uso da língua inglesa. Em algumas questões, como no caso dos gêneros discursivos a serem trabalhados nas aulas, foram listados exemplos para a escolha dos participantes, seguidos de espaços para a respostas discursivas (por vezes dentro de uma das opções). Assim, os participantes poderiam entender o que estava sendo pedido, escolher uma ou mais opções e adicionar mais exemplos e comentários para uma determinada questão e/ou opção. A maior preocupação foi oferecer espaço para que os participantes pudessem expressar opiniões e propor sugestões.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados da análise na primeira etapa revelaram que a ementa, os materiais e os procedimentos didáticos vigentes para o curso de graduação em Ciências Biológicas do IFRJ concentram-se na compreensão escrita da língua inglesa (*Reading*). Mais especificamente, está registrado que o objetivo no qual se baseia o curso de IFE é desenvolver a capacidade de ler textos autênticos em língua inglesa sobre assuntos

pertinentes às áreas de biologia, biotecnologia, de tecnologia e de processos industriais, o que engloba: a) conscientizar-se dos procedimentos mentais, cognitivos e linguísticos que envolvem a atividade de leitura em língua estrangeira; b) apreender e utilizar estratégias facilitadoras da leitura em língua inglesa; c) identificar e compreender informações relevantes e delas se utilizar em situações reais; d) compreender as principais estruturas gramaticais e aplicar o conhecimento de forma apropriada; e desenvolver um método próprio de leitura. Além disso, não são sugeridos na ementa assuntos ou os gêneros discursivos recomendados para a área específica dos participantes a partir dos quais os professores de IFE podem desenvolver suas aulas. Tais observações contrastam com o levantamento do arcabouço teórico sobre o IFE no âmbito de cursos de ciência e tecnologia, que apontam para a crescente valorização das quatro habilidades (compreensão e produção oral e escrita) no desenvolvimento de cursos de IFE em ciência e tecnologia no cenário atual, além da importância da expansão dos gêneros discursivos utilizados e do debate crítico dos mesmos (STARFIELD, 2013; PRIOR, 2013).

Na segunda etapa, examinamos as contribuições de docentes e discentes, comunidade acadêmica para quem o curso IFE foi desenvolvido. O formulário Google foi respondido por 49 alunos de diferentes períodos e professores de 16 disciplinas da graduação em Ciências Biológicas. Os resultados e análises estão separadas nas subseções que se seguem.

### **Respostas dos estudantes**

As primeiras perguntas do questionário tiveram como objetivo conhecer melhor o perfil dos respondentes e sua relação com o idioma. O formulário foi respondido por estudantes de diferentes períodos do curso, permitindo-nos um olhar mais abrangente sobre as percepções dos discentes quanto ao ensino-aprendizagem de língua inglesa. Mais da metade dos respondentes (55%) encontra-se no início do curso (entre 1º e 3º períodos), seguido por 26,53% que estão na metade (entre 3º e 6º períodos) e 18,37% concentram-se nos períodos finais (entre 6º e 8º períodos). Portanto, muitos dos participantes ainda não tinham uma visão global de seu curso e tinham uma experiência restrita quanto ao que seria exigido deles quanto aos conhecimentos de língua inglesa. Ao mesmo tempo, a participação de respondentes em diferentes níveis nos permite

vislumbrar o que parece mais necessário para os estudantes nas variadas fases da graduação.

Quanto ao contato com o inglês, grande parte dos estudantes revelou ter estudado ou estar estudando em cursos de idiomas. 73,2% deles apresenta nível de proficiência intermediária ou alta em língua inglesa, o que mostra que perfil dos nossos alunos mudou. Portanto, esse dado é essencial para saber adequar o nível das atividades propostas nas aulas de IFE. Quando questionados sobre a importância do inglês para sua área de formação, os estudantes foram unânimes em reconhecer o papel fundamental do idioma para a sua trajetória acadêmica e profissional, ressaltando a necessidade do inglês para a compreensão, produção e divulgação de textos científicos da área, bem como para apresentação e acompanhamento de palestras do campo científico. Além disso, destacaram o domínio do inglês e do vocabulário técnico como sendo essenciais ao exercício da profissão e inserção no mercado de trabalho.

Quase a totalidade dos estudantes que responderam ao questionário - cerca de 95% - considera que o curso de IFE deve ser elaborado de forma a contemplar em seus objetivos, o trabalho de leitura de textos especializados, explorando vocabulário técnico e temas de interesse da área, através de gêneros textuais como artigos, resumos científicos e textos de divulgação científica. Ainda em relação aos gêneros acadêmicos, destacam-se, nas respostas ao formulário, os que se baseiam na habilidade de produção oral, principalmente as que acontecem em eventos acadêmicos como apresentações de pôsters científicos e de comunicações orais.

Dentre os gêneros listados, figuraram, também, como preferência, aqueles relacionados à iniciação ao mercado de trabalho, como preparação para escrever currículos e carta de apresentação, bem como para falar inglês em entrevistas de emprego, prática que tem sido cada vez mais exigida no mercado de trabalho nas áreas em questão. Além disso, os discentes mencionam de forma bastante marcada a preparação para provas de certificado internacional (em 67,34% das respostas), que envolve não só a produção e leitura de textos, mas também a compreensão auditiva. Quanto a essa última habilidade, também podemos observar o desejo dos alunos de poder assistir vídeos científicos sem estarem limitados aos que possuem dublagem e/ou legenda.

No que tangem aos objetivos específicos do curso, os alunos apontam a necessidade de desenvolver atividades não só para aprimorar a compreensão escrita, mas que também os preparem para traduzir trechos, entender a gramática, escrever textos (73,46% das respostas) e expandir o vocabulário geral (59,1%). Em 51 % das respostas, assevera-se a importância de aulas para o desenvolvimento da produção oral e 40,08% os alunos mencionam a interação com textos multimodais como essencial nas aulas de IFE. Assim, os alunos percebem o idioma como ferramenta fundamental às suas atividades da esfera acadêmica e profissional, demonstrando interesse não só pela leitura de artigos científicos, ampliação de vocabulário técnico e pelo desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas também pelo domínio e prática de gêneros textuais atrelados à esfera acadêmica / profissional, o que fica evidenciado ao sinalizarem o interesse por aprenderem a produzir currículos, pôsters, apresentações orais, assistir vídeos e se prepararem para entrevistas de emprego.

Na medida em que esta pesquisa pretende trazer sugestões para elaborar uma nova ementa a partir das percepções do público-alvo, disponibilizamos, ao final do questionário, espaço para sugestões e/ou comentários que pudessem contribuir para a construção de aulas relevantes ao curso. As sugestões foram diversificadas e destacamos o interesse pelo aumento da carga horária, a divisão da turma em grupos de acordo com nível de proficiência linguística e o desejo por mais aulas de conversação, o que demonstra, mais uma vez, o interesse do público discente pelas aulas de inglês nas quatro habilidades e a necessidade de reconstrução do curso.

De modo geral, o conjunto de respostas fornecidas sinaliza que os alunos percebem o IFE como um instrumento para aprimorar e especializar seus conhecimentos dentro das áreas abrangidas pelo curso de Ciências Biológicas, possibilitando o atendimento às necessidades demandadas em sua graduação. É importante ressaltar que, apesar de a maioria dos respondentes já possuir familiaridade com o inglês em sua vertente geral, observa-se a necessidade e interesse dos estudantes em desenvolver um conhecimento linguístico que os permita desempenhar funções em contextos específicos nos quais utilizará a língua inglesa, os quais se relacionam às esferas acadêmica e profissional. Nessa perspectiva, o IFE assume papel relevante e essencial na formação desses estudantes, na medida em que permite uma articulação com os conteúdos da área técnica, tornando-se imprescindível para a formação acadêmica e profissional do estudante.

## **Respostas dos professores**

As respostas obtidas pelos professores das disciplinas técnicas alinham-se às percepções dos discentes quanto às contribuições do IFE para o curso de Ciências Biológicas. Todos os respondentes afirmaram que o inglês está constantemente incorporado nas disciplinas técnicas por meio dos diversos materiais didáticos que são utilizados e/ou indicados, tais como artigos científicos, livros, manuais técnicos e vídeos.

Ao serem perguntados sobre os gêneros discursivos que devem ser trabalhados nas aulas de IFE, os docentes ressaltaram a necessidade e importância de se trabalhar com textos da esfera acadêmica, destacando a leitura de artigos científicos (85,71%); a escrita de resumos científicos (85,71%); a leitura de artigos de divulgação científica (100%); a preparação para entender e apresentar comunicação oral (42,85%) e pôster (57,14%); e a produção de resenhas (42,85%). Portanto, como nas respostas dos alunos, percebemos nesses resultados a necessidade de incluir as quatro habilidades (leitura, escrita, produção e compreensão oral) ao reformular o curso de IFE para Ciências Biológicas.

É interessante observar uma diferença na percepção de alunos e professores quanto aos gêneros textuais sugeridos. Enquanto os docentes indicaram de forma proeminente aqueles textos representativos da esfera acadêmica como os mais relevantes, os alunos deram destaque, também, para aqueles exemplares textuais que podem vir a contribuir para sua iniciação na vida profissional, conforme já apresentado anteriormente. Fica evidente, então, a preocupação que os discentes têm em relação ao seu futuro profissional e a possibilidade de o curso de IFE poder contribuir para além do âmbito universitário, auxiliando-nos no preparo para a etapa que se seguirá, qual seja a inserção no mercado de trabalho.

O trabalho com gêneros acadêmicos, em especial o artigo científico, foi novamente bastante indicado pelos professores quando perguntados sobre quais assuntos deveriam ser trabalhados na disciplina IFE. Além de terem sugerido assuntos específicos e restritos à área técnica, um número expressivo de respondentes salientou a importância de se explorar as características composicionais e estruturais do artigo científico, promovendo o domínio das habilidades necessárias não somente de leitura, mas também de escrita desse texto acadêmico. Nessa perspectiva, as respostas sugerem que o planejamento de um curso de IFE para o bacharelado de Ciências Biológicas deve contemplar em suas



práticas pedagógicas a utilização de gêneros acadêmicos, de forma a não somente desenvolver as habilidades linguísticas atreladas a esses textos, mas também de levar os estudantes a reconhecer e produzir suas propriedades constituintes, utilizando-os de forma apropriada e eficiente, além de desenvolver a capacidade de avaliar os textos criticamente.

Quanto aos assuntos específicos das área de Ciência e Tecnologia que os professores das 16 disciplinas destacaram, foram observadas muitas coincidências. A partir das respostas, compilamos 13 temas recorrentes sugeridos em duas disciplinas ou mais. Os participantes da pesquisa também recomendaram sites em inglês que eles usam com frequência para preparar suas aulas, a partir dos quais os professores de IFE podem pesquisar textos para produzir materiais futuramente.

Quando convidados a deixarem sugestões e/ou comentários que pudessem contribuir para as aulas de IFE, os professores reforçaram a importância da língua inglesa não só para o curso de Ciências Biológicas, mas para a área de Ciência e Tecnologia de modo geral, sendo, portanto, indispensável à formação do discente deste campo do conhecimento. Ademais, externalizaram a importância da pesquisa e a necessidade de integração entre as áreas de língua estrangeira e técnica, possibilitando o debate e seleção de textos teóricos a serem trabalhados nas aulas de inglês.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados obtidos com esta pesquisa permitiram-nos cumprir com os objetivos propostos, já que foi possível mapear as necessidades e expectativas de docentes e discentes de Ciências Biológicas em relação à disciplina Inglês para Fins Específicos e integrá-los ao processo de reformulação dos materiais, documentos e práticas pedagógicas utilizados para o desenvolvimento do curso.

De modo geral, o conjunto de respostas reforçou a importância, conforme descrita na literatura, da constante revisitação e atualização das ementas, tendo em vista o caráter dinâmico e mutável das necessidades de aprendizagem. Além disso, destacou o papel do IFE para a formação acadêmica e profissional dos graduandos em Ciências Biológicas e o interesse do público discente e docente em contribuir para o aprimoramento da disciplina.

É importante destacar que, ao analisar todas as contribuições dos discentes, percebemos que a leitura de textos acadêmicos não pode ser o único objetivo do curso, como consta na atual ementa, já que eles desejam e precisam de aulas que desenvolvam as quatro habilidades. Além disso, indicaram a necessidade de se incluir o trabalho com outros gêneros textuais que são relevantes a essa comunidade discursiva, como currículos, cartas de apresentação e entrevistas de emprego.

Dessa forma, os resultados desta etapa da pesquisa confirmam o que foi observado no levantamento teórico e, ao mesmo tempo, mostram a pertinência das ementas e materiais vigentes. Os documentos basilares continuam sendo relevantes, mas precisam ser reformulados e expandidos para integrar as novas necessidades apontadas.

A maior parte dos professores que participaram da pesquisa fez questão de entrar em contato com os pesquisadores para se disponibilizarem a esclarecer quaisquer dúvidas e oferecer ajuda quando necessária. Portanto, a pesquisa também tornou-se um primeiro passo para um relacionamento mais estreito entre o IFE e as demais disciplinas, abrindo caminho para diálogos futuros entre os professores tão necessários para construir um curso relevante e significativo para todos os participantes.

A partir dos dados levantados, será feita uma reformulação da ementa e demais documentos basilares que norteiam as práticas de ensino-aprendizagem de IFE, de modo a contemplar as sugestões e necessidades apresentadas, tornando o curso mais adequado e relevante ao público-alvo. Pretende-se, ainda, tornar acessível aos professores, tanto da área técnica, quanto aos de inglês, os novos documentos elaborados, de forma a manter o diálogo e trabalho integrado entre todos os professores.

## **REFERÊNCIAS**

CELANI, M. A. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, M.A.; FREIRE, M.M.; RAMOS, R. (Org.). **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. São Paulo: EDUC, 2009.p. 9-33.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M.J. **Developments in English for specific purposes. A multidisciplinary approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C. **An Introduction to Functional Grammar**. Fourth edition. London: Arnold, 2014.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes: a learning centered approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JOHNS, M.A. The history of English for Specific Purposes research. In: PALTRIDGE, B., STARFIELD, S. **The Handbook of English for Specific Purposes**. Chichester: Wiley – Blackwell, 2013, p. 22 – 49.

MOITA LOPES, L. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PARKINSON, J. English for science and technology. In: PALTRIDGE, B., STARFIELD, S. **The Handbook of English for Specific Purposes**. Chichester: Wiley – Blackwell, 2013, p. 155 – 173.

PRIOR, P. Multimodality and ESP research. In: PALTRIDGE, B., STARFIELD, S. **The Handbook of English for Specific Purposes**. Chichester: Wiley – Blackwell, 2013, p. 155 – 173.

RAMOS, R. C. G. ESP in Brazil: History, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. (ed.). **English for Academic and Specific Purposes in Developing, Emerging and Least Developed Countries**. Canterbury: IATEFL, 2008.

RAMOS, R. ESP in Brazil: History, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. (ed.). **English for Academic and Specific Purposes in Developing, Emerging and Least Developed Countries**. Canterbury: IATEFL, 2008. p. 68-84.

RAMOS, R. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. **The ESpecialist**, v. 25, n. 2, 2004, p. 107-129.

STARFIELD, S. Critical perspectives on ESP. In: PALTRIDGE, B., STARFIELD, S. **The Handbook of English for Specific Purposes**. Chichester: Wiley – Blackwell, 2013, p. 155 – 173.

STREVENSON, P. ESP after twenty years: a re-appraisal. In: TICKOO, M. L. (ed.). **ESP: state of the art**. SEAMEO Regional Language Centre, 1988.

VIAN JR, O. A análise de necessidades no ensino de inglês em contextos profissionais. **The ESpecialist**, vol. 29, nº 2, 2008, p. 39-158.

VIAN JR, O. A Formação Inicial do Professor de Inglês para Fins Específicos. In: LIMA-LOPES, E.; FISCHER, C.R.; GAZOTTI-VALLIM, M.A. (Orgs.). **Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: festschrift para Rosinda Ramos**. Campinas: Pontes, 2015, p. 187-208.

YIN, R.K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

## **DISCURSIVIDADES DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DO SUL DO AMAZONAS<sup>43</sup>**

Pâmela Miranda de Carvalho

Aluna finalista do Curso Técnico de Nível Médio em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, *Campus-Humaitá*; [mirandapamela978@gmail.com](mailto:mirandapamela978@gmail.com)

Daianne Severo da Silva

Professora de Língua Inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, *Campus-Humaitá*; [daianne.severo@ifam.edu.br](mailto:daianne.severo@ifam.edu.br)

Considerando a relevância do estudo direcionado à análise do discurso – AD, a partir do projeto de iniciação científica PIBIC – Jr, intitulado “Um olhar sobre as Crenças e suas Implicações quanto às Práticas Discursivas imbricadas no Sujeito Professor de Línguas do Curso Técnico em Administração do IFAM, *Campus Humaitá*”, emerge o projeto de pesquisa: “Discursividades do professor de Língua Inglesa do Sul do Amazonas”, que tematiza tanto as discursividades interpeladas nos sujeitos pesquisados quanto o sistema que os integra. Sendo assim, nossa pesquisa evidencia reflexões sobre a constituição do sujeito professor de língua inglesa, interpelado pela história e também pela ideologia. É a partir da teoria da Análise do Discurso que promovemos reflexão quanto ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Para tanto, nossa pesquisa, foi fundamentada por teóricos de prestígio nacional como Orlandi (2015), pioneira no estudo da AD no Brasil e ainda Freire (2011), que tematiza os saberes necessários à prática docente. Assim, a pesquisa utiliza métodos que permitem obter informações referentes às práticas discursivas, como a realização de entrevistas com os sujeitos professores de língua inglesa do Instituto Federal do Amazonas, *Campus Humaitá*. Também serviu como base de dados às nossas impressões, a participação em práticas junto às aulas de língua inglesa, desde o ano de 2019. De posse dos resultados finais da pesquisa em tela, compreendemos as discursividades interpeladas pelas práticas dos professores de língua inglesa do IFAM, *Campus – Humaitá*, bem como a percepção de língua, sujeito, e a relação de ambos para com o princípio sócio-ideológico presente na constituição dos sujeitos pesquisados.

**Palavras-chave:** Análise do Discurso; Língua Inglesa; Sujeito.

### **INTRODUÇÃO**

A partir da experiência adquirida com a atuação em projetos de ensino, pesquisa e extensão finalizados, desenvolvidos junto às escolas estaduais e municipais de Humaitá, e ainda na Aldeia Marmelos – povo Tenharim, desvelou-se um cenário preocupante, concernente à percepção do sujeito professor inscrito no processo de ensino-

---

<sup>43</sup> Esta pesquisa emerge do projeto de pesquisa PIBIC jr (IFAM 2019-2020), intitulado: “Um olhar sobre as Crenças e suas Implicações quanto às Práticas Discursivas imbricadas no Sujeito Professor de Línguas do Curso Técnico em Administração do IFAM, *Campus Humaitá*”, financiado pela FAEPI.

aprendizagem de língua inglesa no município de Humaitá, bem como seu silenciamento e apagamento na posição que ocupa.

É notória a necessidade de problematização, bem como reflexão sobre a relação do professor com a língua que ele propõe “ensinar”. Faz-se significativo um olhar cuidadoso no tocante à linguagem e, sobretudo, às práticas nas salas de aula de língua inglesa, possibilitando interpretações no que se refere às relações de proximidade dos sujeitos que “ensinam” e “aprendem” com a língua estudada.

Assim, emerge o interesse por essa pesquisa intitulada: “Discursividades do professor de Língua Inglesa do Sul do Amazonas”, que a partir de um cenário vivenciado pelas pesquisadoras, enquanto docente e discente, da área de ensino da linguagem, ficou claro o quão precário se encontra o “ensinar” e o “aprender” no contexto da língua estrangeira.

Não se pretende, com os resultados dessa pesquisa, trazer fórmulas prontas para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, nem tampouco discutir formas/metodologias para a “transmissão” de conteúdo. Nosso propósito é analisar/problematizar as discursividades encontradas frente às formações imaginárias, discursivas e ideológicas dos sujeitos imbricados nesse estudo. Quais as crenças para com o ensino-aprendizagem de língua inglesa no IFAM, *Campus* Humaitá? Quais as dificuldades e facilidades frente ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira?

Nesse sentido, essa pesquisa, qualitativa, de tipo etnográfico, traz uma análise discursiva dos sujeitos professores de língua inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, *Campus* Humaitá, sobretudo pela aplicação de entrevistas, analisando-se aulas observadas, devidamente registradas em diário de campo, precedidas por uma revisão bibliográfica, o que sustenta a nossa análise final dos dados.

Assim, a compreensão da constituição dos sujeitos envolvidos foi possível por meio da análise das discursividades dos pesquisados, uma vez que não tivemos como base a análise linguística e sim a análise de discurso (ORLANDI, 2015), que basicamente pode ser definida como um objeto-linguagem, porque trata dos processos de constituição do fenômeno linguístico e não meramente do seu produto. Portanto, nosso ensejo difere daquele instaurado pela linguística tradicional (ORLANDI, 2012).

Nesse processo, justificamos pesquisar o sujeito professor de língua inglesa do IFAM, *Campus Humaitá*, por problematizarmos suas representações, por meio de suas memórias e de seus (inter) discursos, estendendo as discussões quanto às crenças, voltadas ao contexto do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, seja referente à relação dos sujeitos envolvidos, à própria percepção de sujeito ou ainda na relação do sujeito com a língua, objeto de trabalho/estudo.

Não é nosso intuito ficar sob o efeito dessas relações, como assim faria o leitor comum. É de nosso interesse, enquanto estudiosas do discurso, deslindar os efeitos/sentidos produzidos pelos discursos apresentados no *corpus* desta pesquisa, e ainda encontrar o modo como eles se organizam, de forma a atravessá-los, para além da linearidade, preocupando-se, também, com o não dito (ORLANDI, 2015).

## **METODOLOGIA**

A base para análises das discursividades é o método teórico discursivo. O critério de escolha por esse método se deu pelo fato de sabermos que a análise do discurso mudou o cenário dos estudos da linguagem, uma vez que ao mencionarmos discurso nos remetemos a movimento, ao sujeito falando. Sendo assim, “na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2015, p.15)

A pesquisa sob a perspectiva da análise do discurso proporcionou avançar intelectualmente nesse viés teórico, a ponto de que há interpelação por ele durante o percurso. É um campo que também possibilitou trabalhar as dispersões e ainda as regularidades das discursividades dos espaços de acontecimentos, tendo em vista a complexidade dos eventos durante o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

A pesquisa refere-se a uma análise das discursividades dos professores de língua inglesa do curso técnico de nível médio em administração (2019-2020), perpassada no seu espaço de trabalho, IFAM, *Campus Humaitá*, dando base para a compreensão de eventos mais específicos, voltados às práticas discursivas dos professores pesquisados, adentrando em outras especificidades, como por exemplo a tematização dos discursos ditos ou não pelos docentes vinculados em nossa coleta de dados, a problematização quanto

às temáticas voltadas às percepções do sujeito professor pesquisado, suas crenças, dificuldades e facilidades encontradas no contexto do ensino e da aprendizagem de língua inglesa.

Nosso principal instrumento de coleta de dados foi a entrevista, realizada por meio da aplicação de questionários, direcionada a dois professores de língua inglesa do IFAM, *Campus Humaitá*. Consideramos também para as nossas análises as experiências das pesquisadoras, enquanto docente e discente, de forma a considerar o diário de campo com as impressões registradas a cada fase da pesquisa em tela.

Posteriormente, os dados foram transcritos, categorizados e interpretados, possibilitando a identificação das similaridades e heterogeneidades presentes nos discursos dos professores pesquisados. Por questões éticas, a identificação dos professores de língua inglesa se dará por letras do alfabeto, “A” e “B”.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **Fundamentos da Análise do Discurso**

“Compreender o sujeito discursivo requer compreender quais são as vozes sociais que se fazem presentes em sua voz” FERNANDES (2005 p.35). Antes de adentrarmos às discursividades coletadas nesta pesquisa, faz-se necessário compreender o conceito de discurso.

Porém, precisamos ainda compreender o que é a linguagem, prática exercida pelos indivíduos falantes, aquele que fala e aquele que escuta. (BRANDÃO, 2006). Neste contexto, pode-se definir a linguagem como sendo a ferramenta da comunicação entre indivíduos, onde por meio dessa é possível interagir e compartilhar o discurso, seja por meio de ideias, opiniões, ideologias, meios de comunicação eletrônico ou mesmo escrita convencional.

A partir do conceito de linguagem, ressaltamos a definição do termo “discurso”, que pode ser compreendido como uma atividade comunicativa entre interlocutores; atividade que produz sentidos e que se dá na interação entre falantes (BRANDÃO, 2006). Sendo assim, o discurso não é só um instrumento de comunicação, mas uma atividade que possibilita aos interlocutores produzir sentidos por meio dele.

De acordo com Orlandi (2015):

Análise de discurso, como seu próprio nome indica, não trata a língua, não trata a gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra, discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2015, p. 15)

Isto posto, análise do discurso não visa o discurso como uma inércia, mas como um produto de transformações, desta forma, o discurso acompanha as mudanças vivenciadas pelos interlocutores no decorrer da história.

De acordo com Fernandes (2005), para compreender o sujeito discursivo não se deve associa-lo à pessoa, ao ser humano individualizado como uma instância plena de individualidade, como um ser empírico que tem existência particular. Mas necessita ser compreendido como um ser social submetido ao coletivo, desta forma, desprendido da individualidade, mas sim como um sujeito existente no espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro. Nesta forma, ao abandonar a perspectiva do sujeito como um “eu” individualizado é possível identificar o sujeito discursivo.

### **O Processo de Ensino-Aprendizagem de Línguas e o Contexto da Análise do Discurso**

Considerando que a análise de discurso busca compreender o processo de significação e partindo do pressuposto que as palavras, em si, não possuem significados, pois a sua interpretação deriva do discurso em que está inserida (ORLANDI, 2015), torna-se essencial a análise do discurso visando o processo de ensino-aprendizagem de línguas, sendo ela materna ou não.

Ao analisarmos os discursos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de línguas, registramos o envolvimento do meio cultural nesse contexto, considerando que ao aprender um novo idioma, o aluno não só está adquirindo conhecimentos gramaticais, mas também obtendo conhecimentos relacionados à cultura de um país. No processo de aprendizagem, em meio ao ensino de palavras, frases, regras linguísticas, ensina-se também a diferença entre culturas, visto que o que se fala, ler e se aprende, por exemplo, no Brasil, muitas vezes não é o mesmo que em outro país.

Desse modo, pode-se mencionar a diferença na interpretação do discurso pronunciado por falantes nativos e falantes estrangeiros, tendo em vista que o local, a



ideologia, meio econômico, a cultura, são divergentes, dependendo do local de origem da língua, o que afeta no aprendizado de uma língua, pois os aspectos culturais e artísticos, regionais ou nacionais influenciam no processo de ensino-aprendizagem de qualquer língua (SANTOS, 2008).

Partindo desses pressupostos, o sujeito professor deve indagar o desenvolvimento da curiosidade por aprender e por ensinar, como discorre Freire (2011):

Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma "cantiga de ninar". Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE 2011, p. 33)

Desta forma, o professor passa um sentimento de igualdade e não de que há uma hierarquia na relação professor-aluno. O educando começa a entender que faz parte do processo igualmente, e que tem um papel de muita significância no cenário da educação. Não é somente o professor que deve pesquisar, questionar, como também este não é papel somente do aprendiz. Na verdade, todos devem ser ativos no processo de ensinar e aprender.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A partir da categorização e análise dos dados, foi possível identificar as similaridades e heterogeneidades presentes nos discursos dos professores, quanto às discursividades envolvendo crenças, dificuldades e facilidades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no âmbito do IFAM, *Campus-Humaitá*, especificamente no curso técnico de nível médio em administração na forma integrada.

Desta forma, registramos as principais temáticas trazidas nos discursos dos nossos sujeitos docentes pesquisados, conforme quadros organizados pelas próprias pesquisadoras:

**Crenças quanto ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no Sul do Amazonas:**

**Professor A: O ensino comunitário do inglês;**

**Professor B: Valorização do sujeito aprendiz.**

Quadro 1: elaborado pelas próprias autoras.

Quanto ao questionamento que traz como temática “crenças no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no sul do Amazonas”, no discurso do professor “A”, evidenciamos crenças inerentes ao ensino comunitário do inglês, mostrando o desejo e a esperança de que a língua inglesa seja democratizada, de modo que todos possam ter acesso, inclusive nos espaços das escolas públicas.

Outro ponto que destacamos, no discurso do professor “B”, é a valorização do sujeito aprendiz, uma vez que no contexto da sala de aula existem alunos em diferentes níveis acadêmicos, exigindo a busca por métodos que possibilite o nivelamento dos alunos, e ainda que as práticas não aconteçam de forma a atrapalhar o rendimento de um ou de outro aprendiz.

Ao unir os destaques evidenciados é perceptível as memórias discursivas dos pesquisados, desveladas pelos interdiscursos apresentados na entrevista, uma vez que essas crenças pertencem a uma ideologia, que é historicamente vivenciada e transferida de geração a geração (ORLANDI, 2015).

Nesse sentido, temos a presença do contexto vivenciado pelos docentes de nossa pesquisa, contexto este que influencia diretamente na condição de produção dos sentidos, incluindo ainda o contexto histórico e ideológico. Tematizando a memória discursiva interpelada pelos professores ao discursarem, percebemos que há um dito que não se inicia com o discurso do pesquisado, uma vez que há interdiscursos no jogo, há alguém que falou antes, em outro lugar, em um dado momento histórico-ideológico (ORLANDI, 2015).

A crença, com relação à busca por métodos que realize a uniformidade do estudo, demonstra esperança para com o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, tematizamos Freire (2011, p. 29), que menciona: “[...] a esperança é uma espécie de impulso natural e necessário, e a desesperança sendo o fim deste impulso. A esperança é

uma condição indispensável para experiência histórica [...]”. Dessa forma, depreendemos que um dos nossos pesquisados tem a crença em uma educação cada vez melhor, de forma que este pensar o impulsiona a sempre acreditar em um futuro positivo no meio educacional, em especial, no contexto das escolas públicas de Humaitá.

**Dificuldades quanto ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no Sul do Amazonas:**

**Professores “A” e “B”: Dificuldades com a base de língua portuguesa;**

**Professores “A” e “B”: Dificuldades com a base de língua estrangeira;**

**Professores “A” e “B”: Dificuldades na estrutura para o ensino básico de uma língua estrangeira.**

Quadro 2: elaborado pelas próprias autoras.

Referente ao questionamento que traz como pauta “Dificuldades quanto ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no Sul do Amazonas, descrito no quadro 2, identificamos que os sujeitos pesquisados muito trazem em comum. Ambos citaram as dificuldades encontradas com a base, tanto de língua materna como de língua estrangeira, o que dificulta, na maioria das vezes o aprendizado de forma efetiva. A pesquisadora “B” enfatizou que a falta de base com a língua materna atrapalha no aprendizado de uma língua adicional.

A pesquisadora “A” mencionou que a infraestrutura adequada é também uma condicionante para o bom desenvolvimento dos estudos de uma língua estrangeira. A falta de laboratório de línguas, por exemplo, não favorece ao aluno um espaço propício à aprendizagem, tardando, em alguns casos, uma aprendizagem facilitada e mais prazerosa.

Considerando as dificuldades evidenciadas no *corpus* dessa pesquisa, registramos que são discursos de sujeitos que lecionam em uma escola, inscrita em um espalho público, na rede de ensino, esfera federal. Porém, é um contexto que não pertence só a eles, mas também a demais colegas de carreira, por isso trazem discursividades carregadas de interdiscurso, que Orlandi (2015) conceitua como:

[...] Todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas façam sentido. E isto é o efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito, por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras. No interdiscurso, diz Courtine (1984), fala uma voz sem nome (ORLANDI, 2015, p. 33)

Sendo assim, o interdiscurso está presente, mas não é de hoje, e nem somente de um sujeito específico. Nossa pesquisa está impregnada desses interdiscursos, que aparecem na memória dos nossos pesquisados, e que por suas discursividades, faz significar em “seu” dizer, ou no que ilusoriamente acredita ser seu.

**Facilidades quanto ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no Sul do Amazonas:**

**Professora “A”:** Facilidades quanto à prática de língua estrangeira por meio de projetos;

**Professora “A”:** Facilidades geradas através dos anseios dos discentes por práticas orais.

Quadro 3: elaborado pelas próprias autoras.

Concernente à tematização referente às “facilidades quanto ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no Sul do Amazonas, registrado no quadro 3, a pesquisada “A” fez alguns registros. Informou acreditar nas práticas com projetos, seja no âmbito da pesquisa, do ensino ou da extensão, uma vez que, paralelamente aos trabalhos da sala de aula, atuar por meio de projetos fica perceptível ao aprendiz as vantagens de aprender uma língua estrangeira, além de ser uma forma de estimular, propiciar um contato maior com a língua alvo de estudo.

Outra facilidade, registrada no discurso do docente “A”, é com relação aos anseios dos alunos por práticas orais. A vontade de aprender esse idioma facilita o “ensinar” do

docente, uma vez que é muito mais fácil lidar com questões de educação quando o aprendiz tem afinidade com o objeto de estudo.

O apetite dos alunos por projetos e práticas orais que envolvem o ensino de língua inglesa, transparece a autonomia de iniciativa própria para aprender um idioma novo. Partindo disso, de acordo com Freire (2011):

[...] o professor que ironiza o aluno, que o minimiza que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência [...] (FREIRE 2011, p. 25)

Neste sentido, o discente que tem autonomia, que busca pelo saber, não pode ser silenciado. É satisfatório que o discente tenha anseios por estudar, por aprender, por buscar, por fazer parte da educação, de forma ativa, em especial, quando o contexto é o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa concretizou os objetivos propostos com relação à análise das discursividades presentes nas práticas discursivas do professor de língua inglesa do Sul do Amazonas, no âmbito do IFAM, Campus-Humaitá, especificamente os docentes de língua inglesa do curso técnico de nível médio em administração na forma integrada.

A partir das reflexões baseadas na teoria da análise do discurso de linha francesa petcheutiana, foi possível evidenciamos as crenças, dificuldades e facilidades quanto ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, colocando em pauta a perspectiva dos próprios docentes, considerando as temáticas discutidas nos questionários a eles disponibilizados.

A pesquisa também incentivou as próprias autoras envolvidas à reflexão quanto às suas próprias práticas, enquanto docente e discente, uma vez que ao mesmo tempo que analisaram o objeto de estudo da pesquisa, foram interpeladas pelas discursividades

coletadas, processo este quase que invisível, porém, perceptível, por meio dos preceitos da Análise do Discurso.

Isto posto, consideramos que a análise do discurso é uma área que permite agregação de muitos conhecimentos, em relação aos discursos dos sujeitos sociais. Sendo assim, acreditamos que esse método de análise é muito positivo às nossas inquietações inerentes à sala de aula, independente do lugar que falamos ou que ocupamos.

Por fim, precisamos ser reflexivos, independente de onde estejamos inscritos, independente de ocuparmos o lugar de professor ou de aluno. Temos de estender as nossas reflexões à comunidade, desenvolver projetos, convidar a todos para participarem, uma vez que a educação reflete as nossas ações.

## **REFERÊNCIAS**

- BRANDÃO, Helena H. N. 2006. Analisando o Discurso. Disponível em: <[http://www2.eca.usp.br/Ciencias.Linguagem/Brandao\\_AnalisandoODiscurso.pdf](http://www2.eca.usp.br/Ciencias.Linguagem/Brandao_AnalisandoODiscurso.pdf)>. Acesso em: 15 de ago. 2020;
- FERNANDES, Alves Cleudemar. **Análise do Discurso: reflexões Introdutórias**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005;
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011;
- ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes Editores, 2015;
- ORLANDI, Eni. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2012; e
- SANTOS, Maria Luiza Cotia. **Análise do Discurso da Introdução dos PCN'S de Língua Inglesa Estrangeira Moderna**. In: III Seminário de Língua Portuguesa e Ensino. Santa Catarina. 2008. Disponível em: <<http://www.uesc.br/eventos/selipeanais/anais/marialuizacotia.pdf> >. Acesso em: 15 de ago. 2020.

## **LÍNGUA ESTRANGEIRA NA LICENCIATURA EM LETRAS: CRENÇAS SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM DE IDIOMAS NA FORMAÇÃO INICIAL**

Luciana Kinoshita

Professora do curso de Letras Inglês da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa,  
[luciana.kinoshita@unifesspa.edu.br](mailto:luciana.kinoshita@unifesspa.edu.br)

No presente estudo investigamos crenças de graduandos sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira durante a formação inicial de professores em um curso de licenciatura em Letras Inglês. Nosso objetivo é compreender as crenças dos alunos sobre o ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira durante a formação inicial de professores de inglês para a Educação Básica, bem como entender a relação que os sujeitos estabelecem entre a competência linguístico-comunicativa no idioma e a qualidade profissional. Para alcançar o objetivo traçado, desenvolvemos uma investigação de cunho qualitativo e quantitativo que envolveu aplicação de questionários e grupos focais, cujos dados exploramos utilizando a análise de conteúdo. Também realizamos pesquisa bibliográfica com base em referencial teórico relativo a estudos sobre essas questões na área de Linguística Aplicada que tiverem como foco investigações a respeito de crenças em relação ao ensino-aprendizagem de línguas e formação docente. Resultados indicam que as crenças divergem parcialmente entre os grupos de participantes (concluintes vs calouros) e algumas dessas crenças acarretam desmotivação, construção de estereótipos e criação de expectativas irrealistas que podem retardar ou impedir o provisionamento de necessidades para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa na língua estrangeira.

**Palavras-chave:** Ensino-Aprendizagem, Língua estrangeira, Formação inicial de professores, Crenças, Curso de Letras Inglês.

### **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Estudamos as crenças de alunos de um curso de licenciatura em Letras Inglês de uma universidade federal. São crenças sobre como o inglês como língua estrangeira (LE) é ensinado e aprendido durante a formação inicial de professores de idiomas no Ensino Superior, assim como a relação estabelecida entre a competência linguístico-comunicativa na língua e a qualidade da atuação profissional.

Temos como objetivo compreender crenças que esses sujeitos carregam em diferentes momentos de sua graduação: ao início dela (alunos calouros) e ao final (alunos concluintes).

A motivação para desenvolver a investigação surgiu a partir de um projeto de pesquisa anterior nosso em que graduandos de diferentes níveis do mesmo curso, por

meio de narrativas multimodais de aprendizagem, expressaram que acreditavam que não estavam aprendendo suficientemente o idioma de habilitação durante a graduação e, por isso, a maioria dos sujeitos compartilhavam a crença de que se sentiam inseguros para usar a língua alvo de modo proficiente e para ensiná-la.

O presente estudo é necessário porque, ao entender como esses sujeitos acreditam que aprendemos e ensinamos o idioma no decorrer da licenciatura, podemos auxiliá-los de forma mais eficiente a alcançar resultados significativos em seu processo de aprendizagem da LE, o que é imprescindível para a formação docente, porque a competência linguístico-comunicativa é necessária para ensinar, pois não há como ensinar um idioma que não se sabe.

Para dar conta disso, desenvolvemos uma exploração qualitativa e quantitativa que incluiu aplicação de questionários e grupos focais. Analisamos os dados produzidos usando a análise de conteúdo e incluímos no estudo pesquisa bibliográfica sobre ensino-aprendizagem de línguas, crenças e formação de professores.

Os resultados apontam que as crenças de concluintes e calouros são, em partes, diferentes e algumas delas promovem desmotivação, construção de estereótipos e criação de expectativas irrealistas que podem levar ao retardo ou mesmo restrição do suprimento de necessidades indispensáveis no processo de ensinar-aprender uma LE.

Organizamos o texto em cinco partes seguidas de uma lista de referências. A primeira é uma seção introdutória onde apresentamos a pesquisa em linhas gerais. A segunda descreve o percurso metodológico aplicado. A terceira apresenta, de forma sucinta, alguns dos referenciais teóricos que utilizamos como base. A quarta corresponde à análise de dados. Enquanto a última equivale à conclusão do estudo.

## **CAMINHOS PERCORRIDOS**

Escolhemos utilizar tanto a abordagem qualitativa quanto a quantitativa. A opção em usar a qualitativa justifica-se pela sua subjetividade característica que precisa prevalecer durante a produção e análise das crenças. De acordo com Pajares (1992), elas não podem ser observadas ou medidas de forma direta, mas apenas inferidas a partir do que as pessoas dizem, pretendem e fazem. São aspectos da realidade que não podem ser quantificados, exatamente aqueles dos quais a pesquisa qualitativa se ocupa, em geral.



Acreditamos ainda que alguns dados produzidos em nossa investigação (por exemplo, os dados demográficos dos sujeitos) precisaram igualmente de tratamento quantitativo que nos ajuda a trabalhar com números e percentuais de características pessoais para a construção do perfil dos participantes que, por sua vez, servem para melhor compreender crenças de cada grupo e indivíduo.

Elegemos o questionário para produção de dados por concordarmos com Pavan (2012, p. 70), para quem, quando o usamos, “o participante tende a revelar traços de seu pensamento que não revelaria durante uma comunicação oral, com receio de se expor em público” e é exatamente de um instrumento assim que precisávamos, pois a ausência de exposição, a garantia de anonimato e a não necessidade da interação face-a-face com o pesquisador (que muitas vezes é visto como intimidador) faz com que o sujeito se sinta mais à vontade para expressar opiniões, sentimentos, interesses, situações vivenciadas, entre outras coisas, que nos levaram a obter dados mais fidedignos referentes às suas crenças. Em nossos questionários há perguntas abertas e fechadas em que os sujeitos são levados a discorrer sobre suas crenças em relação ao processo de ensino-aprendizagem do inglês e sua formação docente inicial.

Como forma de validar o questionário, em um momento posterior, aplicamos ainda o grupo focal. Ele nos pareceu ideal porque “[...] difere da entrevista individual por basear-se na interação entre as pessoas para obter os dados necessários à pesquisa” (TRAD, 2009, p. 780), e é o que gostaríamos que acontecesse durante o segundo contato com os alunos, para que, a partir das discussões em grupo, as representações deles sobre o tema em investigação fossem construídas ou mesmo modificadas, com a intenção de que assim fosse também possível estudar as crenças criadas dentro da interação entre eles e não mais apenas individualmente, como no momento do emprego dos questionários.

Escolhemos a análise de conteúdo para estudar os dados produzidos a partir dos questionários e sessões de grupo focal. Nós a consideramos uma técnica de pesquisa científica que pode ser usada para tratar, qualitativa e/ou quantitativamente, vários tipos diferentes de dados, a fim de identificar padrões, temas ou predisposições nas comunicações humanas, reconhecendo características específicas de seu conteúdo, como significados, contextos e intenções (KINOSHITA, 2018).

A análise de conteúdo pode ser usada para “[...] medir diferenças, dissimilaridades, desacordos, desassociações, ou falta de coocorrências [...], seja usando medidas objetivas

ou julgamentos subjetivos”<sup>44</sup> (KRIPPENDORFF, 2004, p. 200, tradução nossa), sendo, então, apropriada porque o nosso tema envolve aspectos com características bastante subjetivas, como as crenças, juntamente com dados numéricos e percentuais, quantitativos em sua essência.

## **REFERENCIAIS CONSULTADOS**

Para Kinoshita (2018), crenças são representações que envolvidos no ensino-aprendizagem de LE carregam sobre o processo de ensinar-aprender um novo idioma ou sobre outros fatores que possam influenciar nele positiva ou negativamente. Elas podem ser compartilhadas, mantidas, construídas e reconstruídas entre/pelos indivíduos durante a vida, mesmo antes do início do transcurso de ensinar-aprender e/ou após o término dele.

Segundo Almeida Filho (2010), para ser professor de LE, são necessárias quatro competências:

- Implícita: intuições, crenças e experiências vivenciadas como aluno e professor de LE;
- Linguístico-comunicativa: capacidade de uso da língua;
- Teórico-aplicada: conhecimento teórico recebido resultando numa prática modificada para o ensino-aprendizagem de línguas;
- Profissional: capacidade de mobilizar e avaliar recursos e de intervir nas outras competências com base nos fundamentos teóricos e nas reflexões sistemáticas sobre a prática. Ela também nutre reconhecimento pela profissão e apoia colegas no mesmo esforço.

Apesar de compreendermos que as quatro competências estão interligadas. Estudamos aqui crenças sobre se tornar linguístico-comunicativamente competente no uso de uma LE e a sua relação com a competência profissional. Por aquela ter sido a única que os alunos do curso em questão enfatizaram, em suas narrativas, ao atribuir a ela o sentido de frustração por, de acordo com Leffa, esses professores possuem “um diploma

---

<sup>44</sup> Texto original: “[...] *measuring differences, dissimilarities, disagreements, dissociations, or lack of co-occurrences [...], whether using objective measurements or subjective judgments*”. (KRIPPENDORFF, 2004, p. 200)

que lhes outorga um conhecimento que não possuem” (2011, p. 21) e “é um paradoxo que alguém se proponha a ensinar não saiba o que ensina” (ibidem, p. 22).

Hymes (1972) afirma que ser linguística e comunicativamente competente em qualquer língua não é tarefa simples, por envolver muito mais do que aspectos estritamente gramaticais, passando também pelo contexto e conhecimentos sociolinguísticos. Ademais, conhecimentos são apenas parte da competência, que envolve ainda atitudes. Em nossa pesquisa, queremos destacar que o processo para alcançar uma suposta proficiência ideal para ser professor de LE também é bastante complexo.

Não há na literatura um consenso sobre qual seria a proficiência ideal para ser professor de línguas. Ao invés disso, existe, a rigor, um perfil de competências a serem desenvolvidas até um dado momento (configuração das competências) que sejam suficientemente satisfatórias para atender as necessidades em determinado contexto.

De acordo com Hymes (idem), o sujeito comunicativamente competente é aquele que sabe quando falar, quando não, além de sobre o que falar, com quem, onde, de qual maneira, integrando tudo isso com atitudes, valores e motivações em relação à língua, seus aspectos e usos.

Existem listas e mais listas publicadas de como deveria ser um aluno excelente, o professor ideal, o formador impecável, a escola padrão, os recursos e materiais didáticos modelos etc. Nada temos contra a listagem de características, comportamentos e/ou habilidades supostamente necessárias para alcançar a competência linguístico-comunicativa em qualquer LE, apenas entendemos que:

Diferentes culturas valorizam diferentes comportamentos de aprendizagem [...]. Nossa insistência em um tipo de perfil de 'bom aprendiz' pode nos encorajar a exigir que os alunos ajam em sala de aula de certas maneiras, independentemente de sua experiência de aprendizagem.<sup>45</sup> (HAMMER, 2007, p. 87, tradução nossa)

Em nossa compreensão, é conhecendo os sujeitos envolvidos no processo da formação inicial que podemos encontrar respostas e, se necessário, propor e ajudá-los a seguir caminhos diversos dos que estão no momento. E, para conhecê-los, é preciso dar

---

<sup>45</sup> Texto original: “*Different cultures value different learning behaviours [...]. Our insistence upon one kind of 'good learner' profile may encourage us to demand that students should act in class in certain ways, whatever their learning background*”. (HAMMER, 2007, p. 87)

voz a eles. Vemos o nosso estudo como uma possibilidade de dar espaço para que seus discursos sejam ouvidos, que eles todos sejam desde os calouros (que ainda dão os seus primeiros passos no Ensino Superior) até os concluintes (que já se preparam para deixá-lo ou seguir adiante na pós-graduação).

Ainda que, como constatado por Barcelos (2015) e Madeira (2008), as crenças, por vezes, não condigam com a realidade de como o processo de ensinar-aprender o idioma acontece, o interesse em descobri-las e explorá-las junto com eles precisa continuar, pois:

Acredita-se que as crenças têm duas funções ao aprender a ensinar. A primeira diz respeito às teorias construtivistas da aprendizagem que sugerem que os alunos tragam crenças para um programa de formação de professores que influenciam fortemente o que e como aprendem. A segunda função diz respeito às crenças como foco de mudança no processo de educação.<sup>46</sup> (RICHARDSON, 1996, p. 107, tradução nossa)

Enxergar a importância das crenças como também parte do processo de mudança na formação desvia, de certa maneira, parte da responsabilidade que, comumente, é atribuída apenas aos formadores. Segundo Sheridan (2011, p. 316, tradução nossa):

Os educadores de professores não estavam sozinhos influenciando os professores em formação. Outros fatores como os programas e os atributos de pós-graduação, requisitos de matrícula e emprego influenciaram direta e indiretamente o planejamento e a direção da disciplina e, por sua vez, influenciaram a reconstrução de ideias sobre o que era necessário em determinados momentos no tempo e requisitos no final da disciplina. Os currículos ocultos incluíam as aspirações que os indivíduos formadores realizavam como parte de sua matéria ou como um aspecto das próprias histórias pessoais dos educadores de professores.<sup>47</sup>

Formar professores que sejam comunicativamente competentes no idioma cuja formação lhes habilita a lecionar pode melhorar de maneira significativa o ensino-

---

<sup>46</sup> Texto original: "*Beliefs are thought to have two functions in learning to teach. The first relates to the constructivist theories of learning that suggest that students bring beliefs to a teacher education program that strongly influence what and how they learn. The second function relates to beliefs as the focus of change in the process of education.*" (RICHARDSON, 1996, p. 107)

<sup>47</sup> Texto original: "*The teacher educators were not alone in influencing the pre-service teachers. Other factors such as the syllabi and graduate attributes, registration and employment requirements both directly and indirectly influenced course design and direction, and in turn influenced the reconstruction of ideas about what was needed at specific points in time in the degree and requirements at the end of the course. The hidden curricula included the aspirations that individual teacher educators held as part of their subject or as an aspect of the teacher educators own personal histories.*" (SHERIDAN, 2011, p. 316)

aprendizagem de línguas que acontece desde a Educação Básica, até o Ensino Superior, pois a repercussão se daria em todos os níveis de escolaridade. Entretanto, não pressupomos que essa única mudança seja algo simples ou que revolucionará a Educação de alguma forma. Não basta saber a LE, há a “[...] necessidade de uma formação teórico-prática consistente, para que o professor possa navegar para além do método” (ABRAHÃO, 2015, p. 38). E “para o desenvolvimento de uma teoria e de uma prática sensível ao contexto, o professor necessita envolver-se no ciclo contínuo de observação, reflexão e ação” (idem, p. 30). Logo, o aspecto metalinguístico não pode ser esquecido, posto que “um professor que ensina língua com o objetivo de ajudar ao aluno a desenvolver CC<sup>48</sup>, deve ter consciência e saber explicar o que está fazendo. Compreender a abordagem que guia sua prática pode ajudá-lo sobremaneira nessa tarefa” (FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009, p. 17). Acima de tudo, “só é possível encontrar uma solução na medida em que estabelecermos uma cumplicidade com o outro, em que criarmos uma parceria entre aluno e professor” (LEFFA, 2011, p. 16), assim como entre o futuro professor e os seus formadores que, por sua vez, também exercem a carreira docente.

## **ESTUDO DOS DADOS PRODUZIDOS**

Organizamos a presente seção em duas partes. Na primeira, analisamos as crenças produzidas pelos calouros e, na segunda, as dos concluintes. Todas as crenças trazidas aqui são referentes ao que os sujeitos tinham como verdade no momento que os dados foram produzidos, aquelas que dizem respeito ao passado ou ao futuro (expectativas) não foram incluídas devido à limitação de espaço.

O discurso dos indivíduos estava permeado por diversas crenças. Contudo, em decorrência da restrição referida, trazemos, a título de exemplo, a análise apenas daquelas que dizem respeito à ineficiência da formação de professores oferecida na instituição de acordo com a visão dos alunos do curso.

---

<sup>48</sup> Abreviação do termo ‘competência comunicativa’.

## Crenças dos calouros

Encontramos informações sobre a crença da ineficácia da formação nas respostas dos calouros à pergunta 14<sup>49</sup> do questionário, que organizamos na tabela a seguir:

Tabela 1 – Representação numérica e percentual das crenças dos alunos calouros sobre a qualidade dos professores formados pelo curso de Letras Inglês

Resposta	Número	Percentual
Sim	01	06.25%
Em partes sim	13	81.25%
Não	02	12.5%
Total	16	100.0%

A maioria dos alunos crê que, em partes, bons professores de inglês são formados na instituição. Ao afirmar isto, eles indicam que acreditam nessa possibilidade, mas não totalmente. Então, ela não seria aplicável a todos os casos. Infelizmente, nenhum dos que escolheram as demais alternativas (“sim” CA\_16, e “não” CA\_02 e CA\_06) participaram dos grupos focais para que pudéssemos ter mais informações sobre as suas ideias.

No mesmo instrumento, ao replicar a pergunta 15<sup>50</sup>, apenas um indivíduo menciona uma possível ressalva: “a maior parte da deficiência dos professores formados pela [REDACTED] está no fato de não falarem inglês de verdade” (CA\_04).

Na turma de calouros, CA\_04 é a única aluna a exemplificar a restrição é também a que tem mais tempo de experiência docente na sua classe (quase três anos, quando aplicamos o questionário). Acontecimento esperado, pois:

A função da experiência, então, é fornecer os elementos do repertório de práticas do professor (os "eventos" a partir dos quais o professor constrói estruturas de sala de aula). Estes eventos e suas consequências e usos são codificados como "episódios críticos", "sentimentos característicos" e coisas do gênero -- isto é, são codificados de acordo com seus usos passados particulares e efeitos, e as reações e avaliações dos professores àqueles efeitos.<sup>51</sup> (NESPOR, 1985, p. 169-170, tradução nossa)

Portanto, julgamos que os demais, por terem menos ou nenhuma experiência, não conseguiram, ainda, incluir em seu discurso outros exemplos no questionário. Todavia, ao

<sup>49</sup> 14. Você acha que o curso de Letras Inglês da [REDACTED] forma bons professores de língua estrangeira?

<sup>50</sup> 15. Como a formação inicial (graduação) de professores de inglês da [REDACTED] pode melhorar?

<sup>51</sup> Texto original: “The function of experience, then, is to provide the elements of the teacher's repertoire of practices (the "events" from which the teacher builds classroom structures). These events and their consequences and uses are encoded as "critical episodes," "signature feelings," and the like -- that is, they are encoded according to their particular past uses and effects, and the teachers reactions and evaluations to those effects.” (NESPOR, 1985, p. 169-170)

longo dos grupos focais, a baixa proficiência na língua alvo, pontuada por CA\_04, foi assinalada por mais participantes além dela:

1ª Sessão de grupo focal

**Jennie:** [...] Eles têm muito mais dificuldade. Quem percebeu, é que assim, como é Letras Inglês, tem dificuldade de formar o professor... Pra ser professor daquela matéria tu tem que dominar ela, não é? E a impressão que dá é que eles formam para ti ensinar a ser professor, não é isso? Não tem esse contato muito grande com a língua, tanto que a gente tem uma matéria e ela tem [...].

[...]

**Nic:** A verdade é que, se não buscar aprender inglês fora, ou sozinha, você sai com a formação incompleta. Você sabe dar aula, mas não sabe como, é... Mas não sabe a matéria que você está dando aula.

2ª Sessão de grupo focal

**Aquila:** [...] eu estava lendo que tem muita gente que concluiu o curso, mas não tem o domínio completo da língua. É estatística, é que a maior parte não tem esse domínio da língua.

[...]

**Isabel:** Tem professores que já tão formados que não, vamos dizer, elas não têm uma potência, ainda não desenvolveu.

[...]

**Blair:** [...] É o ideal sair com proficiência, mas muitos não vão sair. Vão ser maus professores justamente por isso, porque não terão domínio da língua.

Como os grupos focais foram desenvolvidos no período letivo posterior à aplicação dos questionários, podemos pressupor que os estudos realizados durante o intervalo de um pouco mais de 5 meses, contribuíram para que uma quantidade maior de indivíduos, não apenas a aluna que já era professora, formassem suas opiniões em relação ao tema em concordância com CA\_04, bem como a interatividade entre os sujeitos, característica de entrevistas em grupo, pode ter colaborado. Extraordinariamente, uma pessoa afirmou discordar dos demais:

2ª Sessão de grupo focal

**Carter:** Eu acho o que nós estamos tendo até agora no curso, o que nós vimos até agora no curso é o suficiente para me tornar um bom professor. Tem o que eu preciso para ser um bom professor. [...] você saber que nem todos os alunos têm a mesma facilidade para

aprender e para conhecer alguma coisa, isso já torna você um bom professor, já faz de você um bom professor.

Carter foi o único a expressar uma crença diferente e afirmar que, em sua opinião, o curso é bom e forma professores competentes. Em sua fala, diferentemente dos outros, ele não se prende apenas à aprendizagem da competência linguístico-comunicativa e exprime o que pensa em relação à graduação como um todo, tomando como base o que já estudaram até aquele momento. Entretanto, maioria dos calouros não pensa como Carter.

### **Crenças dos concluintes**

No questionário aplicado aos concluintes também havia a mesma pergunta 14 sobre a qualidade dos professores formados pela instituição cujas respostas apresentamos na tabela:

Tabela 2 – Representação numérica e percentual das crenças dos alunos concluintes sobre a qualidade dos professores formados pelo curso de Letras Inglês

<b>Resposta</b>	<b>Número</b>	<b>Percentual</b>
Sim	02	18.18%
Em partes sim	07	63.63%
Não	01	09.09%
Definitivamente não	01	09.09%
Total	11	100%

A maioria dos respondentes (sete) acredita que os professores são bem formados, mas parte da formação merece ressalvas. Ademais, há representações, ainda que pequenas, nos dois extremos: negativo e positivo. As duas alunas que responderam que 'não' (CO\_09) ou 'definitivamente não' (CO\_06) possuem traços em comum em seus perfis: ambas estavam insatisfeitas (CO\_09) ou muito insatisfeitas (CO\_06) com a sua proficiência, que consideravam muito aquém do que esperavam ter ao final do curso quando o iniciaram e ser professoras de inglês não está entre seus planos profissionais imediatos. Acreditamos que o descontentamento delas com o próprio desempenho, enquanto concluintes da licenciatura, possa as ter induzido a responder negativamente.

CO\_06 não se voluntariou para participar do grupo focal, mas CO\_09, sob o pseudônimo Rosa, por duas vezes, reafirma a sua representação:



**Rosa:** [...] É que eu acho o seguinte que, quando a gente sair daqui, a gente vai apanhar muito, entendeu?

[...]

**Rosa:** Acho pretensioso achar que eu vou sair daqui já excelente, entendeu? Já sabendo... [Gesticulando escrever no quadro].

O assunto é discutido também pelos demais:

**Rosa:** [...] essa questão de ser um bom professor, pra mim, na minha opinião, é igual a experiência. É uma questão ligada à experiência.

**Bob:** Não.

**Coralina:** Acho que mais prática que experiência.

**Gleici:** Ele tem que praticar. Ele tem que praticar. [Gesticulando com a mão o ato de falar].

[...]

**Gleici:** Você vai praticar, você vai aperfeiçoar.

**Amanda:** Isso. Isso mesmo [concordando com Gleici],

**Rosa:** Porque a gente só sabe a realidade quando está lá. [Gesticulando escrever no quadro].

**Gleici:** É. [Concordando com Rosa].

No trecho transcrito acima, os sujeitos discutem e discordam sobre a competência profissional, até então não mencionada. Por algum tempo, deixando de lado a linguístico-comunicativa, que todos declaram ser primordial para exercer a profissão.

Dentro da mesma perspectiva, no grupo focal, conversamos sobre as dificuldades no exercício do trabalho docente e como aprender a ser professor no Ensino Superior.

**Amanda:** Acho que foi assim... Ah, vou ensinar pra vocês a ter didática, a planejar uma aula, a como passar o conhecimento, foi dado, né? Então, essa parte assim, por exemplo, de dar a aula lá foi passado tranquilamente aqui.

**Werdson:** Foi passado.

**Amanda:** Esses problemas<sup>52</sup> que a gente tá citando, problemas externos, que infelizmente não tem como a gente aprender aqui dentro da sala de aula, porque aqui... Ah, na hora de ter a aula ali, dar uma aula para uma pessoa aqui da minha sala, todo mundo vai responder como se fosse, como todo mundo já sabe o que eu vou abordar, então tá todo mundo tranquilo. Mas essas matérias de planejar, de metodologia, essas coisas, a gente aprende aqui na universidade, com certeza.<sup>53</sup>

---

<sup>52</sup> Foram mencionados: superlotação de salas de aula, indisciplina, além de problemas com infraestrutura e recursos didáticos.

<sup>53</sup> Resposta à questão 28. E quem ainda não foi professor? Acredita que vai conseguir? Quais seriam as dificuldades?

Verificamos que Amanda, em concordância com os colegas, estabelece uma divisão entre:

- O que se aprende na universidade: planejar, metodologia.
- O que se aprende fora da universidade: lidar com problemas externos.

Nos dois extratos, os alunos estão falando sobre as:

[...] teorias informais [que] são constantemente revisadas e elaboradas. Isso sempre pode ser feito de maneira melhor e mais efetiva, mas dizer que elas não são auto-corrigidas significa que os profissionais não aprendem com sua experiência. O problema mais substancial é que muitas das nossas teorias informais são subconscientes e, para melhor avaliar e melhorar essas teorias, precisamos levá-las ao nível consciente.<sup>54</sup> (LOVE, 2012, p. 185, tradução nossa)

Eles demonstram que sabem que há habilidades e competências que eles aprenderão e aperfeiçoarão com experiência e prática em sala de aula, o que não prova que haja alguma deficiência ou falha no curso. A consciência deles em relação a isso é um aspecto positivo, porque indica que os alunos estão chegando ao final da formação conseguindo levar as teorias informais ao nível consciente, como preconiza o autor supracitado.

## **ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES**

Ao final do estudo, acreditamos ter alcançado o objetivo inicial de compreender as crenças que os indivíduos tinham ao início e ao final de sua formação docente inicial. Nossa análise explorou as suas representações sobre a relação entre o ensino-aprendizagem de inglês e o tornar-se um professor de idiomas.

Demonstramos que, para os nossos sujeitos calouros, a competência linguístico-comunicativa do professor está diretamente relacionada à qualidade de seu trabalho docente, sendo imprescindível e as demais competências necessárias para atuação em sala de aula ainda desconhecidas pela maioria deles. Enquanto os concluintes, apesar de

---

<sup>54</sup> Texto original: “[...] *informal theories [that] are constantly being revised and elaborated. This can always be done better and more effectively, but to say that they are not self-correcting implies that professionals do not learn from their experience. The more substantial problem is that many of our informal theories are subconscious and, to more effectively assess and improve them, we need to bring them to conscious level*”. (LOVE, 2012, p. 185)

também reconhecerem o domínio do uso da língua como importante, já conseguem discutir a qualidade profissional incluindo em seu discurso outras competências além da proficiência no idioma e, assim, falar sobre o assunto de maneira mais ampla e aprofundada.

Consideramos normal e comum que, ao início de sua formação, os alunos tenham uma ideia limitada do que realmente seja necessário para ser um bom professor de idiomas. O fato de, ao final do curso, os graduandos serem capazes de ter um posicionamento diferente sobre a mesma questão e discutir o assunto criticamente é um indício de que ocorrem mudanças de crenças durante a formação inicial investigada. Podemos acreditar que as competências e habilidades aprendidas no decorrer dos quatro anos de licenciatura colaboram para que a mudança aconteça e, mesmo que os alunos calouros ainda não compartilhem do mesmo entendimento, os resultados indicam que o curso em questão não parece ser assim tão ruim.

Uma das limitações do nosso estudo foi a impossibilidade acompanhar uma mesma turma ao início e ao final da formação para poder comparar se e o quanto as crenças dos mesmos sujeitos alteraram ao longo da graduação. Contudo, pensamos que, ainda assim, nossos dados são válidos porque o perfil dos participantes de ambos os grupos era bastante semelhante. Como continuidade da investigação, seria interessante explorar, futuramente, as crenças dos calouros quando estiverem ao final do curso e dos concluintes enquanto professores em serviço.

## **REFERÊNCIAS**

ABRAHÃO, M.H.V. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **EntreLínguas**, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 25-41, jan./jun. 2015.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6<sup>a</sup>. ed. Campinas: Pontes, 2010.

BARCELOS, A.M.F. Student teachers' beliefs and motivation, and the shaping of their professional identities. In: KALAJA, P. *et al.* **Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching**. Macmillan; Palgrave, 2015. p. 71-96.

FRANCO, M.M.S.; ALMEIDA FILHO, J.C.P. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. **Revista Desempenho**, v. 10, n.1, p. 04-22. 2009.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. 4a ed. Pearson Longman, 2007.

HYMES, D.H. On communicative competence. In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. (eds.). **Sociolinguistics: Selected readings**. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293.

KINOSHITA, L. **Crenças e expectativas sobre ensinar/aprender a ser professor de língua estrangeira** (Representações de graduandos, formadores e agentes governamentais: o caso da formação docente inicial na Unifesspa). 2018. 774 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

KRIPPENDORFF, K. **Content analysis: an introduction to its methodology**. 2ª ed. California; Sage Publications, 2004.

LEFFA, J.V. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011, p. 15-31.

LOVE, P. Informal theory: the ignored link in theory-to-practice. **Journal of College Student Development**, v. 53, n. 2, p. 177-191. mar./ abr. 2012.

MADEIRA, F. Alguns comentários sobre o papel das crenças de alunos e professores no processo de aprendizagem de um novo idioma. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 49-57, jan./jun. 2008.

NESPOR, J.K. **The role of beliefs in the practice of teaching**: final report of the teacher beliefs study. Research and Development Center for Teacher Education: Austin, 1985.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PAVAN, C.A.G. **Por inteiro e por extenso**: o processo real de formação inicial de professores de línguas. 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2012.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (Ed.). **Handbook of research on teacher education**. 2a ed. Macmillan; New York, 1996. p. 102-119.

SHERIDAN, L. **Exploring pre-service teachers' perceptions of teacher qualities in secondary education**: A mixed-method study. 2011. 420f. Tese (Doutorado em Filosofia), University of Canberra, Bruce, 2011.

TRAD, L.A.B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009.

## **BLACK ENGLISH: A DESCOLONIZAÇÃO DOS DESCENDENTES DA DIÁSPORA NEGRA**

Aline de Almeida Gandra

Graduada pelo curso de Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie – SP, e estudante do curso de especialização em Língua Inglesa e Literaturas pela mesma universidade, [aline.dealmeida@gmail.com](mailto:aline.dealmeida@gmail.com)

Este artigo examina o uso de uma variante da língua inglesa chamada *African-American Vernacular*, e a sua utilização enquanto ferramenta para aproximar os jovens da periferia de São Paulo da língua inglesa. A língua tem um papel político - ideológico fundamental para compreender o momento histórico que vivemos, já que toda língua carrega uma história social e representa o seu grupo de falantes. Na perspectiva da abordagem intercultural de línguas estrangeiras, o presente artigo visa discutir sobre como o processo de construção de identidade do negro, ou dos seus descendentes, é expresso em elementos culturais como músicas, filmes e séries que utilizam o *Black English*. Ao observar brevemente os aspectos linguísticos, seja fonético, gramatical ou discursivo, faz-se possível traduzir uma realidade socioeconômica dos falantes norte-americanos, construindo uma ponte entre esses e os jovens residentes das periferias de São Paulo, que estão sendo negligenciados pelo abismo construído na educação brasileira, na qual restringe o acesso ao bilinguismo para a classe social mais rica do país. Diante deste cenário, faz-se necessário discutir estratégias didáticas e o uso de materiais autênticos para corroborar com um ensino de língua acessível para todos.

**Palavras-chave:** *Black English*, diáspora, São Paulo

### **INTRODUÇÃO**

Nos últimos anos, a cidade de São Paulo vem presenciando o crescimento acelerado da quantidade de escolas bilíngues, sejam elas novas, ou escolas tradicionais que resolveram implantar o bilinguismo, programas bilíngues ou aumentar a carga-horária do ensino da língua inglesa com o objetivo de manter-se competitivas no promissor “negócio educação”, a fim de vender a fluência na língua inglesa como um produto cobiçado por algumas famílias, relacionando esse idioma ao sinônimo de status e garantia de sucesso. Por outro lado, se a escola consegue cumprir a promessa de tornar o educando bilíngue de fato, aí já seria assunto para um outro artigo.

As escolas referidas acima fazem parte do grupo de instituições particulares da cidade, tornando a escola pública excluída desse cenário de valorização do ensino da língua estrangeira, sendo esse o contexto do presente artigo. Pretende-se discutir acerca do ensino da língua inglesa nas escolas públicas da periferia da cidade de São Paulo, e

refletir sobre o cenário de elitização do ensino dessa língua com o aumento desgovernado das escolas bilíngues, ou ditas bilíngues, somado ainda ao abandono de políticas públicas, o que resulta no distanciamento dos jovens de periferia do aprendizado da língua inglesa.

De acordo com Stuart Hall (2013, p. 52), diante das ameaças da globalização, culturas emergentes tendem a se fechar no próprio mundo e a construir muros com o intuito de defender-se, e é nesse momento que existe a alternativa de abarcar no “jogo da semelhança e da diferença” a fim de gerar o “pertencimento cultural”, quando o autor se refere ao caminho da diáspora moderna.

Portanto, propõe-se utilizar a variante linguística African-American Vernacular English (AAVE), que também é conhecida como Black English ou Ebonics, a fim de aproximar os jovens estudantes de escola pública da língua inglesa, fazendo-os reconhecer a sua realidade com a dos falantes nativos, de forma que encontre uma espécie de representação da sua própria cultura no Ebonics.

A língua é parte integrante da cultura de um povo, e o indivíduo desenvolve a sua identidade ao longo da sua existência de maneira que a tríplice “língua, identidade e cultura” seja construída socialmente amíúde. Sendo assim, a representação é primordial para dar voz aos jovens da periferia. Segundo Hall (1997), quando o indivíduo se reconhece a partir dos discursos, ele se torna ator e encontra o seu lugar no mundo.

## **REFERENCIAL METODOLÓGICO**

O presente artigo se insere no âmbito da metodologia qualitativa, tendo como base o referencial teórico a luz de Stuart Hall, John McWhorter e Vera Lucia Harabagi Hanna. A voz de Hanna nos elucida no âmbito do ensino de línguas estrangeiras no contexto cultural fazendo uso da abordagem intercultural no processo de ensino de língua inglesa.

O pensamento de Hall, além de permitir discussões teóricas sobre cultura, nos ilumina acerca do conceito de identidade e diáspora, já McWhorter é um linguista que em seu livro intitulado “Talking back, talking black”, aborda a relação controversa entre o inglês padrão e o AAVE, nos dando dados linguísticos, e abordando eventos históricos-sociais tendo como protagonistas os falantes de uma, ou das duas, variantes linguísticas

das quais esse trabalho se refere, e ainda desmistifica a ideia de que o AAVE seria o que chamam de inglês quebrado (broken English).

Durante o processo de realização deste trabalho, pretende-se observar os dados dos relatórios desenvolvidos pela British Council, “Ensino de Inglês na Escola Pública Brasileira” e “Políticas públicas para ensino de inglês”, e os dados da PNAD Contínua 2019 divulgado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) .Em seguida, conceituar e discutir sobre diáspora e identidade, examinar o uso da AAVE, e observar brevemente os aspectos linguísticos, sejam eles fonéticos, gramaticais ou discursivos.

Ao analisar as particularidades do ebonics, faz-se possível traduzir uma realidade socioeconômica dos falantes norte-americanos, construindo uma ponte entre esses e os jovens residentes das periferias de São Paulo, que estão sendo negligenciados pelo abismo construído na educação brasileira, na qual restringe o acesso ao bilinguismo para a classe social mais abastada do país, portanto, o artigo conclui com uma proposta de descolonização do ensino de língua inglesa nas escolas públicas de São Paulo, faz-se necessário discutir estratégias didáticas e o uso de materiais autênticos para corroborar com um ensino de língua acessível para todos.

## **O QUE É O BLACK ENGLISH?**

O dicionário online Oxford55 define o termo ebonics como sendo um tipo de inglês falado por muitos Afro-americanos, sendo considerado por algumas pessoas como uma língua autônoma. Ebonics (ebony + phonics) é também conhecido como, Black English e, também, como African American Vernacular English (AAVE).

Há razões para que o dicionário Oxford defina a AAVE como uma língua autônoma, já que se fosse apenas gíria não seria constituída por elementos gramaticais, vocabulário e sons particulares, porém muitas pessoas a considera gíria uma vez que palavras como chillin (relaxing) e homey (close friend) são utilizadas por jovens e em contextos informais (Christensen, 2009, p. 250).

---

<sup>1</sup> <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/ebonics?q=ebonics>

Christensen (2009) diz que também existem palavras que não são consideradas gírias que já foram utilizadas por pessoas de diversos grupos sociais e etnias, como é o caso de *ashy*, que está relacionado ao aspecto seco da pele em um inverno rigoroso. Mas voltando à definição do dicionário Oxford, a AAVE é mesmo uma língua falada apenas por afro-americanos?

John Mcwhorter (2017) afirma que:

“In 1971, Civil Rights leader Bayard Rustin argued that ‘Black English’, after all, has nothing to do with blackness but derives from conditions of lower-class life in the South (poor Southern whites also speak ‘Black English’).” (p. 19)<sup>56</sup>

Ou seja, a partir deste trecho, Mcwhorter explica que Black English e o modo de falar dos brancos do Sul dos Estados Unidos são totalmente diferentes sim, mas que está no senso-comum o fato de que se alguém fala “broken English” seria como falar da mesma maneira de uma “black person”.

AAVE é muito mais do que o senso-comum, ebonics é uma língua pidgin, uma variante linguística que, entre muitas explicações, tem suas origens na diáspora negra, no período em que pessoas escravizadas foram enviadas para os Estados Unidos de diferentes regiões da África, e na nova terra desenvolveram a sua própria língua pidgin com o objetivo de estabelecer comunicação, tendo a língua inglesa como base. Ao longo do desenvolvimento das línguas pidgins, línguas Crioulas foram criadas, e a AAVE é uma variação da língua inglesa que, assim como alguns linguistas defendem, passou por um processo de descreolização (decreolization).

## **A COMPLEXIDADE DO EBONICS**

Além de vocabulário específico, a AAVE tem uma estrutura gramatical própria distinta do inglês padrão, que culmina na opinião pública de que seria um indício de inglês defeituoso, que iremos tratar aqui pelo termo em inglês broken English.

---

<sup>56</sup> Tradução nossa: Em 1971, o líder dos direitos civis Bayard Rustin argumentou que o Black English, no final de tudo, não tinha a ver com “negritude”, mas com as condições de vida da classe econômica baixa do Sul (brancos sulistas e pobres também falam Black English).



Um dos exemplos é o uso do verbo *to be*, no inglês padrão, o uso dito correto da conjugação do verbo na frase a seguir seria “*She is passing by*”, porém no ebonics a frase seria dita “*She be passin’ by*”, assim como em outros casos, o verbo *to be* não sofre conjugação, e ao contrário do que muitos defendem, esse também é um sinal de uma característica gramatical sistemática, é apenas diferente do uso padrão.

Mcwhorter (2017), enfatiza que muitos linguistas consideram essa característica sistemática incorreta, nas palavras dele “*systematically wrong*” (2017, p. 28). Nota-se também o marcador do som “*passin’ by*” diferente de “*passing by*”, o som em AAVE tem uma entonação musical que gera polêmicas quando culmina na frase estereotipada “*sounds Black*”, que discutiremos mais adiante.

Com relação ao verbo *to be*, também existem situações em que o verbo é ignorado na frase, por exemplo “*She my sister*”, essa omissão do verbo tem o nome de copula (*certain uses of*), que indica casos em que o sistema gramatical está sendo “violado”. Ainda assim, quando a frase é em primeira pessoa, há o uso do *am*, o que demonstra a sistematização da língua de que para a terceira pessoa não há a necessidade do uso do verbo.

Mcwhorter (2017) explica com detalhes os motivos pelo qual esse sistema, ainda que sistema, é considerado *broken English*, seja por linguistas ou por pessoas leigas. O fato é que as pessoas relacionam o *Black English* a uma língua composta de vocabulários de gírias e gramática falha. Essa associação também tem a ver com o povo falante dessa língua, assim como o próprio Mcwhorter cita em seu livro uma frase que ouviu em uma conferência de um linguista que afirmou que criticar um dialeto é criticar os seus falantes (2017, p. 31).<sup>57</sup>

## **IDENTIDADE E CULTURA**

Em meados de 1996, os dirigentes da *Oakland Technical High School* causaram polêmica quando anunciaram que a primeira língua dos seus estudantes negros seria o *Black English* e não o inglês padrão (*standard English*), a repercussão foi astronômica na mídia norte-americana, causando reações diversas como a de um dos estudantes que se

---

<sup>57</sup> Tradução nossa de “*to criticize a dialect is to criticize its speakers*”.

sentiu insultado, questionando ao jornal New York Times “O que é Black English? Você quer dizer, gíria?”<sup>58</sup>. Outro estudante declara que é negro, e que fala inglês, claramente se opondo a decisão tomada pela instituição.

Ao ler a reportagem, é possível perceber que toda a confusão se deu pelo fato de poucos entenderem claramente o que é a AAVE, seja as famílias, os estudantes, a comunidade em geral e os próprios professores. A discussão vai além dos aspectos linguísticos, mas está diretamente ligada à identidade.

Hanna (2010) define identidade como:

[...] igualmente vinculada a condições sociais e materiais, distingue-se, na pós-modernidade, por um processo infinito de descontinuidade, de descentramento, de rupturas (internas e externas) e de desraigamentos – enfim, admitimo-nos como indivíduos fragmentados, num eterno cruzamento de fronteiras - geográficas ou metafóricas - que nos faculta esse modo provisório, de eternas trocas, na formação da identidade social e cultural.

Portanto, a identidade está presente em todas as línguas, dando a característica humana ao código linguístico. Com relação ao Black English não poderia ser diferente, e carrega a herança da diáspora, da segregação e de diversos aspectos sociais que culminam em estereótipos tradicionais que apenas muda a roupagem com as demandas do século XXI.

A identidade de um grupo é claramente difundida por elementos culturais, e assim como Avelar (2018) defende em sua dissertação de mestrado “a identidade cultural está relacionada às especificidades que um indivíduo ou grupo atribui a si pelo fato de sentir-se pertencente a uma cultura específica” (p. 89), desse modo, a AAVE é uma língua que expressa as origens e o grupo que o usuário pertence, causando discriminação, repulsa, ou por outro lado, sensação de pertencimento e orgulho.

É possível perceber a discriminação em situações como a descrita por Mcwhorter (2017) sobre a frase “sounds black”, quando durante o julgamento de O.J Simpson’s, o seu advogado, Johnnie Cochran refutou o depoimento de uma testemunha que relatou ouvir uma voz negra, ao passar pela cerca da casa onde a ex- esposa de Simpson’s foi

---

<sup>58</sup> Tradução nossa de “What’s black English?”, “You mean slang?”  
<https://www.nytimes.com/1996/12/21/us/black-english-plan-baffles-some-students-in-oakland.html>

assassinada. A ideia de “voz negra” remete ao racismo estereotipado sofrida por uma variante linguística, da mesma forma que músicas, como hip-hop, e elementos da cultura pop oriundas da comunidade afro sofrem com esse preconceito construído socialmente.

Ainda assim, o rap ou o hip-hop está presente na mídia, assim como filmes e séries com protagonismo negro estão cada vez mais em evidência, o que ajuda a quebrar paradigmas e a desmistificar pré-conceitos sobre a língua e seus falantes.

Voltando ao artigo do New York times, e ao mesmo tempo observando a realidade do Brasil, focando nas demandas sociais da cidade de São Paulo e considerando ainda, a região periférica da metrópole paulistana, o uso do Black English como instrumento de aproximação entre os jovens de periferia e da língua inglesa, pode trazer grandes frutos.

## **OS DESCENDENTES DA DIÁSPORA**

Carril (2006, p. 32) reflete acerca do fato da grande concentração afrodescendente residir nas periferias de São Paulo, e a autora discorre sobre a história e situação desse grande quilombo, citando fontes dessa evidência em artigos de jornais, contagem populacional e por meio das letras de hip hop. Diante dessa fotografia, é perceptível que a maioria dos jovens em idade escolar que residem na periferia paulistana são afrodescendentes que frequentam escolas públicas da região.

O debate sobre a qualidade do ensino público é extenso e merece ser desmiuçado em diferentes aspectos, para esse artigo focaremos no ensino de língua inglesa. Sabe-se que a questão do ensino da língua estrangeira, Inglês, nas escolas públicas vem sendo discutida há anos e existem motivos e conclusões acerca da falta da qualidade de ensino da língua em questão nas escolas públicas. Para esse artigo, tomaremos como referência os relatórios desenvolvidos pela British Council, intitulados “Ensino de Inglês na Escola Pública Brasileira” e “Políticas públicas para ensino de inglês”, em que levantam alguns dos aspectos que discutiremos a seguir.

O contexto social no Brasil, e especificamente nas periferias de São Paulo reúne muitos problemas como vulnerabilidade social, ausência de recursos didáticos, estudantes com problemas de leitura e escrita básica e condições de trabalho precária. Diante, desse cenário, observa-se a dificuldade de tornar alunos de baixa renda fluentes

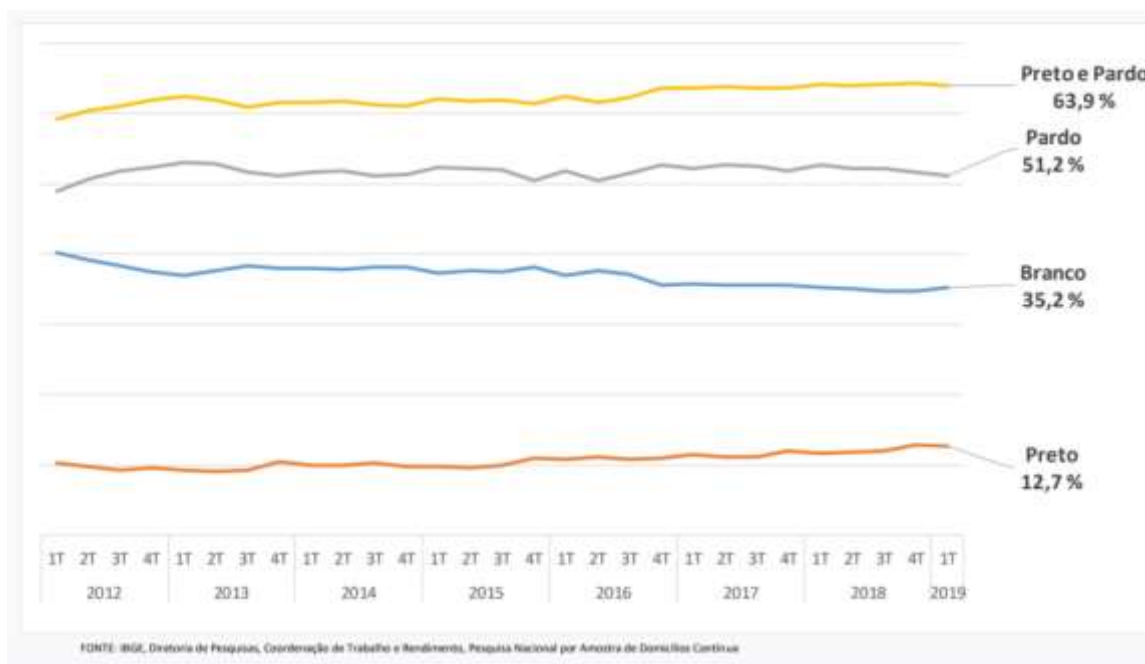
na língua inglesa, sem mencionar a distância social imposta a esses jovens, com preocupações básicas como a necessidade de trabalhar enquanto estuda, sem ter o tempo adequado para dedicar-se aos estudos.

Na outra esfera da sociedade na cidade de São Paulo, nos últimos anos vêm ocorrendo uma expansão na oferta de escolas bilíngues, ou com oferta de programas bilíngues, direcionados a elite brasileira (Avelar, 2018). Essas escolas são instaladas em bairros nobres, destinadas às famílias com poder aquisitivo maior, com uma campanha que “endeusa” a língua Inglesa, colocando-a como o básico para o sucesso do futuro das crianças da cidade, ou do país. Promovendo um abismo social ainda maior entre o jovem de periferia, que possivelmente não terá o domínio da língua, e o jovem da elite de São Paulo, que teoricamente terá acesso aos melhores postos de trabalho por conta do domínio da língua inglesa.

O resultado do cenário acima justifica-se pelo argumento de Cabanes (2011) quando afirma em um dos seus artigos que “no contexto mais amplo da história brasileira, é preciso observar a presença persistente de uma gestão paternalista e patriarcal privada que tomou em suas mãos o espaço público” (p. 438), portanto observa-se um movimento histórico na educação brasileira de sucateamento dos espaços públicos, sobretudo o escolar.

O último levantamento do IBGE para a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) aponta o reflexo da educação brasileira, sobretudo entre os negros. De acordo com o estudo, 63,9% dos desocupados no Brasil eram pretos ou pardos.

Gráfico 1- Distribuição da população desocupada por cor ou raça no Brasil



O mesmo estudo do IBGE, também aponta que 80% dos alunos de ensino fundamental e médio, o seguimento com maior número de aulas de língua inglesa, estudam nas escolas públicas. Por essa razão, a BNCC torna-se um documento importante para mudar a realidade posta.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um importante documento, homologado em dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação (MEC), que norteia os currículos de todos os segmentos das escolas públicas e privadas do Brasil. A BNCC considera a língua estrangeira como uma língua franca, legitimando a língua Inglesa como a língua falada pelo mundo e não apenas pelos Estados Unidos ou Inglaterra. Nessa perspectiva, o documento considera a língua inglesa e suas variações e contextos, promovendo um ensino numa perspectiva intercultural, conforme trecho destacado da própria BNCC<sup>59</sup>:

"Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do "estrangeiro", oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e

<sup>59</sup> <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos.”

Em um dos trechos da BNCC, a base propõe uma educação na perspectiva linguística consciente e crítica, com uma ideia de multiletramento do estudante, ou seja, a língua inglesa é vista como um bem cultural mundial utilizada como ferramenta, para diversos fins, sejam eles sociais, culturais, empresariais e outros.

Portanto, é direito de todo estudante brasileiro ter acesso ao idioma e aprender a usá-lo de forma crítica, porém, por tudo que já fora discutido anteriormente, o desafio de colocar as ideias da BNCC em prática nas escolas públicas é real, já que vivemos em uma época que o inglês é associado à elite brasileira. Por conseguinte, como uma criança ou jovem da periferia pode se identificar com a língua inglesa?

## **PROPOSTA DE DESCOLONIZAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA E DOS JOVENS DA PERIFERIA DE SÃO PAULO**

No livro “Teaching for joy and justice: Re-imagining the Language Arts Classroom” escrito por Linda Christensen em 2009, a autora revela técnicas e planos de aula que ajuda a descolonizar as aulas de língua inglesa para alunos de escolas públicas em Portland.

Linda releva que incentiva os seus alunos a criar links entre sua realidade e o tema que irá escrever em suas redações, utilizando incidentes e experiências de vida que evidencie o uso da língua. Diante dessa ideia, pode-se olhar para a realidade das escolas públicas de São Paulo e aproximar a língua inglesa dos estudantes de periferia por intermédio do Black English.

Ao apresentar músicas, trechos de séries e filmes com elementos do AAVE, pode-se utilizar o espaço escolar como ambiente de reflexão e crítica da língua, aproximando a realidade social dos alunos com os falantes de ebonics. Levar um trecho de uma música como a letra de Keep ya head up, do rapper 2 Pac e analisar tanto o aspecto cultural e social da canção e o uso de ya ao invés de your, é aproximar os jovens da língua inglesa, e também é aprender o inglês padrão e uma variante linguística ao mesmo tempo.

Outra forma de ampliar o conhecimento de mundo dos estudantes de periferia e analisar a língua é discutir trechos das séries Friends e Living Singles com alunos do ensino médio, aqui pode-se destacar os protagonistas de ambas as séries, que vivem e trabalham na cidade de Nova Iorque, mas sua relação com o ambiente que os cercam pode ser diferente e determinada por suas origens distintas, ou não. Seria um momento de discussão e de promover pensamento crítico diante de análise de discurso ou de elementos gramaticais como na frase da protagonista de Living Singles, interpretada pela atriz e cantora de rap Queem Latifah, em que diz “You didn’t even come your damm self”, nessa frase pode-se trabalhar pronomes pessoais e o fato de que em Black English há uma ênfase no sotaque, acentuando a pronúncia de damm (Mcwhorter, 2017).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Utilizar o Black English na realidade brasileira é um ato de descolonizar tanto os povos que falam essa variante linguística, quanto os jovens da periferia de São Paulo que estão sendo excluídos do acesso ao ensino da língua estrangeira. A herança cultural de uma língua é a riqueza do código linguístico, é o que mantém vivo um povo, uma nação e o que nos aproxima do diferente e nos torna mais tolerantes em um mundo em constante mudanças e com tantos desafios sociais.

É nosso dever, enquanto educadores, mediar discussões e promover um ambiente crítico para que nossos estudantes compreendam o momento de utilizar a AAVE ou o inglês padrão, apresentando as duas formas. Dessa maneira, estreitaremos o abismo que separa a maioria dos jovens da nossa cidade do acesso ao idioma, e estaremos ainda, ampliando o seu conhecimento de mundo promovendo um intercâmbio com o intuito de erradicar o pré-conceito e o racismo.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AVELAR, R. **Pesquisa Global sobre língua, cultura, identidade e “ensino bilíngue”: ciências em um entrelaçar**. 2018. 395 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

CABANES, R.; GEORGES, I.; RIZEK, C.; TELLES, V. **Saídas de Emergência**: Ganhar/Perder a Vida na Periferia de São Paulo. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

CARRIL, L. **Quilombo, favela e periferia**: a longa busca da cidadania. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2006.

CHRISTENSEN, L. **Teaching for joy and justice**: Re-Imagining the Language Arts Classroom. Portland: Rethinking Schools, 2009.

McWHORTER, J. **Talking back, talking black**: Truths about America's Lingua Franca. New York: Bellevue Literary Press, 2017.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação & Realidade**. jul/dez. 1997. p. 15-46.

\_\_\_\_\_, \_\_\_. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HANNA, V.L.H. **I am Y también soy**: s identidade nossa de cada dia. Salvador: VI ENECULT, 2010.

#### **REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS**

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). Disponível em <[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/bncc\\_portuguesbx.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/bncc_portuguesbx.pdf)>. Acesso em 02 de abril de 2019.

BRITISH COUNCIL Ensino de Inglês na Escola Pública Brasileira. Disponível em <[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo\\_oensinodoinglesnaeduca caopublicabrasileira.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeduca caopublicabrasileira.pdf)>. Acesso em 11 de abril de 2019.

\_\_\_\_\_: Políticas públicas para ensino de inglês. Disponível em <[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/bncc\\_portuguesbx.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/bncc_portuguesbx.pdf)>. Acesso em 02 de setembro de 2020.

DICIONÁRIO OXFORD. Disponível em <<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/ebonics?q=ebonics>>. Acesso em 02 de abril de 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE): PNDA Contínua 2019. Disponível em <[https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/8ff41004968ad36306430c82eece3173.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/8ff41004968ad36306430c82eece3173.pdf)>. Acesso em 02 de setembro de 2020.

NEW YORK TIMES: Black English Plan Baffles Some Students in Oakland. Disponível em <<https://www.nytimes.com/1996/12/21/us/black-english-plan-baffles-some-students-in-oakland.html>>. Acesso em 11 de abril de 2019.





Editora

**IDEIA**

Instit. de Desen. Educ. Interd. e Aprendizagem