

# Língua(gem), ensino e formação docente

---

Juciane Cavalheiro  
Carlos Roberto Ludwig  
Elder José Lanes  
(orgs.)



**FAPEAM**  
Fundação de Amparo à Pesquisa  
do Estado do Amazonas



*editora*  
**UEA**

# **Língua(gem), ensino e formação docente**

Governo do Estado do Amazonas

Wilson Miranda Lima  
**Governador**

Universidade do Estado do Amazonas

Cleinaldo de Almeida Costa  
**Reitor**

Cleto Cavalcante de Souza Leal  
**Vice-Reitor**

**editoraUEA**

Maristela Barbosa Silveira e Silva  
**Diretora**

Maria do Perpetuo Socorro Monteiro de Freitas  
**Secretária Executiva**

Sindia Siqueira  
**Editora Executiva**

Samara Nina  
**Produtora Editorial**

Maristela Barbosa Silveira e Silva (Presidente)  
Alessandro Augusto dos Santos Michiles  
Allison Marcos Leão da Silva  
Isolda Prado de Negreiros Nogueira Maduro  
Izaura Rodrigues Nascimento  
Jair Max Furtunato Maia  
Mário Marques Trilha Neto  
Maria Clara Silva Forsberg  
Rodrigo Choji de Freitas  
**Conselho Editorial**

Allison Marcos Leão da Silva (UEA)  
Carlos Roberto Ludwig (UFT-Porto Nacional)  
Elder José Lanes (UFRR)  
Germana Maria Araújo Sales (UFPA)  
Gerson Rodrigues de Albuquerque (UFAC)  
Hélio Rodrigues da Rocha (UNIR)  
Juciane dos Santos Cavaleiro (UEA)  
Luiza Helena Oliveira da Silva (UFT-Araguaína)  
Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira (UFPA)  
Nícia Petreceli Zucolo (UFAM)  
Renata Beatriz Brandespin Rolon (UEA)  
Sidney da Silva Facundes (UFPA)  
Silvana Andrade Martins (UEA)  
**Comitê Científico**

Juciane Cavalheiro  
Carlos Roberto Ludwig  
Elder José Lanes  
(orgs.)

## **Língua(gem), ensino e formação docente**

Silas Menezes  
**Projeto Gráfico**

Erick Cundiff  
Raquel Ponce  
Samara Nina  
**Diagramação**

Hillary Vieira  
**Preparação e revisão de texto**

Bianca Vieira  
Gabriel Lima  
**Revisão de provas**

Samara Nina  
**Finalização**

Todos os direitos reservados © Universidade do Estado do Amazonas  
Permitida a reprodução parcial desde que citada a fonte

Esta edição foi revisada conforme as regras do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade do Estado do Amazonas

L755  
2021

Língua(gem), ensino e formação docente/ Organizadores: Juciane Cavalheiro,  
Carlos Roberto Ludwig , Elder José Lanes. – Manaus (AM) : Editora UEA, 2021.

319 p.: il.; 21 cm.

ISBN 978-65-87214-52-8

Inclui referências bibliográficas

1. Linguagem. 2. Professores – formação . 3. Linguagem – estudo e ensino.  
I. Cavalheiro, Juciane, Org. II. Ludwig, Carlos Roberto, Org. III. Lanes, Elder José,  
Org. IV. Título

CDU:1997 – 392.17(=1-82)

Editora afiliada:



*editora*UEA

Av. Djalma Batista, 3578 – Flores | Manaus – AM – Brasil  
CEP 69050-010 | +55 92 38784463  
editora.uea.edu.br | editora@uea.edu.br

# Sumário

---

- 8 **Apresentação**
- ESTUDO DE LÍNGUAS
- 13 **Tópicos sobre a pesquisa em Línguas Indígenas no Brasil**  
*Carla Daniele Nascimento da Costa*  
*Kelly Edinéia Oliveira da Silva*
- 23 **Questões de escrita em Línguas Indígenas**  
*Elder José Lanes*
- 36 **O programa computacional *Goldvarb x* e seu emprego nos estudos da variação do português amazonense**  
*Silvana Andrade Martins*  
*Valteir Martins*  
*Nathalie Anne Conceição de Barros*  
*Joyce Camila Martins*
- 58 **Toponímia em LIBRAS: aspectos formais e motivacionais dos sinais toponímicos dos municípios acreanos**  
*Alexandre Melo de Sousa*  
*Ronice Müller de Quadros*
- 73 **A contribuição da semântica no ensino de Língua Portuguesa para surdos**  
*Michely dos Santos Ferreira*  
*Geceilma Oliveira Pedrosa*
- ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
- 86 **Caracterização geral da Base Nacional Comum Curricular e a influência das tecnologias digitais da informação e da comunicação no ensino de Língua Portuguesa**  
*Paula Tatiana da Silva-Antunes*  
*Aline Kieling Juliano Honorato Santos*
- 103 **O ensino de literatura na BNCC: ruptura e continuidade da Educação Infantil ao Ensino Fundamental**  
*Tânia Toffoli*
- 120 **Concepções de leitura literária na formação de professores de francês**  
*Stéphanie Soares Girão*
- 131 **Formação inicial e continuada de professores na Amazônia paraense: por uma decolonialidade nas práticas de leitura, escrita e oralidade**  
*Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues*
- 145 **Práticas de letramento digital no ensino de língua portuguesa: desafios no município de Anori - AM**  
*Thays Coelho de Araújo*

- 161 **Os desafios do ensino/aprendizagem na escola pública do norte do Brasil: representação de língua construída no discurso de professoras de língua portuguesa**  
*Nilmara Milena da Silva Gomes*  
*Verônica de Oliveira Magalhães*
- 175 **Travessias, identidades e narrativas na Amazônia paraense: a contação de histórias e a mediação de leitura em prol das aprendizagens na educação básica**  
*Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues*  
*Andréa Lima de Souza Cozzi*  
*Helen do Socorro Rodrigues Dias*
- 189 **Ler e escrever na escola: entre os aspectos notacionais e os discursivos**  
*Selma C. Pena*
- DIVERSIDADE LINGUÍSTICA
- 200 **Estudos da tradução: literária e especialidades, a título de prolegômenos**  
*Esteban Reyes Celedón*  
*Silvia Helena Benchimol Barros*
- 219 **Organização da escola para o aluno surdo**  
*Bruno Gonçalves Carneiro*  
*Carlos Roberto Ludwig*
- 231 ***Ethos* discursivo: a representação ouvinte nas narrativas surdas**  
*Geceilma Oliveira Pedrosa*  
*Eduardo Figueira Rodrigues*
- 243 **Apresentando a psicolinguística experimental e suas interfaces**  
*José Ferrari Neto*  
*Márcio Martins Leitão*
- 255 **A dêixis locativo–espacial em narrativas orais amazônicas: uma abordagem sociocognitiva e cultural**  
*Heliud Luis Maia Moura*
- 268 **Interfaces entre linguística e literatura: contribuições da teoria da linguagem de Émile Benveniste**  
*Juciane Cavalheiro*
- 279 **A referência dêitica temporal em textos orais da lenda do boto**  
*Maria Aldenira Reis Scalabrin*
- 296 **O relicário das águas da alfabetização na Região Norte**  
*Elizabeth Orofino Lucio*
- 309 **Sobre os Autores**

## APRESENTAÇÃO

*Língua(gem), ensino e formação docente* surgiu da reunião de simpósios, cursos e palestras realizados durante o II GELLNORTE, nosso tão almejado Grupo de Estudos Linguísticos e Literários da região Norte, cujo tema foi “Linguística e Literatura na Amazônia: políticas de pesquisa para as margens”. O encontro realizou-se de 28 a 31 de maio, em Manaus, e foi sediado nas dependências da Universidade do Estado do Amazonas.

Por um lado, temos na coletânea autores de diversas partes da Amazônia brasileira e pertencentes, em sua grande maioria, aos Programas de Pós-graduação da região. Temos, de certa forma, um mapa das pesquisas na área da linguística nessa região. Foi esta, inicialmente, a proposta, quando, a partir da análise das linhas e projetos de pesquisas dos docentes vinculados aos dez Programas de Pós-graduação da área de Literatura e Linguística realizamos a chamada para submissões de propostas de simpósios e cursos em 22 áreas que, de certo modo, sintetizam as pesquisas realizadas na região.

Por outro lado, o livro com 19 capítulos divididos em três partes abre o olhar para questões nacionais, não só pela participação de pesquisadores de outras regiões, mas também pela diversidade de temas: 1ª parte) 5 capítulos sobre o estudo de línguas; 2ª parte) 8 estudos que versam sobre ensino e formação de professores; 3ª parte) diversidade linguística, encerra com 6 capítulos.

A primeira parte, *Estudo de Línguas*, inicia por **Tópicos sobre a pesquisa em línguas indígenas no Brasil**, uma bem organizada e instrutiva descrição das atividades de pesquisa em línguas indígenas no Brasil, especialmente no final do Século XX. Resgatando elementos como a importância do estudo dessas línguas – tanto para o campo da linguística em geral, como para as próprias comunidades indígenas, as autoras nos lembram do quanto avançamos e, ao mesmo tempo, ainda precisamos avançar no estudo das línguas indígenas na Amazônia.

Em **Questões de escrita em línguas indígenas**, Elder Lanes procura discutir questões relativas à adequação das escolhas para a representação gráfica das línguas indígenas na Amazônia. A partir de exemplos concretos relacionados às línguas Karaja (macro-jê), à família Pano e em Macuxi (caribe) de Roraima, questões como a correlação som-letra nessas línguas e a relação com as línguas envolventes, são abordadas.

No terceiro capítulo, **O programa computacional Goldvarb X e seu emprego nos estudos da variação do português amazonense**, os pesquisadores apresentam de forma didática a aplicação do uso do programa Goldvarb X no trabalho com dados estatísticos em sociolinguística, especificamente no estudo da variação no estado do Amazonas. Ali são utilizados para exemplificar esse uso, desde questões de realização fonética às questões de seleção semântica no falar local.



O capítulo **Toponímia em LIBRAS: aspectos formais e motivacionais dos sinais toponímicos dos municípios acreanos**, de Alexandre Melo de Sousa e Ronice Müller de Quadros, apresenta uma discussão inicial de uma pesquisa em língua de sinais envolvendo o estudo de topônimos no estado do Acre. Especificamente, a comunidade surda cria e usa sinais aos espaços geográficos, mantendo marcas culturais e características próprias desses espaços nomeados. Embora a pesquisa esteja em fase inicial, discute questões teóricas fundamentais sobre toponímia e a LIBRAS, bem como já apresenta alguns dados encontrados na pesquisa de campo. Os autores apontam a necessidade de discussões que envolvam a iconicidade das línguas de sinais e os topônimos, sobretudo com os dados coletados; a análise de construções fonomorfológicas dos sinais toponímicos; e repensar e discutir as fichas dos sinais toponímicos propostos na presente pesquisa.

O capítulo **A contribuição da semântica no ensino de língua portuguesa para surdos**, de Michely Ferreira dos Santos e Geceilma Oliveira Pedrosa, pretende analisar uma proposta de leitura desenvolvida por alunos surdos com base em gêneros textuais. Considerando que os surdos utilizam a LIBRAS na modalidade “oral” e a língua portuguesa na modalidade escrita, os surdos são sujeitos bilíngues, cujo uso da língua portuguesa é tido como segunda língua, com marcas específicas da sinalização em LIBRAS. Por isso, muitas vezes os surdos apresentam dificuldades de compreensão e escrita, devido a implicaturas semânticas, conforme é discutido pelas autoras. A pesquisa discute os processos de categorização e prototipação dos falantes surdos do 1º e 3º ano de uma escola em Manaus (AM). As autoras enfocaram 3 tipos de aves – terrestres, aéreas e aquáticas – para verificar os processos de categorização e prototipação, na tentativa de entender como os surdos nomeiam os referentes extralinguísticos da LIBRAS. Como resultados, as autoras encontraram formas distintas de categorização e prototipação dos alunos surdos.

A segunda parte, *Ensino e formação de professores*, inicia com dois importantes trabalhos sobre a BNCC. No primeiro, **Caracterização geral da Base Nacional Comum Curricular e a influência das tecnologias digitais da informação e da comunicação no ensino de língua portuguesa**, Paula Tatiana da Silva-Antunes e Aline Kieling Juliano Honorato Santos trazem uma significativa reflexão em torno da Base Nacional Comum Curricular – o mais recente documento publicado na esfera educacional e que irá nortear a educação brasileira nas próximas décadas –, mais especificamente sobre as influências que as tecnologias digitais da informação e da comunicação – TDIC – exerceram sobre o documento. Já Tânia Toffoli, em **O ensino de literatura na BNCC: ruptura e continuidade da Educação Infantil ao Ensino Fundamental**, analisa criticamente o texto da BNCC no que concerne à inserção do literário no contexto escolar, considera as inclinações propostas e as possibilidades abertas. Toma a organização desse tema na Educação Infantil como ponto de partida para questionamentos também no Ensino Fundamental.

O trabalho de Stéphanie Soares Girão, **Concepções de leitura literária na formação de professores de Francês**, debruça-se a um dos contextos da formação de professores de línguas estrangeiras: a leitura literária na formação de professores de francês. Em suas reflexões, considera o panorama nacional sobre o ensino de literatura e a formação de leitores literários, as singularidades que atravessam a região Norte do país, bem como o contexto da formação de professores de francês nessa região.

**Em Formação inicial e continuada de professores na Amazônia paraense: por uma decolonialidade nas práticas de leitura, escrita e oralidade**, Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues discute a relação entre os gêneros discursivos (escritos e orais) e o texto literário, particularmente, a Contação de história e a Mediação de leitura no processo de ensino e aprendizagem da língua materna na Educação Básica.

Em **Práticas de letramento digital no ensino de língua portuguesa: desafios no município de Anori – AM**, Thays Coelho de Araújo aborda temas como a prática docente na cibercultura, revisita as noções de letramento, multiletramentos e letramentos digitais na esfera educacional. Para compreender as práticas de letramento digital existentes na educação básica, no contexto amazônico, este estudo investiga as práticas de letramento digital de professores de Língua Portuguesa no município de Anori.

O capítulo intitulado **Os desafios do ensino/aprendizagem na escola pública do norte do Brasil: representação de língua construída no discurso de professoras de língua portuguesa**, de autoria de Nilmara Milena da Silva Gomes e Verônica de Oliveira Magalhães, analisa a importância da representação da língua no discurso de professores de escolas públicas de Boa Vista, Roraima. As autoras destacam o rico contexto linguístico da capital desse estado, devido às diversidades linguísticas indígenas e não indígenas. Nesse sentido, a partir de um Grupo Focal para a coleta de dados, as pesquisadoras analisam a formação discursiva no tocante às concepções de língua que essas professoras expressam em suas falas, em particular a representação de língua como povão. Essa representação de língua, na visão das autoras, transforma-se em um marcador com estigma social, envolvido na formação discursiva com base no ensino da língua portuguesa como norma culta ou língua padrão, desconsiderando as variações e diversidades linguísticas trazidas pelos alunos.

No Capítulo intitulado **Travessias, identidades e narrativas na Amazônia paraense: a contação de histórias e a mediação de leitura em prol das aprendizagens na educação básica**, as autoras, abrindo mão do conceito de decolonização e multiculturalismo crítico, expõem significativos trabalhos com as narrativas e alunos na Amazônia paraense.

A segunda parte encerra com o capítulo de Selma Costa Pena, **Ler e escrever na escola: entre os aspectos notacionais e os discursivos**. Em seu trabalho, a autora traz o resultado de uma pesquisa realizada com alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pará acerca de questões sobre aspectos notacionais e discursivos na escola. A terceira parte, *Diversidade linguística*, inicia com o capítulo de autoria de Esteban Reyes Celedón e Silvia Helena Benchimol Barros, intitulado **Estudos da Tradução: literária e especialidades, a título de prolegômenos**, que apresenta algumas reflexões sobre a possibilidade de tradução na perspectiva filosófica. Apresenta também algumas considerações sobre o ato de tradução como uma “necessidade comunicativa e colaborativa”, a partir de textos de especialidade. Nesse sentido, eles mostram uma visão da diversidade das competências envolvidas no processo tradutório. A principal questão que norteia o trabalho é “a tradução é possível?”. Nessa perspectiva, questões como “traduzibilidade” e “intraduzibilidade”, “perdas e ganhos” e “diásporas de sentidos” são levadas em consideração nessa discussão. Portanto, uma boa tradução, na visão dos autores, é a tradução que um autor

faria se conhecesse a língua alvo; ou, ainda, a tradução seria o texto “que o autor escreveria” se escrevesse na língua alvo.

O capítulo **Organização da Escola para a Aluno Surdo**, de Bruno Gonçalves Carneiro e Carlos Roberto Ludwig, apresenta uma discussão sobre a necessidade de implantação de escolas inclusivas bilíngues para surdos no Brasil. Nessa proposta, os autores defendem a oferta do ensino de LIBRAS, português como segunda língua para surdos, a necessidade de intérpretes dentro e fora de sala de aula. Além disso, os autores discutem a importância da avaliação de conhecimentos em LIBRAS, bem como a verificação de conhecimento em português como L2. Nesse sentido, a perspectiva bilíngue e decolonial deve perpassar todo o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos na educação básica. Além disso, é imprescindível o uso da LIBRAS na instituição, assim como divulgação da língua para pessoas próximas ao aluno surdo, como a família, docentes e amigos. Agregadas a essas ações, é de suma importância, na visão dos autores, a produção de materiais didáticos em vídeos e em escrita de sinais, sinalários e provas adaptadas em LIBRAS para surdos.

A pesquisa intitulada **Ethos discursivo: a representação ouvinte nas narrativas surdas**, de Geceilma Oliveira Pedrosa e Eduardo Figueira Rodrigues, foca sua análise no discurso do surdo sobre o ouvinte, com base no conceito de *ethos* de Amossy. Os autores fazem uma retrospectiva histórica sobre a surdez, para depois discutir as relações de poder propostas por Foucault, que podem ser observadas no discurso surdo. A partir do dispositivo analítico, foi possível observar que os surdos recuperam na memória as práticas ouvintistas, enfatizando assim não o sujeito que fala, mas de onde fala, o que enfatiza a dinâmica das relações de poder propostas por Foucault. Portanto, os autores concluem que há um *ethos* prévio representado nos textos em análise que representam as relações de poder no tocante aos ouvintes, de modo a deslegitimar o discurso ouvinte, que, de alguma forma, tenta “desqualificar não só o sujeito surdos bem como a língua de sinais”.

José Ferrari Neto e Márcio Martins Leitão, em **Apresentando a Psicolinguística experimental e suas interfaces**, apresentam brevemente o contexto histórico em que a Psicolinguística surgiu e se desenvolveu, descrevem, em linhas gerais, o objeto de estudo da Psicolinguística e delineam as suas interfaces principais, aguçando a curiosidade e convidando os leitores, professores, pesquisadores e alunos que se interessam pela linguagem humana para que compreendam o quanto pode ser interessante estudar os processos cognitivos relacionados à linguagem e o potencial desse conhecimento, gerado pela Psicolinguística, na interface com as áreas da Saúde e da Educação.

Em **A dêixis locativo–espacial em narrativas orais amazônicas: uma abordagem sociocognitiva e cultural**, se utilizando de narrativas de comunidades camponesas da Amazônia, mais precisamente do Oeste do Pará, Heliud Luis Maia Moura nos traz uma rica análise das construções dêiticas locativo-espaciais presentes naquelas narrativas.

Em **Interfaces entre linguística e literatura: contribuições da teoria da linguagem de Émile Benveniste**, a autora, a partir da teoria enunciativa de Émile Benveniste, pensa a relação entre enunciação e literatura. Seu trabalho sustenta-se a partir de um estudo dos pronomes teorizados a partir de Benveniste e traz contribuições do linguista francês sobre poética e escrita, com o propósito de pensar a enunciação escrita, especialmente a literária.

Em **A referenciação dêitica temporal em textos orais da lenda do boto, a partir da teoria da enunciação benvenistiana**, a autora apresenta um estudo sobre referenciação dêitica temporal em textos orais da lenda do boto, da vila de Alter-do-Chão, Santarém-PA.

O fechamento deste livro se dá com **O relicário das águas da alfabetização na região Norte**, em que a autora elege os eixos “Alfabetização” e “Letramento” como objetos de investigação, no intuito de mapear grupos de pesquisas e concepções do ensino inicial da leitura e da escrita veiculadas em comunicações orais no GT “Alfabetização, Leitura e Escrita”, da ANPEd, entre 2008 e 2018, e seu elo com grupos de estudos registrados no diretório do CNPq.

A presente coletânea procurou trazer pesquisas desenvolvidas sobre Linguística, sobretudo na região Norte do Brasil. Objetiva, assim, contribuir para a divulgação dos estudos na área.

Manaus, maio de 2019.

Juciane Cavalheiro  
Carlos Roberto Ludwig  
Elder José Lanes

# **Tópicos sobre a pesquisa em Línguas Indígenas no Brasil**

---

Carla Daniele Nascimento da Costa  
Kelly Edinéia Oliveira da Silva

## INTRODUÇÃO

Uma das formas de perceber o plurilinguismo e a pluriculturalidade existente no Brasil é através do reconhecimento das 150 línguas indígenas aqui faladas. É importante ressaltar, no entanto, que essa diversidade já foi muito maior. Segundo dados de Rodrigues (1993 apud LEITE & FRANCHETTO, 2006), havia – no que hoje conhecemos como território brasileiro – cerca de 1.273 línguas indígenas que foram sendo substituídas, por meio de violência física e simbólica, pela língua europeia. Histórico esse que deve impulsionar a preservação da diversidade ainda (r)existente. Segundo Moore, Galúcio e Gabas Júnior (2008, p. 2) dentre as 150 línguas indígenas brasileiras, pelo menos 21% desse total sofre sérios riscos de extinção à curto prazo. A perda da diversidade linguística indígena, principalmente para os cientistas da linguagem, precisa ser percebida como uma grave perda científica, haja vista as contribuições que os estudos sobre línguas indígenas têm possibilitado para a Linguística, principalmente em termos de universais linguísticos.

É a partir desse contexto que o presente trabalho apresenta um panorama da pesquisa indigenista brasileira, buscando refletir sobre o surgimento do campo de análise e seus principais métodos de trabalho de campo, que têm resultado em materiais importantes para a revitalização de muitas línguas indígenas, bem como contribuído para o modelo atual de educação escolar indígena voltado para a interculturalidade e o bilinguismo.

Para tanto, iniciamos este trabalho apresentando as motivações científicas e sociais relacionadas aos estudos de línguas indígenas brasileiras. Seguimos o texto oferecendo um panorama geral da classificação de tais línguas, com base em Moore, Galúcio e Gabas Júnior (2008), para – na terceira seção – apresentarmos algumas metodologias de trabalho de campo utilizadas por linguistas indigenistas. Finalizamos o artigo com exemplos de contribuições para as comunidades indígenas resultantes do trabalho de documentação e descrição de línguas indígenas.

## POR QUE ESTUDAR LÍNGUAS INDÍGENAS BRASILEIRAS?

Antes de refletirmos sobre a importância de pesquisar as línguas indígenas, em especial as amazônicas, cabe mencionar como se deu o surgimento desta área de estudo no âmbito brasileiro, área que, segundo Seki (1999; 2000), se insere tardiamente na linguística brasileira, seja pela própria lentidão na implementação e na consolidação da linguística enquanto ciência no Brasil, seja por fatores outros que de certa forma impediram o avanço de pesquisas na área como, por exemplo, a vinda do *Summer Institute of Linguistics* (SIL)<sup>1</sup> ao Brasil na década de 50.

De acordo com Seki (1999; 2000), a preocupação relativa a uma abordagem científica de línguas indígenas aparece nas primeiras décadas do século XX, mais especificamente na década de 30, período em que a Linguística passava por “fase de grande desenvolvimento no exterior”, porém praticamente nula ou inexistente no Brasil. Destaca-se nesse período a figura de José Oiticica, o qual enfatizava a necessidade de se proceder à documentação sistemática de línguas indígenas e à criação de um centro coordenador de pesquisas linguísticas na América do Sul.

<sup>1</sup> “Também conhecido como Instituto Linguístico de Verão, sendo ainda referido como ‘Summer’, uma instituição missionária que faz uso do trabalho linguístico como roupagem e meio de desenvolver seu trabalho de catequese” (SEKI, 2000, p. 237).

Três décadas depois, isto é, na década de 60, no entanto, as pesquisas e a qualidade dos materiais produzidos sobre línguas indígenas eram ainda consideradas insuficientes e um campo de estudo de nossas línguas ainda não estava definido. A crítica se evidenciava ainda mais devido ao fato de os linguistas do *Summer* já estarem estabelecidos no Brasil<sup>2</sup>, pois esperava-se que os pesquisadores do SIL não só tomariam a si a tarefa de descrever as línguas indígenas, “salvando-as” para a posteridade, como também iriam contribuir com a formação de linguistas brasileiros (Museu Nacional Publicação Avulsa 49) (SEKI, 1999, p. 264). No entanto, o que se produziu em geral, em termos de documentação e qualidade de descrições, fica aquém do esperado<sup>3</sup>, ainda mais “[...] considerando-se o período abrangido, as excelentes condições de pesquisa disponíveis e o tempo despendido pelos linguistas do *Summer* junto às comunidades falantes das línguas” (SEKI, 2000, p. 237). Além disso, a postura em relação aos linguistas brasileiros foi, em geral, de afastamento, não contribuindo, assim, para a formação de um corpo de linguistas brasileiros, tendo estes, por muitas vezes, que busca-las no Exterior.

Ao considerar este contexto como “altamente favorável” e promissor para a formação de linguistas brasileiros e de um campo de pesquisa específico para as línguas indígenas – pois contava-se com a presença de 70 linguistas experientes do SIL, os quais estudavam cerca de 20 línguas indígenas brasileiras – Rodrigues indica dois sérios problemas que seriam o obstáculo para a consolidação da área, são eles: a) a “importação de linguistas estrangeiros”, continuando o Brasil “praticamente sem linguistas e sem linguística” e b) a estrutura de ensino superior vigente (a universidade não favorecia a formação integral de pesquisadores linguistas) (SEKI, 1999, p. 262-263).

A área de estudos de línguas indígenas tardou a se constituir no Brasil, foi somente a partir das décadas de 70 e 80, concomitantemente à implantação e institucionalização da Linguística no Brasil, que esta área se estabeleceu de fato, ocorrendo um aumento significativo na produção acadêmica, na formação de pesquisadores e no número de línguas estudadas.

Voltando à questão inicialmente posta no título desta seção, acreditamos que seja possível dar duas respostas centrais acerca da relevância do estudo ou da pesquisa com línguas indígenas. Tais respostas poderiam ser agrupadas em dois grandes eixos (ou duas grandes motivações, conforme a concepção pessoal de Seki (2000)) que impulsionam os estudos linguísticos indigenistas, são eles: o **fator científico** – pois “como qualquer outras das cerca de seis mil línguas naturais existentes, as línguas indígenas são organizadas segundo princípios gerais comuns e constituem manifestações da capacidade humana da linguagem” (SEKI, op.cit., p. 234) e servem, portanto, de objeto de estudo para a linguística enquanto ciência; e o **fator social** – o auxílio às comunidades indígenas na preservação e revitalização de línguas e sistemas de conhecimentos, o que frequentemente tem sido reivindicado por muitas comunidades indígenas.

A respeito da relevância científica, as línguas indígenas são de fundamental importância para a ciência da linguagem, pois, se o objetivo da linguística é

<sup>2</sup> O ingresso do SIL no País ocorreu em fins dos anos 50, através de um convênio com o Museu Nacional, e recebeu apoio no meio antropológico (SEKI, 2000, p. 237).

<sup>3</sup> “Inexiste o material que os estudiosos de línguas em geral e antropólogos tanto almejam: uma gramática com terminologia descritiva acessível e dicionários” (LEITE, 1981, p. 61 apud SEKI, 2000, p. 237).

compreender a natureza da linguagem humana<sup>4</sup> em seu caráter universal, cuja manifestação se dá, todavia, de forma particular em cada língua, nada mais condizente do que investir no estudo da diversidade linguística tão observada na organização das línguas do mundo<sup>5</sup>, muito bem representada pelas línguas indígenas brasileiras, as quais, devido seu caráter tipológico, muitas vezes diversificado, podem:

[...] contribuir seja para confirmar hipóteses teóricas (**universais**)<sup>6</sup> formuladas com base em dados de línguas conhecidas, predominantemente indo-europeias, seja para estimular a introdução de reajustes ou a busca de novas propostas teóricas que possam explicar fenômenos revelados pelo estudo e não considerados até então (SEKI, 2000, p. 245).

Tal diversidade linguística, atrelada ao fato de as línguas indígenas estarem entre as menos conhecidas da ciência<sup>7</sup> – sobretudo as da América do Sul e mais especificamente ainda na região amazônica –, desperta expectativas em muitos linguistas que buscam encontrar propriedades linguísticas ainda não atestadas.

O pressuposto de que as línguas indígenas carregam um tesouro científico inestimado é reforçado quando, mesmo com estudos ainda incipientes, já conseguimos evidenciar algumas especificidades encontradas nas línguas indígenas amazônicas. Como por exemplo, a **consoante fricativa lateral surda interdental** que Rodrigues (2015, p. 41) aponta como sendo uma característica exclusiva da estrutura fonética da língua Suruí (família Mondé) falada no Mato Grosso.

Um argumento extra favorável ao estudo científico de línguas indígenas é o processo de perda da maioria destas línguas, o que revela, dentre outras coisas, que a documentação e a descrição dessas línguas são de suma importância, pois, como aponta Seki (2000, p. 245):

O processo de perda de línguas é determinado por fatores de ordem política e social sobre os quais os linguistas não têm controle [o que conseqüentemente] tem servido de base para uma postura que focaliza a relevância científica do estudo das línguas indígenas e sua ‘preservação’ enquanto objeto da linguística.

Além disso, “A extinção das línguas afeta seriamente a base da Linguística, da Linguística Geral assim como dos estudos históricos, comparativos e tipológicos” (ROBINS & UHLEMBECK apud SEKI, 2000, p. 246).

<sup>4</sup> “[...] fenômeno que se caracteriza pela **unidade na diversidade**, manifestando-se em cada língua de forma particular e única (SEKI, 2000, p. 245 – destaque nosso).

<sup>5</sup> Um exemplo típico de organização de línguas é o tronco linguístico Protoindo-europeu (PIE), no qual as línguas estão organizadas em ramificações e em famílias linguísticas diferentes entre si, isto é, apresentam estruturas linguísticas próprias enquanto família de línguas, embora sejam descendentes de um ancestral comum, o PIE.

<sup>6</sup> Destaque nosso.

<sup>7</sup> Ao apresentar uma classificação de várias famílias de línguas do mundo, Trask (1996, p. 193 – *tradução e destaque nossos*) destaca a diversidade ainda desconhecida de nossas línguas, afirmando que “muitas outras famílias são reconhecidas na América do Sul (*além das famílias Quechua, Karib e Tupi destacadas por ele*), mas este continente continua sendo a área menos investigada da terra, e a toda hora e a todo momento uma nova língua surge, particularmente na floresta amazônica”, o que demonstra, do ponto de vista científico, a necessidade de desenvolver pesquisas com línguas indígenas.



Para além dos fatores científicos, temos também muitas motivações sociais para estudar as línguas indígenas brasileiras. Questões como preservação e revitalização de línguas e de sistemas de conhecimentos, educação escolar indígena (com produção de materiais, como dicionários, coletâneas de textos etc.) e formação de professores pesquisadores indígenas estão estreitamente relacionadas a nós, linguistas indigenistas, e a nossa atuação dentro das comunidades indígenas nas quais trabalhamos.

Nos dias de hoje é possível ver uma mudança nas pesquisas linguísticas que envolvem comunidades indígenas, pois há tempos o indígena era visto como mero informante, ser que tinha como função “dar” dados para a composição de teses, dissertações ou artigos científicos. Atualmente, conseguimos perceber um outro posicionamento por parte de linguistas engajados socialmente nas comunidades com as quais trabalham através de pesquisas que veem os indígenas como colaboradores, pessoas que assim como nós têm objetivos e demandas próprias. E em muitos casos somos nós, linguistas, que ocupamos o papel de consultores técnicos para auxiliar as comunidades a alcançarem seus objetivos sociais, como a revitalização de línguas e a educação escolar indígena. Esta é a concepção que está presente em Seki (2000), com a qual comungamos neste artigo.

## CLASSIFICAÇÃO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS BRASILEIRAS

Retratamos a seguir a classificação das línguas indígenas amazônicas apontadas por Moore, Galúcio e Gabas Júnior (2008), em cujo trabalho tem-se o agrupamento das línguas indígenas amazônicas – muitas delas faladas em território brasileiro e também fora dele – em troncos linguísticos, famílias e algumas línguas isoladas<sup>8</sup>.

O **tronco Macro-jê** é constituído por 10 famílias linguísticas: a família Jê (com 8 línguas e dialetos), a família Jabutí (com 2) e as famílias Boróro, Guató, Krenák, Maxacalí, Ofayé, Rikbaktsá, Yathê e Karajá (com 1 língua cada), sendo que a língua Karajá possui três dialetos. As línguas e dialetos pertencentes ao tronco Macro-jê estão espalhados no território brasileiro em regiões de campos e cerrados, como o sul do Maranhão e do Pará, estados do Centro-Oeste, bem como do Sul do país.

O outro tronco linguístico é o **tronco Tupi**, também constituído por 10 famílias linguísticas: a família Tupi-Guaraní (com 22 línguas e dialetos), a família Mondé (com 6 línguas e dialetos), a família Tuparí (com 5 línguas, todas faladas no sul do estado de Rondônia, no Brasil), as famílias Jurúna e Mundurukú (cada uma com 2 línguas) e as famílias Arikém, Awetí, Mawé, Puruborá e Ramaráma (com 1 língua cada).

Além dos troncos linguísticos há quatro grandes famílias que agrupam as línguas indígenas amazônicas, são elas: **família Karib** (com 19 línguas), a **família Aruák** (com 18), a **família Pano** (com 14) e a **família Tukáno** (com 13 línguas), todas essas famílias possuem dialetos e são, em parte, faladas no território brasileiro. Temos ainda famílias menores, como: Arawá (com 7 línguas), Txapakúra (com 5 línguas e um dialeto), Makú (com 4 línguas e um dialeto), Yanomámi (com 4 línguas), Nambikwára (com 3), Múra (com 2) e as famílias Katukína, Borá, Chiquíto, Guaikurú e Samúko (cada uma com 1 língua).

<sup>8</sup> Chama-se língua isolada a um idioma natural que não tenha parentesco comprovado com nenhuma língua já documentada. Sendo assim, línguas isoladas não são agrupadas a nenhum tronco ou família linguística.

Moore, Galúcio e Gabas Júnior (2008, p. 11) listam ainda 7 línguas indígenas amazônicas isoladas (Aikaná, Irántxe, Kanoê, Kwazá, Máku, Trumái e Tikúna) e duas línguas crioulas: Galibí Marwóno e Karipúna do Norte, ambas faladas no norte do estado do Amapá (Brasil).

## **METODOLOGIAS DE TRABALHO DE CAMPO**

O trabalho de campo é um modo de obter dados linguísticos e de se estudar fenômenos da linguagem. Segundo Samarin (1967), o trabalho de campo envolve pelo menos dois participantes: o falante da língua e o linguista, que fazem a investigação acontecer através do contato pessoal. Essa metodologia de estudar línguas também é conhecida como **método informante** e – nas palavras de Hockett (1948, p. 119 apud SAMARIN 1967, p.1) – também pode ser chamada de **método de contato**.

Ao contrário do que o termo “trabalho de campo” sugere, ele pode ocorrer em qualquer lugar e não somente no “campo” como o nome indica. Um linguista indigenista que se interesse por estudar fenômenos acústicos de uma dada língua indígena, por exemplo, pode levar um falante dessa língua a um museu ou universidade que disponha de uma sala equipada para a realização de tal estudo; bem como um linguista que trabalhe com sua língua materna, e tenha como objetivo analisar as características morfossintáticas de um dialeto de sua língua pode fazer trabalho de campo em uma cidade ou até mesmo em um bairro onde o dialeto seja falado.

Sabemos, portanto, da diversidade de tipos de “trabalho de campo” que dependem do objeto de estudo analisado e dos objetivos a serem alcançados pela pesquisa. No entanto, restringimo-nos neste artigo a discorrer sobre o trabalho de campo realizado nas comunidades indígenas por linguistas que têm como objetivo a descrição de línguas indígenas ainda não documentadas ou com pouca descrição linguística. Para se alcançar uma boa descrição linguística, o pesquisador precisa estar atento para duas questões: i) analisar a língua em seus próprios termos, ou seja, ele precisa buscar o entendimento da estrutura linguística da língua em análise sem querer enquadrá-la em um molde pré-existente, como por exemplo, tentando “encaixá-la” nos padrões de sua própria língua; e (ii) contemplar os domínios linguísticos básicos, descrevendo desde o sistema de sons da língua (fonética e fonologia), perpassando pela delimitação das classes de palavras (morfologia) até chegar no nível do enunciado (sintaxe).

Para esse tipo específico de trabalho de campo, tendo como objetivo a descrição de uma língua, podemos apontar dois principais métodos de coleta de dados: as eliciações e os textos, considerados por Payne (1997, p. 366) como essenciais para uma boa descrição linguística. Abaixo descrevemos ambos métodos com suas respectivas finalidades e restrições.

## **AS ELICITAÇÕES E OS TEXTOS**

Para Payne (1997, p. 366) “[...] eliciações são amostras de linguagem que se relacionam com objetivos comunicativos hipotéticos”. Em outras palavras, as respostas às perguntas da eliciação dizem respeito a analogias que o falante faz tendo em vista um enunciado hipotético na sua língua. O autor dá como exemplo

a pergunta hipotética “Como se diz cachorro?” e conta que como resposta a essa pergunta não teríamos, por exemplo, o nome de um cachorro em particular ou mesmo características de um cachorro. Ao contrário, esperaríamos que o falante fizesse uma analogia e desse como resposta a essa pergunta o nome (genérico) do animal citado.

Em contraste com o conceito de elicitación dado acima, Payne (1997, p. 366) nos diz que usa a palavra “texto” para se referir a “[...] amostras de linguagem que realizam tarefas linguísticas não-hipotéticas”, para ele, “texto” pode incluir enunciados muito curtos, como cumprimentos. Ele fala que não é apenas o tamanho do enunciado que caracteriza uma elicitación ou um texto, mas sim o caráter real e natural da amostra de linguagem. E completa dizendo que quanto maior for a amostra de linguagem, maior a probabilidade dessa amostra se transformar em texto real, haja vista a dificuldade que a maioria dos falantes encontra para manter uma perspectiva hipotética em seu discurso por um longo período de tempo.

Sobre a composição e função dos textos enquanto método de coleta de dados, Payne (1997, p. 367) afirma que bons textos precisam ser coletados de forma não-controlada, aberta e dinâmica. Dessa maneira, os textos irão conter formas linguísticas que não aparecem nas elicitaciones, haja vista o caráter idiossincrático dos textos, característica que pode fornecer a compreensão necessária ao linguista sobre os modos de pensar e conceituar dos falantes. Os textos também possuem a capacidade de conter informações etnográficas e históricas da comunidade, fator que – combinado à riqueza de dados naturais – oferece a possibilidade de análises linguísticas mais contextualizadas. No entanto, a dificuldade em se trabalhar com esse tipo de coleta de dados pode se apresentar através da falta de conhecimento prévio do linguista sobre a língua estudada. Além disso, a coleta de texto tende a ser mais demorada e, portanto, demanda mais energia dos falantes. Sendo assim, precisa ser bem planejada para resguardar a qualidade dos dados informados.

Para Payne (1997, p. 368) um grande corpo de dados de textos, providos das informações idiossincráticas da língua estudada, é a melhor opção que o linguista pode adotar para realizar análises de partes mais pragmáticas e semânticas da língua. Essas partes incluem: (i) entonação; (ii) ordem de constituintes; (iii) morfologia flexional (procurando determinar as funções específicas como tempo/ aspecto/modo); (iv) voz (alinhamento de relações gramaticais e regras semânticas de argumentos verbais); (v) partículas em nível de sentença (como evidenciais e partículas de destaque pragmático); (vi) combinação de sentenças (incluindo relativização, complementação, sentenças adverbiais e encadeamento de sentenças); e (vii) semântica lexical (procurando determinar as nuances associadas a várias escolhas lexicais, incluindo morfologia derivacional e pronomes).

No entanto, uma boa descrição linguística precisa contemplar também o estudo de aspectos sistemáticos, regulares e previsíveis da língua analisada. E para isso, a coleta de dados a partir de elicitaciones se faz necessária, devido sua possibilidade de segmentar estruturas específicas e fazer distinções mínimas, e também por ser mais rápida e relativamente fácil. Segundo Payne (1997, p. 368), as partes linguísticas mais sistemáticas e controladas por regras são melhor analisadas por meio de dados elicitados, que buscam averiguar: (i) questões fonológicas (excluindo aspectos entoacionais); (ii) morfofonológicas; (iii) inventário de morfologia derivacional (quais processos derivacionais ocorrem com

quais raízes verbais etc.); (iv) inventário flexional (determinar as possibilidades flexionais relacionadas à concordância de número e pessoa e à marcação de caso); (v) inventário pronominal (estabelecendo todo o conjunto de pronomes livres da língua); e (vi) inventário lexical (buscando verificar um grande número de palavras para coisas e atividades culturalmente significativas, como manufaturas, nomes de animais, frutas etc.).

Vale ressaltar que as eliciações são muito utilizadas para a obtenção de quadros paradigmáticos. Payne (1997, p. 368) nos fala que, muitas vezes, o significado de uma determinada forma linguística não é alcançado até que todas as formas que possam substituí-la sejam identificadas. E afirma que raramente o pesquisador consegue preencher paradigmas inteiros fazendo uso apenas de textos. Sobre isso o autor apresenta uma “regra” de conduta para aqueles que estão iniciando na documentação de uma língua. Para o autor, esse deve iniciar seus estudos priorizando aspectos mais sistemáticos da língua. Portanto, inicialmente, seu *corpus* de análise seria composto por 90% de dados elicitados e 10% de dados de textos. Com o passar do tempo e o avanço do conhecimento sobre a língua estudada, Payne (1997) propõe que o linguista passe a estudar aspectos mais idiossincráticos da língua, e para isso a composição do *corpus* de análise precisaria ser de 90% de dados de textos e apenas 10% de dados elicitados.

Finalizamos esta seção apontando algumas características do que seria um bom corpus de dados e os suprimentos necessários para sua obtenção. Um bom corpus de dados precisa: (i) ser constituído de diferentes gêneros textuais (narrativas, conversação, textos instrucionais etc.); (ii) abranger a realidade sociolinguística da(s) comunidade(s) envolvida(s) na pesquisa através de dados provenientes de pessoas de diferentes idades, sexo, status social e localização; (iii) conter metadados apropriados, descrevendo as informações contidas nas mídias utilizadas; e (iv) textos devidamente transcritos e glossados. Para a construção de um bom banco de dados, o pesquisador indigenista precisa ter em mente os equipamentos necessários para uma boa documentação linguística, como por exemplo: gravador de áudio, microfones, câmera de foto e vídeo, mídias removíveis como cartão de memória, *pen-drive* etc., computador, caderno de campo para anotações e equipamentos de energia. Abaixo apresentamos brevemente um dos *softwares* mais utilizados na tarefa de anotações de dados de áudio e/ou vídeo por estudiosos da área, o ELAN.

O ELAN é uma ferramenta profissional que possibilita a criação de anotações complexas relacionadas a arquivos de áudio e/ou vídeo. Criado pelo Instituto *Max Planck* de Psicolinguística da Universidade de Nijmegen, na Holanda, o *software* comporta um número ilimitado de anotações sobre arquivos de áudio e/ou vídeo, o que favorece a ampla utilização do programa por pesquisadores da língua. Uma anotação pode ser uma frase, uma palavra, um comentário, uma tradução ou ainda uma descrição de qualquer recurso observado na mídia. As anotações podem ser criadas em várias camadas, chamadas de “trilhas”, que podem ser interconectados hierarquicamente. As anotações podem estar alinhadas no tempo da mídia, o que facilita o trabalho de anotação de itens lexicais e textos em pesquisas envolvendo línguas indígenas, por exemplo. O conteúdo textual das anotações está sempre em *Unicode* e a transcrição é armazenada em um formato XML. O programa pode vincular até 4 arquivos de vídeo a um documento de anotação e é escrito na linguagem de programação *Java*, podendo ser executado no *Windows*, *Mac OS X* e *Linux*.

## **CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA INDIGENISTA BRASILEIRA PARA AS COMUNIDADES INDÍGENAS**

Os produtos de uma boa descrição de língua indígena geralmente resultam em gramáticas, dicionários, materiais didáticos etc. A finalidade da elaboração de tais materiais está vinculada, principalmente, à revitalização linguística – muito reivindicada por comunidades indígenas em que suas línguas estão em risco de extinção – e à contribuição para a atual educação escolar indígena, fundada na interculturalidade e no bilinguismo e/ou multilinguismo.

Como exemplo de elaboração de um material de qualidade feito a partir da documentação linguística através da coleta de dados textuais e elicitados, como Payne (1997) propõe na seção acima, apresentamos o livro “Narrativas Tradicionais Sakurabiat: Mayãp Ebõ”, elaborado por Galúcio (2006). O material é um reflexo da documentação linguística sistemática da língua Sakurabiat realizada pela pesquisadora. O livro contém 25 estórias tradicionais do povo de origem Tupi, escritas em sakurabiat e português e é acompanhado por uma mídia CD-ROM com a gravação das histórias contadas por diferentes falantes. Galúcio, em comunicação pessoal, esclarece que o livro foi resultado de um trabalho colaborativo com a comunidade, que teve a participação dos mais velhos, que contaram as estórias que compõem o livro; dos jovens bilíngues – que auxiliaram na transcrição e tradução das estórias – e das crianças, através dos desenhos ilustrativos das narrativas.

O livro tem recebido destaque no processo de revitalização da língua Sakurabiat, iniciada por três professores indígenas da comunidade indígena há mais ou menos quatro anos. Os docentes, monolíngues em português, apontam o livro de narrativas como uma das ferramentas usadas para o ensino-aprendizagem da língua indígena, que não é mais transmitida às gerações mais novas. No processo de revitalização linguística da comunidade sakurabiat está incluída a elaboração de um material didático, em andamento, pela primeira autora deste artigo. Podemos dizer que o livro de estórias tradicionais Sakurabiat está sendo essencial para a elaboração do material didático, que irá conter – além de algumas narrativas da obra – conhecimentos linguísticos e culturais anteriormente documentados por Galúcio. Fica claro, portanto, a importância e funcionalidade de bons trabalhos de descrição e documentação das línguas indígenas brasileiras.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho procurou apresentar a pesquisa indigenista brasileira como um campo de pesquisa importante para o desenvolvimento da linguística enquanto ciência que procura refletir sobre a linguagem humanada. Verificou-se que a constituição do campo de estudo no Brasil tardou a ter início, sobretudo pela influência das missões religiosas sobre o país. No entanto, no final da década de 70 e início dos anos 1980 a linguística indigenista brasileira começa a ter certa representatividade nos estudos da linguagem.

Porém, mesmo após décadas de pesquisas sobre línguas indígenas, ainda ouvimos questionamentos como “por que estudar línguas indígenas?” ou afirmações que consideram o Brasil um país monolíngue. Esperamos ter contribuído para a divulgação da diversidade que as línguas indígenas brasileiras representam, destacando ainda seu caráter científico.

## REFERÊNCIAS

- GALÚCIO, A. V. *Narrativas Tradicionais Sakurabiat: Sakurabiat Mayãp Ebõ*. Belém: MPEG, v.1, 2006.
- HOCKETT, CHARLES F. Implications of Bloomfield's Algonquian studies. *Language* n. 24, p. 117-131, 1948.
- LEITE, Y.F. O summer institute of linguistics: estratégias e ação no Brasil. In: *Religião e sociedade*, São Paulo: Cortez, 7: 60-64, 1981.
- LEITE, Y.; FRANCHETTO, B. 500 anos de línguas indígenas no Brasil. In: CARDOSO, Suzana A. M.; MOTA, J. A.; SILVA, R. V. M. (Org.). *Quinhentos anos de história linguística do Brasil*. Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia: Salvador, 2006. p. 15-62. Disponível em: <amerindias.github.io/referencias/leifra06quinhentosanos.pdf> Acesso: 6 de nov. 2017.
- MOORE, D.; GALUCIO, A. V.; GABAS JUNIOR, Nilson. O Desafio de documentar e preservar as línguas amazônicas. *Scientific American* (Brasil) (Edição Especial), v. 3, p. 36-43, 2008. Disponível em: <www.etnolinguistica.org/media:set2008>. Acesso: 15 out. 2016.
- MUSEU NACIONAL (Publicação Avulsa). *O Setor Linguístico do Nacional: organização e objetivos*. n. 49. Rio de Janeiro: UFRJ, 1965.
- OITICICA, J. Do método de estudos das línguas sul-americanas. *Boletim do Museu Nacional*, Rio de Janeiro, n. 9, p. 41-81, 1933.
- PAYNE, T. *Describing Morphosyntax: a guide for field linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- ROBINS, R. & UHLENBECK, E.M. *Endangered Languages*. Oxford: Berg Publishers, 1991.
- RODRIGUES, A. D. *Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas*. Delta, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 83-103, 1993.
- SAMARIN, W. J. *Field Linguistics: a guide to linguistic field work*. New York: Holt, Rinehart e Winston, 1967.
- SEKI, L. A lingüística indígena no Brasil. *Delta*, vol. 15, n. especial, p. 257-290, 1999.
- \_\_\_\_\_. Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI. *Impulso*. Vol. 12, n. 27, p. 233-256, 2000.
- TRASK, R.L. *Historical Linguistics*. New York: Arnold, 1996.

# Questões de escrita em Línguas Indígenas

---

Elder José Lanes

## INTRODUÇÃO

Embora seja hoje uma realidade, a escrita nas línguas indígenas no Brasil possui matizes e problemas de diversas ordens. Neste artigo, abordaremos desse assunto aspectos relacionados tanto à adequação nas escolhas da representação gráfica dessas línguas como aqueles oriundos do contato e embate entre elas e – no caso – a língua portuguesa. Faremos aqui um conjunto de anotações relacionadas a questões de escrita em Karaja (macro-jê), em línguas Pano e Macuxi (caribe) de Roraima colecionadas ao longo do contato com essas línguas e trabalho com formação de professores indígenas. Especificamente relacionadas ao campo de fonologia das línguas e – ao mesmo tempo – com um pé em matérias sociopolíticas dos grupos. Algumas dessas claramente relacionadas ao Contato.

O presente trabalho tem por objetivo discutir algumas temáticas relacionadas à escrita em três línguas indígenas brasileiras. Trata-se de três situações, como costuma ocorrer com os povos indígenas, em que se constata grande tensão no processo de contato, refletindo-se na escrita que, para além de simples representação gráfica das unidades dos sistemas fonológicos dessas línguas, impregna-se de valores socioculturais e políticos. A escrita é hoje uma realidade para grande parte das populações ameríndias no Brasil. Pode-se afirmar, sem medo de errar, que a maioria dessas línguas possui atualmente uma escrita estabelecida, o que não quer dizer que esses povos a utilizem de forma sistemática. Também poderíamos pensar que tal fato se deve a um grande desejo ou busca por parte dessas populações que, vendo na escrita um elemento de conhecimento sobre o mundo do não índio, buscariam dominar esses códigos para se defender social e culturalmente. A realidade é outra, entretanto. Como grande parte do contato com as populações indígenas no Brasil foi e ainda é mediado por agências de cunho religioso, especialmente cristãs evangélicas, a tradução de livros bíblicos assume papel importantíssimo na ação dessas agências missionárias. Com efeito, a ideologia cristã está permeada de referências à “palavra” como fonte de salvação; no caso específico das igrejas evangélicas, a Bíblia *escrita*. Assim, o entendimento dos catequistas dessas agências é o de que não haveria “salvação” para qualquer povo se este não possuir a Bíblia escrita na sua língua. Nesse contexto, os missionários linguistas arrecadam recursos financeiros em suas paróquias e se apresentam, então, para suprir essa suposta “deficiência” existente, especialmente, nas populações indígenas, objetos da evangelização. Assim, de forma totalmente exógena, é introduzida a escrita no mundo dos indígenas, no Brasil e em outras partes do mundo.

Não está no escopo do presente trabalho analisar em detalhe as muitas implicações e impactos culturais decorrentes dessa realidade exógena que lhes é imposta. Aqui faremos – a partir da análise de três casos – apenas considerações sobre aspectos pontuais, ainda que técnicos, relacionados a algumas dimensões da escrita em línguas indígenas. Diga-se, desde logo, que, após sua introdução, a escrita não se espalha de forma igualitária em todas as esferas da vida social das comunidades indígenas. Na maioria dos casos, está restrita à esfera da escola, não se espalhando para outros locais sociais na vida do povo. Pode ocorrer, no entanto, que em alguns casos, a escrita passe a ter um papel mais efetivo como meio de comunicação – cartas trocadas entre professores indígenas escritas em suas línguas, por exemplo, atestam isso – e de elemento de registro, no caso das diversas coletâneas de histórias, gravadas e transcritas nas línguas indígenas. Mas, como esse seria um outro tema por si só, retomamos nosso caminho<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Um excelente texto sobre esse tema pode ser encontrado em: <[pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/linguas/a-escola-e-a-escrita](http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/linguas/a-escola-e-a-escrita)>.



As línguas indígenas no Brasil são todas – originariamente – ágrafas. Isso quer dizer que todos os povos indígenas no Brasil, antes do Contato, não possuíam representação escrita de suas línguas. Cabe lembrar que essa prática surge, na história da humanidade, geralmente atrelada à contabilidade da produção material. Cada sociedade, em seus processos específicos de incremento e concentração da produção, acaba por desenvolver algum mecanismo de registro dessa produção. Somente mais tarde, com a complexificação das estruturas e relações sociais, é que a escrita é cooptada para desempenhar papéis como o de registrar ou expressar as ideias e sentimentos humanos. Assim, embora a utilização da mesma para fins de comunicação, propagação de ideias, registro histórico e argumentação acadêmica seja uma das ‘mais nobres’ funções, este é um fato bastante recente na história da humanidade. A própria periodização da história – a divisão clássica em cinco grandes períodos – que é feita no século XIX, é totalmente eurocêntrica e um de seus principais marcos é o “surgimento da escrita”. Como um divisor de águas, esse “fato histórico” marca a passagem da fase pré-histórica para a fase histórica da humanidade. Essa periodização, com efeito, será duramente criticada pela Escola dos Annales. Contudo, para fins deste trabalho, nos basta ressaltar o quanto a escrita é cara para a sociedade ocidental e, em especial, para o mundo Europeu contemporâneo. Ela é utilizada a todo o momento como elemento de diferenciação e estratificação, seja de indivíduos (alfabetizados versus analfabetos), seja de sociedades (ágrafas versus letradas), ou mesmo como parâmetro para separar os grandes momentos da história no interior da sociedade ocidental (pré-história versus história). Ou seja, possuir/dominar ou não a escrita é elemento de estratificação tanto no nível individual, como social, no interior de um grupo ou quando comparamos culturas distintas.

Assim, é interessante verificar, ao longo do nosso percurso no trabalho com línguas e formação de professores indígenas, o quanto muitos de nós sentimos uma certa impaciência, e eu diria até ansiedade, com relação ao desejo de que as populações indígenas, digamos, atinjam este patamar: o de alfabetizado, de indivíduo que domina os códigos escritos. Ou seja, parece haver uma vontade latente por parte de alguns que essas populações passem a utilizar a escrita como meio franco de comunicação, de registro de histórias, etc., a espelho das sociedades ocidentais. Claro que esse comportamento não é e nem pode ser generalizado. Todavia, se observarmos as últimas décadas de atuação de agências governamentais na área de educação escolar indígena, nas diversas esferas do poder público, temos claramente essa impressão. No afã de querer o bem para essas populações – e enxergando a escrita como um elemento positivo, um degrau a ser alcançado por todos –, ter a escrita e a escola são vistos como elementos positivos também a serem alcançados.

Antes de começar o trabalho propriamente dito, cabe ainda explicitar, ou delinear, alguns tijolos, conceitos-chave que serão utilizados aqui. Então, antes de seguir adiante, estamos entendendo *grafema* como: cada uma das formas gráficas utilizadas na representação escrita de uma língua. No caso de escritas alfabéticas, os grafemas incluem as letras, diacríticos e os conjuntos de letras que representam um só som. A definição de grafema presente no Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, nos parece bem adequada:

grafema. [Do ingl. *grapheme* (v. graf(o)-e – ema)] **S. m.** Graf. A menor unidade contrastiva num sistema de escrita. Ex.: l, a, ? e ^ são grafemas na escrita do português atual [V. determinativo e fonético. Cf. *grafe*.] (p. 966).

Quando estamos – e é nosso caso quando falamos de línguas indígenas no Brasil – diante de um sistema de escrita baseado na representação do sistema fonológico de uma língua, basicamente, um grafema corresponde a um fonema. Contudo, a essa representação específica dos fonemas de uma língua, estamos chamando de *letra*. Em outras palavras, numa escrita alfabética, *letra* é o grafema que representa e está relacionado (idealmente) a um fonema. O fonema /t/ é grafado com a letra ‘t’ em português. Claro que temos inúmeros exemplos de que essa relação está longe de ser biunívoca ou tranquila.

De forma complementar, estamos entendendo *fone* como sendo a realização concreta dos fonemas de uma língua ou, nas palavras de Saussure, os ‘sons da fala’. Decorrente disso e de forma complementar, estamos entendendo *fonema* como a realidade abstrata dos sons ou, seguindo o mesmo que Saussure e em oposição aos sons da fala, ‘os sons da língua’.

Um primeiro desafio antes de entrarmos em três casos específicos das línguas indígenas brasileiras:

Se, numa situação específica, fosse pedido a um falante de Português do Brasil – alfabetizado – a leitura das palavras abaixo:

JUATA - TENE - BAKE – PAAPA

Com efeito, a leitura depende diretamente de qual língua estamos falando, ou seja, não poderíamos saber ou ter uma pronúncia uniforme para as diferentes línguas humanas. Esse é exatamente o ponto. A leitura é uma atividade inserida dentro de uma realidade histórico-social. Contudo, é aqui exatamente que localizamos esse artigo e fazemos um convite à reflexão sobre alguns casos concretos de estabelecimento de ortografia, casos esses relacionados à questão dos diferentes sistemas de escrita adotados em diferentes línguas e, ao mesmo tempo, da possibilidade de leitura por parte de diferentes usuários.

Para um falante da variedade brasileira do português, poderíamos ter algo como se segue abaixo ou, pelo menos, muito próximo:

JUATA = [ʒua·ta] ou [ʒu·ate]  
TENE = [te·ne] ou [·tenI]  
BAKE = [·bakI] ou [ba·ke]  
PAAPA = [pa·pa] ou [·pa:pa] ou [pa·apə]

Essas transcrições seriam, em princípio, perfeitamente compatíveis com a decodificação da relação som/letra do português. Mas, como são termos pertencentes a diferentes línguas indígenas brasileiras, abaixo segue a “forma correta” de leitura de cada um desses termos em suas respectivas línguas.

O caso de JUATA (‘piranha’), em Karaja, tem como realização na fala = [dʒuɐ·aɖá]. As diferenças fundamentais ficam por conta da africada alvéolo-palatal vozeada [dʒ], grafada com a letra ‘J’ e a implosiva dental-alveolar [ɖ], grafada com a letra ‘T’. Essas duas diferenças na correlação som-letra do português e Karajá (Macro-jê), por si só, explicam as diferenças de leitura de um falante de português em relação a um falante de Karajá para as mesmas sequências ortográficas. No caso de TENE (nome próprio), em Hunikuin (Pano), a leitura, se feita por um falante dessa língua, seria [ti·ni]. A questão aqui diz respeito à grafia da vogal central alta /i/, grafada com a letra ‘E’ não só em Hunikuin como em diversas outras

línguas Pano. Assim, a leitura de TENE como [tɨˈni], nem de longe passa na cabeça de um falante de português. Aqui cabe uma observação especificamente com relação à vogal central alta, presente na fonologia de diversas línguas indígenas no Brasil: é grafada Brasil afora com letras como: y, ä, ö, î e outras saídas, digamos, mais adequadas à relação entre essas línguas indígenas e a língua portuguesa. Isso porque esses grafemas, não sendo usuais, provocam no leitor uma imediata estranheza e a certeza de se tratar de um som estranho ao PB. Assim, o falante de português, quando se deparar com um “ö”, ou “î” pensará em uma leitura alternativa ou diferente. O mesmo ocorre para BAKE (filho), em Hunikuin (Pano). Já no caso de PAAPA (pai) em Macuxi (Karibe), a questão é que, nessa língua, não temos a sequência das oclusivas sonoras em termos fonológicos. Desta forma a realização fonética de PAAPA é [paːba], para os falantes de Macuxi. Essa realização é condicionada por ambientes fonológicos bem marcados e descritos por diversos autores<sup>10</sup>. No caso específico o /p/ se realiza como [b] por se localizar depois de vogal longa. O mesmo se estende para as demais oclusivas presentes na língua: /t/ e /k/, passando estas para, respectivamente, [d] e [g].

Diferenças entre os sistemas – fonológicos e de escrita – existem e fazem parte da realidade de cada língua e suas histórias, tanto de evolução interna de seus sistemas como de seus contatos com outras línguas. Assim, as formas de escrita de cada povo, especialmente em se tratando das línguas da Europa moderna, foram talhadas em séculos de história. História esta que reverbera tanto no que diz respeito aos processos internos de mudança na língua como nas muitas situações de contato com outros povos e línguas. Desta forma, mesmo numa situação ideal de uma escrita alfabética ancorada numa análise fonológica, estabelecida para uma língua dada, num dado momento, com o passar do tempo, certamente passará a ter discrepâncias na correlação dos sons da língua com a escrita. Assim, mesmo as línguas, digamos, aparentadas, pertencentes a uma mesma família linguística, possuem diferenças muito grandes na escrita dos mesmos sons. Com efeito - quase sempre - não é possível fazer a leitura de uma língua com a cabeça na pronúncia de outra.

Para exemplificar isso, uma pequena digressão: recordo-me bem quando lecionava história em escolas de ensino médio e chegava a parecer pedantismo quando nos deparávamos com termos tais como “Triple Entente”, em português ‘Tríplice Aliança’, famoso acordo militar entre Império Russo, Reino Unido e França do final do século XIX. Pois bem, para um jovem do Rio de Janeiro, alfabetizado em português e que nunca se deparou com um texto em francês, fará a leitura de ‘Entente’ mais ou menos como [êˈtêtʃi] ou [ĩˈtêtʃi]. Muito distante da “leitura” do termo em francês, que seria algo como [ʌˈtʌˈtsi].

Reconhecendo a diversidade das línguas indígenas no Brasil e os diferentes processos de contato – e, por conseguinte, diferentes histórias de atribuição de escrita – buscaremos aqui refletir sobre alguns casos concretos e questões de ortografia nessas línguas, seus problemas de adequação e relação com o contato.

<sup>10</sup> Por exemplo, em ABBOTT, Miram. Estrutura Oracional da Língua Makuxi. Série Linguística. Summer Institute of linguistics, Brasília, 1976. Ou em: AMODIO, Emanuele & Pira, Vicente. Makuxi maimu. (Guia para Aprendizagem e Dicionário da Língua Makuxi). Boa Vista, 1976.

## ESCRITA E LÍNGUAS PANO NO ACRE

Os povos pertencentes à família linguística Pano habitam território relativamente contínuo que congrega os vales do rio Ucayali, no Peru, e os vales do alto Juruá e alto Purus, já em território brasileiro<sup>11</sup>.

A família Pano se caracteriza por possuir uma grande homogeneidade linguística e cultural e, ao mesmo tempo, por ocupar uma área quase contígua de terras que vão desde o alto Solimões ao alto Purus. Fora deste território somente encontramos elementos desta família no território de Rondônia e no noroeste da Bolívia no alto Madeira e rio Beni (LANES, 2005).

Marcados por uma reconhecida contiguidade territorial e cultural, os grupos indígenas que compõem essa família linguística compartilham uma série de mitos de origem e, em muitos casos, casamentos entre indivíduos de grupos distintos.

A escrita para a maioria dos povos dessa família linguística é introduzida pela presença e trabalho de missionários, especialmente aqueles com origem nas missões norte-americanas<sup>12</sup>. Essas, por sua vez e quase sempre, contaram com alguma assessoria linguística para a descrição/estudo daquelas línguas indígenas. De fato, e inclusive, os processos de alfabetização nessas línguas costumam ser muito mais eficientes e diretos que em LP. Então poderíamos até supor que estaríamos ‘reclamando de barriga cheia’, ou seja, uma escrita a mais fonológica possível é o sonho de todo alfabetizador. Um sistema de escrita o mais biunívoco possível é o paraíso. Então, o que poderia ser um problema na escrita das línguas Pano?

Quando falamos das vogais, os sistemas fonológicos das línguas Pano se apresentam das seguintes formas:

Jaminawa, Yawanawa, Kaxarari, Kaxinawa, Poyanawa, Marubo, Shanenawa, Katukina e Arara.

	<b>Anterior</b>	<b>Central</b>	<b>Posterior</b>
<b>Alta</b>	/i/	/i/	/u/
<b>Baixa</b>		/a/	

Matses

<sup>11</sup> Para mais informações sobre cada um dos grupos Pano, de forma mais específica e detalhada, ver <[pib.socioambiental.org/pt/povo/huni-kuin](http://pib.socioambiental.org/pt/povo/huni-kuin)>, <[pib.socioambiental.org/pt/povo/katukina-pano](http://pib.socioambiental.org/pt/povo/katukina-pano)>, <[pib.socioambiental.org/pt/povo/shanenawa](http://pib.socioambiental.org/pt/povo/shanenawa)>.

<sup>12</sup> Como não é objeto desse texto, não nos aprofundaremos na descrição do trabalho, suas implicações ou objetivos dessas agências missionárias no Brasil e América do Sul. Por hora nos é suficiente saber que estas são uma importante variável quando se fala de educação escolar indígena no Brasil e América do Sul.

	<b>Anterior</b>	<b>Central</b>	<b>Posterior</b>
<b>Alta</b>	/i/	/i/	/u/
<b>Baixa</b>	/ɛ/	/a/	/ɔ/

Matis

	<b>Anterior</b>	<b>Central</b>	<b>Posterior</b>
<b>Alta</b>	/i/	/i/	/u/
<b>Meio Fechada</b>	/e/	/ɔ/	/o/
<b>Baixa</b>		/a/	

Uma observação que se faz necessária: é a de que estamos utilizando, – acredito eu – na quase totalidade dos estudos linguísticos de descrição das línguas indígenas brasileiras, o alfabeto fonético internacional para representação dos fones e fonemas identificados nessas línguas. Não parece haver razão para ser diferente. Todavia, com relação às vogais nos sistemas de escrita atribuídos às línguas Pano, temos o fato de que, ao escolher o grafema ‘e’ para representar o fonema /i/ (e suas realizações fonéticas), temos um evidente e direto problema. Na medida em que esse grafema ‘e’ possui na língua portuguesa e espanhola associação com o fonema /e/, vogal média alta anterior não arredondada, o embate está criado. Tanto os falantes de português como os de espanhol, que foram alfabetizados nessas línguas, encaram problemas, por exemplo, ao se depararem com palavras como: ‘Tene’, ‘Bane’, etc. De forma complementar, e em contrapartida, os falantes daquelas línguas se deparam com o mesmo problema, só que em sentido contrário. Se alfabetizado em uma língua que possui um sistema de escrita onde o grafema ‘e’ corresponde ao fonema /i/, o indivíduo terá, provavelmente, problemas para ler palavras em português como ‘Pare!’, ‘beber’, etc. Ou seja, aqui a opção por utilizar o grafema ‘e’ para a vogal /i/ nas línguas Pano acaba por criar um problema de relacionamento entre os sistemas de escrita. Claro que não é possível que essa relação, entre os sistemas de escrita de uma língua indígena e da língua envolvente, seja sempre observada e seguida. Não estamos propondo, ao extremo, que se crie uma escrita fonológica universal, “resolvendo”, por exemplo, as diferentes correlações som/letra existentes entre o português e o francês ou, trazendo, para o caso das línguas indígenas no Brasil,

uma revisão geral das escritas das línguas indígenas, adequando-as à escrita do português. Isso seria um novo-neocolonialismo. Ou seja, depois de séculos de escravidão, de dominação cultural, ainda teriam os indígenas que suportar mais essa opressão. Trata-se, e veremos mais adiante, de analisar alguns fatores que levaram ao estabelecimento dessas escritas.

Retomando o exemplo da vogal central alta /i/, ela própria presente em uma enorme gama de línguas indígenas no Brasil, é grafada de diferentes formas. Só para citar alguns exemplos: é grafada com ‘i’ em Macuxi; é grafada com ‘y’ em Karajá, mas é grafada com ‘ö’ em Ye’kuana. O que tem em comum estes três exemplos é o fato de que ‘i’, ‘y’ ou ‘ö’ não possuem correspondentes na língua portuguesa. Assim, não se cria mais esse ponto de atrito entre a escrita desses povos e a escrita da sociedade envolvente. Reforçando, não existe a possibilidade ou intenção de adequação da escrita das línguas indígenas, todavia um pouco de atenção à sociedade envolvente, poderia ser, no mínimo, mais interessante.

## O CASO KARAJÁ

Os Karajá, que têm sua língua classificada no tronco linguístico Macro-Jê, possuem contato estabelecido desde o século XVIII. Este se dá, principalmente, pela atuação das empresas de interiorização da colônia por parte, especialmente, dos sertanistas e bandeirantes paulistas. Pouco antes, no ano de 1658<sup>13</sup>, há o registro de atuação missionária jesuítica junto aos Karajá do Norte (ou Xambioá), todavia, o contato estabelecido de forma mais consistente se dará com as frentes de expansão paulistas em direção ao Centro-Oeste e à Amazônia.

A ortografia desse povo é estabelecida a partir da assessoria de missionários do Summer Institute of Linguistics – SIL, especialmente na década de 60 e 70 do século passado. Como já citamos anteriormente, estes adotaram para representar a vogal central alta não arredondada /i/ o grafema ‘y’. Assim, *Iny* é a grafia de /i’ni/ (‘gente’) naquela língua. Ou seja, aqui temos uma vogal que não existe fonologicamente na língua portuguesa grafada com uma letra, digamos, estranha à escrita em português. Por outro lado, temos em Karajá *ijyy* como grafia para /idʒi’i/ (‘história’). Então chegamos a outro problema do processo de estabelecimento de ortografia para os povos indígenas no Brasil. Nesse caso, a questão passa pela origem dos pesquisadores e/ou missionários que estabeleceram essa ortografia e como esta origem influencia no produto final, ou seja, a escrita naquela língua indígena. Falando desse caso específico, o que temos é que o grafema ‘j’ é usado para representar a africada alvéolo-palatal vozeada /dʒ/, o que equivale à realização fonética do “d” em ‘dia’, na variedade carioca do português brasileiro: [‘dʒiɐ].

Essa situação – a de utilizar o “j” para grafar /dʒ/ – se deve muito provavelmente ao fato de os missionários e linguistas do Summer Institut of Linguistics – SIL serem essencialmente norte-americanos. Ou seja, se olharmos a correlação som letra em inglês, temos aquela mesma situação do Karajá: o “j” para grafar /dʒ/. Isso pode ser verificado, por exemplo, em FORTUNE (1975):

14 – ijadɔkɔma - ijadɔkɔban - ijadɔma girl (p. 117)

<sup>13</sup> Ver Instituto Socio Ambiental – ISA- <[pib.socioambiental.org/pt/povo/iny-karaja/368](http://pib.socioambiental.org/pt/povo/iny-karaja/368)>.

Nessa linha de raciocínio, também poderíamos supor que a utilização da letra “T” para grafar a implosiva //, como em ‘juata’ [dʒuɐ’ða], poderia ser um problema. Contudo o que ocorre é que aqui temos um som (implosivo) completamente diferente dos sons da língua portuguesa e, o que é mais importante, este não co-ocorre com a oclusiva alveolar desvozeada /t/.

## O CASO DOS MACUXI EM RORAIMA

Os Macuxi habitam essencialmente as terras do planalto das Guianas, região fronteira entre o Brasil, República Bolivariana da Venezuela e República Cooperativista da Guiana. Sua população totaliza algo em torno de 35.000 indivíduos distribuídos por diversas terras indígenas espalhadas por essa região. Existe também uma considerável população indígena urbanizada vivendo essencialmente na cidade de Boa Vista<sup>14</sup>. A situação de baixíssima transmissão inter-geracional coloca a língua Macuxi no rol das línguas indígenas mais ameaçadas, a despeito de possuir um contingente populacional bastante expressivo, se comparado à média das populações indígenas no Brasil. Embora não existam estudos sobre o tema, podemos afirmar, com base nos anos de trabalho com escolas indígenas no Estado de Roraima e, especialmente, com formação de professores indígenas no curso de licenciatura intercultural da UFRR, que a língua Macuxi – que pertence à família linguística Caribe – é falada por algo em torno de 5% de sua população. O português é, assim, primeira língua para a maioria absoluta dessa população. A história de desvalorização do Macuxi frente à língua portuguesa, de casamentos interétnicos estimulados como forma de promover a utilização do português como língua de uso, não é diferente de muitas regiões do Brasil.

É a partir desse quadro, dessa situação específica da língua em sua relação de contato com a língua portuguesa, que faremos nossas observações.

A língua Macuxi possui, em seu sistema fonológico, somente a série das oclusivas surdas, /p/, /t/ e /k/. Ocorrem, no entanto e de forma bastante frequente, as correspondentes sonoras destas [b], [d] e [g], por exemplo, depois de vogais longas<sup>15</sup>. Assim, por uma regra básica de reescrita, temos:

C →	C / V: __
[-cont]	[-cont]
[-son]	[+son]

Ou seja, uma consoante menos contínua, menos sonora, passa ser a mais sonora quando ocorre num ambiente que segue uma vogal longa. E isso, durante os anos que lecionei no curso de licenciatura intercultural da UFRR, sempre foi

<sup>14</sup> Segundo dados da Organização dos Índios da Cidade – ODIC, “foram contabilizados aproximadamente 31.000 indígenas vivendo em Boa Vista no ano de 2003” in: Populações Indígenas na Cidade de Boa Vista – Roraima: Dinâmicas Sociais e processos de (re)significação identitária em contexto urbano1 - Luciana Marinho de Melo (UFPA).

<sup>15</sup> Existem também outros ambientes condicionando as ocorrências das sonoras nessa língua e, complementarmente, esse processo também se verifica com as fricativas. Contudo, optamos por não adentrar muito nessas especificidades da língua por entender que, citando somente o exemplo de condicionamento das oclusivas ao prolongamento das vogais, já temos material suficiente para nossa argumentação.

bastante tranquilo para todos os professores e alunos de língua Macuxi. Esse ponto da ortografia – a utilização de ‘p, t, e k’ para representar tanto a série de surdas como de sonoras na língua, não causava transtornos ou era questionada. Isso até aparecer um aluno deste curso de licenciatura com uma “proposta revolucionária”. Este aluno, que era professor numa comunidade indígena Macuxi, tinha a proposta de reformar a escrita daquela língua, especificamente no que diz respeito à grafia das oclusivas. Para ele, fazia muito mais sentido que a ortografia Macuxi contemplasse, também, a realização das oclusivas sonoras. Ou seja, teríamos os grafemas ‘p’, ‘t’ e ‘k’ e seus correspondentes ‘b’, ‘d’ e ‘g’. Segundo o próprio professor, isso já estava sendo testado/implementado e estava dando muito certo com os alunos. E esse era seu principal – para não dizer o único – argumento: facilitar o processo de domínio da escrita por parte dos seus alunos.

	<b>Bilabial</b>	<b>Alveolar</b>	<b>Kelar</b>
<b>Oclusivas</b>	/p/ [b]	/t/ [d]	/k/[g]

Ao expor esse caso, buscamos refletir sobre: se de fato ocorreu essa proposta e, de forma complementar, mas não menos importante, se os alunos apresentavam desempenho melhor na correlação som-letra, iniciando daquela forma o domínio da escrita, porque a língua Macuxi – com seu sistema fonológico /p/, /t/ e /k/ não seria mais primeira língua para aqueles indivíduos. Ou seja, se chegamos a propor e aceitar que a ortografia de Macuxi contemple a realização da sequência das sonoras [b], [d] e [g], é porque já estamos imersos num sistema fonológico que faz essa distinção. E, assim, leva essa distinção para a escrita. Essa situação está relacionada a conceitos como os de *consciência fonológica* (Phonemic Awareness), bastante conhecido nos estudos que tratam de letramento e aquisição de língua escrita, que é primo-irmão do conceito de *decodificação fonológica*<sup>16</sup>. Ou seja, como acenávamos no início do artigo, estamos tratando de algo estritamente relacionado ao processo de contato, social e, por conseguinte, linguístico.

## CONCLUSÕES

Algumas palavras de fechamento do texto, e não das ideias, são necessárias. O que trouxemos aqui foram algumas observações feitas ao longo da trajetória de trabalho, tanto com as línguas indígenas em si como também com diversos programas de formação de professores indígenas no Brasil. Assim, o que pretendemos é tão somente chamar a atenção para algumas questões de, digamos, análise e adequação do trabalho.

Com relação ao caso da grafia da vogal central alta /i/ com a letra ‘e’, podemos verificar que, se não temos uma visão um pouco mais abrangente, mais total, podemos incorrer em problemas para os agentes que lidarão com essa ortografia

<sup>16</sup> Para os conceitos de consciência fonológica e decodificação fonológica, temos um excelente resumo no texto recentemente publicado pela Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 13, n.1 jan de 2017, - Diálogos entre a Linguística, a Educação e a Antropologia na Produção de Materiais de Alfabetização na Língua Sanõma Luiz Amaral (UMass Amhesrt), Ana Maria R. Gomes (UFMG), Joana Autuori (USP), Moreno Saraiva Martins (ISA)



no futuro. A adoção dessa forma de grafar o fonema /i/ certamente não passou por um consentimento daquelas populações, então, o reconhecimento disso eleva ainda mais a nossa responsabilidade como agentes desse processo.

No caso dos Karajá, temos – da mesma forma que nas línguas Pano – a questão do agente assessor linguista no estabelecimento da ortografia. A utilização de “J” para grafar o fonema /dʒ/ demonstra a origem desses agentes. Ou seja, quando, para o nosso acervo mental, parece tranquilo, e mesmo evidente, que se utilize “J” para ‘ijyy’ /idʒi+i/ (‘gente’), é porque estamos processando ou temos a representação fonológica do inglês em nossa mente. Ainda com relação à questão da origem dos linguistas e/ou missionários, podemos citar a tendência – no caso de línguas indígenas faladas em países da América Latina em que o espanhol é língua nacional – de se utilizar a letra “J” para representar na escrita uma fricativa *velar* como /x/.

Com relação ao caso dos Macuxi – talvez o mais emblemático, por se tratar de uma proposta concreta partindo de um professor que atua com o ensino da língua, o que parece ocorrer é uma assumida postura que evidencia o português como língua dominante naquela comunidade. Assim, com os instrumentos de que dispõe, o professor busca facilitar o trabalho dos alunos. Ou seja, se o objetivo da escola é – em última análise – letrar os alunos, fazer com que estes adquiram a modalidade escrita da língua, mesmo que sejam poucas palavras isoladas e desconexas em Macuxi, então essa é uma boa proposta.

Nesse sentido, e de maneira geral, os casos relatados aqui – da questão do uso da letra ‘E’ para grafar o fonema /i/, no caso das línguas Pano; a utilização do 33j para a africada /dʒ/, no caso dos karajá; e, por fim, no caso dos Macuxi, a proposta de uma escrita, digamos assim, mais próxima da escrita em língua portuguesa – são exemplos de quão diversa é essa realidade. Contudo são, em contrapartida, sinais inequívocos de que existe algo que se possa compartilhar entre essas experiências. Afinal, todas são situações relacionadas ao mesmo processo: o processo de aquisição/conquista da escrita por essas populações.

Essa situação me parece similar ao caso que me foi contado, justamente por um professor Macuxi chamado Antônio<sup>17</sup>. Dizia ele que, certa vez, ao sair da universidade, ao final do dia, um colega, Francisco – também professor Macuxi – lhe ofereceu carona até em casa. Foram até o estacionamento e entraram os dois no fusca e saíram da Universidade. Passados mais ou menos uns mil, mil e quinhentos metros, o carro começou a engasgar e, por fim, parou. Antônio, na posição de passageiro, se limitava a observar o amigo Francisco que, prontamente, abriu o porta-luvas do carro, pegou umas ferramentas (chave de fenda e alicate) e, com palavras do tipo: “– Não se preocupe, que eu sei resolver isso!!!”, saiu do carro, se dirigiu à parte traseira, abriu o capô do motor e, mexendo prá lá e prá cá, ao final, sentenciou: “– Tá resolvido!!!”. Os dois voltam então para dentro do fusca, Francisco gira a chave e o carro dá partida. Retomam a viagem. Passados novamente uns mil, mil e quinhentos metros, o carro apresenta o mesmo “quadro clínico” e, novamente, para. Todo o procedimento se repete: ferramentas, abrir o capô, voltar para dentro do carro, dar a partida e seguir viagem. Por fim, chegam em casa, depois de umas cinco paradas mais ou menos idênticas. Depois de alguns dias, no quais provavelmente recusava carona, Antônio encontra Francisco, que

<sup>17</sup> Essa história/caso me foi contada por um professor Macuxi quando eu lecionava na Licenciatura Intercultural da UFRR. Aqui utilizamos nomes fictícios para preservar a identidade dos envolvidos.

relata ter procurado uma oficina mecânica para verificar e reparar o estranho comportamento do carro. Então, na oficina, se verificou que o fusca, por ser bem antigo, tinha apresentado um problema no duto de combustível que vai do tanque – situado na parte dianteira do carro – até o motor. Assim, alguém havia feito uma passagem alternativa de combustível, com uma simples mangueira, que, saindo do tanque, percorria o interior do carro, passando justamente sob o banco do motorista, indo até o motor. Como essa “gambiarra” já estava no carro antes do Francisco adquiri-lo, este não tinha conhecimento dela – provavelmente já havia percebido a mangueira no piso do carro, mas não sabendo sua função, não a relacionava ao problema. Resumindo, quando o motorista sentava em seu assento, pressionava a mangueira, cortando, assim, a passagem de gasolina. Por conseguinte, quando o Francisco levantava, em todas as vezes que saía do carro para resolver o problema do motor, o fluxo de gasolina se normalizava. Depois de suas intervenções, pensando que estava resolvendo o problema, voltava ao volante e – de fato – o carro pegava.

Ou seja, nós temos de ter muita atenção para verificar sempre se, mesmo com boas intenções e pensando que estamos resolvendo um problema, não estamos, na verdade, sendo parte dele. Com relação à escrita e Escolas Indígenas, essa tem de ser uma preocupação constante, pois é uma causa muito nobre, importante e que, por isso tudo, merece ser cuidada com toda a acurácia possível.

## REFERÊNCIAS

Abbott, Miriam, Estrutura Oracional da Língua Makúxi (247 kB), *Série Linguística* – SIL. 1976. Nº 5: 231-266.

AMARAL, Luiz; AUTUORI, Joana; GOMES, Ana Maria R.; SARAIVA, Moreno Martins. Diálogos entre a linguística, a educação e a antropologia na produção de materiais de alfabetização na língua sanöma. *Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Volume 13, n.1 jan, p. 05-26. 2017. ISSN 2238-975X 1.

AMÓDIO, Emanuele; PIRA, Vicente; *Makusi maimu* – Língua Makuxi: guia para aprendizagem e dicionário makuxi. 3 ed. Manaus: Editora Valer, 2007.

AZAMBUJA, Elizete Beatriz. *O índio Karajá no imaginário do povo de Luciara-MT*. Campinas : Unicamp, 2000. 144 p. (Dissertação de Mestrado).

CAMARGO, Eliane. *O sistema fonológico caxinauá*. Mineo. Paris e Rio de Janeiro, CNRS – Museu Nacional/UFRJ, 1997.

CÃNDIDO, Gláucia Vieira. *Aspectos Fonológicos da Língua Shanenawa (pano)*. Dissertação de mestrado. Campinas, IEL/UNICAMP, 1998. 135 p.

CUNHA, Carla Maria. *A morfossintaxe da língua Arara (Pano) do Acre*. Dissertação de mestrado. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 1993. 143 p.

FORTUNE, David & Gretchen Fortune. Karajá men’s-women’s speech differences with social correlates. *Arquivos de Anatomia e Antropologia (Instituto de Antropologia Prof. Souza Marques, Rio de Janeiro)*, p. 111-124, 1975.

LANES, Elder José. *Aspectos da Mudança Linguística em Conjunto de Línguas Amazônica: As Línguas Pano*. Tese de doutorado. UFRJ, 2005. 356 p.

LANES, Elder José. “Análise Acústica de Vogais em Línguas da Família Pano”. *Anais do I Encontro Internacional da ANPOLL - Línguas Indígenas Brasileiras: Fonologia, gramática e história*. 2001. 14 p.

MELO, L. M. A formação sociocultural de Boa Vista - Roraima e os povos Macuxi e Wapichana da cidade: processos históricos e sentidos de pertencimento. *Textos e Debates - Revista de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Roraima*, v. 1, p. 37-56, 2015.

SOUZA, Eliandro Pedro de. Organização dos indígenas da cidade – *ODIC*. In: OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de (org). *Projeto Kuwai kîri: a experiência dos índios urbanos de Boa Vista - Roraima*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2010.

## **O programa computacional *Goldvarb x* e seu emprego nos estudos da variação do português amazonense**

---

Silvana Andrade Martins  
Valteir Martins  
Nathalie Anne Conceição de Barros  
Joyce Camila Martins

## INTRODUÇÃO

A Sociolinguística é um ramo da linguística que tem como campo de investigação a língua como um fenômeno social, produto da heterogeneidade sociocultural dos seus falantes. Esse pressuposto teórico enfatiza a relação entre língua e sociedade, afirmando a indissociabilidade entre ambas, como indicativo de que o linguista, em sua pesquisa, deve analisar a língua considerando fatores internos e externos à estrutura linguística. Quanto a isso, V. Martins, J. Justiniano e S. Martins (2018), na apresentação de seu livro-texto de Sociolinguística, ressaltam que “os fenômenos linguísticos refletem as complexas relações sociais de um povo, levando o pesquisador a conhecer não somente a língua, mas também tudo que está inerente a ela, como a história, a economia e as ideologias, por exemplo”.

Este aspecto da relação entre língua e sociedade é também reafirmado por Mollica (2004, p. 9), a qual resalta que o objeto de estudo da Sociolinguística é “A língua em uso no seio de suas comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais”. Assim sendo, interessa à Sociolinguística estudar as variações de uso linguístico.

Em uma comunidade, reúnem-se variedades de falares, ou seja, várias formas de expressar conteúdos similares, as quais representam a rica diversidade linguística. Isso porque a língua é dinâmica, ela varia e muda, diversifica-se no tempo, no espaço e de acordo com o perfil de seus falantes, com fatores de gênero/sexo, de faixa etária, de grau de escolaridade, de profissão, entre outros. Entretanto, o uso de uma ou outra forma não ocorre aleatoriamente, pois existem fatores linguísticos e extralinguísticos que levam o falante a selecionar uma entre outra(s) forma(s) disponíveis na língua. Logo, a variação “é governada por regras, tanto de cunho social quanto de caráter interno ao sistema linguístico, não devendo, portanto, ser considerada ao acaso ou caótica” (MARTINS; JUSTINIANO; MARTINS, 2018, p. 4).

Um fenômeno em variação na língua portuguesa é o uso do gerúndio para expressar futuridade. Esse fenômeno da variação foi investigado por Simas (2016) no contexto da diversidade do português do manauara, em um *corpus* constituído por textos das modalidades da escrita e da fala. Na fala de uma vendedora dirigida a um cliente, a autora registrou: “*O Sr. pode estar provando a roupa ali... enquanto isso eu vou estar procurando a calça que o senhor me pediu e vou estar trazendo para o senhor experimentar, qualquer coisa o senhor pode estar me chamando...*” (p. 46). Nessa enunciação, a atendente, talvez tentando ser polida com o cliente, seleciona o aspecto durativo para todos os verbos da sentença, usando o gerúndio para expressar futuridade, porém ela poderia utilizar os verbos da sentença de outra forma para expressar o mesmo conteúdo e uma das possibilidades seria: “*O Sr. poderá provar a roupa ali... enquanto isso irei procurar a calça que o senhor me pediu e a trarei para o senhor experimentar. Qualquer coisa, poderá me chamar.*” Nesse caso, utilizará os verbos no futuro sintético e perifrástico, mas ainda poderia utilizar o verbo no tempo presente, indicando futuridade, tal como: “*O Sr. pode me chamar..*”. Todas essas possibilidades são conceituadas por Labov (2008) como variantes, ou seja, são duas ou mais formas de dizer a mesma coisa no mesmo contexto. Esses fenômenos linguísticos são objetos de estudo da Sociolinguística variacionista, a qual possui como grande referência os trabalhos desenvolvidos pelo linguista norte-americano Willian Labov, a partir de 1964. Essa teoria

linguística utiliza, em sua análise, o modelo quantitativo, conforme destacam Mollica e Braga (2015), na apresentação de seu livro *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*.

A Sociolinguística variacionista tem por objetivo verificar as regras que governam esses diferentes usos, identificando os fatores linguísticos e sociais que determinam o emprego de uma ou outra(s) forma(s) pelo falante. Para isso, emprega-se o método quantitativo que possibilita lidar com grande massa de dados e obter resultados estatísticos a serem interpretados pelo linguista. O pacote *GoldVarb X* é um dos programas computacionais usados para a análise quantitativa de dados de fenômenos variáveis. Tem por finalidade processar grande volume de dados linguísticos de variação, com o objetivo de definir uma regra variável que explique a ocorrência de determinado fenômeno sociolinguístico.

## **A PESQUISA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA: VARIAÇÃO E QUANTIFICAÇÃO DOS DADOS**

A pesquisa sociolinguística variacionista objetiva estudar a variação e a mudança linguística. Em uma comunidade de fala é perceptível o caráter heterogêneo da língua, o que se evidencia nos diversos usos em que os falantes fazem do sistema linguístico internalizado. Entretanto, o emprego de diferentes formas linguísticas não é caótico, pelo contrário, é controlado por regras, conforme preconiza a teoria Sociolinguística Variacionista.

Verifica-se ainda que há formas categóricas e outras variáveis. Logo, pode-se dizer que na língua há uma forma fixa e outra heterogênea, conforme V. Martins, J. Justiniano e S. Martins (2018, p. 65) exemplificam:

Na Língua Portuguesa, a sentença “A vida” está restrita a um tipo de cadeia na disposição dos elementos estruturais do sintagma. Não é considerada gramatical a série \*vida a. Já, na estrutura “A vida é bela!”, é permitida a variação: “É bela a vida! “Bela é a vida”. Logo, há sequências que são categóricas o seu uso, enquanto outras dispõem de duas ou mais formas variantes. Observa-se que a forma fixa é estabelecida por meio de regras. No caso, o artigo antecede ao substantivo: “A vida”. Também a forma variante não é aleatória, ela é controlada sistematicamente. Por exemplo, não seria aceita a produção “vida a bela é”.

Naro (2004, p. 15) realça esse aspecto da natureza das regras da estrutura linguística, ao enfatizar que “o pressuposto básico do estudo da variação no uso da língua é o de que a heterogeneidade linguística, tal como a homogeneidade, não é aleatória, mas regulada, governada por um conjunto de regras”.

As variantes são formas linguísticas que estão em competição num dado momento da língua, ou seja, os falantes empregam uma ou outra(s) forma(s) com o mesmo valor. Por exemplo, no português brasileiro, verifica-se a alternância entre *tu/você, senhor*. Esse fenômeno variável tem sido estudado no âmbito do português amazonense por alguns pesquisadores. A título de ilustração, citam-se os trabalhos de G. Martins (2010) sobre esses usos na fala de Tefé (AM), S. Martins & V. Martins (2014) e Babilônia e S. Martins (2015) sobre essa alternância na fala manauara e Silva (2019) a respeito dessa ocorrência na fala de Santa Isabel do Rio Negro. Na fala de Tefé, G. Martins (2010), no resumo de seu estudo, concluiu que:

O *tu* é a forma pronominal mais usada na variedade tefeense, e que sua concordância com a forma verbal canônica de segunda pessoa é muito baixa. As mulheres e as crianças (7 a 10 anos) são os maiores usuários de *tu*. O pronome *você* é um pronome mais formal e também tem a função de contato. O pronome *senhor* faz parte da comunidade de fala tefeense, mas os resultados indicam que uma possível mudança no sentido - *senhor* + *tu* nas relações assimétricas íntimas pode estar em curso.

Na fala do manauara, S. Martins & V. Martins (2014) apresentaram alguns exemplos do emprego do *tu* em diálogos informais (D2), como indicador de [+envolvimento] e [- monitoramento] são:

**tu** sabe que hoje o Rafael . . . teve uma cirurgia né? (F, 2, ES); **tu** não se preocupa porque quando tiver secando aí **tu** vai pegá . . (F, 3, EF); . . . a massa do bolo aí **tu** coloca o pudim (F, 3, EF); era assim uma coisa rápida que **tu** nem prestava atenção (F,1,ES) (2014, p. 188, grifo próprio).

A ocorrência da variante *você*, na fala manauara, conforme os autores supracitados, é mais frequente em contextos formais, “ênfatiza-se que este termo de referência também é o mais frequente entre os falantes com baixa escolaridade, nas situações de entrevistas com o documentador (DID)”. Apresenta-se um excerto, em contexto injuntivo, citado pelos autores:

não é nesse tempo não tinha invasão não o pessoal doavam aí **você** chegava aqui e escolhia o quanto **você** queria de terra não aqui onde eu moro lá: onde meu tio ganhou . . . aí **você** tira (inint.) era só capinã roça tudinho que já era seu aí já ia pra prefeitura . . . (Feminino, 3ª faixa etária, Ensino Médio).

Da alternância do *tu* e *você*, na fala manauara, os autores S. Martins & V. Martins (2014, p. 177) concluíram que:

*você* é o mais frequente em situações de fala formal e assimétrica, fato que se diferencia de outras regiões do país, em que *você* é o pronome da informalidade e das relações simétricas. O *tu*, no dialeto manauara, está mais restrito aos contextos de informalidade e de simetria entre ouvinte e animador.

Logo, os resultados dos estudos demonstram que os falantes selecionam uma das variantes *tu*, *você*, *senhor*, dependendo de fatores linguísticos e sociais. No falar amazonense, estudos mostram que o *tu* é o pronome da informalidade, das relações simétricas, enquanto o *você* é o mais formal, empregado em situações de formalidade, de assimetrias entre os interlocutores e, o *senhor*, analisado na fala tefeense por G. Martins (2010), apresenta a possibilidade de uma possível mudança no sentido -*senhor* +*tu* nas relações assimétricas íntimas pode estar em curso.

Assim, nessa perspectiva de estudo, a Sociolinguística busca identificar os elementos extralinguísticos e linguísticos que promovem ou restringem a seleção das variantes. Como fatores extralinguísticos, Naro (2004, p. 16) aponta que “entre os fatores sociais, as categorias mais atuantes parecem ser idade, sexo, nível socioeconômico e formação escolar”, mas também o autor chama a atenção para

fatores como a posição do falante no mercado de trabalho e sua interação com a mídia televisiva, imprensa, etc., os quais devem ser considerados no estudo do fenômeno variável.

No caso de fatores estruturais, explica que cada fenômeno deve ser tratado levando-se em conta seu encaixe na estrutura relevante. Um exemplo dado por Naro (2004) é o fenômeno da concordância verbal em Língua Portuguesa, o qual apresenta uma regra variável, muito frequente na língua falada. Nesse fenômeno, verificam-se algumas categorias operantes, que são:

**1. Tipo morfológico de verbo** – quando a diferença fônica entre a forma singular e a forma plural é reduzida, a ocorrência da falta de concordância é favorecida, enquanto uma diferença fônica maior favorece o uso da concordância. Assim, na oposição *eles bebe/ eles bebem*, a forma sem marca formal de plural é mais favorecida do que no par *eles bebeu/ eles beberam*. **2. Posição do sujeito em relação ao verbo.** Quando o sujeito vem imediatamente antes do verbo, a concordância é mais favorecida do que quando o sujeito está posposto ou anteposto, mais distante do verbo. Por esta razão, a forma singular é menos favorecida em os embaixadores chegaram do que em chegou em território nacional, após o término das negociações sobre a dívida externa em Nova York, os embaixadores brasileiros (NARO, 2004, p. 16, grifo nosso).

Para a Sociolinguística Variacionista é importante mensurar a frequência em que um determinado fenômeno variável ocorre. Essa dimensão quantitativa é “o problema central que se coloca para a Teoria da Variação” (op. cit.). E, para isso, emprega-se o modelo quantitativo, o qual tem a finalidade de avaliar o *quantum* com que uma determinada categoria contribui para a realização de uma ou de outra variante das formas em competição.

Nessa perspectiva de estudo, a estatística é uma ferramenta importante para a metodologia da Teoria da Variação. Ela pode ser usada para análise de qualquer fenômeno variável nos diversos níveis e manifestações linguísticas. E, de acordo com Naro (2004, p. 25), nessa investigação, a tarefa do linguista é descobrir quais são os fatores relevantes, de levantar e codificar os dados empíricos corretamente e, sobretudo, de interpretar os resultados numéricos dentro de uma visão teórica da língua. Por isso, realçamos que os números são fornecidos pela estatística, mas cabe ao linguista analisar o que os números indicam em relação ao entendimento da ocorrência da variável em estudo.

Os métodos estatísticos são muito importantes para instrumentalizar a análise linguística da variação. E, no campo da elaboração desses métodos, há grandes avanços, os quais se situam na interdisciplinaridade entre a Linguística e a Ciência da Computação. É nesse âmbito que se focaliza a aplicação do Programa *GoldVarb X*, um aplicativo para Windows (3.0 b3), disponível para *download* <[individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.htm](http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.htm)>, o qual tem por finalidade realizar a análise de regra variável, que possibilita processar grande volume de dados linguísticos de variação, com o objetivo de definir uma regra variável que ajude a explicar (ou não) determinado fenômeno sociolinguístico.



## O MÉTODO QUANTITATIVO E A APLICAÇÃO DE PROGRAMA ESTATÍSTICO NA PESQUISA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

Fundamentado no pressuposto de que a língua é heterogênea, a pesquisa sociolinguística variacionista emprega, como metodologia, a análise quantitativa com a finalidade de determinar, em um dado *corpus*, as regras variáveis, identificar suas formas variantes e os fatores internos e externos que favorecem ou não a ocorrência de cada variante.

O primeiro passo da pesquisa é, a partir de um *corpus* da fala, delimitar o fenômeno linguístico variável a ser estudado, inventariando todas as suas possíveis variantes. O fenômeno delimitado constitui-se a variável dependente e, se ele possuir somente duas formas variantes, será considerado binário; se possuir mais do que duas, será denominado eneário.

Com base nos estudos sobre o português amazonense, exemplificam-se fenômenos variáveis binários ou eneários que têm sido objetos de estudos pelos pesquisadores do grupo de pesquisa NEPLAE/FAMAC da Universidade do Estado do Amazonas.

### *Variável binária*

Um exemplo é o estudo sobre a nasalização de variável de vogais na fala manauara (J. MARTINS, 2018, p. 67). A variável dependente analisada foi constituída de duas variantes: vogal nasalizada e vogal não nasalizada, conforme formulação apresentada no quadro empregado para codificação no programa *GoldVarb X*.

Grupo de Fatores	Variantes	Códigos
Variável dependente	Vogal nasalizada	\$
	Vogal não nasalizada	@

1. Codificação no programa GoldVarb X.  
FONTE: Adaptado de J. Martins, 2018, p. 67.

### *Variável eneária*

Como exemplo de variável eneária cita-se o estudo desenvolvido por Araújo (2016) a respeito da expressão de futuridade na escrita jornalística manauara. A autora analisou o fenômeno variável, considerando três formas variantes: o futuro sintético, representado pela desinência verbal de tempo futuro do presente do modo indicativo; o presente do indicativo com elementos em sua proximidade que expressam futuro; e o futuro perifrástico, apenas nas estruturas que são compostas pelo verbo *ir* (presente/futuro) + infinitivo (p. 55).

Após delimitar a variável dependente com suas formas variantes (binárias ou eneárias), o pesquisador deverá destacar no *corpus* a ocorrência de cada uma

das variantes, as quais são os registros do fenômeno da variável em análise. Essa identificação resultará, normalmente, em um grande número de dados, ao qual se aplicará o método quantitativo para verificar qual é a frequência de ocorrência e quais fatores linguísticos e extralinguísticos favorecem ou não a seleção de uma das formas variantes. Por isso, torna-se necessária a utilização de um programa estatístico para a análise desse volumoso material.

Para a execução do programa estatístico *GoldVarb X*, o primeiro passo é a codificação dos dados, que consiste em transformar em código identificável pelos programas computacionais disponíveis tudo que o pesquisador deseja que seja quantificado. Para isso, o pesquisador deve escolher um símbolo – e apenas um, para cada uma das variantes da variável dependente e para os fatores das variáveis independentes. Esses símbolos preferencialmente devem ser motivados para facilitar a codificação e diminuir a margem de erro.

### **O PROGRAMA *GOLDVARB X*: CODIFICAÇÃO E RODADA DOS DADOS**

O programa *Goldvarb X* é uma ferramenta de codificação dos dados da pesquisa sociolinguística. Foi idealizado por Steve Harlow e desenvolvido por David Sankof, Sali A. Tagliamont e Erick Smith, em 2005, com o objetivo de efetuar cálculos estatísticos e probabilísticos na plataforma *Windows*. É usado para quantificar os fenômenos linguísticos variáveis e indicar quais são os grupos de fatores da pesquisa que são ou não significativos, na verificação das hipóteses.

Nesse sentido, Oliveira (2006) explica:

Trata-se de um programa que realiza a análise combinatória dos dados distribuídos pelos vários grupos de fatores, fornecendo percentuais e pesos relativos de todas as variáveis, consideradas isoladas ou combinadas, expressos por tabelas e gráficos. Ele testa a aplicação de regras variáveis, examinando o efeito de cada fator individual e medindo a influência relativa dos fatores sobre a variável estudada. Ele testa, pois, a significância estatística dos grupos de fatores que influenciam a variável dependente.

Portanto, essa ferramenta computacional é de grande utilidade na aplicação do método quantitativo na pesquisa sociolinguística, pois possibilita processar grande massa de dados linguísticos de variação, a fim de auxiliar a definir uma regra variável que explique a ocorrência (ou não) de determinado fenômeno sociolinguístico.

Para aplicação desse programa estatístico na análise do *corpus* coletado, objetivando estudar o fenômeno variável, é recomendável retomar alguns conceitos da Sociolinguística variacionista e do método quantitativo, os quais são essenciais para a utilização do programa *GoldVarb X*. Esses conceitos são variável dependente (binária e eneária), formas variantes e variáveis independentes sistêmicas e extrassistêmicas.

A variável dependente se constitui na percepção da coexistência de duas ou mais formas em concorrência em uma língua e que possuem o mesmo valor representacional. No português brasileiro, um exemplo de variável dependente é a aplicação do traço nasal nas vogais seguidas por consoantes nasais. A palavra ‘banana’, por exemplo, é pronunciada como ‘banana’ [bã’nãna] na fala manauara

ou [ba'nãna], como em São Paulo. Logo, existem comunidades de fala em que se aplica o traço nasal desde o primeiro 'a' enquanto outras não o realizam desse modo. Entretanto, não há mudança de significado entre as duas diferentes pronúncias. Logo, as pronúncias [bã'nãna] ou [ba'nãna], embora distintas, possuem o mesmo valor representacional. Portanto, a aplicação do traço nasal, no português brasileiro, para as vogais que são seguidas por consoantes nasais, é uma variável dependente e, por sua vez, é binária, conforme se demonstra: a aplicação do traço nasal: Banana = [bã'nãna] e a não aplicação do traço nasal: Banana = [ba'nãna].

Entende-se por variável independente o grupo de fatores formado por fatores internos (intralinguísticos) ou externos (extralinguísticos/sociais) que favorecem ou restringem a ocorrência de uma determinada variável dependente.

Para exemplificar esse tipo de variável, retorna-se ao exemplo da aplicação do traço nasal para as vogais do português brasileiro. Nesse fenômeno, pôde-se observar que a junção da vogal com a consoante nasal favorece a ocorrência da variável da nasalização vocálica, como na fala manauara, na realização de [bã'nãna]; [mã'nãwʃ]. Entretanto, segundo Abaurre e Pagotto (2002, p. 514), o tipo de consoante nasal da sílaba tônica pode favorecer ou não a ocorrência do traço nasal na vogal contígua.

A nasalização ocorre em 100% dos casos, quando a consoante que segue a nasal é palatal [...] parece haver uma hierarquização na assimilação da nasalidade segundo o ponto de articulação, do mais posterior para o mais anterior: palatais > dentais > labiais.

Portanto, o ponto de articulação da consoante nasal é determinante para a ocorrência da forma variante, constituindo uma variável independente intralinguística, uma vez que a natureza fonológica dessa consoante nasal é extremamente importante para que o espriamento de seu traço nasal ocorra na vogal contígua a ela.

Na fala manauara, também se atesta essa ocorrência. Segundo J. Martins (2018, p. 71), em consoante nasal bilabial /m/, o traço de nasalidade se restringe, em contextos de palavras como “homem” e “prima”. E, uma característica do falar manauara, é que, no contexto de vogal contígua à nasal palatal /ɲ/, essa consoante é elidida, porém o traço [nasal] é assimilado pela vogal adjacente anterior, como nas palavras rainha [haia], linha [lia], farinha [fa'ĩa]. Por isso, o som de /ɲ/ é popularmente referido como “não pronunciado” pelos manauaras (J. MARTINS, 2018, p. 71).

Além dos fatores linguísticos que atuam como variáveis independentes também há outras que são os fatores externos, ou seja, os sociais, os quais podem condicionar a ocorrência das variáveis dependentes. Esses fatores são: o gênero do falante, seu grau de escolaridade, sua faixa etária, etc.

Com base nesse conhecimento, o *corpus* coletado para a análise, após a transcrição, deverá ser codificado a fim de ser inserido no programa *GoldVarb X*.

Para a utilização do programa, obviamente, o primeiro passo é a sua instalação em um computador. O acesso é gratuito, por meio do link <individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html>, conforme já indicado.

Assim, após determinar a variável dependente e variáveis independentes do fenômeno em estudo e de instalar o programa *Goldvarb X*, o próximo passo

é a codificação dos dados. Esse processo consiste em transformar em códigos ou símbolos tudo aquilo que se pretende que seja codificado pelo programa estatístico.

Araújo (2016, p. 64), ao analisar a expressão de futuridade na escrita jornalística manauara dos anos 80 aos dias atuais, na esteira das orientações de Scherre e Naro (2013), demonstra como realizou essa codificação no âmbito de seus estudos. Para cada ocorrência a autora utilizou um símbolo que pode ser uma letra, um número ou um caractere, sendo que cada caractere indica uma coluna, conforme se apresenta: (FAz3raTR-@5Gc Essa fiscalização IRÁ ENDOSSAR as afirmações dos pecuaristas. (Jornal Dez Minutos, c5).

- na primeira coluna, encontra-se um abre-parênteses no início da codificação, o qual é obrigatório para que o programa possa reconhecer os dados;
- na segunda coluna, encontra-se a codificação da variável dependente que nesse estudo é eneária e está codificada com os símbolos S, P e F que indicam, respectivamente, futuro do presente do indicativo, futuro perifrástico com o verbo ir no presente e futuro perifrástico com o verbo ir no futuro;
- na terceira coluna até a décima primeira, tem-se a codificação de 12 fatores, linguísticos e extralinguísticos, respectivamente, A (tipo de jornal) A Crítica; z (pessoa verbal) em minúsculo que representa a terceira pessoa do singular; 3 (extensão silábica do verbo) verbo com três sílabas; r (paradigma verbal) verbo regular; a (conjugação verbal) primeira conjugação; T (transitividade verbal) transitivo direto; R (natureza do verbo) processo; - (projeção de futuridade) indefinido; @ (presença/ausência de futuridade fora do verbo) ausência; 5 (tipo de sujeito) nominal; G (papel temático do sujeito) agentivo; c (seção de jornal), sendo aqui cidades.

Araújo (2016) ilustra esse item 3, no quadro que se segue:

F	Perifase	Ir no futuro
A	Tipo de jornal	A Crítica
Z	Pessoa verbal	Terceira do singular
3	Extensão silábica do verbo	3 sílabas
r	Paradigma verbal	Regular
a	Conjugação verbal	Primeira
T	Transitividade verbal	Transitivo direto
R	Natureza do verbo	Processo
-	Projeção de futuridade	Indefinido
@	Presença/ ausência de futuridade	Ausência
5	Tipo de sujeito	Sujeito nominal
G	Papel temático do sujeito	Agentivo
c	Seção de jornal	Cidades

2. Descrição da 3ª coluna para de codificação para tratamento estatístico.

FONTE: Adaptado de Araújo, 2016, p. 64, 64.

Nesse processo de codificação, embora se possa escolher praticamente todos os caracteres contidos no teclado do computador, como letras maiúsculas, letras minúsculas, número, não se pode utilizar ponto final (.), barra inclinada para a direita (/), o abre parênteses, ( ( ), o fecha parênteses ( ) ) e o espaço em branco.

Nesse procedimento, é preciso que se mantenha um padrão, dentro do grupo de fator. Portanto, se utilizar uma letra maiúscula para a representação de um determinado grupo de fator, deve-se utilizá-la em toda a representação. Se um grupo de fator for representado por uma letra minúscula, essa deve ser mantida em todo o procedimento de codificação.

Para codificar, deve-se iniciar pela variável dependente. Nesse processo, o pesquisador deve escolher apenas um símbolo para representar cada uma das variantes da variável dependente. No caso, observa-se que se a variável dependente constitui-se de duas formas variantes, ela é denominada binária e requer dois símbolos associados às duas possibilidades. Por exemplo, a aplicação do traço nasal em vogais, conforme se apresenta:

- A aplicação do traço nasal  
Banana = [bã'nãna] **B**
- A não aplicação do traço nasal  
Banana = [ba'nãna] **C**

Se a variável se constitui de três variantes, denominada eneária, requer três símbolos associados a cada uma de suas possibilidades de ocorrência. Por exemplo, a alternância entre os pronomes de 2ª pessoa *tu*, *você*, *senhor*.

- TU  
Tu me falou que era hoje a aula. **T**
- VOCÊ  
Você me disse que não era pra eu ir pro shopping **V**
- SENHOR  
O senhor já vai embora? **S**

Se a variável requer quatro ou mais variantes, é considerada também como eneária e requer quatro ou mais símbolos para representar suas possibilidades. Para isso, é preciso que se escolha apenas um símbolo para cada uma das variantes dependentes. Barros (2019), ao estudar a alternância entre o futuro do pretérito e o pretérito imperfeito no português falado em Santa Isabel do Rio Negro, estado do Amazonas, trabalha com uma variável eneária, conforme se mostra, com dados do *corpus* analisado pela autora.

- Futuro do pretérito sintético  
“Caso eu ganhasse na loteria, eu **compraria** uma casa bem grande e **colocaria** todas as coisas do meu sonho nela.
- Futuro do pretérito perifrástico  
“Caso eu fizesse uma comida bem gostosa, eu **iria chamar** meu pai para comer.
- Pretérito imperfeito do indicativo sintético  
“Caso eu fosse picada por uma cobra, eu começava gritar e **chamava** por socorro...”

- Pretérito imperfeito do indicativo perifrástico  
“Caso eu fosse para minha casa cedo, eu **ia dormir** cedo.”

Logo, para cada forma deverá ser selecionado um código.

Ainda em Santa Isabel, Silva (2019) selecionou três variantes para analisar a alternância entre *tu, você, senhor*. Portanto, para a codificação desse fenômeno variável que é eneário, a pesquisadora escolheu um símbolo para cada variante, assim organizado.

Grupo de Fatores	Variantes	Códigos
Variável dependente	Tu	T
	Você	V
	Senhor	S

### 3. Codificação de Variável Eneária

Antes de inserir os dados no programa, é necessário preparar um arquivo de dados, que é constituído pelos dados coletados na pesquisa, os quais devem ser transcritos por meio de notações específicas de representação da fala que preserve as características da oralidade.

O próximo passo é identificar as ocorrências das formas da variável em estudo, conforme a codificação estabelecida anteriormente. Então se observa qual é o grupo de fator que está envolvido naquela ocorrência linguística. Assim, prepara-se todo esse pacote para que seja feita a alimentação do programa conforme identificado. Para demonstrar esse passo, exemplifica-se com corpus dos dados de Silva (2019, p. 46) sobre a alternância de Tu, Você, Senhor, em contexto de Diálogo entre Informante e Documentador (DID's) no português falado em Santa Isabel do Rio Negro, Amazonas.

DOC – tá: tá: dentro desse mesmo assunto: qui conselho o senhor mi dá: pra levá uma vida saudÁvel:: pra eu chegá com setenta anos assim como o seNHOR:: disPOStá: trabaLHANDo:: num é? não é comum hoje im dia as pessoas com setenta anos as vezes tá di cama: num é?

INF – eu: eu: eu acredito qui a **senhora** em primero lugar: a riqueza principal é:: é saúde né?[DOC – saúde? ham ram::] a **senhora** cuidá da **senhora** mesma:: [DOC – ham ram::] porque si a **senhora** num cuidá: quem vai cuidá da **senhora** né?

DOC – quem é qui vai cuidá: né? i como é qui eu mi cuido:?

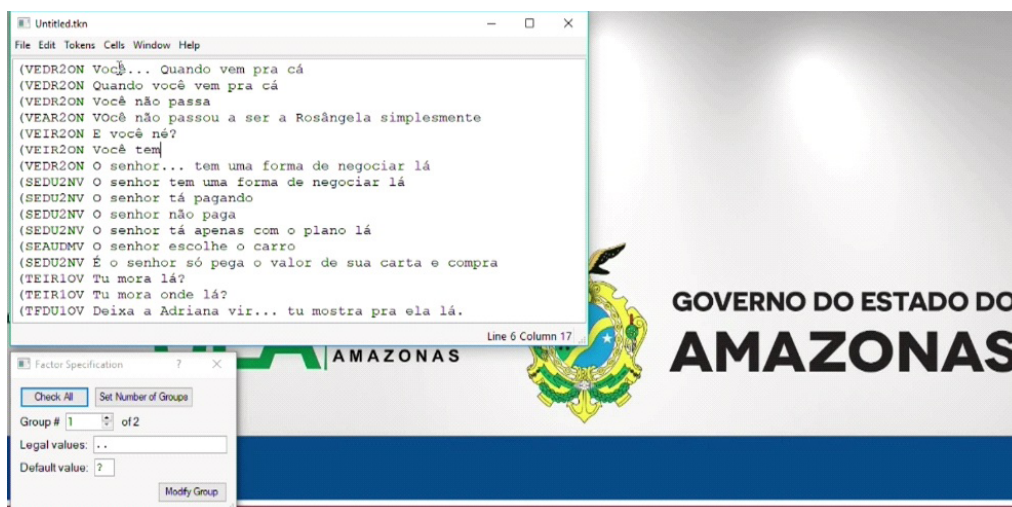
INF – porque a gente só procura socorro na última hora: é qui a direção di medi:: di: di:: di saúde vai tratá já da pessoa doente: então em primeiro lugar ((documentador comprimenta terceiros)) acredito

qui é **voCÊ::** qui vai si cuidá primero né? comu:: [DOC – hum hum::] controlando a sua alimentação:: não facilitá certas coisa:: **voçê** procurá di tê um bom diálogo com seus filho:: pra:: porque a genti fica:: é:: sem paciência: muitas vezes a **senhora** chega do seu trabalho: cheio di:: [DOC – problema::] preocupação di estudo:: problema: ainda chega:: não tê paciência com os filhos: eu acho qui é aquela hora qui a **senhora** tem qui sê uma mãezona, a **senhora** né? deixa esfriá a cabeça:: [DOC – Isso::] sabe conversá com seu esposo:: né? por que a gente não procura um marido pra sê:: depois sê desprazado: o pior ainda é desprezá o marido:: né? si ele tivê aborrecido di preferência abaixá a orelha:: deixa:: si tivê certo né? [DOC – hum rum::] a pessoa vai pedi desculpa: si tivê errado: depois **voçê** vai dizê:: não:: meu bem:: meu amor:: como queira qui trate::**voçê** fico chateado mais isso não aconteceu:: quem qui ti falô? foi fulano: não:: ele enganou: isso aconteceu assim:: vai tê: aí é ele qui vai peDI desculpas, então me perdoa? já falei besteira, já: ti xinguei:: então eu acho qui é por aí, agora ficá muito tempo cha/isso perturba:: num é bom:: [DOC – é: né?] a **senhora** não si alimenta bem:: nem ele:: né? a gente tá dando mal exemplo pros filhos: porque eles tão vendo: tão visando aquilo:: (M3F2-12)

#### 4: Transcrição de Dados.

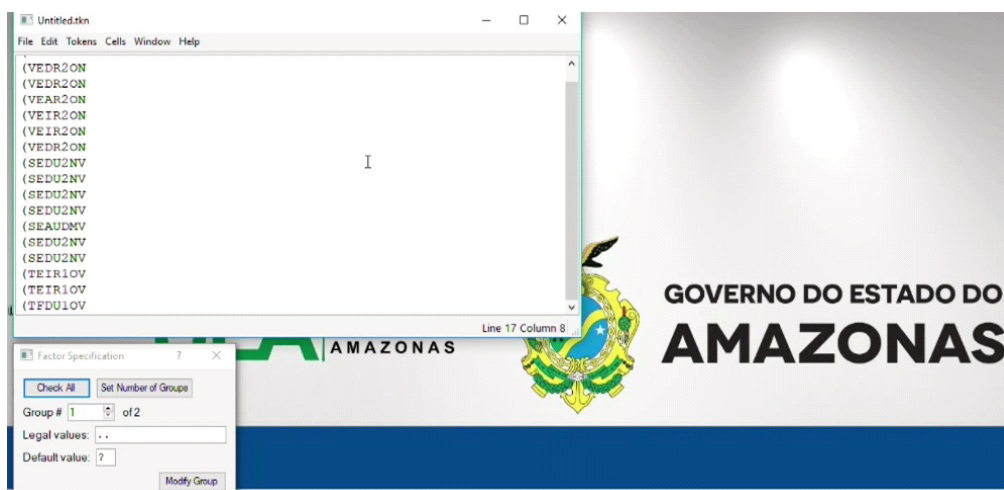
FONTE: Pesquisa de campo: Coleta de dados (SILVA, jul/2017).

O próximo passo é inserir os dados no *token* do programa, seguindo a codificação estabelecida, conforme se mostra com a variável eneária *tu, você, senhor*.



#### 5. Codificação no Token do Programa.

Depois da preparação dos dados, é preciso criar o arquivo de especificações. Isso quer dizer que se deve indicar ao programa todos os grupos de fatores intralinguísticos e extralinguísticos. Para isso, deve-se ir à tela principal do programa e clicar em <Tokens> e, em seguida, em <Generate Factor Specifications> e em <ok>. A seguir, aparecerá uma pequena tela com todos os grupos de fatores (*Group#*), os quais pertencem a pesquisa, os valores (*Legal Values*), que são todas as variantes que pertencem a cada grupo de fator, por fim, o *Default*. Cada grupo de fatores apresentam um *Default*, ou seja, “um fator que deve ser um dos fatores daquele grupo. Pode ser qualquer fator, é apenas uma referência para o programa saber qual o fator mais esperado por você” (OLIVEIRA, 2014, p.10).



6. Fator de Especificação.

Após realizar esse procedimento, retorna-se à tela dos dados e clica em <tokens> e em <No recode>, que significa não recodificar. Daí aparecerá a tela com arquivos com condições, em que constam todos os grupos de fatores, como se pode verificar na tela gerada pelo programa, que nesse caso foram (7).

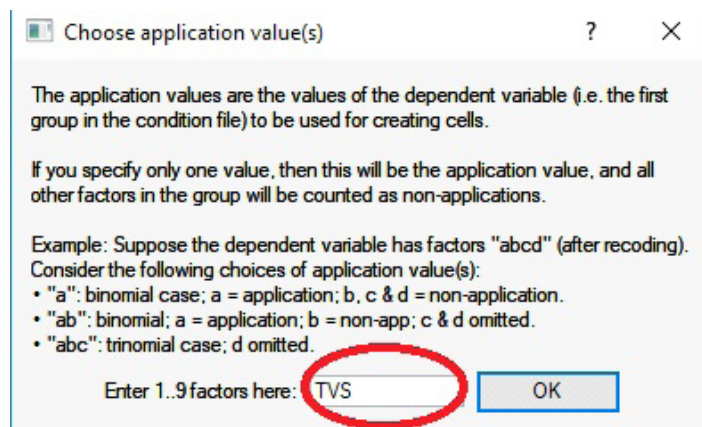
```

; Identity recode: All groups included as is.
(1)
(2)
(3)
(4)
(5)
(6)
(7)
|
  
```

7. Arquivos de condições.

Na tela do arquivo de condições, tal como se pode visualizar acima, precisará criar o arquivo de células, a partir do arquivo de dados e do arquivo de condições da tela. Portanto, clique em <Cell – Load cells to memory> e em <Yes>. Assim, logo em seguida, aparecerá uma tela em que consta o total dos dados e de linhas checadas e clique <Ok>, então surgirá outra tela: *Choose application value(s)*. O programa estatístico pedirá a regra de aplicação, na qual ele apresenta das variantes, que constituem a variável dependente, mas as ordens dessas variantes aparecem na mesma ordem em que estavam no arquivo de dados e podem ser alteradas à critério do pesquisador. Clique em <OK>.





### 8. Seleção da Regra de Aplicação.

Depois disso, surgirá o primeiro arquivo de resultados, com os percentuais. Salve-o, clicando em <File> e em <Save As> e está pronto para se efetuar a interpretação dos dados.

	%	92.2		7.8	
F	N	63		1	64 9.8
	%	98.4		1.6	
U	N	267		9	276 42.3
	%	96.7		3.3	
E	N	179		5	184 28.2
	%	97.3		2.7	
Total	N	628		25	653
	%	96.2		3.8	
-----					
9 (10)		F		V	
2	N	284		9	293 44.9
	%	96.9		3.1	
3	N	205		8	213 32.6
	%	96.2		3.8	
1	N	139		8	147 22.5
	%	94.6		5.4	
Total	N	628		25	653
	%	96.2		3.8	
-----					
TOTAL	N	628		25	653
	%	96.2		3.8	

Name of new cell file: .cel

### 9. Resultados com Percentuais.

Portanto, após a transcrição, a codificação e a inserção dos dados no *token* do programa, procede-se às rodadas. Conforme explica Araújo (2016, p. 65):

o programa mesmo trata de separar os grupos de fatores a serem utilizados nas rodadas. Rodadas são aplicações que o programa faz cruzando os dados e os grupos de fatores selecionados. São feitas mais de uma, dependendo dos resultados que se quer descobrir. Após cada rodada, são fornecidas informações que são transformadas em tabelas.

As primeiras rodadas produzem resultados estatísticos e, quando já se esgotaram todas as rodadas possíveis, parte-se para a rodada final que trará o peso relativo.

Nas análises sociolinguísticas, o peso relativo se refere ao desvio da média ponderada, que tenta equilibrar os percentuais, indicando a probabilidade de ocorrência ou não do fenômeno. O ponto de equilíbrio é 0.50. Em cadernos da UFS de Sociolinguística (p. 6), os autores explicam que, “quanto mais perto do 1, maior é a probabilidade de ocorrência do fenômeno e, quanto mais perto de 0, menor a probabilidade de ocorrência”.

A aplicação do programa *GoldVarb X*, nos estudos de Araújo (2016) sobre a expressão de futuridade na escrita jornalística manauara, foi fundamental para a obtenção dos resultados. A autora explica que:

Para esta pesquisa este programa é amplamente aplicado, pois é empregado para controlar doze fatores e a variável dependente, com os dados de cada jornal, individualmente. Depois, com todos os dados, de todos os jornais. Após a coleta dos demais anos, analisar-se-á ano por ano e todos os anos de cada década juntos (p. 65).

A inserção dos dados codificados por Araújo (2016) no *token* do programa *GoldVarb X* obteve o seguinte resultado:

Foram contabilizados 595 dados, distribuídos em 457 dados do futuro sintético, 120 de futuro perifrástico com o verbo *ir* no presente e 19 perífrases com o verbo *ir* no futuro. Foi verificado na análise que a perífrase com verbo *ir* no futuro se apresenta em menor número, gerando *KnockOut* e *SingletonGroup*. Contudo, é mantida no primeiro momento da análise, feita através do programa estatístico *GoldVarb*, para a obtenção de dados mais gerais e, no fim da análise, sobretudo para a obtenção do peso relativo, amalgamam-se as perífrases.

O termo *KnockOut*, que é traduzido como ‘nocaute’, em português. É uma terminologia empregada pela *GoldVarb X* para indicar um problema analítico no processamento dos dados, uma vez que um grupo de fatores é zero, não há variação e o programa não tem com o *que* exprimir pesos e frequências e *Singleton Group* indica a ocorrência de um único fator dentro do grupo de fatores, ou seja, significa que na tabela *Groups*, há um grupo de fatores com somente um código na coluna *Factors* (ONOFRE, 2010).

Para exemplificar as possibilidades de organização de tabelas a partir dos resultados gerados pelo *GoldVarb X*, mostra-se a tabela organizada por Araújo (2016, p. 67), a respeito da ocorrência da expressão de futuridade na escrita jornalística manauara, que apresenta os índices generalizados acerca das ocorrências de cada variável, em cada jornal.

Tabela 1. Variação na expressão do futuro na década de 80

Tipo de jornal		Futuro Sintético		Futuro Perifrástico (IR no presente)		Futuro Perifrástico (IR no futuro)		Total
		Nº de dados	%	Nº de dados	%	Nº de dados	%	
<b>A</b>	<i>A Crítica</i>	310	76.0%	80	19.6%	18	4.4%	408
<b>D</b>	<i>Diário do Amazonas</i>	147	79.0%	39	21.0%	0	0.0%	186
	Total	457	76.9%	119	20.0%	18	3.0%	594

Legenda: ■ Dados com KnockOut

#### 10. Resultado com base em cálculos do GoldVarb X.

Para sumarizar, Costa e Dias (2015) estabelecem duas etapas na aplicação do *GoldVarb X*, as quais o pesquisador deve percorrer. A primeira consiste na criação do arquivo de especificação, a codificação dos dados e a criação do arquivo de condições. A segunda é constituída pela criação do arquivo de células e a escolha do tipo de rodada, que poderá ser binária ou eneária.

Nesse processo, alguns erros podem ocorrer, tais como fatores ilegais, ausência ou equívoco de códigos, falta de espaço ou outro caractere obrigatório. Logo, após a identificação do tipo de erro, é necessário recodificar para que o processamento de dados possa ser realizado.

Na execução das rodadas pelo programa, podem surgir os chamados *Knockouts*, os quais ocorrem quando não há variação. A presença de *Knockouts* impede a realização do processamento final e conseqüentemente a identificação da regra variável. Nesse caso, o pesquisador deverá eliminar os *knockouts*. Para isso, poderá unir fatores semelhantes, ou eliminar fatores com baixa ocorrência ou ainda eliminar o grupo de fatores.

### **APLICAÇÃO DO *GOLDVARB X* EM ANÁLISE DE VARIÁVEL DO PORTUGUÊS FALADO NO AMAZONAS**

O programa *GoldVarb X* tem sido aplicado nas pesquisas sociolinguísticas da diversidade do português falado no Amazonas, no âmbito do Núcleo de Estudos Linguísticos Aplicados à Educação (NEPLAE) e do projeto de pesquisa da Fala Manauara (FAMAC) da Universidade do Estado do Amazonas. Como objetos de estudo de trabalhos de conclusão de curso e de mestrado têm se estudado, aplicando o programa estatístico, os fenômenos variáveis como o gerúndio com expressão de futuridade (SIMAS, 2016), a expressão de futuridade em textos jornalísticos (ARAÚJO, 2016), a nasalização variável de vogais na fala manauara (J. MARTINS, 2018), a variação no âmbito do *irrealis* entre as formas do futuro do pretérito e pretérito imperfeito do indicativo na fala Santa-Isabelense (BARROS, 2019); a alternância dos pronomes de 2ª pessoa tu, você, senhor no português falado em Santa Isabel (SILVA, 2019), conforme já demonstrado nas seções anteriores deste estudo.

Em J. Martins (2018) apresenta-se um estudo sobre a nasalização variável de vogais na fala manauara e, para quantificar os dados obtidos na dinâmica

com todas as variáveis envolvidas, a autora aplicou o *software GoldVarb X*, a fim de obter percentual e peso relativo para a ocorrência do fenômeno em estudo.

Para isso, foi feita a inserção dos dados no *software* e, na sequência, procedeu-se à codificação das variáveis consideradas para o estudo. Essas ações possibilitaram ao programa realizar as rodadas pretendidas pela pesquisadora, ou seja, fazer os cruzamentos entre os dados e fornecer assim os percentuais e valores relativos referentes a cada uma.

Na codificação, foram estabelecidos os grupos de fatores sistêmicos (linguísticos) e extrassistêmicos (sociais). No primeiro grupo, constam a variável dependente, com as formas variantes que, na pesquisa de J. Martins (2018) são: a vogal nasalizada e vogal não nasalizada e as variantes independentes que são os possíveis condicionadores linguísticos que poderiam favorecer ou restringir a seleção de uma variável dependente: posição da sílaba tônica, sílaba não tônica, #i em posição de sílaba inicial de palavra, nasalização diferencial. O segundo Grupo de Fatores, formados pelas variantes extrassistêmicas, constitui-se do gênero, grau de escolaridade e faixa etária dos informantes.

A aplicação deste princípio a esta pesquisa, gerou a codificação evidenciada nos quadros que se seguem, organizados pela autora citada (J. MARTINS, 2018, p. 77-78).

Codificação <i>GoldVarb X</i> – Ambientes Fonológicos		
Grupo de Fatores	Variantes	Códigos
Variável dependente	Vogal nasalizada	\$
	Vogal não nasalizada	@
Posição da sílaba tônica	Posição inicial	I
	Posição Medial	M
Sílaba não tônica	Pretônica	E
	Postônica	O
	Subtônica (acento secundário)	S
#i em posição de sílaba inicial de palavra	Variante do prefixo “in”	A
	Não variante do prefixo “in”	B
Nasalização diferencial	Verbo da 1ª conjugação na forma da 3ª pessoa do singular – pretérito perfeito / modo indicativo	C
	Substantivo derivado do verbo da 1ª conjugação.	D
	Verbo da 3ª conjugação na forma da 3ª pessoa do singular - pretérito perfeito / modo indicativo	G
	Verbo da 3ª conjugação na forma do infinitivo	H

#### 11. Codificação das variáveis linguísticas.

FONTE: MARTINS, 2018.

Codificação <i>GoldVarb X</i> – Fatores extrassistêmicos		
Grupo de Fatores	Variantes	Códigos
Gênero do informante	Feminino	F
	Masculino	M
Grau de escolaridade do informante	1ª faixa etária: entre 18 e 45 anos	1
	2ª faixa etária: acima dos 45 anos	2
Faixa etária do informante	Baixa/Média escolaridade – sem formação superior completa	B
	Alta escolaridade – com formação superior completa	A

12. Codificação dos Fatores Extrassistêmicos.  
 FONTE: Adaptado de J. MARTINS, 2018.

Esse procedimento de inserção dos dados no *software* possibilitou a geração de dados quantitativos que foram interpretados pela pesquisadora, através dos quais, ela pôde observar quais fatores são relevantes para a ocorrência da variável em estudo, ou seja, quais são as regras que conduzem a dinâmica de ocorrência do fenômeno variável, pois, “uma variável linguística precisa ser definida sob condições estritas para que seja parte de uma estrutura linguística [...]” (WEIRREICH; LABOV; HERZOG, 2006, p.107). Portanto, corroborando com a afirmação de J. Martins (2018, p. 68) “a comprovação da existência da variação precisa, portanto, de regras bem descritas, capazes de comprovar a existência de regularidade na variação”.

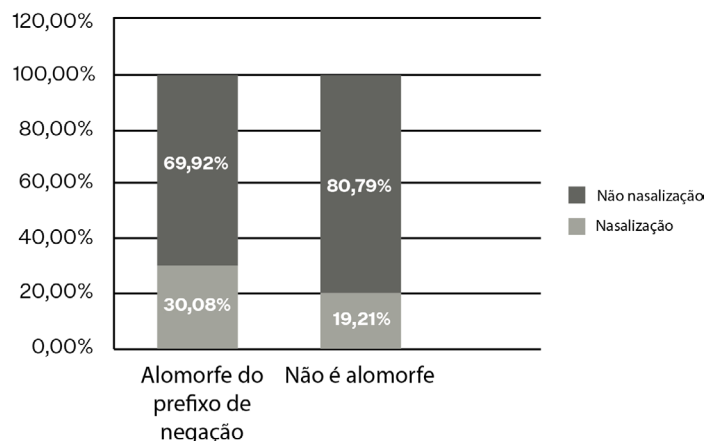
Uma vez codificadas as variantes por meio do estabelecimento dos grupos de fatores, o programa *GoldVarb X* selecionou entre esses grupos de fatores elencados quais são relevantes ou não para a realização da nasalização variável e forneceu o tratamento quantitativo aos dados, por meio da efetuação dos cálculos estatísticos.

Para ilustrar a análise quantitativa desse fenômeno gerada a partir dos dados quantificados pelo *GoldVarb X*, para análise da nasalização variável da vogal na fala manauara descrita por J. Martins (2018), apresentam-se, a título de ilustração, resultados dos fatores quantificados pelo programa estatístico, sendo um intralinguístico (sistêmico) e outro extralinguístico (social), conforme analisados pela pesquisadora.

O grupo de fator vogal #i ocupando a posição inicial de uma palavra foi um dos grupos de fatores selecionados por J. Martins a ser codificado no *GoldVarb X*, conforme demonstrado no quadro acima, *por* constituir uma variável no falar manauara.

Baseado nisso, a pesquisadora colheu material para dar conta de duas questões:

- 1) O #i inicial é um alomorfe que, em conjunto com as formas “-im” e “-in” são prefixos de origem latina e significam a ideia de negação: *ilegal, irresponsável, irregular, imaturo, imortal e inédito*.
- 2) O #i inicial não constitui um alomorfe do prefixo latino de negação: *idiota, identidade, idioma, ícone, itinerante, igreja, ignorância, igual, isenta, exame, existe, iluminar, ira, ilha, irritar, imigrante, início, inhaca*.



13. Gráfico com base em resultados do GoldVarb X.  
 FONTE: Adaptado de J. Martins, 2018, p.75.

Na Fig. 13, apresenta-se a quantificação do material coletado. Esses resultados quantitativos são interpretados pela autora (J. MARTINS, 2018, p. 75 e 76), que procede à seguinte análise:

- Quanto ao #i alomorfe do prefixo de negação:
  - a fala manauara parece trabalhar no intuito de explicitar a presença da consoante nasal assimilada, haja vista que, diante das consoantes laterais e vibrantes há um movimento, no sentido de realizar tal sequência mantendo a nasalização, questão registrada com auxílio de palavras, tais como: *ilegal*, *irresponsável* e *irregular*;
  - a junção deste #i com uma consoante nasal no *onset* da próxima sílaba aumenta de forma significativa a probabilidade da realização desta variável dependente na forma nasalizada;
  - a fala manauara tem feito o movimento em busca de tornar homogêneos os processos fonológicos do seu sistema linguístico, trabalhando para criar monomorfia entre as variações do mesmo morfema.
    - Quanto às ocorrências relacionadas ao #i inicial:
      - os mesmos contextos de consoantes líquidas e vibrantes apresentaram um peso menor no tangente à nasalização variável das vogais, de acordo com o que obtido com as palavras: *iluminar* e *irritar*;
      - registrou-se também a presença de significativos processos de harmonia nasal, uma vez que foi identificado o espalhamento do traço nasal para elementos não contíguos, como *identidade* [i'dẽtɨ'ɔdʒi], *isenta* [i'zẽta] *itinerante* [itʃine'rãtʃi]. Nas duas primeiras palavras ocorre o espalhamento do traço nasal para a vogal da sílaba adjacente, mas que não está em contato direto com a fonte da nasalização, permanecendo transparente a consoante que está no caminho deste movimento. Na terceira palavra, o traço nasal se espalhou para uma vogal de sílaba não contígua, ficando transparente ao traço toda a sílaba localizada no meio deste processo;
      - verificou-se que há palavras que não apresentam um ponto fonte de espalhamento de traço nasal e oferecem a possibilidade de realizarem seu #i inicial nasalizado: *idiota* [idjɨ'ɔta], *existe* [i'zistʃi], *irritar* [i'ri'ta].

Nesse quadro de variável da vogal /i/, J. Martins (2018, p. 76) conclui que:

Uma característica própria da língua portuguesa pode explicar satisfatoriamente essa ocorrência: a ausência de par mínimo [i/ĩ] quando no contexto de núcleo da sílaba inicial de uma palavra. O mesmo não

ocorre com as demais vogais, pois [a/ã], [e/ê], [o/õ] e [u/ũ] ocupando o mesmo contexto apresentam possibilidades de formação de par mínimo. A baixa ocorrência, aliada à tendência da língua em construir simetrias, pode explicar uma nasalidade surgida a partir de características lexicais do PB, ou lexicalização.

Em referência aos fatores extralinguísticos (sociais), a autora conclui com base nos dados quantitativos obtidos por meio do *GoldVarb X* que:

- os homens apresentam maior tendência em realizar a variável dependente pela forma da nasalização;
- a realização da variável dependente pela forma da nasalização é um fenômeno mais frequente entre os falantes com mais de 45 anos;
- a realização variável é associada a uma concepção menos prestigiada de uso do PB, ou menos associada ao padrão de escolarização mais baixo. Aspecto corroborado pela variável gênero, uma vez que as mulheres são mais conservadoras e mais associadas aos padrões formais de uso da língua e aplicam a nasalização com menor frequência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa *GoldVarb X* é um instrumento valioso para o emprego do método quantitativo nas pesquisas sociolinguísticas. Compreender essa ferramenta computacional ou ainda outros *softwares* que viabilizem o tratamento de dados quando esses são volumosos é fundamental para o sociolinguista variacionista. Os estudos sobre a diversidade do português falado no estado do Amazonas realizados com a aplicação do *GoldVarb X* puderam apresentar resultados mais precisos, não pelos números em si apresentados pelo programa, mas pela interpretação desses resultados que pode ser amplificada, com base nos cálculos e pesos relativos que ele fornece.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete M.; PAGOTTO, Emílio Gozze. Nasalização do português no Brasil. In: KOCH, Ingedore G. Vilaça (Org.). *Gramática do português falado: desenvolvimentos* (Volume VI). Campinas: Editora da Unicamp, 2002, p. 491-519.

AMAZONAS, Universidade do Estado. Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes. Projeto de pesquisa FAMAC. Banco de Digital de dados. Disponível em: <projetoofamac.wixsite.com/projetoofamac/produção>. Acesso em 09 fev. 2019.

ARAÚJO, Jussara M. Oliveira de. *A expressão de futuridade na escrita jornalística manauara dos anos 80 aos dias atuais: um estudo sociofuncionalista*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2016.

BABILÔNIA, Leandro; MARTINS, Silvana Andrade. *A influência dos fatores sociais na alternância tu/você na fala manauara*. *Guavira Letras, Três Lagoas*, v. 13, n.1, 2011. Disponível em: <degnatal.files.wordpress.com/2015/04/guavira\_v\_13\_2011.pdf>. Acesso em: 22 de agosto de 2014.

BARROS, Nathalie A. C. de. *A variação no âmbito do irrealis entre as formas do futuro do pretérito e pretérito imperfeito do indicativo na fala Santa-Isabelense*. Texto para qualificação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2019.

BRASIL, Universidade Federal de Sergipe. *Caderno de Sociolinguística*. Análises das regras variáveis. Aula 7. Disponível em: <[www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/13221028042015Sociolinguistica\\_Aula\\_7.pdf](http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/13221028042015Sociolinguistica_Aula_7.pdf)>. Acesso em 07 fev. 2019.

COSTA, Fernanda; Marcelo, DIAS. *Sociolinguística Quantitativa: GoldVarb*. VI Seminário Regional de Geossociolinguística. 28 a 30 de outubro de 2015. Universidade Federal do Pará, Belém. Power Points. Disponível em: <[slideplayer.com.br/slide/10687103/](http://slideplayer.com.br/slide/10687103/)> Acesso em: 01 fev. 2019.

LABOV, William; *Padrões Sociolinguísticos*. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Germano F. *A alternância tu/você/senhor no município de Tefé - estado do Amazonas*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MARTINS, Joyce C. *A nasalização variável de vogais na fala manauara*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018.

MARTINS, Silvana Andrade; MARTINS, Valteir. Particularidades do uso dos pronomes de segunda pessoa no falar manauara: um estudo no panorama da variação pronominal do português do Brasil. *Interdisciplinary Journal of Portuguese Diaspora Studies*; Anderson Vol. 3.1,-+ (2014): 174-191. Disponível em <[search.proquest.com/openview/c1692428f004db67fd5d30490ab0df1d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=203595](http://search.proquest.com/openview/c1692428f004db67fd5d30490ab0df1d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=203595)> Acesso em 05 fev. 2019.

MARTINS, V.; J. JUSTINIANO; S. MARTINS. *Sociolinguística*. Livro-texto do Curso de Letras – Língua Portuguesa. Modalidade de ensino presencial mediado por tecnologia. Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. 2. Ed. São Paulo: contexto, 2004.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2004.

NARO, A. J. Modelos quantitativos e tratamento estatístico. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (orgs.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 15 – 26.

OLIVEIRA, Josane Moreira de. *O futuro da língua portuguesa ontem e hoje de Letras*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.



OLIVEIRA, Josane Moreira de. *Introdução ao GoldVarb X: uso e: variação e mudança*. 2006. 254 f.. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) - Faculdade interpretação. Apostila de Minicurso na Universidade Federal da Paraíba, 2014.

ONOFRE, D. P. Trabalhando com GoldVarb 2001. In: *SlidesShare 2010*. Disponível em: <[pt.slideshare.net/dianapilatti/trabalhando-com-goldvarb-2001-diana-pilatti-onofre](http://pt.slideshare.net/dianapilatti/trabalhando-com-goldvarb-2001-diana-pilatti-onofre)>. Acesso em 2 fev. 2018.

SANKOFF, D.; S. TAGLIAMONTE; E. SMITH. *Goldvarb Yosemite: A variable rule application for Macintosh*. Department of Linguistics, University of Toronto, 2015. Disponível em: <[individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html](http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html)>. Acesso em 10 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. *Goldvarb X: A variable rule application for Macintosh and Windows*. Department of Linguistics, University of Toronto, 2005. Disponível em: <[individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html](http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html)>. Acesso em 10 fev. 2019.

SILVA, Célia C. *A alternância dos pronomes de segunda pessoa tu, você e o senhor no português oral em Santa Isabel do Rio Negro – Amazonas*. Texto para qualificação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2019.

SIMAS, Ana Augusta de Oliveira. *O gerúndio na expressão de tempo futuro na diversidade do português do manauara*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2016.

TAGLIAMONTE, S. a. Programa Goldvarb X. Disponível em: Disponível em: <[individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html](http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html)>. Acesso em 02 fev. 2019.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

**Toponímia em LIBRAS: aspectos  
formais e motivacionais dos sinais  
toponímicos dos municípios acreanos**

---

Alexandre Melo de Sousa  
Ronice Müller de Quadros

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Toponímia, ao lado da Antroponímia, é uma das subáreas da Onomástica – que, por sua vez, constitui uma disciplina linguística que se ocupa dos nomes próprios. Os que se referem à pessoas são estudados pela Antroponímia e os que se referem a lugares (os topônimos) são de interesse da Toponímia (DICK, 1987, 1990, 2001, 2004).

Segundo Dick (1990, p. 35-6), a Toponímia, embora considerada precipuamente “como fato do sistema das línguas humanas”, constitui um “imenso complexo línguo-cultural”, na qual é possível observar uma intersecção de dados advindos de outras ciências, necessários para identificar, estabelecer a origem motivacional (interna ou externa) para a escolha dos topônimos pelo nomeador, o homem.

A Toponímia, portanto, atualmente, com orientações e perspectivas novas, é uma disciplina que se volta para a História, a Geografia, a Linguística, a Antropologia, a Psicologia Social e, até mesmo, à Zoologia, à Botânica e à Arqueologia [...]. Numa interpenetração de campos fenomenológicos específicos, ressalte-se, porém, o papel universalístico da disciplina, no que é comum a todos os outros ramos do conhecimento, mas, no seu caso, ao mesmo tempo, torna-se muito particular a um determinado espaço, desde que envolva o homem que manipula a cultura desse meio, como produto que dele é (DICK, 1987, p. 2-3).

No presente texto, apresentamos discussões iniciais e resultados preliminares da pesquisa *Proposta metodológica para o estudo toponímico em Língua Brasileira de Sinais*<sup>18</sup>, em desenvolvimento na Universidade Federal de Santa Catarina.

## O ATO DE NOMEAR: LÍNGUA E CULTURA

Biderman (2001, p. 13) explica que, ao nomear a realidade (seres, objetos, lugares, sentimentos etc.), o homem estrutura o mundo que o cerca e, concomitantemente, por meio das nomeações e das experiências, gera o léxico das línguas naturais, materializado por meio das palavras.

Os conceitos, ou significados são modos de ordenar os dados sensoriais da experiência. Através de um processo criativo de organização cognoscitiva desses dados surgem as categorizações linguísticas expressas em sistemas classificatórios: os léxicos das línguas naturais. Assim, podemos afirmar que o homem desenvolveu uma estratégia engenhosa ao associar palavras e conceitos, que simbolizam os referentes. Portanto, os símbolos, ou signos linguísticos, se reportam ao universo referencial (BIDERMAN, 2001, p. 13-4).

No caso da nomeação dos espaços geográficos, podemos afirmar que há grande necessidade de se estabelecer relação entre língua e cultura, tendo em vista, como destaca Isquerdo (2012, p. 117), que o léxico pode deixar “transparecer

<sup>18</sup> O referido estudo tem o apoio do CNPq (Processo nº 104249/2018-8), com a supervisão da professora Dra. Ronice Müller de Quadros, está sendo realizado no estágio pós-doutoral, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

elementos significativos relacionados à história ao sistema de vida, à visão de mundo de um determinado grupo”. Analisar o topônimo, portanto, além do elemento linguístico, requer a análise do elemento cultural que nele transparece.

Entendemos, com Câmara Jr. (1955, p. 53), que a língua, por funcionar dentro da sociedade, “depende de toda a cultura, pois tem de expressá-la a cada momento, é um resultado de uma cultura global”. Nas palavras do linguista, “a LÍNGUA em face do resto da cultura – é o resultado dessa cultura, ou sua sùmula, é o meio para ela operar, é a condição para ela subsistir. E mais ainda: só existe funcionalmente para tanto: englobar a cultura, comunica-la, transmiti-la”.

Seabra (2015, p. 73) também concorda que o léxico acumula e armazena as experiências culturais de dada sociedade “refletindo percepções e experiências multisseculares de um povo, podendo, por isso, ser considerado testemunho de uma época”. Por isso, Dick (1990, p. 19) enfatiza que a história dos nomes de lugares constitui um “repositório dos mais ricos e sugestivos”, tendo em vista o conjunto de fatores que se inter cruzam no ato de nomeação, revelando “a própria panorâmica regional, seja em seus aspectos naturais ou antropoculturais”. Para a pesquisadora, os topônimos são:

Verdadeiros ‘testemunhos históricos’ de fatos e ocorrências registrados nos mais diversos momentos da vida de uma população, encerram, em si, um valor que transcende ao próprio ato de nomeação. [...] a Toponímia situa-se como a crônica de um povo, gravando o presente para o conhecimento das gerações futuras (DICK, 1990, p. 22).

Os padrões motivadores para a escolha dos topônimos, portanto, constituem verdadeiros testemunhos da relação das experiências vivenciadas pelo homem como participante de um grupo línguocultural específico. O estudo toponímico permite revelar marcas do pensamento do grupo, tendo em vista o topônimo ser, também, reflexo das experiências culturais projetadas nas atividades léxico-discursivas coletivas. Esses motivadores são utilizados na metodologia toponímica, especialmente, no que diz respeito à classificação taxionômica dos topônimos, como veremos a seguir.

## **TAXIONOMIAS TOPONÍMICAS: A PROPOSTA DE DICK E CONTRIBUIÇÕES**

Sousa (2007, p. 38) explica que Dick organizou seu primeiro modelo de classificação em dezenove taxes e, mais tarde, ampliou o modelo, contemplando 27 (vinte e sete) taxes: 11 (onze) relacionadas com o ambiente físico – Taxionomias de Natureza Física –, e 16 (dezesesseis) relacionadas com os aspectos sócio-históricoculturais que envolvem o homem – Taxionomias de Natureza Antropocultural. Sobre a elaboração do modelo taxionômico, a própria Dick (1897, p. 31) explica:

Conscientes, portanto, da necessidade de se buscar modelos taxeonômicos para os vários conjuntos de topônimos, em agrupamentos macro-estruturais, procurou-se, nos ordenamentos sistemáticos das ciências auxiliares da Toponímia, em algumas obras alienígenas especializadas, os elementos que permitissem a apresentação de um quadro classificatório, de maneira a satisfazer, a demanda da pesquisa.

Assim, tendo como base a teorização de Edward Sapir (1961), Dick (1987) destaca os fatores ambientais, “em sua dicotomia física e antropocultural” como princípios geradores da proposta taxionômica. Como ela explica, “as percepções sensoriais e as manifestações psíquicas brotam como fontes geradoras dos motivos toponomásticos”. Tratam-se, portanto, de um conjunto classificatório que leva em consideração as influências externas e internas (subjetivas), como causas motivadoras, no ato de nomeação dos espaços geográficos. Sousa (2018, p. 26-7), assim sintetiza as classificações:

a) Taxionomia de Natureza Física: **Astrotopônimos**: topônimos relativos aos corpos celestes em geral; **Cardinotopônimos**: Topônimos relativos às posições geográficas em geral; **Cromotopônimos**: topônimos relativos à escala cromática; **Dimensiotopônimos**: topônimos relativos às características dimensionais dos acidentes geográficos, como extensão, comprimento, largura, grossura, espessura, altura, profundidade; **Fitotopônimos**: topônimos de índole vegetal, espontânea, em sua individualidade, em conjuntos de mesma espécie, ou de espécies diferente, além de formações não espontâneas individuais e em conjunto; **Geomorfotopônimos**: topônimos relativos às formas topográficas; elevações e depressões do terreno, às formações litorâneas; **Hidrotopônimos**: Topônimos resultantes de acidentes hidrográficos em geral; **Litotopônimos**: topônimos de índole mineral, relativos à constituição do solo; **Meteorotopônimos**: topônimos relativos a fenômenos atmosféricos; **Morfotopônimos**: topônimos que refletem o sentido de forma geométrica; **Zootopônimos**: topônimos de índole animal.

b) Taxionomia de Natureza Antropocultural: **Animotopônimos ou Nootopônimos**: topônimos relativos à vida psíquica, à cultura espiritual, abrangendo a todos os produtos do psiquismo humano, cuja matéria prima fundamental, e em seu aspecto mais importante como fato cultural, não pertence à cultura física; **Antropotopônimos**: topônimos relativos aos nomes próprios individuais; **Axiotopônimos**: topônimos relativos aos títulos e dignidades de que se fazem acompanhar os nomes próprios individuais; **Corotopônimos**: topônimos relativos aos nomes de cidades, países, estados, regiões e continentes; **Cronotopônimos**: topônimos que encerram indicadores cronológicos, representados, em Toponímia, pelos adjetivos novo/nova/ velho/velha; **Ecotopônimos**: topônimos relativos às habitações de um modo geral; **Ergotopônimos**: topônimos relativos aos elementos da cultura material; **Etnotopônimos**: topônimos referentes aos elementos étnicos, isolados ou não (povos, tribos, castas); **Dirrematotopônimos**: topônimos constituídos por frases ou enunciados linguísticos; **Hierotopônimos**: topônimos relativos aos nomes sagrados de diferentes crenças: cristã, hebraica, maometana, etc. Os hierotopônimos podem apresentar, ainda, duas subdivisões: **hagiotopônimos**: topônimos relativos aos santos e santas do hagiológico romano e **mitotopônimos**: topônimos relativos às entidades mitológicas; **Historiotopônimos**: topônimos relativos aos movimentos de cunho histórico-social e aos seus membros, assim como às datas correspondentes; **Hodotopônimos (ou Odotopônimos)**: topônimos relativos às vias de comunicação rural ou urbana.; **Numerotopônimos**: topônimos relativos aos adjetivos numerais; **Poliotopônimos**: topônimos constituídos pelos vocábulos vila, aldeia, cidade, povoação, arraial; **Sociotopônimos**: topônimos relativos às atividades profissionais aos locais de trabalho e aos pontos

de encontro dos membros de uma comunidade (largo, pátio, praça); **Somatotopônimos:** topônimos empregados em relação metafórica a partes do corpo humano ou do animal.

Somada à proposta de Dick, outras pesquisadoras como Isquerdo (1996), Lima (1997) e Francisquini (1998) indicaram propostas classificatórias. A primeira propôs uma subdivisão à categoria animotopônimos:

[...] consideramos esses termos não no sentido corrente na psiquiatria, mas sim com a conotação de sensação agradável, expectativas otimistas, boa disposição de ânimo (eufórico) e sensação desagradável, expectativas não muito otimistas, perspectivas temerosas (disfórico). Assim, o termo animotopônimo foi tomado nesse contexto como uma expressão neutra, reservando-se aos determinantes eufórico e disfórico a função de especificar a natureza do estado anímico, razão pela qual propusemos as terminologias animotopônimos eufóricos e animotopônimos disfóricos para designar, respectivamente, os nomes de seringais que deixam antever expectativas positivas e negativas frente a realidade vivida pelo denominador (ISQUERDO, 1996, p. 118).

Lima (1997), que também apresentou contribuições à proposta classificatória de Dick, subdividiu os hagiomotopônimos em autênticos e aparentes: os hagiomotopônimos autênticos são aqueles nomes que possuem “inspiração religiosa em um padroeiro homônimo”; os hagiomotopônimos aparentes, por sua vez, são aqueles destinados a fazer homenagem “aos fundadores e personagens influentes”, ou seja, nomes de inspiração política (LIMA, 1997, p. 422).

Francisquini (1998), no desenvolvimento de seu estudo, verificou a necessidade de classificar topônimos formados por siglas ou letras do alfabeto (acronimotopônimos); os topônimos referentes à saúde, à higiene e ao bem estar físico de modo geral (higietopônimos); e os topônimos ligados ao que está morto (necrotopônimos).

## **LIBRAS, LÉXICO E CULTURA**

A princípio, é importante destacar que a linguística considera as línguas de sinais como sistemas linguísticos legítimos, complexos, capazes de expressar conceitos abstratos e com organização (léxica, sintática, semântica etc) capaz de desenvolver infinitas sentenças linguísticas, como qualquer língua natural, e independente das línguas orais (QUADROS e KARNOPP, 2004). As línguas de sinais e as línguas orais são de modalidades diferentes. Como explica Quadros (1997, p. 46-7):

[As línguas de sinais] são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivos, mas através da visão e da utilização do espaço. A diferença na modalidade determina o uso de mecanismos sintáticos especialmente diferentes dos utilizados nas línguas orais.

Uma característica que merece destaque é o fato de que as línguas de sinais não são iguais. Existem muitas delas em diferentes países: língua de sinais francesa,

britânica, americana etc. No caso do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais, como explica Quadros (2017, p. 33-5), se constituiu na comunidade surda brasileira, por meio do contato surdo-surdo, especialmente nos centros urbanos; e foi reconhecida como “língua dos surdos brasileiros”, por meio da Lei 10.436, de 2002, e regulamentada pelo Decreto 5.626/2005 – “que apresenta as ações para aplicar as políticas linguísticas e educacionais com vistas a preservar e disseminar a língua brasileira de sinais” (QUADROS, 2017, p. 34). Como destaca a pesquisadora em tela:

[...] a língua de sinais é trazida como elemento constituidor dos surdos na relação com outros surdos e na produção de significados a respeito de si, de seu grupo, dos outros e de outros grupos. O encontro surdo-surdo representa, pois, a possibilidade de troca de significados que, na língua de sinais, nas políticas e na marcação das diferenças, carregam a marca da cultura (QUADROS, 2017, p. 35).

E é a partir das interações e construções cognitivas dos surdos que as marcas culturais são construídas, identificadas e transmitidas. Ora, se toda a carga de experiência, dos conceitos e significados, por meio de processos criativos no ato comunicativo organiza o repertório léxico de uma língua natural; com as línguas de sinais não é diferente, obviamente. “[A] língua de sinais representa muito mais que um constructo linguístico, ela significa de forma profunda as formas de significar o mundo por meio das experiências visuais e corporais” (QUADROS, 2017, p. 39). Aqui, vale destacar o que dizem Lillo-Martin e Gajewsky (2014, p. 398):

[...] as línguas de sinais emergem da e refletem a modalidade visual de sua expressão. Aspectos da maneira como as línguas de sinais são produzidas e percebidas afetam, de fato, aspectos de sua estrutura. O estudo desses efeitos de modalidade nos diz não apenas que as línguas de sinais são especiais de tal-e-tal maneira – elas nos dizem que certas características são compartilhadas por todas as línguas, independentemente da modalidade, enquanto outras características são formadas pelo uso da modalidade seja de sinais ou falada<sup>19</sup>.

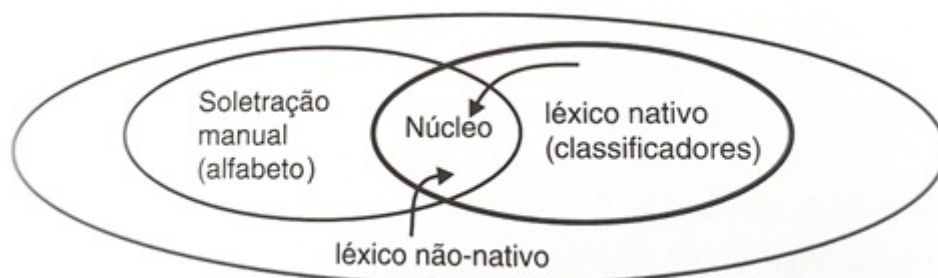
Nas línguas de sinais, os articuladores primários são as mãos (com uma delas ou com as duas) que, num dado espaço à frente do corpo, se movimentam produzindo os sinais, algumas vezes também associados a movimentos corporais e/ou expressões faciais. Quadros e Karnopp (2004, p. 48) explicam que as unidades mínimas das línguas de sinais, portanto, são os parâmetros: três deles foram descobertos por Stokoe (1960): configuração de mão (CM), ponto de articulação ou locação da mão (L), movimento da mão (M); e os outros dois, por Battison (1974): orientação da mão (Or) e aspectos não manuais dos sinais (NM): expressões faciais e corporais (HARRISON, 2013). Explicamos cada um desses parâmetros, resumidamente, a seguir, tendo como base os estudos de Quadros e Karnopp (2004) e Farias-Nascimento (2009):

<sup>19</sup> “[...] sign languages emerge from and reflect the visual modality of their expression. Aspects of the way that sign languages are produced and perceived do in fact affect aspects of their structure. The study of these modality effects tells us not just that sign languages are special in such-and-such a way—they tell us that certain characteristics are shared by all languages, regardless of modality, while other characteristics are shaped by whether the spoken or signed modality is used” (Tradução: Carlos Roberto Ludwig).

- a) Configuração de mão (CM): É a forma que a(s) mão(s) assume(m) durante a realização de um sinal, que podem advir da datilologia (alfabeto manual) ou de outras formas produzidas pelo sinalizante. Atualmente, há 75 CMs.
- b) Movimento: os sinais podem ter movimento ou não, servindo este como traço distintivo entre itens lexicais (nomes e verbos) e relacionando-se à direcionalidade do verbo. O movimento pode envolver “uma vasta rede de formas e direções, desde os movimentos internos da mão, os movimentos do pulso, e os movimentos direcionais no espaço” (QUADROS E KARNOPP, 2004, p. 54).
- c) Ponto de articulação/ locação (L): é o local onde o sinal é produzido, podendo ser no corpo (ou próximo a ele), ou no chamado espaço neutro, área localizada à frente do corpo;
- d) Orientação da mão: ao se produzir um sinal a palma da mão pode apontar para direções diferentes, é o que se chama de orientação da mão. Segundo Ferreira-Brito (1995, p.41), “há seis tipos de orientações da palma da mão em LIBRAS: para cima, para baixo, para o corpo, para frente, para a direita ou para esquerda”;
- e) Expressões não manuais: as expressões faciais e corporais são responsáveis por diferenciar as sentenças interrogativas, negativas, concordância, topicalizações e referências específicas, além de diferenciar itens lexicais. As expressões não manuais podem funcionar, ainda, como elementos prosódicos.

As autoras explicam ainda que cada sinal é “visto como um feixe de elementos simultâneos” formado por mais de um parâmetro ao mesmo tempo. Essa característica diferencia as línguas de sinais das línguas orais, uma vez que estas se caracterizam pela sequencialidade.

Brentari e Padden (2001, *apud* QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 88) explicam que a estrutura dos sinais da LIBRAS é complexa. Há certas propriedades presentes nas línguas de sinais que não estão presentes nas línguas orais. A soletração manual, por exemplo, constitui uma representação manual do alfabeto em Português (inclusive obedecendo à sua sequencialidade na composição da palavra)<sup>20</sup>, e como se pode observar na figura a seguir, ela faz parte do léxico considerado nativo – o que, segundo Battison (*apud* QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 88), constitui um empréstimo na LIBRAS.



### 1. O léxico em LIBRAS

FONTE: Adaptado de Quadros e Karnopp, 2004, p. 88.

<sup>20</sup> Nesse caso temos o processo de datilologia: soletração manual alfabética dos vocábulos em Português.



Vale ressaltar que muitos sinais em LIBRAS são formados utilizando as iniciais dos nomes próprios (de pessoas e de lugares) em língua portuguesa. Trata-se, portanto, de um empréstimo linguístico.

## **ESTUDOS TOPONÍMICOS NO ESTADO DO ACRE**

Tomando como base o *Projeto Atlas Toponímico da Amazônia Ocidental Brasileira* (Projeto ATAB)<sup>21</sup>, em desenvolvimento na Universidade Federal do Acre, alguns trabalhos foram desenvolvidos pondo em tela a toponímia acreana: Oliveira (2015), Saar (2016), Silva (2017), Martins (2017) e Sampaio (2018). O primeiro destaca a toponímia urbana de Rio Branco, partindo “de uma abordagem socioetnolinguística da língua, de modo a observar a estreita relação entre língua, cultura e sociedade, e a sua influência na construção do sintagma toponímico”. A pesquisadora coletou 2190 topônimos em documentos oficiais disponibilizados pela Prefeitura de Rio Branco, e procedeu a análise tomando como base as orientações metodológicas de Dick (1987, 1990).

Saar (2016) demonstrou “a influência cultural, especificamente religiosa, nordestina na formação toponímica do Acre”. Utilizando-se dos pressupostos teórico-metodológicos de Dick (1987, 1990), Sousa (2007), Andrade (2010), a pesquisadora coletou 269 topônimos de influência religiosa em 1.775 espaços geográficos acreanos.

Silva (2017), por sua vez, construiu um banco de dados toponomásticos com dados linguísticos, históricos, geográficos, com o objetivo de traçar o perfil toponímico da zona rural da Regional Alto Acre. O *corpus* analisado na pesquisa “constitui-se de dados obtidos nos mapas digitais do acervo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE; de planilhas de projetos de assentamento do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA e da Secretaria de Meio Ambiente do Acre – SEMA”.

Martins (2017) buscou traçar o perfil toponímico de natureza indígena da zona rural do Estado do Acre, verificando, também, “se existe ligação entre a motivação de cunho semântico dos nomes e os aspectos culturais do lugar”. A análise foi realizada em 392 topônimos indígenas e mostrou que “a motivação toponímica se baseia, principalmente, nos aspectos da flora, da fauna e da hidrografia”.

Por fim, Sampaio (2018) realizou uma análise quantitativa das taxionomias da toponímia da zona rural da Regional do Juruá. Após a coleta de 530 topônimos em mapas digitais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de planilhas de projetos de assentamento do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e da Secretaria de Meio Ambiente do Acre – SEMA, o estudo apontou o índice percentual preponderante de fatores motivacionais de natureza antropocultural.

Além desses estudos, está em fase de desenvolvimento uma pesquisa<sup>22</sup> que analisa a toponímia em LIBRAS do estado do Acre. Especificamente, pretendemos elaborar uma metodologia toponímica que considere as especificidades da Língua Brasileira de Sinais e a Cultura Surda.

<sup>21</sup> O Projeto ATAOB é coordenado pelo professor Dr. Alexandre Melo de Sousa, na Universidade Federal do Acre, desde 2008 (Cf. SOUSA, 2008; SOUSA, 2012).

<sup>22</sup> Projeto: Proposta metodológica para o estudo toponímico em Língua Brasileira de Sinais (CNPq – Processo nº 104249/2018-8).

## DESCRIÇÃO METODOLÓGICA E PRIMEIROS RESULTADOS

O *corpus* da pesquisa é formado por topônimos de municípios acreanos (no total de 22), catalogados em mapas (digitais) Municipais Estatísticos de escala 1: 100.000; malha territorial 2010, edição 08 de março de 2011, fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Esses topônimos serão a base da nossa pesquisa e os dados em LIBRAS são coletados em documentos do Centro de Apoio ao Surdo (CAS/AC), confirmados com Sujeitos Surdos (alguns deles, criadores dos sinais toponímicos) e, em seguida, armazenados em Fichas Lexicográfico-Toponímicas. Em seguida, cada sinal é filmado em datilologia (soletração em LIBRAS) e no sinal toponímico propriamente dito para, posteriormente, ser armazenado na ficha.

A análise obedecerá às perspectivas linguísticas e etnodialetológicas observando-se, em especial, a inter-relação entre o espaço (físico e social) e o homem, refletidos nos topônimos, seja por nomeadores ouvintes, seja por nomeadores surdos. Os dados serão armazenados em fichas lexicográfico-toponímicas, propostas por Dick adaptadas para a LIBRAS, contendo os seguintes componentes:

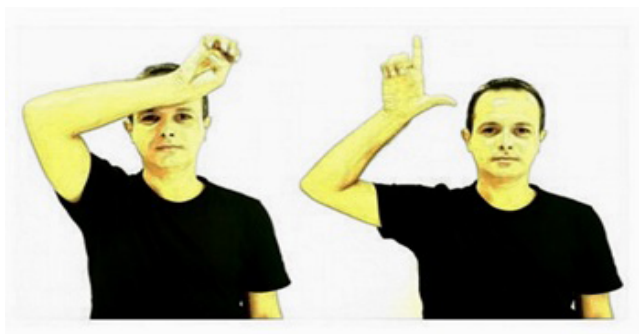
- a) Localização;
- b) Tipo de acidente geográfico;
- c) Topônimo (em Português ou em outra língua oral);
- d) Classificação Taxionômica (em Português ou em outra língua oral);
- e) Sinalização (imagem);
- f) Classificação Taxionômica para o topônimo em LIBRAS;
- g) Topônimo em Escrita de Sinais;
- h) Estrutura morfológica do sinal toponímico;
- i) Contexto;
- j) Vídeo em LIBRAS;
- k) Fonte;
- l) Pesquisador responsável.

Para a escrita do sinal (item g) será utilizado o sistema SignWriting, que expressa as configurações de mãos, os movimentos, as expressões faciais e os pontos de articulação das línguas de sinais.

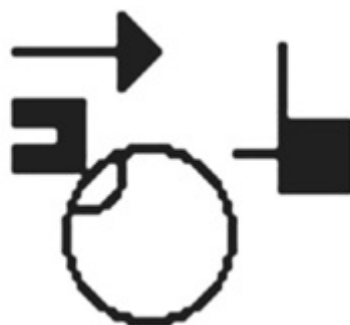
Como não há registros toponímicos em LIBRAS nas Cartas do IBGE, os dados serão recolhidos em materiais disponibilizados pelo Centro de Apoio ao Surdo (CAS): espaços de reconhecimento político e social da Cultura Surda, frutos da parceria entre Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais de Educação. No CAS, ainda, os aspectos motivacionais serão validados pelos Sujeitos Surdos, como afirmamos anteriormente.

Podemos ilustrar com o exemplo de Epitaciolândia: que é formado pelas letras “E” e “L”, em pontos de articulação localizados na testa, em movimento retilíneo, da esquerda para a direita. Esse topônimo faz referência às iniciais do topônimo em Português. Trata-se, pois, de um empréstimo linguístico.

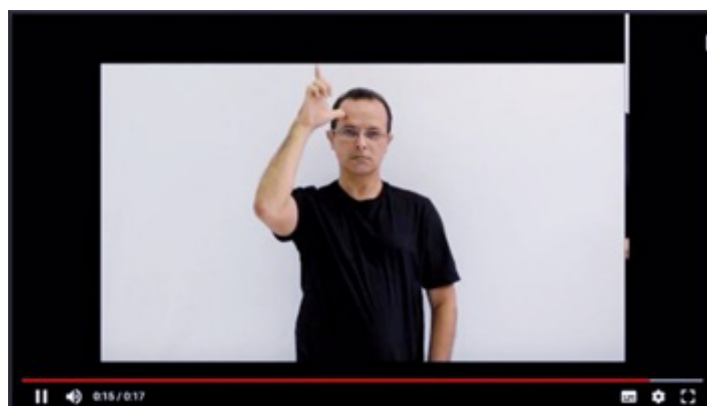
Na ficha, além das informações técnicas do topônimo em português, dispomos da imagem do sinal (figura 2), do sinal em escrita de sinais (figura 3) e do vídeo com a realização do sinal toponímico (figura 4), a seguir:



2. Sinal toponímico EPITACIOLÂNDIA  
FONTE: Adaptado de Sousa, 2018, p. 31.



3. EPITACIOLÂNDIA em escrita de sinais  
FONTE: Adaptado de Sousa, 2018, p. 31.



4. Vídeo com o sinal toponímico EPITACIOLÂNDIA  
FONTE: Adaptado de Sousa, 2018, p. 32.

Todos os topônimos coletados em LIBRAS, num total de 22, foram descritos em suas produções (aspectos formais) e em relação aos aspectos motivacionais, como sintetizamos a seguir:

- O topônimo sinalizado ACRELÂNDIA é formado pelas letras “A” e “L”, em pontos de articulação localizados na testa, em movimento retilíneo, da esquerda para a direita, em referência a duas letras presentes no topônimo em português.
- O topônimo sinalizado ASSIS BRASIL é formado pela “A” e “B”, em espaço neutro, em direção frontal, em movimento (com a letra “B”) em referência às ladeiras.
- O topônimo BRASILÉIA é formado pela letra “B”, em espaço neutro, em direção frontal, em movimento de zig-zag, em referência à ponte que liga Brasil e Bolívia.

- d) O topônimo BUJARI é formado pelas letras “B” e “J”, em espaço neutro, em referência a duas consoantes presentes no topônimo em português.
- e) O topônimo CRUZEIRO DO SUL é formado com a letra “C”, com o ponto de articulação no olho, em referência à igreja católica (símbolo turístico da cidade).
- f) O topônimo CAPIXABA é formado pela letra “C”, apoiado numa configuração de mão em forma cilíndrica, em referência ao tamanho do município.
- g) O topônimo EPITACIOLÂNDIA é formado pelas letras “E” e “L”, em pontos de articulação localizados na testa, em movimento retilíneo, da esquerda para a direita, em referência a duas letras presentes no nome do município em português.
- h) O topônimo FEIJÓ é formado pela letra “F” nas duas mãos, em referência à função de preparo do açaí.
- i) O topônimo JORDÃO é formado pela letra “J”, seguido do sinal de barco em movimento das águas.
- j) O topônimo MÂNCIO LIMA é formado pelas letras “M” e “L”, com a configuração na mão dominante, tocando o dorso da mão passiva, com a letra “L”, em movimento diagonal, para frente, em direção para baixo. Faz referência às letras do nome.
- k) O topônimo MANUEL URBANO é formado pelas letras “M” e “U”, com a configuração na mão dominante, tocando o dorso da mão passiva, com a letra “U”, em movimento para cima. Faz referência às letras do nome.
- l) O topônimo MARECHAL THAUMATURGO é formado pelas letras “M” e “T”, com a configuração na mão dominante, tocando o dorso da mão passiva, com a letra “T”, em movimento de zig-zag para cima. Faz referência às iniciais do topônimo em português.
- m) O topônimo PLÁCIDO DE CASTRO é formado pelo sinal de barco, em movimento nas águas, seguido do sinal da letra “P”.
- n) O topônimo PORTO ACRE é formado pelas letras “P” e “A”, em espaço neutro, em direção frontal, em movimento retilíneo para a frente. Faz referência às iniciais do topônimo em português.
- o) O topônimo PORTO WALTER é formado pelas letras “P” e “W”, com a configuração na mão dominante, tocando o dorso da mão passiva, com a letra “W”, em movimento para cima. Faz referência às iniciais do nome do município em português.
- p) O topônimo RODRIGUES ALVES é formado pelas letras “R” e “A”, com a configuração na mão dominante, tocando o antebraço, em referência às letras iniciais do nome em português.
- q) O topônimo RIO BRANCO é formado pelas letras “R” e “B”. A primeira letra faz o movimento no braço fazendo referência às curvas do rio. A letra “B” faz referência à escala cromática.
- r) O topônimo SANTA ROSA DO PURUS é formado pelas letras “S” e “R”, com a configuração na mão dominante, tocando o antebraço, em referência às letras iniciais do topônimo em português.
- s) O topônimo SENADOR GUIOMARD é formado pelas letras “S” e “G”, com a configuração na mão dominante, tocando a boca, em referência às letras iniciais do nome em português.
- t) O topônimo SENA MADUREIRA é formado pela “S” e “M”, em espaço neutro, em direção frontal, em movimento retilíneo para a frente. Faz referência às iniciais do topônimo em português.
- u) O topônimo TARAUCÁ é formado pela letra “T”, em movimento circular, apoiado no antebraço passivo, em referência à primeira letra do nome.
- v) O topônimo XAPURI é formado pela letra “X” pela mão dominante, com o braço passivo configurado no sinal de árvore, de forma que a mão dominante movimenta-se em referência ao trabalho do seringueiro na extração do látex.

Como se vê, estes topônimos são formados com as configurações fazendo referência a letras presentes nos nomes dos municípios em português, o que constitui empréstimo linguístico. Mesmo quando o sinal toponímico faz referência a outro fator motivacional (formas geográficas, marcas sociais etc), a formação do sinal se dá com a utilização de uma configuração de datilologia.

Num segundo momento, organizamos um quadro comparativo dos fatores motivacionais dos topônimos coletados em línguas orais (Língua Portuguesa ou línguas indígenas) e em Língua Brasileira de Sinais, conforme o quadro a seguir:

<b>ESPAÇO GEOGRÁFICO</b>	<b>TAXIONOMIA EM LP</b>	<b>TAXIONOMIA EM LBS</b>
Acrelândia	Corotopônimo	Acronimotopônimo
Assis Brasil	Antropotopônimo	Geomorfotopônimo
Brasileia	Corotopônimo	Hodotopônimo
Bujari	Etnotopônimo	Acronimotopônimo
Capixaba	Etnotopônimo	Dimensiotopônimo
Cruzeiro do Sul	Astrotopônimo	Hagiotopônimo
Epitaciolândia	Antropotopônimo	Acronimotopônimo
Feijó	Antropotopônimo	Sociotopônimo
Jordão	Hidrotopônimo	Ergotopônimo
Mancio Lima	Antropotopônimo	Acronimotopônimo
Manoel Urbano	Antropotopônimo	Acronimotopônimo
Marechal Thaumaturgo	Axiotopônimo	Acronimotopônimo
Plácido de Castro	Historiotopônimo	Ergotopônimo
Porto Acre	Sociotopônimo	Acronimotopônimo
Porto Walter	Sociotopônimo	Acronimotopônimo
Rio Branco	Historiotopônimo	Cromotopônimo
Rodrigues Alves	Antropotopônimo	Acronimotopônimo
Santa Rosa do Purus	Hierotopônimo	Acronimotopônimo
Sena Madureira	Antropotopônimo	Acronimotopônimo
Senador Guiomard	Axiotopônimo	Acronimotopônimo
Tarauacá	Hidrotopônimo	Acronimotopônimo
Xapuri	Etnotopônimo	Sociotopônimo

QUADRO 1: Classificações taxionômicas em línguas orais (LP ou línguas indígenas) e em Língua Brasileira de Sinais (LBS).

Pelo exposto no quadro é possível observar:

- 59% dos sinais toponímicos (13 topônimos) relacionados aos espaços geográficos estudados (municípios) são classificados como acronimotopônimos. Isso revela o processo de incorporação de línguas estrangeiras (no caso em tela, do português), constituindo empréstimo linguístico.
- os fatores que motivaram a nomeação dos espaços destacados na pesquisa (os municípios acreanos) dos dois grupos (surdos e ouvintes), em sua totalidade, são distintos. Nesse caso, preliminarmente, podemos afirmar que os fatores de natureza cultural são percebidos de maneira distinta pelos grupos. Por exemplo,

ao nomear o município XAPURI, os ouvintes fizeram referência à tribo Xapuris, ao passo que para o Sujeito Surdo foi mais saliente o trabalho de extração do látex – característico do espaço destacado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente aos resultados alcançados neste momento da pesquisa, destacamos a proposição de Abbade (2012) que afirma “Língua e cultura são indissociáveis. A língua de um povo é um dos seus mais fortes retratos culturais”. Então, o estudo toponímico é um estudo do léxico que, de acordo com Biderman (2001), é o conjunto de palavras que forma um acervo virtual no qual os usuários da língua podem escolher mentalmente as palavras que querem usar em suas comunicações. A comunidade surda não faz diferente, ela associa suas marcas culturais e de percepção das características próprias do espaço nomeado nas sinalizações atribuídas aos espaços geográficos,. Assim, percebemos que a capacidade do usuário da língua significar e ressignificar o signo linguístico é o que lhe permite fazer o signo linguístico funcionar como signo toponímico.

A pesquisa está em fase inicial. Sabemos da necessidade de: discutir sobre iconicidade em línguas de sinais e fazer a relação com os dados coletados na pesquisa; ampliar as análises no que diz respeito às propriedades de construção fonomorfológica dos sinais toponímicos; moldar e testar as fichas de coleta dos dados coletados.

## REFERÊNCIAS

ABBADE, M. S. Lexicologia social: a lexemática e a teoria dos campos lexicais. In: ISQUERDO, A. N.; SEABRA, M. C. T. C. (Org). *As ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Ed. UFMS. Vol. VI. Campo Grande, MS, 2012.

ANDRADE, K. S. *Atlas toponímico de origem indígena do Estado de Tocantins – PROJETO ATITO*. São Paulo: 2006. Tese (Doutorado) – USP, 2006.

BIDERMAN, M. T. C.. *As ciências do léxico*. In: OLIVEIRA, P. P. de; ISQUERDO, A. N. *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*. 2. Ed. Campo Grande, MS: UFMS, 2001.

CÂMARA Jr. J. M. Língua e cultura. *Revista LETRAS*. V. 4. Curitiba: Universidade Federal do Paraná – UFPR, 1955.

DICK, M. V. de P. do A. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.

DICK, M. V. de P. do A. *Toponímia e Antroponímia no Brasil*. Coletânea de estudos. São Paulo: Gráfica da FFLCH/USP, 1987.

DICK, M. V. de P. do A. *O sistema onomástico: bases lexicais e terminológicas, produção e frequência*. In: OLIVEIRA, Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*. 2. Ed. Campo Grande, MS: UFMS, 2001.

DICK, M. V. de P. do A. *Rede de conhecimento e campo lexical: hidrônimos e hidrotopônimos ma onomástica brasileira*. In: ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M. G. *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*. 2. Ed. Campo Grande, MS: UFMS, 2004.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. *Representações Lexicais da Língua de Sinais Brasileira. Uma Proposta Lexicografica*. Brasília, 2009. Tese (doutorado) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2009.

FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FRANCISQUINI, I. de A. *O nome e o lugar: uma proposta de estudos toponímicos da microrregião de Paranaíba*. Londrina, PR: 1998. Dissertação (Mestrado) - UEL. 1998.

HARRISON, K. M. P. LIBRAS: apresentando a língua e suas características. In: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda; Lara Ferreira dos Santos. (Org.). v. 1. *Tenho um aluno surdo, e agora?*. 1ª; ed. São Carlos: Edufscar, 2013.

ISQUERDO, A. N. *O fato lingüístico como recorte da realidade sócio-cultural*. São Paulo: 1996. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista. 1996.

ISQUERDO, Aparecida Negri. Léxico regional e léxico toponímico: interfaces linguísticas, históricas e culturais. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de (Org.). *As ciências do léxico*. Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Vol. VI. Campo grande: Editora da UFMS, 2012.

LILLO-MARTIN, Diane; GAJEWSKI, Jon. *One Grammar or two? Sign languages and the nature of human language*. WIREs Cognitive Scince, 5: 387–401, 2014.

LIMA, I. A. de. A motivação religiosa dos topônimos paranaenses. In: *Estudos lingüísticos – XLV Seminário do GEL*. Campinas: UNICAMP, 1997.

MARTINS, R. M. *O perfil da toponímia indígena na zona rural do estado do Acre*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade). Centro de Educação, Letras e Artes, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2017.

OLIVEIRA, D. L. *A toponímia das regionais, bairros e ruas de Rio Branco*. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade). Centro de Educação, Letras e Artes, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2015.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. *Língua de herança: Língua Brasileira de Sinais*. Porto Alegre: Penso, 2017.

SEABRA, M. C. T. C. Língua, cultura, léxico. In: SOBRAL, G. N. T.; LOPES, N. S.; RAMOS, J. M.. *Linguagem, Sociedade e Discurso*. São Paulo: Blucher, 2015.

SAAR, M. R. C. S. *Toponímia e religião: a contribuição nordestina na nomeação de lugares acreanos*. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade). Centro de Educação, Letras e Artes, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.

SAMPAIO, C. F. C. M. *O perfil toponímico da zona rural da Regional Juruá/AC: análise quantitativa das taxionomias*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade). Centro de Educação, Letras e Artes, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

SILVA, S. M. S. O. *A toponímia da zona rural da regional alto acre: abordagem linguística dos sintagmas toponímicos*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade). Centro de Educação, Letras e Artes, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2017.

SOUSA, A. M. de. *Desbravando a Amazônia Ocidental Brasileira: estudo toponímico de acidentes humanos e físicos acreanos*. Fortaleza: 2007. Tese (Doutorado) – UFC, 2007.

SOUSA, A. M. Projeto Atlas Toponímico da Amazônia Ocidental Brasileira: gênese e trajetória. *Revista Ícone – Revista de Letras*. V.2. , p. 31-42. São Luis de Montes Belos: UEG, 2008.

SOUSA, A. M. O estado atual. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro-RJ, ano 18, n. 54, p. 600-611, 2012.

SOUSA, A. M. Metodologia para a pesquisa toponímica em língua brasileira de sinais. In: SOUSA, A. M.; GARCIA, R.; SANTOS, T. C. (orgs) *Perspectivas para o ensino de línguas 2*. Rio Branco: NEPAN, 2018.

STOKOE, W. C. Sign language structure. *Silver Spring*: Linstok Press, [1960] 1978.



# **A contribuição da semântica no ensino de Língua Portuguesa para surdos**

---

Michely dos Santos Ferreira  
Geceilma Oliveira Pedrosa

## INTRODUÇÃO

A contribuição da semântica no ensino de Língua Portuguesa para surdos tem como objetivo principal analisar o processo de produção de sentidos na leitura empreendida pelos surdos a partir de gêneros textuais. Por serem usuários da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e pelo fato de que a Lei nº10. 436 de 24 de abril de 2002, em seu parágrafo único afirmar que “a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”, os obriga a tornarem-se sujeitos bilíngues e em decorrência das diferenças gramaticais e do modo de percepção e produção da língua portuguesa (L.P), muitas vezes os mesmos encontram dificuldades na compreensão de sentidos presentes nos textos, devido as implicaturas semânticas. Nesse sentido, ao tentar ressignificar o processo de ensino de LP como L2, surge um questionamento que é a mola propulsora desta pesquisa: como ocorre esse processo de categorização e prototipação nos falantes surdos, cuja língua em questão se trata de uma língua adicional, a Língua Portuguesa?

Esse questionamento nos leva a refletir também sobre quais estratégias podem ser utilizadas em sala de aula, levando em consideração o modo de percepção do sujeito surdo, cuja memória é constituída visualmente. Esse aspecto para a educação de surdos por muitos anos foi ignorado, até mesmo a imposição quanto ao uso da fala foi tema de discussão e decisão quanto ao melhor método de comunicação para surdos, ocorrido no Congresso de Milão, liderado por Alexander Graham Bell, configurando assim uma prática ouvintista.

Todas as práticas ouvintistas, ou seja, de segregação, opressão e discriminação em relação à condição do sujeito surdo, colocou-os numa condição subalterna, sobretudo pelo fato da comunicação sinalizada não ser reconhecida como língua. No entanto, após o reconhecimento linguístico da Língua de Sinais Americana – ASL, na década de 60 com o pioneirismo de William Stokoe, oportunizou várias empreitadas e movimentos surdos que vieram cada vez mais ganhando força e espaço, ocasionando assim no reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, no ano de 2002.

Porém, a Lei de LIBRAS, em seu parágrafo único, torna claro que “A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”, sendo assim, os surdos precisam ter como língua adicional, a língua portuguesa, obrigando-os a tornarem-se falantes bilíngues.

Decorre que ambas possuem em comum o caráter natural de língua, porém, apresentam diferenças quanto as suas especificidades. Enquanto que as línguas orais ocorrem no processo de modalidade de percepção oral-auditiva, nas línguas de sinais isso acontece de forma visual-espacial. Portanto, a forma de apreensão dos signos linguísticos pelos falantes surdos não é o mesmo que para os ouvintes, dificultando assim a compreensão desses sujeitos no que tange a Língua Portuguesa, principalmente quando nestas ocorrem as implicaturas semânticas; estamos especificamente falando sobre o processo de categorização e prototipação.

Com respeito à categorização, entende-se que é o ato de nomear, isto é, o de utilizar as palavras para designar os referentes extralinguísticos, algo inerente e específico da raça humana, criando assim uma relação significativa entre a linguagem e a realidade. Assim sendo, quando pensamos em nomear algo e o classificamos, na verdade, estamos partindo para o processo de categorização que

poderá ter influência do meio em que se vive. A categorização supõe também a capacidade de discriminação de traços distintivos entre os referentes percebidos ou apreendidos pelo aparato sensitivo e cognitivo do indivíduo.

Por outro lado, o homem tem a capacidade de relacionar várias categorias umas com as outras e, conseqüentemente, de responder a relação entre as coisas, bem como sua relação com o vocabulário de uma língua natural. Mas, como ocorre esse processo de categorização e prototipação nos falantes surdos, cuja língua em questão se trata de uma língua adicional, a Língua Portuguesa?

Portanto, a presente pesquisa tem como objetivo principal, compreender como os nativos da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, através da relação linguagem/realidade nomeiam e classificam os referentes extralinguísticos a partir do princípio de categorização e prototipação, utilizando como recurso os gêneros textuais.

Para tanto, abordaremos brevemente sobre questões relacionadas a dificuldade de compreensão dos surdos nos aspectos da língua portuguesa, posteriormente trataremos sobre o conceito de categorização à luz da teoria clássica de Aristóteles, Wittgenstein (1953) e teoria de prototipação por Rosch (1973). Esta pesquisa também estará embasada na Tese de Doutorado da Dra. Patrícia Rezende Nascimento (2009), uma vez que a autora explicita de forma clara e concisa o processo de categorização e prototipação na LIBRAS.

## **O DESAFIO DO PROFESSOR NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS**

O processo de aquisição de uma segunda língua torna-se um tanto complexa para algumas pessoas partindo da teoria de Chomsky, na qual a aquisição da língua materna deve ocorrer de forma que não haja prejuízo para o falante e nem posteriormente para a aquisição de uma segunda língua, ou, melhor dizendo, língua adicional. No entanto, partindo da teoria da Gramática Universal (GU), proposta por Chomsky (1971), é possível compreender que esse processo se torna viável pelo fato de possuímos um sistema linguístico estruturado e guiado pela GU que já determinou todas as escolhas paramétricas advindas da nossa L1.

Parte desse conhecimento apreendido advindo da nossa L1 é transferido<sup>23</sup> para a aquisição da segunda língua. Por conseguinte, a Lei de Princípios e as Leis dos Parâmetros desempenham uma função muito importante no processo de aquisição, pois sabemos que a Lei dos Princípios é comum a todas as línguas naturais, no entanto, a Lei dos Parâmetros, apresentam as suas especificidades de acordo com cada língua.

No que concerne a Lei dos Princípios e Parâmetros, Mota (2008), ratifica — [...] quando os parâmetros da L1 se equiparam para o mesmo princípio, temos uma transferência positiva. Quando apresentam suas singularidades, — uma transferência negativa ou interferência pode ocorrer (MOTA, 2008, p. 20).

Ainda, Mota (2008), procura exemplificar a equiparação da Lei dos Parâmetros com a dos princípios da seguinte forma:

<sup>23</sup> Não se sabe ainda precisar de que forma ocorre essa transferência em que grau porque essa definição depende da proximidade entre nossa L1 e a segunda língua e as circunstâncias de aprendizagem, entre outros fatores (MOTA, 2008, p. 20).

— [...] quando queremos expressar concordância podemos usar a estrutura So + Aux + I, como na interação a seguir:

- I'm a student!

- So am I.

Entretanto, o uso dessa estrutura é às vezes problemático para falantes de língua portuguesa em função da inversão sujeito verbo e da atenção extra que o falante tem que ter sobre o tempo do verbo auxiliar (MOTA, 2008, p. 20).

Entretanto, na língua de sinais, uma das maiores diferenças está na modalidade de percepção e produção que se dá por meio do canal visual-espacial, diferente das línguas orais que apresentam o meio de percepção e produção através do canal oral-auditivo. Logo, por mais que alguns sinais apresentem iconicidade, alguns aprendizes ouvintes encontrarão dificuldade quanto à produção de um determinado léxico respeitando a gramática da língua de sinais. O mesmo ocorre com os surdos quanto à aquisição de Língua Portuguesa como língua adicional, por exemplo, no aspecto sintático, no que concerne a ordem canônica da Língua Portuguesa comumente usada como Sujeito, Verbo e Objeto (SVO), enquanto que nas línguas gestuais, em alguns lugares, levando em consideração a teoria chomskiana sobre os parâmetros, a tipologia das sentenças pode assumir diferentes ordens, apresentando nitidamente as distinções gramaticais.

Ainda é importante ressaltar que a ordem tipológica das sentenças de qualquer língua está relacionada com as implicaturas semânticas, simplesmente não podemos estabelecer novas formas de ordenação fora das regras semânticas. Talvez a grande dificuldade que a maioria dos falantes encontrem em uma língua verbal esteja relacionada à flexões verbais.

Por exemplo, na língua de sinais observaremos o parâmetro direção exercendo a relação gramatical dos verbos considerados verbos direcionais, esses também possuem outras classificações verbais como os verbos simples e verbos classificadores (FELIPE, 1998). Dessa forma, seguir gramaticalmente a ordem sintática da Língua de Sinais, segundo Fischer (1973), denota em afirmar que há implicaturas semânticas quanto a disposição sintática dessas sentenças.

Para apresentar melhor as idiosincrasias presentes na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais, explicitaremos neste artigo as principais diferenças delimitando nossa análise apenas nos verbos direcionais.

Estes foram citados por Felipe (1998), como um sistema de flexão verbal, em que a direcionalidade do sinal é um dos parâmetros de marcação de flexão da pessoa do discurso, conforme a imagem a seguir:



-Eu pergunto.	- Você me pergunta.
	
1sPERGUNTAR2s	2sPERGUNTAR1s

Figura 1

FONTE: próprios autores.

Entretanto, para o surdo fazer a transposição dessa flexão verbal da LIBRAS para a língua portuguesa, ele sentirá dificuldades não só quanto a concordância de flexão deste verbo, mas principalmente na compreensão semântica.

No campo semântico, existem diferentes aspectos que compõem esse nível linguístico, como a polissemia, as metáforas, o processo de categorização e prototipação, entre outros. Mas, na seção a seguir, compreenderemos de forma mais precisa o conceito desses elementos e por fim, analisaremos como o tema “Categorização e Prototipação” pode ser explorado a partir do uso de gêneros textuais, tornando-se uma ferramenta facilitadora no processo de produção de sentidos na leitura de signos em uma língua de modalidade oral-auditiva como a Língua Portuguesa.

## **A TEORIA DA CATEGORIZAÇÃO**

A maioria de nossas palavras e conceitos designam categorias [...] Categorização não é um processo que deve ser estudado superficialmente. Não há nada mais básico do que a categorização para o nosso pensamento, percepção, ação e discurso (LAKOFF, 1987, p. 5).

Em outras palavras, o ato de categorizar faz parte de um processo mental inerente ao ser humano, pois vivemos automaticamente dando nomes e nomeando as coisas a fim de compreender e interagir com o mundo. No entanto, de acordo com as palavras do autor supracitadas, “a categorização não é um processo que deve ser estudado superficialmente” (1987, p. 5), para tanto, é necessário compreendermos o conceito de categorização e como esses conceitos foram sendo construídos no decorrer do tempo.

A princípio, o primeiro conceito de categorização que se tem registro diz respeito à noção clássica de categorias baseada na teoria de Aristóteles (1995), suas contribuições perduraram ao longo de quase dois mil anos no campo lógico da história e da filosofia. A concepção aristotélica prevê a existência de categorias harmoniosamente estruturadas com base em um pensamento objetivista. Ou seja, antes de um item pertencer a uma determinada categoria, este, previamente, deveria exibir um conjunto de propriedades consideradas essenciais para que o mesmo pudesse, de fato, pertencer a essa determinada categoria. Assim, o que importa para essa noção categorial é compreender se um componente pertence ou não à certa categoria.

Com isso, Aristóteles declarava a essência como algo que antecede a própria linguagem. Para Aristóteles, o que nos compete é entender essa essência para posteriormente nos incitar para o conhecimento da verdade. Tal verdade seria, pois, universal e nossa natureza lógica nos habilitaria a compreender o sentido das coisas. As categorias seriam, então, restritas e, dessa forma, os elementos fariam, ou não, parte de uma certa categoria. No entanto, outros autores apresentam uma visão diferenciada de Aristóteles sobre essa formulação clássica das categorias.

Entre os quais podemos citar a chamada hipótese Sapir-Whorf (Whorf, 1980), muito disseminada nos anos cinquenta e sessenta, que questionava os universais linguísticos principalmente no domínio da categorização. Para essa teoria, a conceptualização da realidade se evidencia nos idiomas, uma vez que todo sistema linguístico apresenta, tanto no seu léxico como na sua gramática, uma categorização e uma ordenação dos dados da realidade que são exclusivas

dessa língua e da cultura com que ela se conjuga. Isso significa que cada língua traduz o mundo e a realidade social segundo o seu próprio modelo, refletindo uma cosmovisão que lhe é própria, expressa nas suas categorias gramaticais e lexicais.

Wittgenstein (1953), também indaga sobre os pensamentos clássicos aristotélicos. Por isso, Wittgenstein faz sua análise a partir da categoria JOGO, que por ser extensa não há limites para delinea-la. Os limites não são previsíveis e não é possível “finalizar” a categoria. Por este motivo, essa compreensão serve não só para a categoria jogo, mas para todas as categorias que elaboramos. Não existem características idênticas partilhadas pelos elementos dentro de uma mesma categoria, mas, como diz Wittgenstein, “semelhanças por familiaridade”.

As categorias são contínuas e inumeráveis. Por meio do uso da linguagem é que é possível determinar sobre qual aspecto estamos relacionando o elemento da categorização. Assim, essas categorias são observadas por meio das semelhanças de família que trazem algum tipo de associação, como delineou Wittgenstein.

## **A teoria dos protótipos**

Desde a época de Aristóteles até os escritos de Wittgenstein sobre a concepção do termo jogo (*game*), prevalecia a visão clássica de categorias. Segundo esta visão, as categorias eram vistas como entidades abstratas que englobavam ou não englobavam itens (membros) em seu interior. Algo pertenceria a uma categoria se, e somente se, exibisse propriedades, consideradas essenciais individualmente e suficientes em conjunto, para filiação na categoria. Tais propriedades (atributos ou traços) seriam parte, em igual grau, de todos os membros incluídos na categoria.

Esta visão de categorias era resultado único e exclusivo de um posicionamento filosófico, fruto de especulação apriorística sem qualquer suporte empírico advindo de estudos. Ainda assim, a visão clássica prevaleceu ao longo dos séculos e foi ensinada, não como uma hipótese empírica, mas como verdade indiscutível.

O trabalho pioneiro de Eleanor Rosch introduziu mudanças drásticas ao modo de se pensar o fenômeno da categorização. Inspirada nos escritos de Wittgenstein sobre a natureza nebulosa dos conceitos e o princípio lançado pelo filósofo quanto a semelhanças de família entre membros de uma classe conceitual, Rosch, contesta a teoria clássica por focar duas de suas implicações: 1) se as categorias são definidas exclusivamente com base em propriedades compartilhadas igualmente por todos os membros, então não deveria haver membros considerados melhores exemplares do que outros e 2) se as categorias são definidas exclusivamente por propriedades inerentes aos seus membros, então deveriam ser dissociadas das peculiaridades de indivíduos. Isto é, elas não deveriam envolver aspectos relacionados à neurofisiologia humana, movimentos corporais, e habilidades humanas específicas de perceber, formar imagens mentais, aprender e recordar, organizar informações aprendidas e comunicar-se eficientemente.

As pesquisas de Rosch (1973) sobre a categoria das cores revelam, por exemplo, que as infinitas nuances do espectro não são equivalentes do ponto de vista de seu processamento a nível cognitivo. Algumas cores sendo mais facilmente reconhecíveis e memorizáveis do que outras. Além disso, do ponto de vista fisiológico, há no espectro cromático cores focais, universalmente reconhecidas. Tais descobertas aplicadas à categoria das cores são generalizadas por Rosch para abranger outras categorias, conforme ressaltado no procedimento metodológico por ela utilizado em um de seus famosos experimentos (Rosch, 1973).

Além da investigação sobre a categoria cores, outras pesquisas foram realizadas sobre as categorias naturais, como aves e móveis, que evidenciam o aspecto de protótipos, nos quais alguns grupos são considerados como significativos e próprios, compartilhando um grande número de características entre eles. Foram também feitas outras investigações sobre as categorias artificiais, como um agrupamento de figuras sem sentido, cujos membros foram adequados de acordo com certos critérios pré-estabelecidos. Rosch & Boyes-Braem (ROSCH et al., 1978), menciona também sobre os três níveis de categorização, citando o nível básico como o mais recorrente no ato de categorizar.

Sobre os níveis básicos de categorização na ASL, Faria-do-Nascimento (2009), argumenta que:

Rosch & Boyes-Braem (ROSCH et al., 1978), sob a hipótese de que o nível básico é o mais necessário para a linguagem [...] concluíram que a que as ULs<sup>24</sup> simples tendem a ocorrer a partir do nível básico da categorização – o que ocorre frequentemente representado por características de atributos perceptuais e funcionais dos membros da categoria (FARIA-DO-NASCIMENTO, 2009, p. 23).

Ou seja, os níveis básicos lexicais ocorrem com uma certa frequência como componentes que servirão de base para a construção de outros níveis básicos.

Klima & Bellugi (1979, p. 225- 227) e Wilcox (2000, p. 1-3) interessaram-se por aplicar essa teoria à ASL. Focaram a pesquisas numa breve análise dos recursos linguísticos, em ASL, para comprovar os três níveis de categorização<sup>25</sup> descritos por Rosch. Segundo Faria-do-Nascimento (2009), os estudos de Klima Klima & Bellugi, ratificam a teoria de Rosch sobre o nível básico de categorização:

confirmaram as descobertas de Rosch & Boyes-Braem de que ULs simples tendem a ocorrer a partir do nível básico da categorização – o que ocorre frequentemente representado por características de atributos perceptuais e funcionais dos membros da categoria” (FARIA-DO-NASCIMENTO, 2009, p. 24).

Com base na Teoria dos Protótipos e das pesquisas de Klima & Bellugi (1979), a presente pesquisa experimental tem como principal objetivo compreender a forma como os surdos nativos e profícuos na LSB categorizam o mundo através da língua de sinais e quais os critérios para a escolha de um determinado protótipo que se tornam representações linguísticas produtivas no processo de categorização da LSB.

## **METODOLOGIA**

De acordo com Fonseca (2002), a pesquisa possibilita a aproximação e um entendimento da realidade a investigar, como um processo permanentemente inacabado. Ela se processa através de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo subsídios para uma intervenção no real.

<sup>24</sup> ULs – é uma abreviação do termo Unidades Lexicais.

<sup>25</sup> Nível básico, nível superordenado e nível subordinado.

A fim de alcançarmos os objetivos propostos, identificamos como delineamento metodológico mais apropriado a pesquisa experimental, uma vez que para Gil (1999):

o método experimental consiste essencialmente em submeter os objetos de estudo à influência de certas variáveis, condições controladas e conhecidas pelo investigador, para observar os resultados que a variável produz no objeto (GIL, 1999, p. 70).

A escolha da abordagem experimental para esta pesquisa, parte do princípio apresentado por Chizzoti (2000) de que:

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTI, 2000, p. 79).

Entendemos que os participantes da pesquisa não são apenas um número em uma tabela e sim pessoas que são corresponsáveis pelo processo de criação e recriação de conceitos, opiniões e conhecimentos, então a abordagem experimental atende e responde às nossas necessidades.

## **Local da pesquisa**

A pesquisa será realizada em uma Escola Estadual da cidade de Manaus, que atualmente contempla as séries do ensino fundamental II e o ensino médio, ambos em turno vespertino.

Com a finalidade de atingir os objetivos propostos, a pesquisa foi aplicada com um grupo local de nove anos surdos, entre o 1º e 3º ano do ensino médio. São respectivamente quatro surdos do sexo masculino que apresentam faixa etária de idade que variam entre 18 e 22 anos e cinco surdas do sexo feminino que apresentam a mesma faixa etária que variam entre 18 e 22 anos, nas respectivas séries.

## **Descrição do material aplicado**

Os materiais utilizados para a experimentação foram: duas folhas de isopor, tinta guache, papel emborrachado, papel cartão, figuras ilustrativas com imagens de aves e tachinhas.

A princípio, as imagens ilustrativas foram criteriosamente selecionadas para que facilitassem a diferenciação de acordo com as suas características e o habitat em que vivem. Foram selecionadas e divididas na folha de cada isopor a categoria de aves terrestres, a de aves aquáticas e a de aves aéreas; todas elas eram diferenciadas por cor e identificadas acima com o papel emborrachado.

Ambas as folhas de isopor foram divididas verticalmente nas três categorias, conforme mencionado nas linhas anteriores: a categoria aves aéreas foi identificada com a textura da tinta guache pela cor azul claro, fazendo alusão



ao azul do céu; ao centro, a categoria aves terrestres apresentava a cor marrom, uma alusão aproximada à cor da terra e, por fim, a categoria aves aquáticas apresentava a textura da cor azul escuro, uma alusão aproximada ao azul do mar.

Em seguida, as imagens ilustrativas foram coladas no papel cartão para uma melhor fixação no isopor e as tachinhas foram utilizadas para fixar cada imagem em sua respectiva categoria.

Por totalizar um quantitativo de nove surdos, estes foram divididos em dois grupos: o primeiro grupo, heterogêneo composto por 4 surdos, é identificado na presente pesquisa como “grupo A” e o segundo grupo, também heterogêneo, composto por 5 surdos que serão identificados como “grupo B”.

O registro do grupo focal aconteceu com uma câmera filmadora digital e celular em razão da especificidade dos sujeitos entrevistados, alunos surdos e de sua língua, a Língua Brasileira de Sinais.

A aplicação do instrumento ocorreu em duas etapas consecutivas. Na primeira etapa, foi feito um levantamento sobre o conhecimento prévio que cada um tinha sobre o conceito de categorização e prototipação. Em seguida, foram apresentados e exemplificados ambos os conceitos. No segundo momento, distribuiu-se aos participantes os cartões com as referidas imagens ilustrativas das aves. Ambos os grupos deveriam organizar os cartões e aplica-los em cada categoria. A seguir, descreveremos a análise dos resultados da aplicação da experimentação.

## **ANÁLISE, RESULTADO E DISCUSSÃO**

No primeiro momento, tivemos o cuidado de levar em consideração o conhecimento prévio dos alunos surdos que participaram do experimento com respeito ao conceito dos diferentes tipos de habitat dessas aves, como por exemplo: aéreas, terrestres e aquáticas, tão logo percebemos a dificuldade que os alunos tiveram em identificar o conceito dessas palavras na língua portuguesa, levando-nos a explicar o significado das mesmas para que depois partíssemos para a proposta do experimento. No segundo momento, dividimos os alunos em dois grupos, o primeiro grupo será identificado como o Grupo A e o segundo grupo será identificado como o Grupo B, para que pudessem fazer a correspondência semântica dos conceitos com as imagens descritas a seguir:

a) Análise dos agrupamentos propostos pelos colaboradores do Grupo A (Aves Aéreas):

O protótipo escolhido pelo grupo A para representar o nível básico da categoria aves aéreas foi: ‘POMBO’ (item “a” anexo I). Quando perguntado ao grupo A, a motivação para a escolha da ave ‘POMBO’ como protótipo, a resposta foi pelo fato desta ave estar sempre próxima aos humanos e possuir hábitos como *alimentar-se* no chão em bandos ou individualmente.

b) Análise dos agrupamentos propostos pelos colaboradores do Grupo A (Aves Terrestres):

O protótipo escolhido pelo grupo A para representar o nível básico da categoria aves terrestres foi: ‘GALINHA’ (item “b” anexo II). Quando perguntado ao grupo A, a motivação para a escolha da ave ‘galinha’ como protótipo, a resposta foi pelo fato desta ave fornecer ovos que podem ser utilizados para o consumo humano.

c) Análise dos agrupamentos propostos pelos colaboradores do Grupo A (Aves Aquáticas):

O protótipo escolhido pelo grupo A para representar o nível básico da categoria aves aéreas foi: 'GARÇA' (item "c" anexo III). Quando perguntado ao grupo A, a motivação para a escolha da ave 'GARÇA' como protótipo, a resposta foi pelo fato desta ave predadora pousar sob o rio para capturar a sua presa, e por fim, alimentar-se de peixes.

d) Análise dos agrupamentos propostos pelos colaboradores do Grupo B (Aves Aéreas):

O protótipo escolhido pelo grupo B para representar o nível básico da categoria aves aéreas foi: 'PERIQUITO' (item "d" anexo IV). Quando perguntado ao grupo B, a motivação para a escolha da ave 'PERIQUITO' como protótipo, a resposta foi pelo fato desta ave apresentar a cor esverdeada na qual remete ao verde da floresta amazônica.

e) Análise dos agrupamentos propostos pelos colaboradores do Grupo B (Aves Terrestres):

O protótipo escolhido pelo grupo B para representar o nível básico da categoria aves terrestres foi: 'POMBO' (item "e" anexo V). Quando perguntado ao grupo B, a motivação para a escolha da ave 'POMBO' como protótipo, a resposta foi similar ao do grupo A, pelo fato das aves estarem sempre próximos de humanos e mantem o hábito de alimentar-se com restos de comida descartado pelos humanos.

f) Análise dos agrupamentos propostos pelos colaboradores do Grupo B (Aves Aquáticas):

O protótipo escolhido pelo grupo B para representar o nível básico da categoria aves aquáticas foi: 'PINGUIM' (item "f" anexo VI). Quando perguntado ao grupo B, a motivação para a escolha da ave 'PINGUIM' como protótipo, a resposta foi pelo fato de que esta ave vive em temperaturas muito baixas, ou seja, em um ambiente muito frio e estão sempre reunidas em *grupos* numerosíssimos.

Assim, percebemos que cada grupo categorizou de forma diferente as aves para cada tipo de habitat, da seguinte forma: o grupo A classificou e fez a prototipação das aves aéreas como: pombo, as terrestres: galinha e as aquáticas: garça. Enquanto que no grupo B, a ave aérea escolhida como protótipo foi: periquito, terrestres: pombo e aquáticas: pinguim, nos levando a entender que a categorização na Língua de Sinais está relacionada às diferentes formas ou graus de prototipação. Tais diferenças encontram abrigo na proposta de Wittgenstein (1991), sobre a categorização cognitiva ao argumentar que constituintes de uma categoria podem estar coadunados uns aos outros sem que estes tenham "uma propriedade em comum que defina a categoria. Ele define, então, as categorias a partir de feixes de traços e de relações de semelhança" (FARIA-DO-NASCIMENTO, 2009). Ou seja, esses feixes de traços e as relações de semelhanças nada mais são que um processo mental inerente ao ser humano e que se diferem a partir das experiências vivenciadas e da realidade de cada sujeito.

## CONCLUSÃO

A aplicação da experimentação comprovou não só a capacidade inata do ser humano de ver o mundo que o cerca e a partir daí nomeá-las, ou seja,

categorizá-las, mas também de reconhecer que o nível linguístico é importante para o princípio de categorização, pois embora os alunos que participaram do experimento fossem do ensino médio, eles não tinham o mesmo nível linguístico, ocasionando assim a categorização e prototipação de aves de formas distintas. As discrepâncias apresentadas dão-se pelo fato da meta cognição, que segundo Flavell (1979), pode ser definida como “o conhecimento que o sujeito tem sobre o seu próprio conhecimento (metacognição)”, não menosprezando que fatores externos, como o ambiente em que se vive, de fato, interfiram nas escolhas de categorização e prototipação.

No momento da apresentação da proposta do experimento, alguns alunos surdos tiveram dificuldades em compreender o conceito da palavra de cada espaço ocupado pelas aves, como aéreas, terrestres e aquáticas. Isto nos levou, de primeiro momento, a explicar todos esses conceitos antes da aplicação do experimento, denotando assim a grande dificuldade que o surdo tem em reconhecer algumas palavras da Língua Portuguesa. No entanto, devido a modalidade de percepção do surdo ser na modalidade visual espacial, a apresentação das imagens por meio de figuras recortadas e ilustradas, facilitaram a compreensão dos conceitos associando a imagem a cada tipo de habitat.

Portanto, após a aplicação deste experimento e leituras para o embasamento desta pesquisa, percebemos o quão importante é a compreensão da semântica para as pessoas surdas, uma vez que as mesmas se encontram, conforme descreve a Lei nº 10.436/02 na condição de sujeitos bilíngues.

Não desprezando a modalidade de percepção do surdo que ocorre pelo canal visual espacial, explorar questões relacionadas à Língua Portuguesa compreendendo as implicaturas semânticas, é necessário que se desenvolvam estratégias atendendo a perspectiva visual do sujeito surdo.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedra no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

ARISTOTLE. *Categories*. Edição trilingue. Complete works. New Jersey: Princeton University Press, 1995. p. 3-24.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHOMSKY, Noam. *Aspectos de la teoria de la sintaxis*. Madrid: Aguilar, 1971.

FARIA- DO - NASCIMENTO, Sandra Patrícia de. *Representações Lexicais da Língua de Sinais Brasileira: uma proposta lexicográfica* – Brasília: UnB / Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP, 2009.

FELIPE. Tanya A. *A Relação sintático-semântica dos verbos e seus argumentos na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)*. Tese de Doutorado em Linguística: UFRJ. 1998.

FISCHER, S. *Verb inflections in American Sign Language and their acquisition by the deaf child*. Paper presented at the Winter Meeting of the Linguistic Society of America. [s.l.,s.n.], 1973.

Flavell, J. H. Metacognition and cognitive monitoring. *A new area of cognitive-developmental inquiry*. *American Psychologist*, V. 34(10), p. 906-911, 1979.

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita de Sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2004.

HOIJER, H. The Sapir-Whorf hypothesis. *Language in culture* (ed. H.Hoijer). Chicago, University of Chicago Press, p. 92- 105. 1954.

KLIMA, Edward S.; BELLUGI, Ursula. *The Signs of Language*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

ROSCH, E. & LLOYD, B. *Cognition and categorization*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. 1976.

SAPIR, Edward. *A Linguagem: Introdução ao estudo da Fala*. 2. ed. Tradução: J. Mattoso Câmara Jr. São Paulo: Perspectiva, 1980.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. trad. José Carlos Bruni. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural. 1991.



**Anexo A**  
Item "A" – Ave Pombo



**Anexo B**  
Item "B" – Ave Galinha



**Anexo C**  
Item "C" – Ave Garça Branca



**Anexo D**  
Item "d" – Ave Periquito



**Anexo E**  
Item "e" – Ave Pinguim

**Caracterização geral da Base Nacional Comum Curricular e a influência das tecnologias digitais da informação e da comunicação no ensino de Língua Portuguesa**

---

Paula Tatiana da Silva-Antunes  
Aline Kieling Juliano Honorato Santos

## INTRODUÇÃO

A Constituição Federal (BRASIL [1988] 2012), promulgada em 1988, estabelece, no artigo 210, a elaboração de um documento que explicita os conteúdos mínimos que devem ser ensinados na Educação Básica. Assim, após trinta anos da publicação da Constituinte, a Base Nacional Comum Curricular tem sua versão completa – incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – homologada em dezembro de 2018, três anos após a primeira versão ter sido divulgada, a fim de que houvesse contribuição ampla da sociedade<sup>26</sup>.

Sendo um documento de evidente importância no cenário educacional brasileiro, inúmeros trabalhos, como bem pontuam Rocha e Pereira (2016), foram elaborados visando colocar em pauta discussões em torno do currículo na educação básica. No levantamento realizado por essas pesquisadoras, verificou-se que, nas regiões Norte e Nordeste a produção acerca da BNCC tem sido (ao menos no período entre 2010 e 2015) pouco significativa, sendo esse mais um motivo para, no II GELLNORTE, a ser realizado na cidade de Manaus-AM, colocar o tema como ponto central de nossas discussões.

A delimitação feita por nós em relação à influência das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, no componente curricular Língua Portuguesa da BNCC, justifica-se pelo fato de a escola ter buscado meios de inserir o universo tecnológico em suas práticas, tal como se vê nas práticas sociais como um todo. Essa proposição da esfera educacional fica evidente quando se compara os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular no que tange aos enunciados referentes aos meios tecnológicos, naquele há breves indicações para que o tema seja abordado na sala de aula, enquanto neste a temática perpassa por todo o documento, desde as competências gerais e específicas de cada componente curricular, até os enunciados que descrevem os conteúdos a serem trabalhados, nomeados como habilidades.

O objetivo desta pesquisa, portanto, é – tal como divulgamos no resumo do minicurso homônimo a ser ministrado por nós no evento em questão – “possibilitar a necessária análise/reflexão em torno da Base Nacional Comum Curricular, mais especificamente sobre as influências que as tecnologias digitais da informação e da comunicação – TDIC – exerceram sobre o documento”. Para isso, em um primeiro momento, traremos os marcos legais que embasaram a BNCC e descreveremos brevemente a estrutura do documento (BRASIL, 2018), trazendo indicações de sites onde professores(as) e/ou outras pessoas interessadas poderão se aprofundar no assunto, como o *site* do MEC, da Nova Escola e do Movimento pela Base; em seguida, apresentaremos as caracterizações gerais do percurso da construção do documento (BRASIL, 1988; 1996; 2013; 2014; 2018; *site* Movimento pela Base), juntamente com algumas discussões em torno da BNCC, pontuadas por Rocha e Pereira (2016), Geraldi (2015) e ANPED (2017); para, finalmente, debruçarmo-nos sobre as tecnologias digitais da informação e da comunicação, que influenciaram a

<sup>26</sup> Em 2015, a Base Nacional Comum Curricular foi disponibilizada para consulta pública, com o intuito de que a sociedade contribuísse para a elaboração do documento, o qual foi homologado em dois momentos: em dezembro de 2017, com a produção referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental; em dezembro de 2018, incluiu-se a parte referente ao Ensino Médio. No site do MEC <basenacionalcomum.mec.gov.br/>. é possível fazer o download do documento e ter acesso a várias informações referentes à sua elaboração e implementação.

composição do documento como um todo, com enfoque no componente curricular língua portuguesa, devido à nossa área de interesse/atuação. Nessa parte do artigo, nortearmos nossas discussões por meio de, entre outros, Volóchinov ([1929]2017), Bakhtin ([1979] 2016), Rojo (2013), Rojo e Barbosa (2015), além das questões de multiletramentos levantadas pelo Grupo de Nova Londres (1996). Com este breve texto, esperamos contribuir para que as reflexões e os questionamentos em torno do mais recente documento publicado na esfera educacional e que irá nortear a educação brasileira nas próximas décadas possam tornar-se pauta nos eventos e publicações desenvolvidas na região Norte do país, caracterizando, também, um pouco dos estudos linguísticos desenvolvidos no contexto amazônico, como uma das várias “políticas de pesquisa para as margens”.

## **MARCOS LEGAIS, ASPECTOS ESTRUTURAIS E PERCURSO DE ELABORAÇÃO DA BNCC**

A definição de conteúdos mínimos a serem trabalhados durante a educação básica é uma realidade de diversos países como Estados Unidos, Inglaterra, Portugal, Espanha, Chile, Argentina, Bélgica, Finlândia (MELLO, 2014)<sup>27</sup> e, recentemente, do Brasil. Produzida, reelaborada, discutida e problematizada ao longo de quatro anos – desde os seus primeiros escritos em 2015, até a versão completa disponibilizada em 2018 – a BNCC, configura-se como uma das urgências educacionais brasileiras, visando a uma educação básica de maior qualidade e melhor equidade.

Caracterizada como um documento regulador do sistema nacional de ensino, a Base Nacional Comum Curricular deve servir de referência para cursos de licenciatura e para a elaboração de materiais didáticos e de Projetos Políticos Pedagógicos que regem as redes pública e privada da educação brasileira. De acordo com a definição apresentada na própria BNCC, trata-se de um “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...]” (BRASIL, 2018). Na introdução do documento, há referência aos marcos legais nos quais a BNCC está pautada. O primeiro deles é a Constituição Federal, mais precisamente no Artigo 210, o qual indica a definição de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), enfatiza-se a demanda pelo estabelecimento de “competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996), no nono artigo, do Inciso IV, indicando, ainda, que esse processo deve ser

<sup>27</sup> Maximiliano Moder ([s/d] 2019), no estudo intitulado “Desenhos curriculares internacionais: cinco experiências para reflexões sobre o sistema educacional brasileiro” analisa os currículos de cinco países – África do Sul, Austrália, Colômbia, Chile e Coreia do Sul – e teve como objetivo “apresentar diferentes formas de estruturação que sirvam de referências para estudiosos, profissionais e gestores que trabalham com políticas públicas e Educação no Brasil”. O autor informa que a Coreia do Sul é pioneira no assunto, pois publicou seu primeiro currículo em 1954 (MODER, [s/d] 2019, p. 03).



feito de forma conjunta entre municípios, Distrito Federal e estados. Na LDB, mais precisamente no Artigo 26, procura-se, também, deixar claro que esse documento deve ser complementado conforme as demandas de “cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996).

Além da Constituição Federal e da LDB, outros marcos legais que embasam a BNCC, segundo Brasil (2018), são as Diretrizes Curriculares Nacionais – promulgadas em 2010 pelo Conselho Nacional de Educação, nas quais dá lugar à pluralidade e diversidade cultural, inclusão e valorização das diferenças – e a Lei 13.0005/2014, em que foi promulgado o Plano Nacional de Educação, reafirmando a necessária implementação de uma base comum na educação básica, com respeito às diversidades presentes em cada contexto “regional, estadual e local”.

Após essa breve apresentação dos marcos legais, os quais podem ser melhor apreciados a partir da própria BNCC, passamos para a descrição da estrutura do documento, cujo fio condutor é formado por dez competências gerais<sup>28</sup>, as quais “consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. (BRASIL, 2018). Em resumo, essas competências englobam os atos de: “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos”; “Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências”; “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais”; “Utilizar diferentes linguagens [...] para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos”; “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética”; “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências”; “Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis”; “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional”; “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos”; “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2018, p. 09-10).

O documento, no que se refere ao ensino fundamental (EF), está dividido em cinco áreas do conhecimento: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciência Humanas e Ensino Religioso. Algumas áreas são formadas por mais de um componente curricular que devem ser articulados conforme os pressupostos das competências específicas e o texto de apresentação de cada área. Por sua vez, cada componente curricular apresenta suas competências específicas e pressupostos que devem ser implementados em articulação com as demais competências de maneira horizontal e vertical em relação à progressão de aprendizagem entre os anos iniciais (1º ao 5º ano) e os anos finais (6º ao 9º ano). Para cada ano, com o propósito de garantir o desenvolvimento das competências específicas dos componentes, são apresentadas habilidades, as quais são organizadas por unidades temáticas em articulação aos objetos do conhecimento, definidos como: “conteúdos, conceitos e processos” (BRASIL, 2017, p. 28).

<sup>28</sup> “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 08).

Na parte referente ao Ensino Médio (EM) o documento está dividido em quatro áreas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para cada uma das áreas são apresentadas competências específicas e delineadas as habilidades, as quais devem transversalizar cada componente. Não são especificadas competências para todos os componentes, como ocorre no EF, apenas para os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

No caso de Língua Portuguesa, há algumas particularidades em relação a essa organização. Nesse componente, as habilidades são agrupadas de acordo com práticas de linguagem – Eixos: oralidade, leitura/escuta, produção escrita e multissemiótica, análise linguística e análise semiótica – sendo que estes são agrupados, ainda, de acordo com campos de atuação, os quais apresentam breves (mas significativas) alterações no decorrer das etapas de ensino. Assim, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, são abordados os seguintes campos: i) vida cotidiana; ii) artístico-literário; iii) estudo e pesquisa; iv) vida pública; do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II: i) artístico-literário; ii) estudo e pesquisa; iii) jornalístico-midiático; iv) vida pública; Ensino Médio: i) vida pessoal; ii) artístico-literário; iii) estudo e pesquisa; iv) jornalístico-midiático; v) vida pública (BRASIL, 2018).

Conforme os pressupostos da BNCC “as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser assegurados aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017, p. 29). Desse modo, o documento apresenta as características estruturais da sintaxe dos enunciados das habilidades. Os enunciados iniciam-se com verbo(s) no infinitivo, para expressar o(s) processo(s) cognitivo(s) relacionado(s) a determinada habilidade; em seguida, usa-se um complemento verbal para estabelecer o(s) objeto(s) de conhecimento específico(s) da habilidade em foco; e finalizam-se com o uso de modificadores do(s) verbo(s) ou do complemento verbal para especificar o contexto e/ou uma descrição mais detalhada sobre a aprendizagem a ser desenvolvida.

Exemplificamos a habilidade identificada pelo código (EF89LP30), que se trata da trigésima habilidade de Língua Portuguesa do oitavo e nono anos do ensino fundamental, referente à Prática de Linguagem Análise linguística/semiótica, cujo objeto de conhecimento é a textualização de gêneros discursivos específicos do campo de atuação da vida pública: “(EF89LP30) Analisar a estrutura de hipertexto e hiperlinks em textos de divulgação científica que circulam na Web e proceder à remissão de conceitos e relações por meio de links” (BRASIL, 2018, p. 184).

No documento é explicado que as habilidades não definem as abordagens e metodologias a serem adotadas pelos docentes, as quais devem ser adotadas a partir dos pressupostos que embasam o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em articulação com as necessidades do alunado (BRASIL, 2017). Desse modo, ressaltamos que as prováveis falhas existentes na BNCC podem (e devem) ser sanadas pelos estados, municípios e, posteriormente, pelos estabelecimentos de ensino (tomando por base os currículos estaduais e/ou municipais), pois todas essas instâncias são responsáveis por adaptar o documento aos múltiplos contextos educacionais existentes no Brasil (sem contar com as particularidades de cada sala de aula, cabendo ao docente responsável adaptar conteúdos/habilidades de acordo com as realidades onde atua, por meio de seus Planos Anuais e Planos de Aula).

Após esse levantamento dos documentos que serviram para embasar a BNCC e da descrição de sua estrutura, abordaremos seu percurso de construção e algumas das muitas polêmicas que giraram em torno de sua (re)elaboração e publicação.

Para a elaboração do documento preliminar da BNCC, conforme dados disponíveis no site Movimento pela Base, foi instituída, por meio da Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, uma “Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular”, da qual deveriam fazer parte 116 (cento e dezesseis) membros, indicados pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) e da União de Dirigentes Municipais (Undime). Esses especialistas seriam “professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação” (BRASIL, 2015). Assim, em julho do mesmo ano foi realizado, em Brasília, o “Seminário Internacional Base Nacional Comum” com o objetivo de reunir especialistas para discutirem a construção de currículos<sup>29</sup>; em setembro, o MEC divulga a primeira versão do documento<sup>30</sup> e, em outubro, a sociedade passa a tecer suas contribuições.

Assim, de outubro de 2015 a março de 2016, a BNCC foi disponibilizada para consulta pública, por meio da qual ocorreram inúmeras contribuições<sup>31</sup>, que, entre março e maio foram organizadas e, posteriormente, a segunda versão, resultado de todo esse processo, foi divulgada. A partir desta nova versão, a Undime e o Consed realizam seminários estaduais em todo o país, nos meses de junho a agosto de 2016, promovendo discussões em torno da nova redação, a fim de que fossem apontados excessos, ausências, falhas, incoerências, de modo a tornar o mais democrático possível esse território de disputas que se chama currículo. Em julho desse mesmo ano, com a Portaria nº 790/2016, o MEC institui o “Comitê Gestor da BNCC e Reforma do Ensino Médio”, com o intuito de encaminhar a versão final após acompanhamento do processo, fato que se dá em setembro, por meio da Undime e do Consed, que encaminham ao MEC um relatório das contribuições realizadas.

Em 2017, divulga-se a terceira versão no mês de abril; de junho a setembro, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promove audiências públicas em todo o país e, também, recebe contribuições por e-mail; em agosto, para auxiliar estados e municípios, a Undime e o Consed lançam um guia para a implementação da BNCC nessas instâncias; em 15 de dezembro o CNE aprova a versão final e encaminha ao MEC para a homologação, que ocorre no dia 20 de dezembro de 2017, apenas com as partes referentes ao Ensino Infantil e Ensino Fundamental. Isso gerou muita polêmica, inclusive pelo contexto político vivenciado pelo Brasil, referente ao *impeachment* sofrido pela presidenta Dilma Rousseff e a posse de seu vice Michel Temer. Desse modo, após inúmeras discussões, a BNCC do Ensino Médio é aprovada no ano seguinte, sendo, então, homologada a versão final do documento em 14 de dezembro de 2018.

As polêmicas levantadas em torno do processo de construção e do conteúdo que compõe a BNCC foram realizadas por pesquisadores e associações, como

<sup>29</sup> No site Movimento pela Base, mais especificamente no endereço <[movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/](http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/)>, há uma breve entrevista com Dave Pack, da Curriculum Foundation, do Reino Unido, que indicamos para maior aprofundamento sobre implementação de currículos.

<sup>30</sup> A versão preliminar da BNCC pode ser acessada em: <[historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf](http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf)>. Acesso em: 01 fev. 2019.

<sup>31</sup> Segundo o site Movimento pela Base, foram mais de 12 milhões de contribuições, as quais ficaram sob responsabilidade de professores da Universidade de Brasília para realizar a sistematização dos dados.

verificado no “mapeamento analítico das produções científicas em torno da discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular”, elaborado por Rocha e Pereira (2016). Dentre eles, citamos a ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – que se posiciona contrária à forma como a BNCC foi elaborada e questiona inúmeros enunciados ali presentes e outros que deveriam ter sido contemplados por ela, mas que foram silenciados, ou abordados de forma insuficiente. Em uma nota publicada pela ANPED em decorrência do encaminhamento da terceira versão da BNCC para o Conselho Nacional de Educação, por exemplo, a Associação evidencia as inúmeras críticas que vem tecendo desde 2015, destacando, principalmente “tanto a metodologia de elaboração que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares quanto suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas” (ANPED, 2017).

Um relevante questionamento em torno da BNCC foi observado em Geraldi (2015), para o autor

[...] a razão de ser da BNCC é a uniformização do ensino num país que se caracteriza por sua diversidade (linguística, cultural, econômica e social). E a uniformização do ensino, ainda que ideologicamente justificada para parecer que vivemos numa sociedade sem desigualdade social e regional, de fato atende a necessidades do projeto neoliberal de educação que orienta todos os seus horizontes pelas avaliações de larga escala (GERALDI, 2015, p. 393).

Nesse caso, a problemática que envolve avaliações está relacionada ao fato de a nota alcançada pelo candidato/estudante ser vista como êxito ou fracasso de aprendizagem, tornando-se um meio de promover os espaços escolares, fato que leva os estabelecimentos a selecionarem os conteúdos a serem ministrados em função das exigências dos exames. No item seguinte, discutiremos sobre a concepção de linguagem nos enunciados de Língua Portuguesa presentes na BNCC.

## **A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM NO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA**

Refletir/refratar sobre o uso das TDIC no campo da educação, sobretudo no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa em seus respectivos discursos das políticas públicas, como é o caso da BNCC, implica também a discussão sobre as concepções de língua(gem) que permeiam os enunciados que orientam/normatizam essas práticas de letramento no contexto escolar. Isso porque não é relevante promover o uso das TDIC, que fazem parte das práticas contemporâneas de linguagem a partir da perspectiva autônoma de letramento (STREET, [1995] 2014), de forma desvinculada das multissemoses de linguagens e culturas que integram os textos nos ambientes digitais (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996; ROJO, 2013) e, desse modo, não responsiva às pluralidades (SZUNDY, 2017) envolvidas nas práticas discursivas dos estudantes.

Os primeiros enunciados do componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental destacam a orientação às perspectivas enunciativo-discursivas da linguagem para o ensino da língua de maneira situada por meio dos

gêneros discursivos/textuais, os quais podem ser trabalhados/estudados a partir dos campos de atuação social. O componente curricular de língua portuguesa do ensino médio pontua a relevância de “aprofundar” os conhecimentos do ensino fundamental com o propósito de ampliar as compreensões dos discursos de forma crítica e intervir na realidade social a partir das diferentes modalidades de uso da língua, inclusive, as multissemióticas (BRASIL, 2018).

Dentre as perspectivas enunciativo-discursivas da linguagem, baseamo-nos nos estudos do Círculo de Bakhtin para analisarmos a concepção de linguagem que situa o documento no que se refere às seguintes competências apresentadas no quadro 1, as quais têm como objeto do conhecimento a “língua(gem)” e devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, conforme os pressupostos do documento.

Identificação da Competência	Enunciado
4ª Competência geral	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
1ª Competência específica de linguagens EF	Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais.
5ª Competência específica de língua portuguesa EF	Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
5ª Competência específica de língua portuguesa EF	Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza”.

Quadro 1. Competências relacionadas ao objeto do conhecimento “língua(gens)”.  
 FONTE: Elaborado pelas autoras, com base em Brasil, 2018, p. 09, 65, 87, 490.

O primeiro excerto da quarta competência geral da base sugere, a partir do verbo mobilizador dos processos cognitivos/afetivos *utilizar*, que as práticas de letramentos em contextos escolares devem promover experiências com diferentes modalidades de linguagem, não apenas a modalidade escrita que há muito é utilizada em atividades de leitura e produção textual para o ensino da gramática normativa e das formas cultas em detrimento dos aspectos discursivos envolvidos nos textos (ROJO, 2013) e de outras formas de uso da língua pertinentes

às práticas sociais, incluindo as digitais. No entanto, há um equívoco no enunciado ao exemplificar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como um tipo de linguagem, pois esta é a língua materna da comunidade surda no Brasil e, desse modo, uma língua natural, garantida nos contextos escolares pela lei Nº 10.436 (BRASIL, 2002).

Além disso, apesar de o modificador do objeto do conhecimento “linguagens” - [...] para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos [...] -, indicar a relevância do envolvimento dos estudantes nas práticas discursivas, diferentemente de propostas que se baseiam em interpretação e reprodução textual, há uma divergência com a perspectiva enunciativo-discursiva na especificação da competência - [...] *que levem ao entendimento mútuo* -, pois subentende-se um viés “monológico” (VOLÓCHINOV ([1929] 2017) sobre as práticas de linguagem.

Volóchinov ([1929] 2017) explica e distingue duas correntes de estudos da linguagem, as quais ele denomina como monológicas – o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista –. A primeira, segundo o teórico russo, que tem como principal representante o estruturalismo, concebe a língua natural como sistema de signos autônomos convencionados por determinada comunidade linguística, o qual é “herdado” através da memorização das situações de comunicação, entendidas como unidirecionais e, desse modo, a língua é concebida como “instrumento de comunicação”. A segunda corrente, relacionada aos estudos estilísticos, pressupõe a língua como criação individual e, portanto, “expressão do pensamento”.

Com base nessas reflexões e pela perspectiva de linguagem como prática social situada, materializada por meio dos signos ideológicos, Volóchinov (2017 [1929]) propõe a dialética entre as duas correntes pela concepção dialógica da linguagem em que a consciência humana é (trans)formada pelos signos ideológicos e, na mesma direção, os (trans)forma nas diferentes práticas sociais. Nesse sentido, as multifacetadas relações de cada ser humano com o outro, com a sociedade e com a natureza são produções culturais permeadas pela linguagem. Desse modo, a expressão que finaliza o enunciado da quarta competência geral da BNNC - [...] *o entendimento mútuo* - pressupõe uma perspectiva monológica da linguagem em que os sujeitos envolvidos no discurso devem apenas se apropriar do sistema linguístico para transmitir e decodificar informações.

Por outro lado, os adjetivos do objeto do conhecimento língua(gens) da primeira competência específica de linguagens do EF - *construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica* –, bem como os da quarta competência específica de linguagens e suas tecnologias do EM - *fenômeno (geo) político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso* - enfatizam o caráter dialógico da língua(gem) ao apresentá-la como prática social situada permeada pelas “ênfases valorativas” (VOLÓCHINOV (2017[1929]) das condições concretas de enunciação.

Nos modificadores dos objetos do conhecimento, os quais evidenciam os propósitos de ambas as competências supramencionadas – *reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais* – e, – *reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza* –, também podemos identificar o destaque aos aspectos ideológicos implicados nas práticas discursivas. Nesse sentido, ambos os excertos apontam que as práticas de

letramento em contextos escolares não devem ser norteadas pela concepção de linguagem como um conjunto de signos neutros, mas imbuída de relações de poder que podem levar aos diversos tipos de violência e desrespeito às diferentes reflexões/refrações dadas às práticas culturais.

Na mesma direção, o objeto do conhecimento e o seu modificador da quinta competência específica de língua portuguesa do EF – [...] *nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual* – indicam que a língua não deve ser ensinada a partir de orações ou frases isoladas do contexto de enunciação com ênfase na gramática normativa, mas, sim por meio dos “*tipos relativamente estáveis*”<sup>32</sup> *de enunciados*” (BAKHTIN [1979] 2016, p. 12) condizentes às interações sociais.

Para Bakhtin ([1979] 2016), a língua(gem) é elaborada por diferentes modelos de enunciados, que refletem as situações de um determinado campo da atividade humana, implicados por três elementos indissociáveis: o tema que representa o propósito da prática social em relação às significações ideológicas dos interlocutores do discurso em um determinado tempo e espaço social; a construção composicional, ou seja, o modo como o gênero discursivo é organizado para expressar a materialidade dos recursos linguísticos e o estilo, pertinente às escolhas lexicais, sintáticas, dentre outros, de uma determinada língua para a produção de um discurso.

Com base nesses pressupostos, a quinta competência específica do componente de língua portuguesa do EF, é condizente à perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem ao enfatizar a necessidade do desenvolvimento da competência de uso da linguagem em condições concretas de enunciação não apenas conforme as suas especificidades dos campos da atividade humana, mas também as *interações sociais* e aos *interlocutores*, pois segundo Rojo (2013, p. 28) à luz dos pressupostos dos Círculos de Bakhtin, “[...] a enunciação não é determinada mecanicamente pelo funcionamento social das esferas”, isso porque as significações e o tema dos gêneros discursivos ressoam, sobretudo, as “ênfases valorativas” das interações sociais.

## **COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO**

Na perspectiva bakhtiniana, os gêneros discursivos são dinâmicos e flexíveis às mudanças da vida social, pois as significações atribuídas aos diálogos entre os sujeitos em interação em uma determinada atividade de um tempo-espaço social e o suporte (MARCUSCHI, 2008) em que são produzidos, como folha de papel, cartaz, gravação de áudio, dentre outros, contribuem para que se modifiquem. Nesse sentido, as dinâmicas sociais motivadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e as *Webs 2.0* e *3.0* também refletem nas diversas tonalidades dialógicas nos gêneros discursivos.

A possibilidade de armazenamento das informações por meio do código numérico binário comum que facilita a combinação e recombinação de diferentes mídias em um único texto (ROJO, 2013) e os 5.875 milhões de quilômetros cabos submarinos (SUMARES, 2015) que conectam as diferentes vozes dos multifacetados

<sup>32</sup> Grifos do autor.

campos da atividade humana ao redor do globo terrestre pela rede mundial de computadores dinamizaram as práticas de letramento, ou seja, a maneira de se relacionar com os textos, modificando, conseqüentemente, os gêneros discursivos. Desse modo, essas práticas de letramentos sociais (relações dos sujeitos com os gêneros discursivos nos ambientes hipermidiáticos) demandam outras capacidades discursivas que não podem ser ignoradas no contexto escolar. Com base nessas mudanças das práticas de letramentos em decorrência das tecnologias digitais, das diversidades locais e da conectividade entre os sujeitos pela rede mundial de computadores que rompe fronteiras entre espaços e tempos, dez estudiosos da linguagem e dos letramentos, nomeados como Grupo de Nova Londres, produziram um Manifesto, em 1996, para discutir e abrir um diálogo sobre a escola no contexto contemporâneo como um espaço de encontro entre as diferentes culturas e linguagens e que possibilite aos estudantes o engajamento discursivo nas esferas da vida privada, pública e econômica. Por esse prisma, o grupo propõe a pedagogia dos multiletramentos a partir de quatro elementos, apresentados no quadro a seguir, que não devem ser compreendidos de maneira hierárquica, mas relacionados entre si de modo complexo:

<b>Prática situada</b>	<b>Instrução aberta</b>	<b>Enquadramento crítico</b>	<b>Prática transformada</b>
O processo de ensino e aprendizagem deve ser constituído a partir das necessidades afetivas e socioculturais dos alunos, de modo que se sintam seguros para assumir riscos durante as experiências de aprendizagem a partir da interação entre os colegas e professores e que lhes possibilite desenvolver capacidades de negociação com as pluralidades de posicionamentos discursivos.	O papel do professor deve ser como um mediador para a aprendizagem dos alunos e não como um transmissor do conhecimento. Nesse sentido, deve promover atividades relacionadas aos gêneros discursivos e pertinentes às práticas de relações sociais dos alunos.	As práticas de letramentos escolares não devem ser focadas apenas no ensino da metalinguagem, mas proporcionar ao aluno a reflexão crítica sobre as dimensões discursivas dos diversos gêneros que organizam as práticas de linguagem, como as relações socioculturais, políticas e ideológicas presentes nos textos.	O letramento não deve ser entendido como uma decodificação do sistema de uma língua natural para a interpretação de textos de maneira padronizada, mas como uma possibilidade de transformar os significados a partir de cada experiência.

QUADRO 2. Pedagogia dos Multiletramentos.

FONTE: Elaborado pelas autoras, com base em Grupo de Nova Londres, 1996.

Tais questões são enfatizadas nos textos introdutórios do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e nos componentes curriculares de língua portuguesa do EF e do EM da BNCC, os quais abordam a necessidade de incluir nas orientações para o ensino de língua portuguesa [...] as transformações das práticas de linguagem



ocorridas nesse século [...]” (BRASIL, 2018, p. 67), de modo que não sejam preteridos os gêneros já “consagrados” no contexto escolar. O documento sugere diferentes gêneros que circulam e se transformam nos ambientes digitais, tais como: *gifs*, memes, webconferência, *jingle*, *playlists* comentadas, *vlog* de *game*, *fanfics*, *e-zine*, *mashups*, *political remix*, dentre outros, para que possam ser experienciados pelos estudantes de maneira transversal em todos os campos de atuação social.

Nesse sentido, como as dinamizações dos gêneros discursivos não resultam apenas da digitalidade do gênero (por exemplo, a transposição de um diálogo íntimo presencial do campo familiar para as mensagens via aplicativo WhatsApp), mas da transmutação das esferas da atividade humana para o ambiente digital (ARAÚJO, 2016), selecionamos os enunciados das seguintes competências que têm como objeto do conhecimento as “TDIC” relacionando-os com os pressupostos que fundamentam os campos de atuação social dos componentes curriculares de língua portuguesa do EF anos finais (6º ao 9º ano) e do EM com base na perspectiva Bakhtiniana dos gêneros discursivos, Rojo (2013), Rojo e Barbosa (2015) e da pedagogia dos multiletramentos, dentre outros.

Identificação da Competência	Enunciado
1ª Competência Geral	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
6ª Competência específica de linguagens EF	Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.
3ª Competência específica de língua portuguesa EF	Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
7ª Competência específica de linguagens e suas tecnologias EM	Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

QUADRO 3. Competências relacionadas ao objeto do conhecimento “TDIC”.  
 FONTE: Elaborado pelas autoras, com base em Brasil (2018, p. 09, 65, 87, 490).

O enunciado referente ao excerto da primeira competência geral da BNCC apresenta uma perspectiva monológica sobre o uso das TDIC para as práticas de letramento a partir da especificação da competência - [...] *para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva* -. Desse modo, contrapõe-se à perspectiva enunciativo-discursiva e ao movimento pedagógico dos multiletramentos “Instrução aberta” (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996) em que a escola não deve servir como um espaço de agenciamento para transmissão do conhecimento através da voz do professor, como nas mídias de *broadcasting* em que um veículo encaminha um conjunto de informações para muitos telespectadores. Ao contrário, as práticas de multiletramentos que integram o uso das TDIC no contexto escolar devem propiciar espaços para o “enquadramento crítico” em que são discutidas as questões ideológicas implicadas nos textos que circulam nos ambientes digitais, bem como promover a “prática transformada” que não se refere apenas às reflexões para interpretar/reproduzir os conhecimentos construídos pela linguagem, mas também para refratá-los, ou seja, transformar as suas significações conforme as necessidades e experiências dos estudantes.

Em alguns pressupostos que embasam os campos de atuação dos componentes curriculares de língua portuguesa identificamos uma divergência com a primeira competência geral, pois o objeto do conhecimento TDIC é apresentado pela ótica dialógica linguagem. No campo de atuação da vida pública do ensino fundamental (anos finais) é sugerido o uso das TDIC para participação responsiva em ambientes digitais, conforme o excerto do documento *a exploração de canais de participação, inclusive digitais, também é prevista [...] assim, não se trata de promover o silenciamento de vozes dissonantes, mas antes de explicitá-las, de convocá-las para o debate, analisá-las, confrontá-las [...] (BRASIL, 2018, p. 137)*, o que se opõe a finalidade da primeira competência geral, direcionada pela concepção homogênea de linguagem, baseada em uma monocultura e a inclusão social. Nesse sentido, vai ao encontro dos pressupostos do Grupo de Nova Londres de que o uso das TDIC no contexto escolar poderá abrir espaços para práticas de letramento plurais, o qual não é definido como uma política de inclusão de minorias, mas uma abertura para o engajamento ao diálogo discursivo para a negociação de sentidos entre os diferentes posicionamentos.

O enunciado da sexta competência específica da área de linguagens do EF e o enunciado da sétima competência específica de linguagens e suas tecnologias do Ensino Médio a partir das suas respectivas caracterizações do “objeto do conhecimento TDIC” – [...] *de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) [...] – e, [...] considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas [...] destacam a necessidade do “enquadramento crítico” (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996) nas práticas de letramentos do contexto escolar.*

Esse destaque é pertinente às “cadeias ideológicas de enunciados” (VOLÓCHINOV, [1929] 2017) que circulam no *ciberespaço*, pois por meio das TDIC ampliam-se as práticas dialógicas discursivas entre os sujeitos dos diferentes lugares do planeta e os encontros entre diferentes identificações culturais, de modo que a *web* pode ser um espaço plural de diálogo democrático que permite diferentes coleções semióticas e remixagens (ROJO, 2013; ROJO e BARBOSA, 2015). Por outro lado, ampliam-se os espaços para os discursos de intolerância e os algoritmos de

inteligência artificial, os quais mapeiam as curtidas, comentários, pesquisas e respostas aos questionários das redes sociais da web 2.0, interativa e colaborativa, para web 3.0 indicar aos usuários conteúdos para serem consumidos “conforme os seus perfis”. (ROJO e BARBOSA, 2015). Essas questões podem levar a práticas de *bullying* nas redes sociais, doenças relacionadas ao uso excessivo das TDIC, à exposição da vida privada e aos comentários e curtidas sem reflexão crítica. Nessa perspectiva, as práticas de letramento em ambientes digitais “demandam atitude crítica” e “responsabilização pelo outro” (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 119-120).

O propósito do desenvolvimento de ambas as competências – “[...] para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos” (BRASIL, 2018, p. 65) –, e – “[...] para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2018, p. 490). – também refletem a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem ao explicitarem a finalidade do engajamento discursivo nas diversas práticas de letramentos sociais e, por sua vez, ao movimento da “prática transformada” da pedagogia dos multiletramentos que implicam em práticas da vida privada, social e do trabalho. Segundo o Grupo de Nova Londres (1996), os discursos do campo do trabalho na contemporaneidade, por exemplo, apresentam relações em equipes em que são priorizadas práticas colaborativas entre os membros para a elaboração e execução de projetos dinâmicos e personalizados, os quais se diferenciam do modelo fordista do século XIX. Nesse sentido, os intelectuais explicam que a prática pedagógica deve engajar o aluno a aprender a aprender em interações dinâmicas e interativas.

Tais questões são apresentadas no seguinte excerto do campo jornalístico-midiático do componente curricular de língua portuguesa do EF – *para além dos* “gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática” – (BRASIL, 2018, p. 136) – e, também no respectivo excerto do campo da vida pessoal do componente curricular de língua portuguesa do EM – “[...] está em questão também possibilitar vivências significativas de práticas colaborativas em situações de interação presenciais ou em ambientes digitais, inclusive por meio da articulação com outras áreas e campos, e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens” – (BRASIL, 2018, p. 500), por meio dos pressupostos que consideram as novas formas de se relacionar e produzir textos.

As práticas discursivas que foram separadas por tarefas e profissões (escritor, editor e distribuidor de textos) a partir da revolução da imprensa no século XIX (CHARTIER, 1999) são dinamizadas pela interatividade dos ambientes digitais. Assim, os leitores não se restringem a fazer anotações nas margens dos textos (CHARTIER, 1999), há possibilidades de um sujeito escrever, editar e compartilhar os textos na rede mundial de computadores e, ainda, em algumas plataformas é possível ser um “lautor” (ROJO, 2013, 2015), ou seja, modificar a partir de diferentes combinações de linguagens e de significados o texto lido. Desse modo, os gêneros discursivos sugeridos no componente curricular língua portuguesa, como *political remix* e *fanfics*, podem ser utilizados em práticas de letramentos no contexto escolar para o desenvolvimento de projetos coletivos relacionados aos campos de interação social que contemplem o protagonismo dos estudantes.

Na terceira competência específica de língua portuguesa do EF, o objeto do conhecimento – [...] *textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias* [...] –, propõe o uso das TDIC para o desenvolvimento das práticas discursivas em diferentes modalidades de uso da língua incluindo as multissemióticas, o que é pertinente às práticas discursivas contemporâneas e aos gêneros. Com base nos pressupostos da pedagogia dos multiletramentos e na teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos, Rojo (2013, p. 29)<sup>33</sup> explica que os textos/enunciados contemporâneos são multissemióticos no sentido de que os diversos campos da atividade humana “[...] selecionam diferentes recursos semióticos e diversas combinatórias para atingir suas finalidades e ecoar seus temas, provocando mudanças nos seus gêneros”, os quais a autora define como gêneros multissemióticos em decorrência das semioses de linguagens e de ênfases valorativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, sob o ponto de vista discursivo, consideramos que a BNCC é caracterizada por um conjunto de discursos elaborados em diferentes campos de atuação, tanto das esferas primárias quanto das esferas secundárias. Por sua vez, esses discursos que formam a BNCC devem ser integrados ao currículo junto com a parte diversificada, de maneira articulada e não fragmentada em partes distintas.

Rojo (2013, p. 18) pontua que é necessário “descolecionar os ‘monumentos’ patrimoniais escolares, pela introdução de novos e outros gêneros de discurso”, de modo que as práticas de letramentos escolares possam abrir espaços aos diferentes posicionamentos discursivos que não se constituem pela tríade da cultura de massa/erudita e popular, mas pelas coleções pessoais a partir da acentuação de valor.

No entanto, não encontramos nos pressupostos dos campos de atuação do componente curricular de língua portuguesa do Ensino Fundamental (anos finais) nenhum enunciado que explicita essas questões abordadas por Rojo (2013) que possam levar a desaprendizagens das ideologias linguísticas enraizadas na escola (SZUNDY, 2017, p. 94), apesar de ser definido no documento que as práticas de letramento com uso das TDIC devem ser transversais a todos os campos. Somente identificamos essa discussão sobre as questões culturais envolvidas nas multissemioses enunciativas dos textos que circulam nos ambientes digitais nos pressupostos de introdução à Língua Portuguesa.

Nesse sentido, consideramos relevante a discussão sobre essa questão nos cursos de formação de professores, nas elaborações de currículos das redes de ensino e nas instituições escolares, bem como nos planejamentos docentes, para que as multissemioses que integram os textos não sejam consideradas apenas sob a perspectiva da multiplicidade de linguagens designadas às “significações” desvinculadas do “tema” (VOLÓCHINOV, [1929] 2017), mas também das suas hibridizações e axiologias enunciativas, principalmente em um momento sócio-histórico no Brasil permeado por discursos ideológicos no campo da educação que ressoam essencialismos, dentre outros, da cultura nacional e das questões identitárias de gênero.

<sup>33</sup> Rojo (2013) tece uma crítica à pedagogia dos multiletramentos no que se refere à tríade cultural e à multimodalidade dos gêneros discursivos.

## REFERÊNCIAS

ANPED. Nota da ANPED sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Abr. 2017. Disponível em: <[www.anped.org.br/sites/default/files/nota\\_da\\_anped\\_sobre\\_a\\_entrega\\_da\\_terceira\\_versao\\_da\\_base\\_nacional\\_comum\\_curricular\\_abril\\_2017.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira_versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf)>. Acesso em: 29 jan. 2019.

ARAÚJO, Júlio. Reelaboração de gêneros em redes sociais. In: ARAÚJO, Júlio.; LEFFA, Vilson. (Orgs.). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos que aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 49-63.

BAKHTIN, Michail. *Os gêneros do discurso*. (org. e trad.) Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, [1979] 2016.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. Disponível em: <[www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes\\_Brasileiras/constituicao1988.html](http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html)>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. *Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 592/MEC, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 114, 18 jun. 2015. Seção 1, p. 16. Disponível em: <[www.editoramagister.com/legis\\_26906831\\_PORTARIA\\_N\\_592\\_DE\\_17\\_DE\\_JUNHO\\_DE\\_2015.aspx](http://www.editoramagister.com/legis_26906831_PORTARIA_N_592_DE_17_DE_JUNHO_DE_2015.aspx)>. Acesso em: 01 fev. 2019.

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: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 3 fev. 2019. BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICELE, 2013.

BRASIL, SEB/MEC. *Base nacional comum curricular*. Proposta Preliminar. Segunda Versão. Brasília, DF, SEB/MEC, 2016.

BRASIL. *Ministério da Educação*. Base Nacional Comum Curricular. 2018.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of multiliteracies: design social futures. *Harvard Education Review*. Vol. 66, no: 1, 1996. p. 1-31. Disponível em: <[newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy%2Bof%2BMultiliteracies\\_Ne%2BLondon%2BGroup.pdf](http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy%2Bof%2BMultiliteracies_Ne%2BLondon%2BGroup.pdf)> Acesso em: jan. 2018

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de língua. In: *Produção Textual Análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, [1983] 2008. p.146-225.

MELLO, Guiomar Namó de. CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: concepções e políticas. Disponível em: <[movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomarpesquisa.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomarpesquisa.pdf)>. Acesso em: 28 jan. 2019.

MODER, Maximiliano. *Desenhos curriculares internacionais: cinco experiências para reflexões sobre o sistema educacional brasileiro*. Disponível em: <[movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/MODER\\_Benchmark-internacional.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/MODER_Benchmark-internacional.pdf)>. Acesso em: 28 jan. 2019.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. *ESPAÇO DO CURRÍCULO*, v.9, n.2, p. 215-236, Maio a Agosto de 2016. Disponível em: <[www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v9i2.29922/16104](http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v9i2.29922/16104)>. Acesso em: 22 jan. 2019.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: MOURA, Eduardo; ROJO, Roxane (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. *Hipermodernidade, multiletramento e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

STREET, Brian. *Letramentos Sociais: abordagens críticas de letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, [1995] 2014.

SUMARES, Gustavo. *Veja o mapa completo dos cabos de redes submarinos do mundo*, 2015. Disponível em: <[olhardigital.com.br/noticia/veja-o-mapa-completos-dos-cabos-de-rede-submarinos-do-mundo/52518](http://olhardigital.com.br/noticia/veja-o-mapa-completos-dos-cabos-de-rede-submarinos-do-mundo/52518)>. Acesso em: 1º jan. 2018

SZUNDY, Paula Tattiane Carréra. A base nacional comum curricular: implicações para a formação de professores/as de língua(gens). In: MATEUS, Elaine; TONELLI, Juliana, R. A. (org.) *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e a aprendizagem de línguas*. São Paulo: Blucher, 2017, p. 77-98

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

**O ensino de literatura na BNCC: ruptura  
e continuidade da Educação Infantil ao  
Ensino Fundamental**

---

Tânia Toffoli

## O CAMPO DO CURRÍCULO E SUA DINÂMICA

O campo do currículo vem tomando papel de destaque nas discussões sobre qualidade na educação e é muitas vezes encarado como panaceia para muitos de seus problemas. Documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são parte desse processo de empoderamento. Todavia, para tratar do assunto com o rigor que sua relevância exige, são necessários alguns esclarecimentos a respeito do campo para podermos identificar claramente o que entendemos por currículo e de que tipo de estudos e bases epistemológicas partimos.

O termo não se reduz aos documentos oficiais e planejamentos que organizam objetivos e sequências; trata-se de um campo que precisa primeiramente ser inserido em um processo histórico que o constituiu e continua constituindo. Esse movimento é essencial dada a dificuldade dos trabalhadores da educação em nocionar o campo em sua dimensão não burocrática, para escaparmos de reducionismos tecnicistas (MACEDO, 2017).

O currículo chamado formal sofre diversas interferências, construções, reconstruções, dilemas etc. Por meio dos atos de currículo, como a aula, por exemplo, dá-se forma ao que se chama de currículo real, aquele que de fato se realiza nas escolas. Neste se inserem também as ações curriculares não explícitas, o currículo oculto, como a maneira de organizar os alunos na sala de aula. Isso não quer dizer que currículo seja tudo, o que faria com que acabasse sendo nada, portanto é necessário cuidado com o obscurantismo.

Tratamo-lo, concordando com Macedo (2017), como um macroconceito e consideramos sua hipercomplexidade constitutiva pautada no paradigma epistemológico da complexidade. Dessa forma é encarado como sistema aberto, composto por paradoxos, contradições, vazamentos, brechas que vão levando a organizações e desorganizações contínuas. Assim sendo, embora nos proponhamos aqui a tratar da BNCC, o faremos considerando-a inserida nessa perspectiva.

Para dimensionar as discussões em torno do currículo em seu processo histórico, retomamos aqui as origens da ideia de divisão do conhecimento por áreas distintas que culminaram nas disciplinas. Iniciamos com o plano de estudos proposto por Platão para uma formação básica até os 20 anos, cuja apropriação na Idade Média trouxe o trivium e o quadrivium. A mudança desse paradigma só teve início no final do século XIX e se consolidou com a educação de massa americana inspirada na escola calvinista e nos escritos de Bobbitt e Dewey, o primeiro vinculado ao taylorismo e à psicologia experimental e o segundo aos ideais democráticos, assim culminando na visão de educação da democracia liberal.

Durante o século XX, tendo a teoria crítica como base, muitos questionamentos apareceram em relação ao currículo antes considerado neutro e desinteressado. Desconfiando do status quo, seus críticos vão lidar com as desigualdades sociais que permeiam as relações de poder para a definição do que o currículo faz com as pessoas e instituições sujeitas a ele, lidando com as ideias, de um lado, de hegemonia e resistência e, de outro, de cultura de massa e tecnificação alienante.

Além dessas correntes marxistas, os chamados “reconceptualistas”, utilizando da fenomenologia e da hermenêutica crítica, vão focar a subjetividade humana e a construção intersubjetiva do conhecimento para criticar o aspecto burocrático do currículo e as noções de eficiência e controle.



Esses serão também criticados e reorganizados por suas teorias serem consideradas muito pautadas no pensamento moderno por diversas outras correntes posteriores, como as perspectivas multiculturalistas, pós-modernas, pós-estruturalistas, pós-coloniais, transversalizadas pelos estudos culturais. Com isso, baseada nas ideias de Deleuze e Guattari, a perspectiva rizomática proporá um currículo pautado na diferença, na errância e na autonomia. Essas tensões entre críticos e pós-críticos continuam as discussões e trazem novas questões, contradições, reorganizações, resistências, brechas etc.

Há também as perspectivas mais preocupadas com certa unidade dentro da multiplicidade, procurando relacionar o conhecimento e a construção das formações, como as ligadas à nova biologia, inspiradas nas ideias de Maturana e Varela, com o conceito de *autopoiese*. Por essa perspectiva o currículo se daria num espaço vivo de experiências subjetivas e suas interações históricas, sociais e biológicas. Embora haja o estabelecimento de certezas operacionais, ele estaria pautado na incerteza no sentido de rumos abertos a serem descobertos por meio das interações e da pluralidade de experiências de vida. Nessa direção está baseada também uma teoria-ação curricular formacional em que a coletividade interessada constrói constantemente o currículo dentro de uma preocupação formacional onto-cultural radicalmente democrática.

Com esse panorama geral não temos a intenção de simplificar essas diversas perspectivas com a superficialidade do tratamento que o espaço deste capítulo nos obriga, mas sim deixar claro que a discussão se insere num campo e que nosso direcionamento procura ser multirreferencial e intercrítico, tentando lidar, como mencionado anteriormente, com sua complexidade no sentido moriniano.

Isso é importante para colocar em cheque a ressurreição, por certo senso comum, da ideia de neutralidade de um tipo de currículo e de doutrinação de outro. Dentro da reflexão filosófica e científica não deste ou daquele teórico, mas resultante de um processo histórico complexo de produção de ideias nesse campo de estudos, a neutralidade simplesmente não se sustenta e não deve ser apropriada pelos burocratas do currículo.

A perspectiva multirreferencial leva à tentativa de superação da disciplina como organização do conhecimento científico e escolar, trazendo as múltiplas justiças e a referência como centrais para uma maneira de olhar o currículo em sua multiplicidade não como uma intersecção de múltiplos campos disciplinares, mas como constante questionamento entre eles no âmbito dos atos de currículo, buscando uma heterogeneidade dialógica em que haja uma linguagem de compreensão intercrítica. Esta entendida, como proposto por Atlan (1994), preocupando-se com a não hibridização entre a cultura científica e outras não científicas e considerando a crítica como alternativa e recíproca, garantida pela boa vontade para com o outro.

É nesse contexto, e a partir do paradigma que busca a superação da disciplina como organização curricular, que as propostas trans e interdisciplinares se inserem; entre elas está o uso de temas transversais, o currículo por projetos, temas geradores, competências, problemas, problematizações, módulos, ciclos de formação etc.

Pautada nessas reflexões e proposições, a BNCC está organizada por competências e habilidades consideradas, conforme encontramos na introdução da 3a. e última versão do documento,

[...] aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BNCC, 2017, p. 7).

Como viemos defendendo, as aprendizagens consideradas essenciais não são as mesmas ao longo do tempo, em diferentes culturas e são permeadas de disputas, desorganizações e reorganizações. Todavia o documento reúne alguns valores fundantes que permeiam essas escolhas, situando-se legalmente e como integrante de objetivos supostamente decididos globalmente.

São mencionados marcos legais, como a Constituição de 1988, a LDB, o PNE e as DNCs, ou seja, documentos que tratam da responsabilidade do Estado em relação ao direito à educação, concentrando-se especialmente na formação para o trabalho e a cidadania. Outra referência é a Agenda 2030 da ONU que estabelece 17 objetivos (entre os quais está “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida de todos”) e 169 metas, visando o desenvolvimento sustentável.

Ainda assim há autonomia das escolas e dos professores de organizar as competências e habilidades de outras formas, como a utilização de projetos, temas geradores, problematizações, entre outras, bem como as muitas configurações com os vazamentos, brechas, desorganizações e reorganizações que compõem a complexidade do currículo em ato.

Daí a importância das discussões constantes no campo teórico, na prática dentro das escolas, na formação de professores, nas instituições, nos movimentos sociais etc. Com isso se busca uma reflexão crítica que não aceite modelizações e leve os interessados a tomar parte ativa naquilo em que se estão implicados.

Portanto, neste capítulo nos propomos a analisar criticamente o texto da BNCC no que concerne à inserção do literário no contexto escolar, considerando as inclinações propostas e as possibilidades abertas propositalmente ou não. Tomamos a organização desse tema na Educação Infantil como ponto de partida para questionamentos também no Ensino Fundamental por entendermos que está nessa primeira etapa a maior valorização da literatura na educação básica e, portanto, sua configuração pode nos trazer reflexões importantes sobre as transformações que ocorrem nas etapas seguintes.

## **OS PORQUÊS DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO**

Os estudos literários têm passado por uma crise ao tentar circunscrever seu próprio objeto de estudo. Definir o que é ou não literatura trata-se, em si só, de um desafio com discussões infundáveis. Para Sartre (2004), ela devia ter uma função social, entendida como engajamento em questões de interesse coletivo. Candido (2004) a vê com dois papéis essenciais: de consciência e atuação social, e de desfrute estético; por isso, o acesso a ela seria um direito humano. Perrone-Moysés (2000) considera que essa forma de arte estaria em vias de extinção devido à organização utilitária da sociedade atual. De acordo com Lajolo (1995), as perguntas seriam permanentes e as respostas provisórias - para a autora ela seria o que cada um de nós considera literatura, dependendo da situação e do sentido que a palavra tem para cada um.

Com a consolidação de um mundo globalizado, em que as distâncias entre os povos diminuíram (e com elas as diferenças culturais), ocorreu uma constante perda de importância da identidade nacional, substituída pelo cosmopolitismo facilitado pela tecnologia. Com isso entra em xeque também a relevância da literatura, que passa a ser alvo de questionamentos. Antes dos anos 60, supunha-se que sua importância vinha da capacidade de representar as forças sócio-históricas e os anseios íntimos do homem. Essa ideia era pautada, de um lado, pela análise social marxista e, de outro, pelo modelo psicanalítico. Com a crítica da representação, oriunda principalmente da filosofia analítica de Heidegger e Wittgenstein, a linguagem e suas regras intrínsecas são consideradas limitadoras para a representação do mundo. Dessa forma, a literatura passa por uma revisão de critério de objetividade de sua análise e perde sua suposta cientificidade.

Neste capítulo, partimos da definição ampla do literário estabelecida por Frye (2017) como o campo da imaginação. O autor estabelece três níveis mentais: o da consciência ou percepitividade da natureza, o da atuação prática das artes e das ciências que transformam o mundo e o que harmoniza os dois anteriores que seria o que se imagina, o poder de construir modelos possíveis. Cada um desses níveis teria um motivo diferente para usar as palavras - a autoexpressão ou conversa corriqueira, a linguagem profissional ou tecnológica, e a literária, respectivamente. Esta não teria então o papel de “descrever a natureza, mas nos mostrar um mundo completamente absorvido e possuído pela mente humana” (p. 28).

Sem a imaginação o mundo no qual vivemos seria o mesmo do que aquele em que queremos viver, pois não reconheceríamos outras possibilidades e, com isso, bastaria simplesmente nos ajustarmos. Ao tentarmos exercer uma função que leve a um mundo melhor, estamos usando a imaginação que a literatura nos provê educar. Isso porque o ideal viria daquilo que em nossa educação nos foi sugerido, daquilo que de melhor já se pensou, de onde viriam os padrões e valores para que não simplesmente nos ajustemos e possamos compreender as transformações pelas quais nosso mundo vai passando com o tempo (FRYE, 2017).

Uma resposta parecida à desconfiança em relação à literatura é dada por Compagnon (2009) que a coloca sob o prisma de uma disputa entre ciências e letras. Propõe-se a explicar por que e como falar, no caso, da literatura francesa no século XXI. Partindo do como, o autor defende que a crítica deve ser o enfoque, mas sempre apoiada pela história e pela teoria. Ressalvamos que na escola isso significaria partir da leitura do texto para interpretá-lo e atribuir-lhe valor por critérios discutidos com subsídios teóricos e históricos, o que não quer dizer estudos metalinguísticos, nem de teorias e/ou escolas literárias.

No que diz respeito ao porquê, Compagnon atribui três poderes positivos à literatura: um clássico, um romântico e um moderno. O primeiro é uma retomada da ideia de Aristóteles de que é pela *mimesis* que o homem aprende. Assim a *poiesis* seria fonte de prazer e instrução e a catarse proporcionada por ela levaria ao melhoramento da vida pública e privada. O autor retoma a reformulação dessa ideia por Ricoeur, afirmando que “a narrativa é insubstituível para configurar a experiência humana, a começar pela experiência do tempo. Assim, o conhecimento de si pressupõe a forma da narrativa” (p. 33). Outro poder da literatura estaria ligado ao Iluminismo e ao romantismo, tida como libertadora do indivíduo das opressões e da alienação. Essa educação moral e libertação devem ser vistas como potência e não garantia ou finalidade exclusiva. Tampouco deve ser reduzida ao uso da literatura para a mera disseminação de lições de moral.

O terceiro seria a expansão do conhecimento para além da linguagem ordinária por seu uso poético, que seria “um antídoto para a filosofia” (p. 38). Para ele “o dilema da arte social e da arte pela arte se torna caduco face a uma arte que cobiça uma inteligência do mundo liberta das limitações da língua” (p. 39). A literatura possibilitaria dizer aquilo que a linguagem comum, a da ciência e da filosofia não conseguem.

Assim, Compagnon estranha a crise da literatura em meio aos literatos dado o interesse crescente que tem suscitado nos estudos de história cultural e filosofia moral.

Próxima da história das mentalidades, inspirada pela Escola de Anais, aquela [a história cultural] se liga às representações coletivas próprias a uma sociedade e a partir de então explora, senão obras literárias em sua singularidade e valor, ao menos sua transmissão pelo livro e a leitura, os editores e as revistas, ou ainda a memória das ideias: penso nos trabalhos de nossos colegas Maurice Augulhon, Daniel Roche, Pierre Rosanvallon ou Roger Chartier, e em outros como Pierre Nora, Alain Corbin ou Robert Darnton (p. 46).

Quanto à filosofia moral e à teoria das emoções, afirma:

Procedendo da desconfiança de Wittgenstein com relação aos sistemas filosóficos e às regras morais, o retorno ético à literatura se baseia na recusa da ideia de que somente uma teoria feita de proposições universais possa nos ensinar alguma coisa de verdadeiro sobre a questão da boa vida. O próprio da literatura é a análise das relações sempre particulares que reúnem as crenças, as emoções, a imaginação e a ação, o que faz com que ela encerre um saber insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana, um saber de singularidades (p. 47).

Assim fica claro que não se trata de criar modelos de comportamento, mas de ampliar possibilidades de experiências pela imaginação e analisá-las moralmente conforme a situação, em vez de seguir máximas nos moldes kantianos.

Com isso podemos perceber, a partir de diferentes referências, aquilo que a literatura nos provê de particular, ou seja, a experiência do outro, e considerar esses saberes para entender o que podem nos trazer para a educação escolar pautada na diversidade de conhecimentos, culturas e sujeitos, na construção de si e no respeito ao diferente.

## **A LITERATURA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**

Como sabemos, a construção da BNCC não ocorreu sem discussões, discordâncias, idas e vindas, reformulações, mudanças de direcionamento etc. Entretanto, não discutiremos aqui diretamente esse processo, mas sim o documento final, ou seja, a terceira versão, inserida num contexto complexo, embora tratando mais especificamente do campo literário.

Com isso, poderíamos questionar se esse enfoque não retomaria a organização por meio das disciplinas, porém tratamos do literário em seu aspecto trans e interdisciplinar, especialmente em sua relação com a imaginação e a ética nos sentidos discutidos na seção anterior. Dessa forma, estamos alinhados com a ideia

de que “a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BNCC, 2017, p. 16).

A BNCC estabelece aprendizagens consideradas essenciais para a educação como um todo. Entre as dez competências definidas, a abordagem da literatura aqui proposta tem relações com todas, mesmo que o termo propriamente dito ou suas derivações não seja mencionado. A forma como estamos mais acostumados a conceber a literatura numa ideia mais tradicional de currículo aparece na habilidade 3: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.” Percebe-se aqui que as artes são contempladas como importantes para a formação humana. Não se fala somente em receber a arte, mas também em produzi-la, e a diversidade está tanto nas manifestações quanto nas práticas, considerando local e global. Dessa forma o documento trata a literatura como uma entre as artes, sem especificidade, considerando as manifestações artístico-culturais numa multiplicidade.

Na quarta habilidade, que trata das linguagens, também encontramos a maneira mais usual de tratamento do literário na menção da “linguagem artística”, mas se fala também em “expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo”. A empatia e a capacidade de expressão particular da linguagem poética podem facilmente ser associadas a essa habilidade.

Em outras habilidades gerais, encontramos:

- 1) Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- 2) Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica e significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
- 3) Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- 4) Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
- 5) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- 6) Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (p. 9-10).

Percebemos a preocupação com questões éticas, como a empatia, a diversidade e o respeito ao outro, bem como o conhecimento de si quanto à identidade e saber expressar e lidar com as emoções. Todos esses aspectos

intimamente ligados à literatura e em que, como vimos, esta exerce primazia devido ao seu poder de fazer-se colocar no lugar do outro, o que pode levar a conhecê-lo e respeitá-lo e também a nos conhecermos melhor a partir dele. Da mesma forma é central na relação com as emoções pela sua particularidade de tanger aquilo que não se consegue nas linguagens da informação e da filosofia.

Nas demais habilidades (2 e 6) esse mesmo direcionamento se repete, mas são necessários alguns comentários:

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

Encontramos aqui uma visão menos enrijecida de uma ciência que se utiliza dos conhecimentos de diversas áreas, entre elas, do campo artístico, intimamente ligado à imaginação e à criatividade, reconhecidamente essenciais para a existência da inovação. Daí pode-se estender que o modo de pensar intuitivo e a linguagem literária como contrafilosofia, embora não nomeados, mesmo não sendo intenção do documento, tem possibilidades abertas de se relacionar com outras formas de pensar.

No caso da sexta habilidade:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências *que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho* e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (grifo nosso, p. 9).

percebemos a presença do trabalho. Este geralmente está desassociado do campo da arte e da cultura. Todavia, quando se coloca a importância da “diversidade de saberes e vivências culturais” para entender as relações de trabalho, mostra-se compreender que o mero conhecimento técnico não é suficiente para exercer atividades profissionais com as novas demandas de um mundo tecnológico no qual a inovação e a criatividade, advindas de um amplo referencial de conhecimentos e experiências, são urgentes inclusive para o mundo prático e profissional.

Vejamos então como essas habilidades gerais ecoam nas organizações curriculares propostas pelo documento para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

## **EDUCAÇÃO INFANTIL**

A Constituição de 1988 estabelece que a educação escolar de zero a seis anos é dever do Estado. É claro que não retira da família a responsabilidade e direito de educar suas crianças, mas sim considera a educação escolar como complementar à familiar. Na BNCC e nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil encontramos o papel dessa etapa centrado no educar e cuidar e, principalmente, como

responsável pelas primeiras socializações da criança, baseadas em comunicação e autonomia. Isso sem deixar de lado o acolhimento de suas vivências familiares e da comunidade na escola.

Um aspecto curioso nas DCNEI, retomado pela BNCC, é a definição de criança não ter nenhuma diferença de sentido em relação a sua hiperonímia, no caso, ser humano, que incluiria também os adultos. Nas DCNEI, Resolução CNE/CEB no. 5/2009, artigo 4o., encontramos criança entendida como “sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. Ou seja, não há nessa definição nada que especifique algo que lhe seja particular. Isso significa que ou não se enxerga o adulto como alguém que carrega essas mesmas características, ou se considera que sim, mas que também possui outras que o especificam em relação à criança, o que tornaria a definição tautológica: o ser humano não adulto.

Das diversas ações atribuídas aos pequenos, o brincar talvez fosse a única que alguns defendessem lhes serem específica. Todavia, a própria base nos diz que as brincadeiras devem ocorrer com diferentes parceiros: adultos e crianças. Logo, no mínimo, considera-se que aqueles brincam com estas. Ao mesmo tempo, para uma definição tautológica seria necessário que se definisse o adulto e, depois, aparecesse essa concepção de criança que citamos anteriormente para sabermos quais características o diferenciam dela. Assim sendo, nota-se que o que ocorre na verdade é pouca clareza dessa diferença nesses documentos oficiais.

A base coloca as interações e brincadeiras como eixos estruturantes da educação infantil, entendidos não somente como espontâneos, mas também como processos para os quais é necessária intencionalidade educativa:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (p. 38).

Isso poderia significar que o brincar, conceito polissêmico, não é entendido como brincar livre como concebido na teoria do jogo de Fröebel. Inclusive porque, como observa Kishimoto (2002), a concepção do brincar simbólico tem sido esquecida na Educação Infantil em prol das atividades lúdicas dirigidas. Porém o documento afirma não ser apropriado o “confinamento” ao espontâneo, logo este faz parte sim do processo de aprendizagem, embora não deva se *limitar* a ele. Voltaremos a essa questão mais adiante.

Na base, são explicitados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. E encontramos:

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana,

tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (p. 38).

Tomado o texto assim como está e a confusão gerada pelo documento entre o que é adulto e o que é criança, não é possível compreender como exatamente esse participar ativamente é entendido. O planejamento da gestão da escola parece uma tarefa excessiva para se atribuir a crianças de menos de 6 anos, especialmente se considerarmos que a Educação Infantil, segundo a base, contempla inclusive bebês.

Isso não significa que elas não devam ser ouvidas e seus interesses observados e levados em consideração. Entretanto, quando se afirma que devem participar ativamente do planejamento e escolhas de atividades, não se pode deixar margem para a compreensão de que se deve ter como objetivo agradá-las independentemente da responsabilidade que o adulto tem para com elas. Imaginemos que as crianças façam escolhas que lhes sejam prejudiciais, por exemplo. É função do adulto cuidar, é característica da criança não ser emancipada, inclusive por isso são limitadas legalmente na participação da vida política e são protegidas pelo Estado de irresponsabilidades que adultos possam ter. Acreditamos estar aí a diferença mais importante que não é mencionada diretamente no documento, nem na concepção de criança que vimos anteriormente.

A partir dos direitos de aprendizagem, são utilizados os cinco campos de experiência definidos nas DCNEI: “o eu, o outro e o nós”, “corpo, gesto e movimentos”, “traços, sons, cores e formas”, “escuta, fala, pensamento e imaginação” e “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Esses campos são divididos por faixa etária e são definidos objetivos de aprendizagem para crianças de zero a um, dois a três, e quatro a cinco, sendo apenas esta última de matrícula obrigatória.

Assim como nas habilidades essenciais gerais vistas anteriormente, nos direitos de aprendizagem encontramos as preocupações com as questões éticas e culturais cujo desenvolvimento defendemos ser a literatura um campo privilegiado, como em “Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas” (p. 38) e em “Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário” (p. 38).

Igualmente, no campo de experiência “o eu, o outro e o nós” são destacadas as relações éticas com o campo da cultura e com as narrativas:

Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (p. 40).

Com as narrativas literárias é possível expandir esses contatos com diferentes grupos e modos de vida não só entre os existentes em nosso mundo,



mas também aqueles que podemos criar, imaginar, levando a uma ampliação de nossas experiências culturais e, conseqüentemente, da compreensão do outro e da construção de nós mesmos.

Destacamos aqui outros direitos que, além de estarem relacionados com a literatura em sua relação com a ética, são expressos com enfoque especial na afetividade, imaginação e criatividade:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens (grifo nosso, p. 38).

Note-se que a cultura e a arte têm destaque em quase todos os direitos, associadas à criatividade e imaginação. E no “explorar”, ao contrário de outras enumerações tanto nas aprendizagens gerais essenciais quanto posteriormente ao longo do documento, as artes aparecem em primeiro, enquanto ciência e tecnologia vêm por último. Perceba-se, também, que as artes aparecem antes da escrita.

No campo de experiências “traços, sons, cores e formas”, considera-se sobre as produções artísticas que:

Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (p. 41).

Com isso, todas as formas de arte são contempladas como maneiras de desenvolver a criatividade e a imaginação, mostrando sua importância e centralidade para essa etapa da educação.

Encontraremos a especificidade da literatura no campo da “escuta, fala, pensamento e imaginação”:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo

e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (p. 42).

Aqui o uso da linguagem oral é centrado principalmente nas categorias ligadas à literatura e à cultura: escuta de histórias, descrições, narrativas e diálogo. Na relação com a cultura escrita, o texto literário também aparece como elemento central:

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo as letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (p. 42).

Todos os gêneros textuais mencionados são literários e a literatura infantil é tida como a porta de entrada escolhida para o mundo da leitura e da escrita. O gosto pela leitura aparece juntamente com o estímulo à imaginação e à ampliação do conhecimento de mundo e não associada a nenhum tipo de aplicação no sentido da linguagem técnica estabelecida por Frye (2017).

Além disso, nos direitos de aprendizagem a palavra emoção/emocionais é mencionada constantemente, juntamente com outras do mesmo campo semântico: sensível, sentimentos. Nessa etapa, a preocupação com a afetividade é também central, o que mostra uma importância maior dada ao desenvolvimento de habilidades que são posteriormente cada vez mais esquecidas, como se as emoções deixassem de ser relevantes e/ou fossem plenamente resolvidas conforme a criança cresce. O adulto estaria distante do campo dos afetos que seriam associados a uma infantilização. Dessa forma, as fortes relações entre literatura e sentimentos levariam a uma leitura de que o literário está associado ao infantil.

É importante chamar atenção para o fato de que a ampliação do acesso a produções culturais esteja associado ao brincar. A literatura tem uma ligação mais direta com o ato de brincar, principalmente nessa etapa, quando se têm as chamadas “leituras deleite”, os livros “surpresa”, livros brinquedo. Mas se pensarmos no brincar com a língua seja com sons, com sentidos, com as relações com as imagens, isso parece ser intrínseco ao literário. Note-se que aqui não se trata da ludicidade da arte pela arte, mas da linguagem poética associada por Compagnon (2009) à ultrapassagem dos limites da língua.

O mesmo ocorre quanto à criação de mundos imaginários. Quando lemos histórias nos transportamos e passamos a pensar conforme as regras e papéis daquela imaginação. Quando criamos histórias estamos fazendo algo muito parecido com muitas brincadeiras de faz de conta: criando mundos possíveis diferentes do nosso.

Isso significa que a catarse, o praticar/conhecer experiências, a potencialização da aprendizagem pela afetividade, a imaginação, a criatividade, a construção de si e a alteridade são todos benefícios que podem ser associados a ambas atividades. É claro que não se trata da mesma coisa e que a literatura goza de maior prestígio social, mesmo sendo colocada em xeque na atualidade. O estudo dessas diferenças suscitariam um novo trabalho e portanto não nos aprofundaremos na questão, mas essas semelhanças apontadas nos permitem algumas considerações.

Podemos estabelecer conexões com o que discutimos anteriormente sobre o brincar espontâneo e o brincar dirigido. Temos a leitura literária sendo incentivada e construída nessa etapa para o deleite que pode criar memórias afetivas e interesse por uma futura leitura espontânea (que deve continuar a ser incentivada) e temos a leitura literária dirigida.

Na BNCC é mencionada muito mais a intencionalidade, e esta, diretamente atribuída ao trabalho com o literário nos objetivos de aprendizagem, está relacionada majoritariamente ao conhecimento de gêneros textuais (e aí aparecem sem distinção os da linguagem técnica e os da literária), de formas e categorias (aliterações, ritmo, personagens e estrutura da história - aqui sim concernentes ao campo da literatura) e hipóteses sobre a língua escrita (que novamente não distingue as linguagens). Aparece também a expressão de ideias, desejos e sentimentos e, para a última faixa etária, a seleção da própria criança de livros a serem lidos pelo adulto a partir do repertório já conhecido.

No campo “o eu, o outro e o nós” os objetivos estão associados a comportamentos sociais desejáveis por parte da criança, para os quais defendemos que a literatura pode contribuir, mas nenhuma ligação direta com o literário é estabelecida no documento.

## **Rupturas e continuidades no Ensino Fundamental**

Nesta seção não faremos uma análise tão detida e rigorosa como fizemos quanto à educação infantil devido à maior complexidade e expansão do documento para anos iniciais e finais do ensino fundamental que demandariam um trabalho só para isso. O que interessa discutir aqui é a progressiva diminuição da centralidade do artístico e do afetivo e a continuidade cada vez mais acentuada de uma abordagem linguística que prioriza a técnica em detrimento da imaginação.

No Ensino Fundamental os conhecimentos são divididos por áreas: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso. Na área de linguagens estão contidas as disciplinas língua portuguesa, artes, educação física e língua inglesa (apenas nos anos finais) e na área de ciências humanas aparecem somente história e geografia. Para cada uma são estabelecidas competências gerais e cada disciplina é dividida em competências específicas, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, exceto língua portuguesa que em lugar de unidades temáticas aparecem práticas de linguagem.

Com isso percebemos que, apesar dos esforços para se superar a divisão por disciplinas pelo uso de competências e a habilidades, essa ainda é a forma privilegiada de organização do currículo e quanto mais se avança nas etapas da educação, mais ela se acentua. Embora, é claro, algumas propostas por temas geradores, projetos etc. possam ser feitas nas escolas.

Alguns questionamentos podem ser feitos quanto à maneira com a qual se organizaram os conhecimentos. Mesmo sendo uma linguagem, a matemática é

considerada uma área à parte, mostrando que as divisões por áreas propõem um agrupamento das disciplinas que reproduz o prestígio atribuído a alguns saberes. Pode-se perguntar também por que o ensino religioso não está contido, por exemplo, em ciências humanas, já que a metafísica é objeto de estudo da filosofia, e a diversidade de manifestações culturais é também um campo da história ou da sociologia ou mesmo das artes e da literatura? Isso sem falar na tão criticada exclusão das disciplinas de filosofia e sociologia do currículo como se fossem conhecimentos atribuídos a partidos políticos e não acumulação de ideias e saberes produzidos pela humanidade ao longo de séculos. Todas essas escolhas escondem valorizações e desvalorizações que não têm nada de arbitrárias, nem de científicas, nem de desinteressadas.

O mesmo se pode dizer do campo literário estar contido na disciplina de língua portuguesa, mesmo quando ele não se restringe aos limites da língua e, também, trabalha-se com literaturas de outras línguas/culturas traduzidas para o português, uma vez que o enfoque na diversidade exige o conhecimento do diferente, seja lusófono ou não. Essa divisão é questionada pelos próprios autores que trabalham o literário pela perspectiva dos letramentos, como Cosson (2016), que apontam a não existência da disciplina literatura como uma desvalorização desse campo. Nessa configuração também as relações da literatura com as ciências humanas, como a história cultural e a filosofia moral, são colocadas como menos importantes do que as com a língua portuguesa.

O espaço das artes, antes importante entre os campos de experiência, torna-se uma disciplina reduzida dentro da área de linguagens e aparece um pouco em educação física e pela literatura em língua portuguesa. Algumas aproximações podem ser feitas com a música, a dança e o teatro, mas nada que o documento estabeleça explicitamente - as relações das artes com a linguagem são reiteradas a todo o momento sem nunca se mencionar a literatura.

O brincar é valorizado nos anos iniciais como continuidade da educação infantil, mas já aparecem no texto ressalvas que dizem respeito a outras formas de pensar e lidar com o mundo. É claro que não se espera que uma pessoa só saiba brincar ao longo de toda a vida, mas é importante ressaltar que essa atividade continua acontecendo e, como vimos, é importante não só nos anos iniciais, mas também nos finais e na vida adulta, o que não parece ser uma preocupação no documento. As atividades lúdicas perdem cada vez mais espaço depois da Educação Infantil, mesmo que tenham intencionalidade e sejam dirigidas à melhora da aprendizagem, seja pelo maior envolvimento que proporcionam, seja pelas potencialidades e habilidades que desenvolvem. A ludicidade sai dos documentos curriculares embora possa ser retomada pelo campo da didática nos atos de currículo.

Os comportamentos éticos tão centrais nas aprendizagens essenciais gerais e nos direitos de aprendizagem e campo de experiência “o eu, o nós e os outros” na Educação Infantil. Eles não tem mais nenhuma centralidade no Ensino Fundamental. Sequer há aprendizagens gerais para essa etapa, apenas aquelas inseridas nas áreas. E é justamente na falha em comportamentos socialmente desejáveis e no conhecimento e controle das emoções que encontramos os problemas de relacionamento entre alunos e entre professores e alunos que geram o que se convencionou chamar de “indisciplina”.

As emoções e sentimentos desaparecem ou por se considerar que são dadas e resolvidas quando a criança vai crescendo, ou por se associá-las à criança pequena, à infantilidade. Nenhuma das hipóteses encontra sustentação na vida

adulta, pelo contrário, acabam sendo cada vez mais comuns as psicopatologias de crianças e adultos que têm dificuldades de lidar com o campo das emoções. Há também a tendência de se associar sensibilidade à mulher, ao feminino, o que embora não seja verdadeiro, numa sociedade patriarcal como a nossa, pode estar ligado à desvalorização desse campo.

Dentro da disciplina de língua portuguesa, as práticas de linguagem são divididas em eixos: oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica. Algumas poucas menções ao literário são feitas, mas todas a partir de questões linguísticas, como gêneros textuais. As perspectivas filosóficas, sociológicas, psicológicas, históricas, a relação com o lugar são praticamente inexistentes.

Outras categorias que também se relacionam com as práticas de linguagem são os chamados campos de atuação. Nos anos iniciais aparecem os campos da vida cotidiana, artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa e da vida pública. Nos anos finais desaparece o campo da vida cotidiana e é incluído o campo jornalístico-midiático.

É no campo artístico-literário que se encontra efetivamente o espaço da literatura. É descrito nos anos iniciais como o campo relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros (p. 96).

Nos anos finais, após as menções às questões de formação do leitor e habilidades relativas à estrutura e à linguagem, encontramos:

Por fim, destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente (p. 139).

Assim, mesmo havendo uma predominância de aspectos linguísticos e estruturais, há menção à abordagem que propusemos ser mais central no trabalho com a literatura e, portanto, no âmbito dos atos de currículo ela é perfeitamente ajustável a proposições da BNCC, embora o documento relegue cada vez menos espaço para a questão conforme as etapas avançam.

## **E O PROFESSOR COM ISSO?**

Não é novidade dizer que há rupturas problemáticas na formação de professores e na maneira de organizar os primeiros anos escolares e os subsequentes. Os professores ditos generalistas e especialistas e a forma como essa divisão política do conhecimento considerado relevante leva a uma separação entre amplitude e profundidade não é um desafio novo para a epistemologia nem para a educação. Portanto procuramos discuti-lo em sua relação com a inserção do literário na BNCC atrelado à formação de professores necessária para as possibilidades do currículo em ato.

Assistimos à divisão de um certo currículo em áreas reconhecidas, como cursos de graduação, que habilitam professores por meio das licenciaturas para atuarem a partir dos anos finais do Ensino Fundamental. A literatura, por exemplo, articula-se muito bem com as artes e as ciências humanas no âmbito acadêmico, mas quando se trata de educação parece se tratar de algo menor, levando a um grande desinteresse por parte dos pesquisadores.

A existência de um curso como o de Pedagogia, ao ser visto de forma utilitária, acaba sendo encarado apenas como habilitação para o ensino na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em vez de ser observado como uma área que tem a educação como objeto principal de estudo. Isso ocorre também por seu enfoque excessivo no *modo de fazer*, sobrevalorizando a didática em detrimento de conhecimentos específicos que precisam ensinar. As articulações entre as áreas falham no Ensino Superior e retroalimentam as compartimentações e rupturas da Educação Básica.

Se não tivermos professores críticos e autônomos, essas barreiras nunca poderão ser superadas; nem as leituras, as organizações e as desorganizações geradas por documentos oficiais como a BNCC poderão ter uma dinâmica não homogeneizadora e não subserviente a olhares hegemônicos, com poucas discussões e possibilidades efetivas de brechas, reinvenções e criatividade para inovações e conservações positivas.

Isso quer dizer que não somente o mercado de trabalho voltado ao lucro precisa de profissionais imaginativos para os novos desafios da nossa sociedade, mas também os professores funcionários públicos precisam ser criativos, a fim de não serem “dadores de aulas”, mas profissionais educados para além do mercado, já que, paradoxalmente, o tecnicismo criado por ele não dá mais conta da qualificação de um profissional do mercado atual. Isso se acentua no caso do professor, em razão de seu objeto de estudo e trabalho serem o conhecimento e as relações interpessoais; não a técnica por si só.

Por isso tentamos mostrar neste capítulo o quanto a crise da literatura passa pela maneira como vemos o conhecimento e a educação em nossa sociedade. Buscamos fazer isso a partir do texto de um documento curricular que, embora tenha direcionamentos criticáveis, como os que apontamos aqui, também permite atravessamentos e redirecionamentos dentro de sua própria construção contraditória de aspectos essenciais pouco retomados, mudanças de orientação de uma etapa para outra etc.

No que concerne à literatura, entendemos que a prioridade da abordagem linguística nada mais é que consequência do utilitarismo e do tecnicismo. Além, é claro, de uma crença na linguagem como panaceia do conhecimento, oriunda da chamada virada linguística. Isso porque, considerando uma utilidade ética da literatura como defendemos aqui, esta é relegada a segundo plano mesmo num documento em que a construção de si e das relações com outro são tão centrais e de preocupação tão global.

A afetividade, a brincadeira, o pensamento intuitivo, a imaginação e a criatividade, sendo atribuídos a um universo feminino e principalmente infantil, são menosprezados na sociedade e, conseqüentemente, na escola e na universidade devido à hegemonia da ciência. Enquanto isso, a sociedade polariza-se e reclama do comportamento ético que ela mesma reproduz; as pessoas adoecem pelo excesso de trabalho, solidão e confusão afetiva; e alienam-se ao voltar para casa e consumir bens e produtos culturais para que não precisem pensar em suas inquietações em seu tempo livre.

## REFERÊNCIAS

ATLAN, Henri. *Com razão ou sem ela* - Intercrítica da ciência e do mito. Trad. Fátima Gaspar e Fernando Gaspar. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

BRASIL. *Constituição de 1988*. Brasília, DF, 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular - BNCC 3a. versão*. Brasília, DF, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF, 2010.

CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. In: *Vários Escritos*. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2a. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FRYE, Northrop. *A imaginação educada*. Trad. Adriel Teixeira, Bruno Gerardine e Cristiano Gomes. Campinas: Vide Editorial, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. 17a. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1995.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo conceito e pesquisa*. 7a. ed. atualizada. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Eliane Lisboa, 5a. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

\_\_\_\_\_. *A religação dos saberes, o desafio do século XXI*. São Paulo: Bertrand Brasil, 2004.

PERRONE-MOYSÉS, Leyla. Considerações intempestivas sobre o ensino de literatura. In: *Inútil poesia*. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

PETIT, Michele. Leitura de obras literária e construção de si mesmo. In: *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

SARTRE, Jean-Paul. *Que é literatura*. Trad. Bernard Frechtman. São Paulo: Ática, 2004.

SILVA, Tomas Tadeu. *Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

# **Concepções de leitura literária na formação de professores de francês**

---

Stéphanie Soares Girão



## **INTRODUÇÃO**

Este trabalho tem por objetivo principal analisar as concepções de leitura literária adotadas pela Licenciatura em Letras-Francês da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A partir do objetivo principal, buscamos apontar se as concepções adotadas pelo curso consideram a leitura literária como proposta de formação de leitores, bem como discutir o perfil de leitor que a instituição tem formado.

Esta é uma pesquisa qualitativa, cujo procedimento metodológico está fundamentado na análise documental e em entrevistas, portanto, o trabalho se concentra no Projeto Político-Pedagógico de Curso, mais especificamente em três versões das matrizes curriculares e nos planos de curso das disciplinas Leitura em Língua Francesa I e Leitura em Língua Francesa II. Além dos documentos, para a elaboração do artigo levou-se em consideração também entrevistas com alunos do curso. Como suporte teórico, trouxemos discussões ligadas à leitura literária (COSSON, 2014; ROUXEL, 2013; PROUST, 2003; CALVINO, 2007; CANDIDO, 2011).

Finalmente, como resultados da análise, observamos que a leitura instrumental, ou seja, a leitura como ferramenta para o aprendizado de língua é ainda a concepção mais presente nas disciplinas analisadas, porém, apesar do conceito de leitura literária não estar explicitamente descrito no documento, é possível identificar propostas de leitura literária nas referências bibliográficas dos componentes curriculares analisados e ainda propostas de formação de leitores literários através da promoção de eventos e práticas pedagógicas que vão além do currículo.

## **LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE**

A literatura faz parte da maioria dos currículos de ensino de língua materna, tanto da educação básica, quanto das licenciaturas em Letras no Brasil. No Ensino Fundamental, a literatura está intimamente ligada à prática de leitura e escrita, elementos fundamentais em se tratando da formação dos alunos de séries iniciais, tanto como parte do letramento, como parte da formação do indivíduo. Já no Ensino Médio, a sensibilização aos aspectos literários e o estímulo à leitura literária são enfraquecidos diante de uma metodologia de ensino tecnicista que visa prioritariamente à aprovação dos alunos nos processos de seleção das universidades ou a sua inserção no mercado de trabalho. Esse distanciamento do ensino de literatura com vistas à formação de leitores literários no âmbito escolar abre um abismo entre os estudantes recém-formados no Ensino Médio que entram nas universidades; no caso dos cursos de Letras, o problema se torna mais evidente.

Apesar dos índices de leitura e alfabetismo no Brasil terem aumentado entre os anos de 2002 a 2015, os resultados preliminares da pesquisa do Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF referentes a 2018 revelam que entre 2015 e 2018 o número de analfabetos funcionais aumentou de 27% para 29% e o número de funcionalmente alfabetizados caiu de 73% para 71%. Estes dados revelam que, apesar dos esforços e do empenho do corpo docente nas escolas de Educação Básica para promover eventos que envolvam a leitura literária, ainda há muito a ser feito quanto ao ensino de literatura em todos os níveis de escolaridade.

Alguns pesquisadores<sup>34</sup> se dedicam às questões de formação de alunos das séries iniciais, oferecendo possibilidades e alternativas para os professores que ali atuam, contudo, pesquisas sobre o lugar do ensino de literatura na formação inicial de professores ainda carecem de maior atenção.

Esse é o quadro pertencente ao ensino de português como língua materna. Entretanto, ele também se aplica ao ensino de línguas estrangeiras, com um agravante: a incipiência de políticas linguísticas. No Brasil, são raras as políticas que valorizam e promovem o ensino de línguas, sejam elas nativas<sup>35</sup> ou estrangeiras: basta perceber que somente em 2005 o Brasil regulamentou<sup>36</sup> e implementou o ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio, lei revogada apenas onze anos depois de sua implementação<sup>37</sup>. Se para o ensino de línguas estrangeiras o cenário nacional não é favorável, tanto pior para o ensino de literaturas estrangeiras.

Isso posto, voltemos nossa atenção para um contexto muito específico da formação de professores de línguas estrangeiras: a leitura literária na formação de professores de francês. Considerando o panorama nacional sobre o ensino de literatura e a formação de leitores literários, as singularidades que atravessam a região Norte do país, bem como o contexto da formação de professores de francês nessa região, entendemos que é tempo de lançar um olhar mais cuidadoso e crítico à formação inicial desses professores nas licenciaturas em Letras-Francês, principalmente no que diz respeito à leitura literária nessa formação.

## **HISTÓRICO DAS MATRIZES CURRICULARES**

Ao longo de mais de cinquenta anos de existência, a Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Francesa da UFAM possuiu quatro versões de matriz curricular: a dos anos de 1974, 2000, 2013 e 2016, respectivamente. Até o ano de 2013, não havia sido encontrada na instituição nenhuma proposta curricular do curso, o que motivou a criação do Projeto Político-Pedagógico de Curso (PPPC) para o curso de Letras – Francês, o qual, no mesmo ano, foi avaliado pelo Ministério da Educação (MEC) obtendo nota 4<sup>38</sup>. Porém, apesar de possuir um PPPC recente, em 2016 o Núcleo Docente Estruturante realizou novos ajustes na matriz curricular, que culminou na atual versão, implementada no mesmo ano, desta forma, faremos uma análise contrastiva entre as matrizes curriculares mais recentes, a saber: versão de 2000, de 2013 e de 2016, bem como das disciplinas Leitura em Língua Francesa I e II, nas versões de 2013 e de 2016.

Nas três matrizes curriculares analisadas, a Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Francesa da UFAM oferece três eixos de disciplinas que possibilitam a leitura<sup>39</sup> literária ao longo da formação dos discentes: Leitura em Língua Francesa

<sup>34</sup> Ver estudos desenvolvidos por Magda Soares, Marisa Lajolo, Rildo Cosson, Regina Zilberman, Graça Paulino e Ezequiel Theodoro da Silva, por exemplo.

<sup>35</sup> O estado do Amazonas é o único da Federação que possui, no município de São Gabriel da Cachoeira, situado no Alto Rio Negro, três línguas indígenas co-oficializadas pelo governo municipal: Nheëgatu, Tukano e Baniwa, conforme as Leis nº 145, de dezembro de 2002, e nº 210, de outubro de 2006, da Câmara dos Vereadores do Município de São Gabriel da Cachoeira. Atualmente, o IFAM está acessorando um projeto para a cooficialização também da língua Yanomami.

<sup>36</sup> Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, Governo Federal.

<sup>37</sup> Revogada pela Medida Provisória nº 746, de 2016. Posteriormente, revogada pela Lei nº 13.415, de 2017.

<sup>38</sup> Disponível em: <goo.gl/vTf3sv>. Acesso em 19 de março de 2018.

<sup>39</sup> A leitura está prevista em toda a formação oferecida pelo curso, no entanto, para esse trabalho, faremos a análise com foco nas disciplinas que possibilitam a leitura literária, excetuando-se aquelas específicas do eixo formação profissional e estudos linguísticos.

(I e II), Teoria Literária (I e II) e Literaturas. Para este estudo, nos interessam especificamente as disciplinas de Leitura por serem ofertadas no primeiro ano letivo e por terem ementas e objetivos voltados especificamente para a leitura.

Ao analisar as matrizes curriculares de 2000 e 2013, percebemos que a diferença entre as três matrizes encontra-se em dois momentos: o primeiro se reflete na carga horária dedicada aos três eixos e o segundo momento, nas disciplinas de Literatura. Além disso, não houve nenhuma alteração na carga horária nem nas disciplinas ofertadas, à exceção da matriz curricular de 2016:

Matrizes curriculares					
2000	Sem <sup>1</sup> ./CH <sup>2</sup>	2013	Sem./CH	2000	Sem./CH
Leitura em Língua Francesa I e II	2º e 3º 120h	Leitura em Língua Francesa I e II	2º e 3º 120h	Leitura em Língua Francesa I e II	1º e 2º 120h
Teoria da Literatura I e II	3º e 4º 120h	Teoria da Literatura I e II	3º e 4º 120h	Teoria da Literatura I e II	3º e 4º 120h
Literatura Francesa I, II, III e IV	5º, 6º, 7º e 8º 240h	Literatura Francesa I, II, III e IV	5º, 6º, 7º e 8º 240h	Literatura Francesa I, II, III e IV	5º, 6º, 7º e 8º 240h
Literatura Brasileira I	6º 60h	Literatura Brasileira I	6º 60h	Literatura Brasileira III	5º 60h
Literatura Portuguesa I	7º 60h	Literatura Portuguesa I	7º 60h	Literatura Portuguesa I	Retirada

<sup>1</sup> Semestre letivo (abrv).

<sup>2</sup> Carga Horária (abrv).

Quadro comparativo das matrizes curriculares – elaboração da própria autora, grifo nosso.

A partir do quadro demonstrativo das matrizes curriculares é possível visualizar mais nitidamente as diferenças entre elas. Assim, tanto a matriz de 2000 quanto a de 2013 mantêm as mesmas disciplinas e a mesma carga horária de leitura literária: 600 horas são distribuídas do segundo ao último semestre letivo (8º); já na matriz de 2016, a carga horária diminui devido à exclusão da disciplina Literatura Portuguesa I, resultando em uma carga horária total de 540 horas distribuídas do primeiro ao último semestre letivo.

Na matriz curricular de 2000 e 2013 é apenas no 2º semestre que o discente tem o primeiro contato com uma disciplina que possibilite a leitura literária, no entanto, leituras outras como a de formação linguística (Latim, Língua Francesa I, Introdução à Linguística) e letramento acadêmico<sup>40</sup> (Metodologia do estudo e Comunicação em prosa moderna) são privilegiadas em detrimento da leitura literária. Já na matriz curricular de 2016, a disciplina Leitura em Língua Francesa I está distribuída no 1º semestre letivo. Apesar da diminuição da carga horária total, na matriz curricular de 2016 há uma melhor distribuição das disciplinas ao longo dos oito semestres de formação, permitindo que o processo de leitura literária se inicie desde o ingresso do discente no curso.

<sup>40</sup> Entendemos letramento acadêmico como práticas de leitura e escrita acadêmica.

## LEITURA EM LÍNGUA FRANCESA I E II: VERSÕES 2013 E 2016

Apesar das diversas matrizes curriculares, a Licenciatura possui apenas uma versão do Projeto Político Pedagógico de Curso (PPPC), publicado em 2013; essa versão, porém, sofreu alterações no que diz respeito às ementas, objetivos e referências bibliográficas das disciplinas voltadas para aquisição de língua, letramento acadêmico e formação de professor, não sofrendo alterações as disciplinas de teoria literária e literaturas; já as disciplinas de Leitura em Língua Francesa I e II, objetos deste estudo, foram atualizadas. Vejamos as mudanças nos planos de curso das duas versões da disciplina no quadro demonstrativo abaixo:

Leitura em Língua Francesa I	
2013	2016
Ementas	
<b>Reflexão sobre a atividade de leitura. O plano de recepção dos textos escritos.</b> Objetivos e estratégias de leitura. <b>Prática de leitura de textos descritivos e narrativos.</b> Discussão da questão ambiental-ecológica no mundo pelo viés de publicações na imprensa francesa.	<b>Reflexão sobre a atividade de leitura. O plano de recepção dos textos escritos.</b> Objetivos e estratégias de leitura. <b>Prática de leitura de textos descritivos e narrativos.</b> Discussão da questão ambiental-ecológica no mundo pelo viés de publicações na imprensa francesa.
Objetivos	
Apresentar aos aprendizes o <b>mundo da leitura em FLE</b> (Francês Língua Estrangeira), tendo como ponto de partida o saber-fazer adquirido na língua de partida.	Geral: Apresentar aos aprendizes o <b>mundo da leitura em FLE</b> (Francês Língua Estrangeira), tendo como ponto principal o saber-fazer adquirido na língua de partida.  Específicos: Compreender textos curtos sobre temas concretos relativos a vida cotidiana e ao trabalho; Ler textos relacionados a temas gerais do cotidiano; Ampliar vocabulário de termos específicos.
Bibliografia	
Referências Básicas:  BAYLON, Christian; CAMPA, Angels; MESTREIT, Claude; MURILLO, Julio; TOST, Manuel. <b>Forum niveau 1 – Méthode de français.</b> Paris: Hachette, 2000.  CABUT-TANGARIFE, Hélène; DUDA, Richard; GALLIEN, Chloé e TROMPETTE, Charles. Lire...objectif comprendre. Paris: Les Éditions Didier, 1991.  CORNAIRE, C. <b>Le point sur la lecture.</b> Paris: CLE International, 1996.  Referências Complementares:  GERMAIN, C. <b>Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire.</b> Paris: CLE International, 1993.	Referências Básicas:  CABUT-TANGARIFE, et all. Lire...objectif comprendre. Paris: Les Éditions Didier, 1991.  CORNAIRE, Claudette. <b>Le point sur la lecture.</b> Paris: CLE International, 1999.  LAROUSSE – Poche. Dictionaire de Français. Paris, 2011.  LEROY-MIQUEL, C. ; GOLIOT-LÉ-TÉ, A. Vocabulaire progressif du français – débutant. Paris : CLE International, 1999.  Referências Complementares:  BLONDEU, Nicole; ALLOUACHE, Ferroudja. <b>Littérature progressive du français. Niveau intermédiaire.</b> Paris: CLE Internacional, 2003.  <b>CAZZOTE, Jacques. Le diable amoureux. Paris: Libro, 2002.</b>  <b>MAUPASSANT, Guy. Le verrou et autres contes grivois. Paris: Gallimard, 1979. MAURY, Pierre (Choix et présentation). Les trente meilleures nouvelles de la littérature française. Paris: Marabout, 1986.</b>  <b>PRÉVERT, Jacques. Paroles. Paris: Gallimard, 1949.</b>

Quadro comparativo de Leitura em Língua Francesa I – elaboração da própria autora, grifo nosso.

Os itens destacados no quadro demonstrativo nos indicam duas disciplinas, a princípio, idênticas: mesmas ementas e mesmo objetivo geral, porém, as referências bibliográficas são completamente diferentes.

Nas ementas e nos objetivos (gerais e específicos) das duas versões da disciplina o foco está na leitura enquanto ferramenta para o aprendizado da língua, ou seja, há a instrumentalização da leitura para reforçar conteúdos de língua (gramática normativa e léxico, por exemplo) e iniciar as leituras de formação docente. Essa característica fica mais evidente na versão de 2013, quando lançamos um olhar sobre as referências bibliográficas – estão aí descritos um livro didático de francês como língua estrangeira e dois livros seminais para as leituras de formação docente. Já na versão de 2016, as referências bibliográficas são, em sua maioria, referências da literatura francesa.

Em outras palavras, ainda que as duas versões da disciplina tenham foco na leitura instrumental – aquisição de língua estrangeira – a versão de 2016 possibilita a inserção dos discentes no universo da leitura literária logo no primeiro semestre letivo, como verificamos no capítulo anterior. A proposta de trazer a leitura literária para o primeiro contato do discente com a universidade nos remete ao conceito de letramento literário de Cosson (2014), que o define como um processo contínuo na formação do leitor literário. Assim, a versão mais recente da disciplina (2016), apesar de manter uma concepção de leitura instrumental para aquisição de língua, insere o gênero literário como parte dessa leitura, essencial para o processo de formação dos leitores (acadêmicos) iniciantes.

No entanto, as matrizes curriculares de 2013 e 2016 oferecem ainda mais uma continuação da disciplina, agora intitulada Leitura em Língua Francesa II e, para dar continuidade à discussão, vejamos o que a disciplina oferece para a formação dos discentes no quadro demonstrativo abaixo:

<b>Leitura em Língua Francesa II</b>	
2013	2016
Ementas	
<p><b>Leitura para compreensão geral de pontos principais e detalhada em textos autênticos variados.</b> Leitura intensiva e extensiva.  <b>Leitura crítica. Compreensão de gráficos, tabelas, mapas, etc. Como fazer anotações. Estudos de itens do discurso e gramaticais:</b> referentes contextuais, sinalizadores da função retórica, grupos nominais.</p>	<p><b>Leitura e compreensão geral de pontos principais e detalhada em textos autênticos variados.</b>  <b>Leitura crítica. Estudos de itens do discurso e gramaticais:</b> referentes contextuais, sinalizadores da função retórica, grupos nominais.</p>
Objetivos	
<p>Capacitar o aluno a <b>aplicar os conhecimentos de técnicas e estratégias de leitura</b> em textos autênticos.</p>	<p>Geral: Capacitar o aluno a <b>aplicar os conhecimentos de técnicas e estratégias de leitura</b> em textos autênticos.</p> <p>Específicos: <b>Iniciar o aluno na Literatura Francófona: narrativas breves; Entender textos mais longos de temas gerais; Ampliar o vocabulário</b> de temas específicos.</p>
Bibliografia	
<p>BLONDEU, Nicole; ALLOUACHE, Ferroudja. <b>Littérature progressive du français</b>, niveau intermédiaire. Paris: CLE Internacional, 2003.</p> <p><b>CAZZOTE, Jacques.</b> Le diable amoureux. Paris: Librio, 2002.</p> <p><b>MAUPASSANT, Guy.</b> Le verrou et autres contes grivois. Paris: Gallimard, 1979.</p> <p>MAURY, Pierre (Choix et présentation). <b>Les trente meilleures nouvelles de la littérature française</b>. Paris: Marabout, 1986.</p> <p><b>PRÉVERT, Jacques.</b> Paroles. Paris: Gallimard, 1949.</p> <p><b>PROUST, Marcel. Sur la lecture.</b> Disponível em: rnozambook.free.fr/lecture.htm. Acesso em: 28/ fev/2009</p>	<p>Básica:</p> <p>CABUT-TANGARIFE, et all. Lire...objectif comprendre. Paris: Les Éditions Didier, 1991. CORNAIRE, Claudette. <b>Le point sur la lecture</b>. Paris: CLE Internacional, 1999. LAROUSSE – Poche. Dictionnaire de Français. Paris, 2011.</p> <p>LEROY-MIQUEL, C. ; GOLIOT-LÉTÉ, A. <b>Vocabulaire progressif du français</b> – débutant. Paris : CLE Internacional, 1999.</p> <p>Complementar :</p> <p>BLONDEU, Nicole; ALLOUACHE, Ferroudja. <b>Littérature progressive du français</b>. Niveau intermédiaire. Paris: CLE Internacional, 2003.</p> <p><b>CAZZOTE, Jacques.</b> Le diable amoureux. Paris: Librio, 2002.</p> <p><b>MAUPASSANT, Guy.</b> Le verrou et autres contes grivois. Paris: Gallimard, 1979.</p> <p>MAURY, Pierre (Choix et présentation). <b>Les trente meilleures nouvelles de la littérature française</b>. Paris: Marabout, 1986.</p> <p><b>PRÉVERT, Jacques.</b> Paroles. Paris: Gallimard, 1949.</p>

Quadro comparativo de Leitura em Língua Francesa II – elaboração da própria autora, grifo nosso.

Em consonância com a disciplina anterior, Leitura em Língua Francesa II, em ambas as versões, se mantém nas ementas a concepção de leitura instrumental, vista como um procedimento analítico e direcionado para a identificação de elementos gramaticais e lexicais. A diferença entre ambas é que na versão de 2013 a ementa ainda prevê a possibilidade de articulação entre as práticas de leitura e escrita como a tomada de nota, por exemplo.

Porém, ao lançarmos um olhar sobre os objetivos gerais e específicos de ambas as ementas, vemos uma mudança significativa na versão de 2016, pois um dos objetivos específicos estabelece a leitura literária como um dos alvos da

disciplina: “Iniciar o aluno na Literatura Francófona: narrativas breves”. Por esta razão, quando pensamos em uma disciplina cujos objetivos contemplem a formação do leitor literário é fundamental que eles estejam bem definidos afinal, como nos lembra o saudoso Antonio Candido:

[a literatura] é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade [...]. Por isso é que nas nossas sociedades, **a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo** (CANDIDO, 2011, p. 177, grifo nosso).

O currículo não é apenas um documento para “organizar” o conhecimento a ser trabalhado nos ambientes escolares, mas é, principalmente, uma “prática discursiva [...], prática de poder, [...] uma espécie de significação, de atribuição de sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41) e, portanto, atravessado pelos discursos que o formam. É preciso, portanto, que os PPPCs estejam alinhados em suas partes (apresentação/componentes curriculares), ou corre-se o risco do documento entrar em contradição.

## LEITURA E CÂNONE LITERÁRIO

Os documentos oficiais analisados nos possibilitam visualizar os gêneros literários adotados pela instituição nas disciplinas aqui discutidas. Assim, ao verificar que as disciplinas Leitura em Língua Francesa I e II (2013 e 2016) reduzem a leitura a uma perspectiva meramente instrumental, nos chama a atenção que autores como Marcel Proust sejam citados como referência bibliográfica.

O papel que Proust atribui à leitura não é condizente com a perspectiva de leitura encontrada nos objetivos e ementas das disciplinas e cuja finalidade seria apenas a de identificar elementos gramaticais ou discursivos da língua francesa. As discussões que Proust propõe sobre a leitura passam, em linhas gerais, por questões como a da estética da recepção, quando afirma que “sentimos muito bem que nossa sabedoria começa onde a do autor termina [...], o que é o fim de sua sabedoria [do autor] não nos parece senão como começo da nossa, de sorte que é no momento em que eles nos disseram tudo que podiam nos dizer que fazem nascer em nós o sentimento de que ainda nada nos disseram” (PROUST, 2003, p.31), apontando assim uma relação ativa entre autor, leitor e obra.

À exceção da disciplina Leitura em Língua Francesa I, versão 2013, todas as outras disciplinas e versões incluem nas referências bibliográficas textos literários como parte das leituras a serem desenvolvidas ao longo do semestre, mesmo que nas ementas e objetivos a leitura literária como proposta de formação de leitor não esteja contemplada. Além disso, percebemos que há um cuidado na escolha de obras literárias de acordo com o público, alunos recém ingressos na universidade, por isso a indicação de narrativas breves de contistas como Guy de Maupassant (1850-1893) e Jacques Cazotte (1719-1792), bem como a poesia, com a presença do livro de Jacques Prévert (1900-1977), todos autores canônicos da literatura francesa.

Em *Por que ler os clássicos*, Ítalo Calvino afirma que os ambientes escolares acabam por promover muito mais a leitura de textos críticos sobre a literatura

que a leitura da literatura em si: “existe uma inversão de valores muito difundida segundo a qual a introdução, o instrumental crítico, a bibliografia são usados como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários que pretendem saber mais do que ele” (CALVINO, 2007, p. 12). Também na apresentação do livro *Leitura subjetiva e ensino de literatura*, Neide Luzia de Rezende tece a mesma crítica de Calvino quando afirma que a leitura literária prevê o leitor como parte da Literatura, e que “a leitura literária questiona a pretensa objetividade das leituras que privilegiam unicamente a palavra do especialista [...] isso não significa, contudo, eliminar da escola as obras ‘canônicas’, mas sua presença estaria condicionada a uma leitura efetiva” (ROUXEL, 2013, p. 13). Na esteira dos dois autores, acreditamos em uma formação de leitores literários que sustente também a leitura de clássicos da literatura sem, contudo, excluir outras obras literárias.

Toda análise e reflexão que realizamos sobre os componentes curriculares de Leitura em Língua Francesa I e II, oferecidas no primeiro ano da Licenciatura em Letras-Língua e Literatura Francesa da Universidade Federal do Amazonas nos leva à seguinte questão: qual o perfil de leitores está sendo formado? Para responder a questão, além dos documentos, para a elaboração do artigo levamos em consideração entrevistas<sup>41</sup> realizadas com alunos da licenciatura. Vejamos as respostas de alguns alunos<sup>42</sup> do primeiro ano do curso, quando questionados sobre o papel da literatura e da leitura literária em sua formação: “[...] é necessária sim essa parte da literatura, mas principalmente não só pra você aprender, mas um professor que dá aula, explicando ali como é que lê, tem aquela paciência, - ‘olha, o ‘s’ tá errado’, - ‘faz a junção do ‘s’ com o ‘r’, isso também mostra a forma de você trabalhar com futuros estudantes.” (A01), ou ainda, “[...] tem letras que a gente não fala [...]. Não é importante a gente só ler, a gente precisa compreender o que a gente tá lendo, porque senão a gente não tem progresso nenhum” (A02). Um dos entrevistados forneceu mais detalhes:

[...] é de essencial importância porque com a inclusão dessas disciplinas, eu como profissional mais tarde, vou aprender a tirar todas as dúvidas em relação à pronúncia, [...] como que eu devo falar, todos os macetes da língua francesa [...]. A leitura literária é de essencial importância, por que nosso curso é Licenciatura em Língua e Literatura Francesa, então nós como futuros professores precisamos ter esse contato com a literatura francesa, não apenas a parte linguística, a gente precisa ter um contato direto com o que envolve a literatura francesa, o contexto histórico, social [...] a gente consegue desenvolver muita coisa a partir da visão literária (A03).

Em um primeiro momento podemos perceber que a fala dos alunos reflete a concepção de leitura adotada pelos componentes curriculares analisados, ou seja, a leitura instrumental. As referências à pronúncia são frequentes, revelando que atividades orais também estão presentes nas práticas pedagógicas das disciplinas. Em contrapartida, juntamente à concepção instrumental de leitura, notamos que há um cuidado em destacar a importância dos sentidos dos textos lidos (sejam eles literários ou não) e sua relação com a sociedade.

<sup>41</sup> A coleta das entrevistas foi realizada em agosto de 2018, após as aulas de Leitura em Língua Francesa II.

<sup>42</sup> Por razões éticas, os nomes dos alunos entrevistados foram substituídos pela inicial A, de aluno, e números.



Vimos que o PPPC não é um documento criado unicamente com o propósito de organizar as disciplinas, mas é permeado de vozes e discursos que, produzido em contexto universitário é, acima de tudo, uma produção coletiva, fruto do debate entre alunos, professores e sociedade. Nesse sentido, entendemos que as matrizes curriculares analisadas, mesmo tendo sofrido alterações, tentam, ainda que timidamente, equilibrar a concepção de leitura como instrumento para aquisição da língua articulada à leitura literária. Ainda assim, apesar de caminhar em direção a uma proposta de formação de leitores literários, é interessante que questões mais concretas sobre a leitura e a formação de leitores literários sejam abordadas nos documentos da instituição, incluindo aí referências que discutam o tema de forma mais concreta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da análise dos documentos aqui apresentados pudemos perceber que a licenciatura em Letras – Língua e Literatura Francesa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) vem formando nos últimos anos um perfil de leitor – e possivelmente de profissional – que privilegia leituras mais instrumentais, direcionadas à aquisição da língua. Porém, com a reformulação da matriz curricular e dos planos de curso da versão 2016 desses documentos, vemos que a literatura assumiu lugar prioritário nas referências bibliográficas e em outros componentes dos planos de curso das disciplinas Leitura em Língua Francesa I e II, abrindo espaço para uma mudança do perfil de leitor e profissional a ser formado nos próximos anos.

Mas não é apenas nas disciplinas de leitura que a promoção da leitura literária é realizada. Ao longo dos últimos quatro anos o curso de Letras-Francês criou um movimento de divulgação da literatura francesa/francófona promovida por meio de seminários abertos à comunidade acadêmica. Assim, as leituras e discussões sobre literatura, antes apenas promovidas em sala de aula, passaram a ocupar outros espaços, revelando muitas vezes as subjetividades dos leitores – o momento das leituras, as impressões que causaram em determinadas passagens, o espanto em conhecer literaturas de autoria feminina ou autores francófonos de contextos africanos ou caribenhos, por exemplo. Para muitos discentes, estes seminários foram as primeiras experiências de exposição oral. Para outros, a primeira vez – na academia – que conseguiram perceber a literatura para além dos textos de crítica e teoria literária.

Além dos eventos (SELIFRAN<sup>43</sup>, Semaine de la francophonie<sup>44</sup>), grupos de estudo se formaram fora do horário das aulas, promovendo o engajamento dos grupos na leitura e na descoberta efetiva da literatura. Assim, surgiu o projeto “A verdadeira origem dos contos de fadas: relendo Charles Perrault”, desenvolvido em 2015, que gerou a exposição de banners bilíngues sobre o percurso dos contos maravilhosos de Charles Perrault (1628 – 1703) até as mais recentes adaptações audiovisuais (cinema, séries, músicas). Para alguns dos participantes do projeto, aquela seria a primeira leitura de clássicos da literatura de língua francesa e, como definida nas palavras de Calvino: “toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura” (2007, p. 11).

<sup>43</sup> Semana de Literatura Francesa, 2014.

<sup>44</sup> Evento anual realizado no mês de março para a promoção da cultura e literatura francófonas.

## REFERÊNCIAS

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. “O direito à Literatura”. In: *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA. *Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF: Brasil 2018*. Disponível em: <[acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018\\_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares\\_v08Ago2018.pdf](http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf)>. Acesso em: 06 nov. 2018.

LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011. PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. 4ª ed. São Paulo: Pontes, 2003.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. *Grades curriculares*. Disponível em: <<https://ecampus.ufam.edu.br/ecampus/gradesCurriculares>>. Acesso em 17 jan 2019.

\_\_\_\_\_. *Matriz curricular 2016*. Manaus: UFAM, 2016. 32p.

\_\_\_\_\_. *Projeto Político-Pedagógico Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Francesa*. Manaus: UFAM, 2014. 92p.

**Formação inicial e continuada de professores na  
Amazônia paraense: por uma decolonialidade  
nas práticas de leitura, escrita e oralidade**

---

Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues

## INTRODUÇÃO

A Formação de professores que trabalharão com alunos da Educação Básica suscita discussões no âmbito das diferentes áreas do conhecimento, dentre elas destacamos linguagem, matemática e ciências. Neste direcionamento, adotamos o aspecto enunciativo-discursivo da linguagem pautando-se nos estudos de Bakhtin (2003; 2006), uma vez que exerce papel relevante nos diálogos consensuais ou de refutações necessários à formação inicial e continuada para futuros alfabetizadores, docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que envolvem crianças, Jovens e Adultos. Neste estudo, discutiremos a relação entre análise a Decolonialidade (WALSH, 2014), trabalho com a linguagem na perspectiva do professor como agente de letramento (KLEIMAN, 2006) e Formação de professores (LARROSSA, 2002). Há necessidade de avançarmos no processo de visibilidade, inclusão e maior autoria dos sujeitos e valorização dos seus contextos de vida e de atuação profissional, tendo em vista que podem ser tratados temas que, ao longo do processo de colonização foram silenciados. Em função disso, as culturas das comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, surdas e muitas que com elas dialogam pouco têm circulação nas práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, este estudo possibilita a discussão da relação entre os gêneros discursivos (escritos e orais) e o texto literário, particularmente, a Contação de história e a Mediação de leitura no processo de ensino e aprendizagem da língua materna na Educação Básica.

A Educação Básica é o nível que compreende o período mais longo da escolaridade. Por isso, a Formação do professor que atua, tanto nos Anos iniciais, quanto nos Anos finais e Ensino Médio precisa conciliar saberes cotidianos e científicos. Em termos de ensino e aprendizagem da Língua materna, em especial, no contexto amazônico, indicia enormes desafios por conta da diversidade cultural, linguística e adversidades provocadas pelo território e conflitos (pela terra, agro e hidronegócio). Nesse sentido, ensinar a língua é ensinar sua cultura e exercitar um ato político. Não se pode, portanto, desconsiderar aspectos ideológicos que perpassam nas distribuições de renda e tudo que a envolve nas populações tradicionais ou não.

No campo educacional, os aspectos ideológicos são reiterados ou desconstruídos. Um importante fator a se considerar neste encaminhamento é a tríade oralidade-leitura-escrita na relação com as práticas socioculturais. Em se tratando, de um processo de ensino e aprendizagem na Amazônia paraense atravessada por uma forte tradição oral, é esperado que se tenha como base a oralidade. Mas, é perceptível que em muitas práticas escolares, a escrita seja priorizada, inclusive como posição dicotômica em relação à oralidade (MARCUSCHI, 2004), como se esta fosse o local do caos. Isso é inviabilizar a trajetória da nossa língua, assim como a história que constituiu a literatura africana, indígena e tantas outras.

Há necessidade de se trabalhar a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem (BAKHTIN, 2003) favorecendo a construção de sentidos por parte dos sujeitos, que para efeitos deste artigo, selecionados os licenciandos de um curso cujo perfil é trabalhar com os Anos Iniciais, docentes da Educação Básica que trabalharam em parceria em prol das aprendizagens dos alunos dos Anos Iniciais e mestrands docentes dos Anos finais do Ensino Fundamental. O

diálogo com concepção de língua enquanto interação (TRAVAGLIA, 1997) e no professor enquanto um agente de letramento (KLEIMAN, 2006), tendo em vista que não basta ter conhecimentos científicos, é importante valorizar os saberes cotidianos pautados nas práticas socioculturais durante o trabalho com os alunos.

É neste encaminhamento que temos desenvolvido um trabalho na tríade oralidade-leitura-escrita (ANTUNES, 2009), tanto no contexto das escolas, quanto no contexto da universidade em diferentes atividades que envolvem o assessoramento semanal às escolas; estudos mensais; orientações virtuais e presenciais para planejamentos de apresentações, socializações de práticas de leitura: o “Circuito de leitura, contação de histórias e suas interfaces no contexto da UFPA”. Ele surgiu da necessidade de ampliarmos e socializarmos para um grupo maior e diversificado as ações desenvolvidas nas escolas, junto com os alunos do Ensino Fundamental pelos sujeitos supracitados.

A atividade mobilizou os sujeitos por três meses e procurou valorizar os contextos de cada escola que optou por apresentar suas práticas, tendo em vista que as escolas que integravam o projeto base eram 7 dos anos iniciais e 2 dos anos finais. Estas eram parcerias, via mestrados do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFPA). O objetivo foi analisar como os docentes e os licenciandos envolvidos construía sentidos às práticas escolares pautadas na Literatura que servia como base para o trabalho desenvolvido com os alunos da Educação Básica. As etapas do trabalho exigiram articulações com os diferentes sujeitos e contextos de modo que o encontro de socialização, no contexto da universidade, revelou que o trabalho integrado Pós-Graduação, Educação Básica e Graduação e pode favorecer as aprendizagens em diferentes aspectos e níveis, em especial, por desafiar os sujeitos e valorizar as práticas que vão sendo consolidadas ao longo do processo. Por isso a importância de se trabalhar a tríade oralidade-leitura-escrita, por meio da Mediação de leitura e da Contação de histórias.

Nesse sentido, procuramos analisar também as contribuições e desafios de um ensino de língua portuguesa a partir da utilização dessas estratégias na Educação Básica. As estratégias, apesar de se mostrarem com maior ênfase no Ensino Fundamental, principalmente nos Anos Iniciais, também são mobilizadas no Ensino Médio e contribuem para o repertório, organização das ideias, oralidade e elementos diversos que auxiliam na produção textual. Por isso, é relevante investigar as formas de atuação dos docentes e receptividade por parte dos alunos.

## **PRÁTICAS ESCOLARES E A TRADIÇÃO ORAL**

O contexto escolar precisa ser considerado como elemento que cria condições para uma docência enquanto movimento agregador de modos de perceber e valorizar a tríade oralidade, leitura e escrita como forma de resistir e de (re) existir a um no tipo de currículo que desfavorece o trabalho com as histórias de vida dos sujeitos e das suas comunidades, principalmente, quando tratamos de uma espaço atravessado pela tradição oral, como é a Amazônia paraense. Isso não se direciona apenas ao espaço ribeirinho, quilombola, indígena. Ele se remete, inclusive, aos contextos menos insulares que abrigam a área metropolitana das grandes cidades, pois cada bairro tem sua história, cultura, geografia, necessidades de cunho social, ambiental e político.

Por conta disso, optamos pelo trabalho na relação com a Decolonialidade (WALSH, 2014) enquanto possibilidade de se pensar e construir uma proposta de

ensino e aprendizagem que dê sentidos e significados às trajetórias dos sujeitos e de suas comunidades na relação com a literatura. Isso se legitima ao verificarmos o quanto a colonização retirou do palco a tradição oral, o corpo que fala, a semente da palavra, da criatividade, por exemplo. A escola foi se tornando o templo da escrita e do silenciamento (da voz e dos gestos).

Ao situarmos nossa discussão no cenário paraense cercado por rios, encantarias e culturas que se pautam e mediatizam pela oralidade, verificamos que a Contação de Histórias e a Mediação de leitura assumem papéis de pertencimentos. As escolas recebem crianças, jovens e adultos atravessados pela tradição oral e tudo que a engendra, no entanto, com o passar do tempo, as práticas escolares tendem a silenciarem os alunos e docentes. Se a escola pode fazer dois movimentos tão antagônicos, cabe analisar em que sentido isso pode encontrar espaço favorável às estratégias de trabalho com a tríade oralidade-leitura e escrita que constitui o foco da discussão do simpósio.

A oralidade enquanto prática social interativa (MARCUSCHI, 2004) tem suas especificidades, se considerarmos as formas de articulação com a modalidade escrita. Entretanto, elas não se excluem. Pelo contrário, encontram-se no que o autor nomeia de *continuum* determinado pelas mobilizações de maior ou menor formalidade de uma ou de outra, conforme as situações comunicativas. Cabe ao professor ter conhecimento das condições de mobilização, necessidades de efeitos comunicativos e situações para criar as condições de favoráveis com uma e outra, ou com as duas modalidades.

A docência requer mobilização de diferentes saberes e isso cobra do profissional tomada de decisão. Em determinados contextos e situações, recorrer a outros conhecimentos é tarefa difícil, em especial, quando não há uma proposta de Formação continuada. O professor se ancora nas experiências de formação inicial ou nas que foi adquirindo na convivência com outros colegas de profissão. Se o contexto for uma comunidade ribeirinha, quilombola, indígena ou híbrida, como muitas que encontramos na Amazônia, a tomada de decisão pode significar avanços ou retrocessos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Segundo Larrosa (2002), agregamos ao nosso processo formativo aquilo que nos afeta. Ou seja, não basta o excesso de informação, mas o que nos toca. Isso significa dizer que, de algum modo, as nossas vivências nos endereçam ao saber científico e ao saber cotidiano de igual maneira. Será que o saber do cotidiano é vislumbrado pelas práticas escolares quando planejamos nossas aulas? Em se tratando de contextos amazônicos, como as práticas socioculturais convergem formas de aprender e de ensinar que valorizem as histórias de letramento dos alunos? Então, quais sentidos e significados que os saberes escolares, científicos provocam nos alunos quando trabalhamos a partir da Tradição oral – a tríade oralidade, leitura e escrita? Tais questionamentos nos favorecem refletir o quanto a “escrita do mundo” (FREIRE, 2010) pode estar invisibilizada em prol de uma única forma de se inscrever no mundo, ou seja, na escrita.

O docente pode articular a tríade, valorizando a escrita do mundo e escrita da palavra (FREIRE, 2010), desde que se criem situações nas quais os alunos possam vivenciar práticas de letramento que os façam mais protagonistas das suas trajetórias. Um dos aspectos importantes nesse direcionamento é trazer à tona a constituição das suas comunidades e como os sujeitos foram se firmando e formando. No caso de contextos onde tais oportunidades não sejam criadas,

difícilmente os professores terão como dar conta de tantas demandas. Se eles ficarem sem receber por dois ou três meses, nem sequer conseguirão chegar às escolas. E se os barqueiros decidirem parar, como é bastante recorrente na nossa região pela falta de pagamento, o docente, por mais engajado que seja, será atravessado por limitações que vão desde o transporte até o processo formativo. Alguns aspectos que discutiremos nesta relação são a inclusão e o trabalho com a linguagem.

Por conta disso, é relevante discutir nos espaços de leitura aspectos tidos como: histórias de leitura dos alunos, dos familiares; seleção dos livros da literatura diversa abordando temas que dialoguem o local com o global, observando o projeto gráfico, a proposta do enredo, o processo de autoria; rodas de leitura para ampliação do repertório dos professores; planejamento de roteiros de leitura para os alunos; organização dos espaços de leitura e contação; vivências teatrais para trabalho com o corpo e com a voz na relação com os textos; parcerias com as comunidades nos arredores dos espaços escolares, etc.

Sempre haverá um contador, um leitor, um colecionador de livros ou de histórias. Pesquisas mostram o quanto, por exemplo, os avós têm influência na formação leitora das crianças, pelo tempo e dedicação que geralmente têm com os netos por causa da necessidade de trabalho dos pais. Esta relação com as narrativas se evidencia maior no ambiente familiar que na escola (RODRIGUES, 2006), no entanto, o contato com o objeto livro, ocorre com maior ênfase no contexto escolar, mesmo que nem sempre tal contato avance com a motivação inicial. Por isso, a necessidade de se inserir este tipo de prática ainda na Formação inicial, e, em espaços formais e informais de ensino, como laboratórios da palavra, do corpo, do gesto e das narrativas essencialmente.

## **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E MEDIAÇÃO DE LEITURA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

A Contação de histórias e a Mediação de leitura podem se configurar em estratégias de trabalho com as diferentes linguagens no contexto escolar, se considerarmos os aspectos semióticos e verbais presentes. A tríade oralidade, leitura e escrita é contemplada, desde que as situações sejam bem planejadas. O repertório a que público se destina e quais os objetivos de aprendizagens serão convocados e potencializados.

A Contação de Histórias traz a temática em forma de narrativa oral, como uso ou de objetos ou de performance na proporção do estilo de cada narrador. Saber o enredo da história, as suas relações com o contexto histórico, político e econômico; não usá-la meramente como pretexto para ensinar a ler e a escrever, principalmente, sem levar em conta a construção de sentidos necessários a cada texto (ZUMTHOR, 1993). A empatia com a história pode ser motivada por diferentes ordens (recursos, expectativas, trabalho com a voz, nível de desenvolvimento, gestos corporais, etc).

Mediar leitura também está na ligação com os trabalhos de Vigotsky (1989; 2003), visto que os interlocutores são convocados, desafiados a interagirem também e de maneira mais incisiva a partir do objeto livro, do texto literário que ele apresenta e de tudo que o engendra a partir das relações que o mediador articula entre a obra e os sujeitos. É um jogo que pode ajudar bastante na

construção de sentidos, pois envolve palavras, imagens, enredo e performance, desafios e contexto. Para tanto, o mediador precisa também criar o espaço de troca com os alunos, discutir, lançar dúvidas, refutar, estabelecer conexões com outras situações e leituras (intertextualidade).

O direcionamento ao material impresso, também associado ou não a outros objetos cria espaço para que várias temáticas sejam colocadas para discussão, ampliando aspectos que podem estar relacionados ou não a alguma área do conhecimento, sem perder de vista o estilo, a temática tratada. Assim, tanto oralidade quanto escrita e leitura são convocadas em tempos e movimentos negociáveis com os interlocutores considerando-se que o público dificilmente não interage a ponto de reencaminhar o planejamento inicial do mediador.

Assemelha-se à contação de histórias pelo trabalho criterioso que é solicitado pelo texto. Ler a história exige que não se omita a palavra do autor, amplia-se o vocabulário e favorece o contato, desde muito cedo ao aspecto semiótico presente nos livros impressos. Isso não significa dizer que não há livro trabalhado na contação. Ela tem a possibilidade dialogar constantemente com narrativas da Tradição Oral e com os materiais impressos. Por esta razão, há necessidade de se investir na formação docente desde a formação inicial, posto que é no seio da academia que as práticas escolares invisibilizaram a oralidade de modo que reforçaram a dicotomia Oralidade x Escrita, com a predominância da escrita como modalidade prestigiada e autêntica a ser ensinada. Podendo ser discutida, vivenciada (universidade na articulação com as escolas) e valorizada.

Nesse sentido, os projetos de extensão, pesquisa e monitoria assumem um papel relevante. Eles criam condições para que licenciandos, docentes da Educação Básica, pós-graduandos e formadores articulem ações formativas nos diferentes contextos de modo a convergirem e legitimarem academicamente as práticas que perpassam também pela oralidade. O trabalho desenvolvido pela pesquisadora da UFPA Professora Socorro Simões, que procura catalogar como os narradores dos diferentes espaços amazônicos atribuem sentidos às narrativas presentes na região, foi o principal marco de trabalho com a oralidade na nossa região. O foco não estava no processo de ensino-aprendizagem, mas em trazer à academia a tradição oral e elaborar um vasto acervo com sua equipe contribuiu muito para estudos nas diferentes linhas de pesquisa envolvendo narrativas.

No trabalho com a língua materna, em especial, na atividade desenvolvida na formação inicial ou continuada de professores da Educação Básica, é importante trazer para discussão a trajetória de trabalho como o da professora pesquisadora Socorro Simões. Eles revelam as diferentes nuances dos dialetos presentes na Amazônia paraense. O acervo pode ajudar nas aulas mostrando como esta diversidade dialetal indicia processos históricos, geográficos e culturais das diferentes comunidades. Quando se trabalha com os anos iniciais do Ensino Fundamental, isso significa, por exemplo, favorecer um processo de alfabetização que perpassa pela construção de sentidos (SOARES, 2004; ZILBERMAN, 2005) relacionando escola e vida cotidiana, histórias de letramentos que tragam oralidade e escrita hibridizadas e que podem criar ambiente de curiosidade, imaginação e valorização das identidades. Tais aspectos poderiam ser ampliados com os anos de escolarização.

Entretanto, o uso do texto literário nas escolas como bem aponta Soares (2011) acaba por se ter acervos, porém a essência do trabalho com o texto literário é deixada em segundo plano e isso tem ligação com a formação docente. No caso



da Mediação de Leitura, é importante que se conheça o texto literário tratado no livro, planejar as atividades de modo não apenas a contemplarem aspectos da escrita, mas ir para além dos que está escrito, lendo com ele e não apenas indo no seu ritmo de leitura sem considerar a presença do público e dar espaços para que os interlocutores possam processar o que é lido. No que se refere à Contação de Histórias, que se apoia tanto na tradição oral, quanto no texto literário, ou seja, no objeto livro, a oralidade tem uma força ainda maior por se articular à performance, se for o caso.

Percebe-se que em ambas as estratégias, o narrador (ZUMTHOR, 2000) assume o papel de mediador da interação, que pode ou não ser dinâmica, tendo em vista que o essencial é a narrativa. Na contação, ela pode assumir mais o enredo temático e na mediação seguir o mesmo enredo e escrita, apesar de cada um manifestar um estilo de leitura. Tais encaminhamentos podem ser trabalhados nos diferentes momentos do Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica, pois a narrativa que engendra o texto literário ou o caso perpassam pelo professor enquanto sujeito que conhece as potencialidades da mediação e da contação no trabalho pedagógico. Assim, cabe a ele trazer à tona as discussões que cabem a um ou a outra, de acordo com seu propósito de trabalho com os alunos.

## **POR MAIS DECOLONIALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Ao propormos um simpósio no qual os trabalhos convergem no sentido de darem visibilidade à oralidade, mostra a necessidade de valorizar ainda mais e melhorar os processos de construção de sentidos e significados assumidos pelos envolvidos. Às vezes, deixando à mostra que não apenas a oralidade, mas muitos aspectos se condicionam à domesticação dos corpos. Os docentes não tiveram em sua formação o trabalho com a tríade, e, dependendo do tempo de serviço, eles a concebiam como três momentos estanques do trabalho docente, se sequer eles tiveram contato com elas neste encaminhamento. Isso se justifica, tendo em vista que a oralidade assume discussão enquanto prática escolarizada com a publicação dos PCNs (1998) e isso, por meio dos livros didáticos elaborados a partir de tal publicação.

Entretanto, é necessário sinalizar que a circulação nos livros se deteve bastante ao trabalho com a oralidade no campo do entretenimento, ou com espaço mínimo nos manuais. Mas é comum termos instrumentos de avaliação em várias secretarias de educação que trazem itens que contemplam o trabalho com a oralidade também. Ou seja, a relevância de se trabalhar a tríade oralidade-leitura-escrita se evidencia por meio desses instrumentos que podem favorecer ou não o prosseguimento dos alunos nas outras etapas do ensino. Para isso, há necessidade de se planejar atividades como a Contação de Histórias e a Mediação de Leitura, considerando todas as possibilidades de trabalho com a oralidade, vocabulário, campo semântico, elementos paralinguísticos e modos de ativação da memória, performance e repertório.

Sendo assim, trabalhar na perspectiva de letramento (KLEIMAN, 2006) ideológico no qual as trajetórias de vida dos sujeitos, sua cultura, suas relações com as instituições, ou seja, as práticas sociais (orais e escritas) são convocadas ao planejamento das atividades se endereça, de algum modo, ao que Walsh (2014) defende como uma pedagogia decolonial. É preciso trazer para o contexto escolar tais aspectos que se relevam tão pertinentes quanto muitos saberes priorizados pelo currículo. As narrativas de Tradição Oral constituem alguns desses elementos

deixados em segundo plano pelas instituições formais de ensino, pois a escrita assume o objeto se ascensão e prestígio social. Isso mostra o desconhecimento do que Marcuschi (2004) trata nos seus estudos como *continuum*.

Desse modo, a Decolonialidade é uma estratégia de re(existir) levando em conta as trajetórias dos sujeitos, os modos de ser e de fazer não somente na docência, mas a vida em diferentes direções. E isso perpassa por uma formação inicial e continuada que mobilize saberes cotidianos e científicos na mesma proporção e trabalho pedagógico, convergindo e refutando-se, não pela imposição, mas pela consideração de que a diversidade integra o trabalho docente. Se levarmos em conta o espaço amazônico, tal diversidade favorece a tríade oralidade-leitura-escrita de modo a trazer uma literatura de expressão amazônica que mostra matrizes africanas, indígenas e clássicas e nos alerta para os porquês de algumas terem sido invisibilizadas.

Autores da Decolonialidade mostram como o ser, o saber e o poder foram colonizados e quanto as práticas escolares indiciam isso quando optam por um currículo que não traz para o circulação nas práticas escolares aspectos da Tradição oral, assim como saberes e fazeres que a engendram. Esses encaminhamentos retraem qualquer tentativa de trabalho com a tríade oralidade-leitura-escrita, eles acabam optando por uma – a escrita –, ou procuram utilizar uma como pretexto para trabalhar aspectos específicos da outra, sem relacionarem as modalidades. É a relação híbrida delas que cria condições para o discurso alheio ser refutado ou incorporado ao nosso; relações tênues das modalidades: Oral e Escrita, principalmente, na fase de inicial do Ensino Fundamental; construção de sentidos necessária em qualquer nível de estudo e a valorização das trajetórias dos povos, em especial, dos que integram a Amazônia paraense.

## **O PERCURSO METODOLÓGICO ENTRE A ESCOLA E A UNIVERIDADE**

Os trabalhos que temos desenvolvido abordando a Contação de Histórias e a Mediação de leitura na Formação inicial pautam-se em estudos de ampliação do repertório de histórias considerando que não se conta ou não se lê o que não se conhece. Em seguida, trabalham-se os estilos de cada estratégia e a performance. Estas etapas são desenvolvidas de 2 maneiras: elaboração de vídeos individuais e/ou coletivos e avaliação sempre coletiva, mas com resultados e desafios ajustando e ampliando a elaboração dos vídeos que favorecessem a autonomia; apresentação coletiva; estudos promovidos pelo grupo de pesquisa envolvendo a relação Contação de Histórias e Neuroeducação e assessoramento às escolas semanalmente.

Na formação continuada, o trabalho se detém na relação *licenciando e professor regente* que procuram trabalhar de maneira colaborativa em prol das aprendizagens dos alunos dos anos iniciais. As problemáticas mais evidenciadas ao logo das semanas de assessoramento são organizadas em cronograma de estudos mensais desenvolvidos no contexto da universidade ou em uma das escolas atendidas pelo projeto. No caso dos mestrandos e mestres voluntários nos eixos 1 e 2 do projeto, o trabalho do circuito de leitura foi desenvolvido como espaço para ampliar os estudos desenvolvidos nas disciplinas do mestrado e nas experiências com o grupo de licenciandos nos diferentes momentos das atividades que eles desenvolviam no contexto da universidade.

Sendo assim, as etapas do trabalho foram as seguintes:

- 1) Seleção das escolas que participariam dos três circuitos, orientando as diferentes equipes, pois os licenciandos deveriam selecionar, estudar e elaborar roteiro de performance ou de mediação de leitura. Cada equipe de quatro a cinco apresentaria suas histórias na programação em correlação com as histórias dos docentes da Educação Básica (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental). Uma cesta com textos de gêneros diversos foi organizada e circulava por quem passava e parava para assistir. Era um convite;
- 2) Os docentes da Educação Básica (anos iniciais e participantes dos estudos e assessoramentos), assim como os docentes mestres ou mestrandos (anos finais) também selecionaram um repertório de duas ou três histórias. As orientações aconteceram no período dos estudos mensais, ou pelas Redes sociais, conforme o tempo dos envolvidos. Eles trabalharam, ampliaram e planejaram com suas turmas contação e/ou mediação de leitura. Cuidaram da logística de ônibus e merenda dos alunos. Foram duas escolas por circuito mensal;
- 3) Os espaços selecionados para os circuitos foram o Espaço Cidadão do ITEC e o Hall da Reitoria, ambos na UFPA. Um circuito ocorreu pela manhã e o segundo à tarde. O terceiro marco para o curso da noite, pois a ideia era contemplar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), não ocorreu em função da falta de disponibilidade de espaços e de transporte para os alunos que foi cancelado às vésperas;
- 4) A programação foi elaborada pelos envolvidos e todos procuravam ajustar apenas o que havia necessidade, posto que a maioria se preparava por volta de um mês. O tempo foi elemento importante na atividade. As equipes fizeram o rodízio, como planejado para que todos e todas se fortalecessem com as apresentações iniciais sempre feitas pelo grupo de licenciandos em função da experiência e por decisão das equipes.

## **DECOLONIALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INDÍCIOS DE UM TRABALHO INTEGRADO**

O Circuito de leitura revelou aspectos interessantes para seguirmos com o trabalho, tanto na Formação inicial, quanto na continuada. Por isso, elencamos alguns aspectos que mais se destacaram para discussão neste momento da pesquisa, a saber:

### **Organização do trabalho docente e do docente em formação:**

Os docentes (mestrandos ou não) selecionados poderiam escolher três materiais de leitura e trabalhar a Contação de histórias e/ou a Mediação de leitura com os alunos. As orientações iniciais indicaram que, mesmo já circulando pelas estratégias mencionadas, alguns colegas ainda consideravam importante que a coordenação determinasse os textos. Insistimos que a escolha era um elemento central e que surgiria das conversas com as turmas, seus planejamentos de trabalhos com a linguagem ou por outra razão. Alguns mestrandos e mestres também hesitaram inicialmente, mesmo com a clareza de que seria uma escolha deles com seus alunos. Isso nos indicou que as atividades escolares em articulações com outras instituições precisam ter mais segurança, não em dar conta da atividade, mas em mostrar as escolhas dos sujeitos envolvidos.

Em função de alguns momentos das atividades terem sido gravados em áudio e em vídeo, verificamos a intensidade com a qual os alunos foram se engajando

na proposta. O professor motivado promove nos alunos uma reação que favorece a continuidade, mesmo que isso não signifique homogeneidade e que ela seja o nosso fio condutor. Os movimentos se aproximaram ao que Larrossa (2002) defende como se afetar para ir além da informação. Os alunos estavam se sentindo mais partícipes. Além disso, pode-se associar ao que Bakhtin (2006) trabalha como responsividade, ato responsável. Os alunos, conforme seus tempos e modos, envolvem-se na proposta solicitada pelas professoras à coordenação da atividade.

É importante ressaltar que no caso dos licenciandos, as escolhas dialogaram bastante com o que eles já tinham lido por causa do trabalho nas escolas (diferentes das escolas dos circuitos) e acrescentaram algumas por conta dos desafios. Estes se ampliaram em termos do planejamento necessário à programação, pois seria em formato bastante diferente do que faziam na escola. Esta forma de dialogar com os envolvidos em termos de desafios nos mostrou que, ao fazermos isso, também estávamos mediando (VYGOTSKY, 2003) saberes na formação (inicial e continuada). Nesse aspecto, poderíamos considerar que assim como os alunos da Educação Básica, os alunos em formação e os docentes avançaram a partir dos desafios lançados. A organização do tempo, recursos e estratégias favoreceram a performance dos alunos.

### **Os espaços de Contação de Histórias e de Mediação de Leitura ressignificaram as práticas e os significados da leitura e da performance:**

A relação espaço e sujeitos que foram desafiados a levar uma apresentação (poema, contação de histórias ou uma mediação de leitura), considerando seus possíveis interlocutores no espaço UFPA acionou nos alunos dos Anos Iniciais e seus docentes dois sentimentos antagônicos: a relevância da partilha de saberes e a preocupação com a aceitação pelos licenciandos e alunos e docentes das outras escolas. Os relatos dos docentes também apontaram o quanto a visita à UFPA foi contagiante e emblemática. Alguns alunos antecipavam a data por ansiedade. Por tais razões, o desenvolvimento das atividades de elaboração no contexto não tiveram empecilhos de cunho pedagógico.

Entretanto, o aspecto logístico foi longo e, em alguns casos, tivemos posicionamentos de liberação apenas às vésperas. Liberar o docente e os alunos para atividades extraescolares, mesmo com todo um planejamento articulado há mais de dois meses ainda nos indicia que ser docentes é “dar aula” apenas dentro da sala. Em alguns momentos, a motivação dos professores não diminuiu por causa dos alunos, do envolvimento. Quando Walsh (2014) trabalha a necessidade de refletirmos para além do estabelecido, para percebermos o quanto os nossos copos, saberes e os poucos poderes que temos em sala de aula são subalternizados. Por isso, a necessidade de não apenas ter o desejo de ir além dos estudos em prol da formação, mas de insistir na luta pelos seus direitos e dos alunos.

Nesse encaminhamento, alguns docentes ampliaram as discussões, argumentaram apresentando as ações desenvolvidas, os avanços graduais dos alunos e o quanto eles estavam envolvidos. Mobilizar argumentos e avançar nos trabalhos com os textos sempre relacionando aos aspectos ideológicos presentes e indicadas nos textos foi uma das orientações enfatizadas desde o início do trabalho. Quando os alunos se posicionam, como no caso de gravarem um vídeo

reivindicando o direito de terem transporte e de estarem na universidade, já nos indica que é possível trabalharmos com a perspectiva de Decolonialidade ainda na Educação Básica, articulando saberes científicos e cotidianos que, ora emergem dos textos selecionados levando em consideração esses diálogos possíveis, ora pelas situações adversas que atravessam as dinâmicas escolares. Ou seja, estar na universidade para eles assumiu uma conquista mobilizada pelo envolvimento da atividade proposta, o que nos revela, de algum nodo, que as práticas escolares podem ser práticas que favoreçam também processo de tomada de consciência e de luta pelos direitos.

## **A tríade oralidade-leitura-escrita e os aspectos formativos**

Ao longo da programação, verificamos que alguns textos apresentados seguiam apenas a temática do texto-base, tendo em vista que os alunos não desejaram contar história ou fazer a mediação de leitura. A opção deles foi por um texto autoral e lido em público. Nos relatos, algumas justificativas foram por considerarem as estratégias infantilizadas e de mulheres. Isso traz para discussão o fato de que Kleiman (2006) defende a necessidade de se mostrar aos alunos a relação com o cotidiano do aluno, mas ampliando-o.

A atitude depreciativa, mesmo depois da Contação e da Mediação terem sido vivenciadas nas escolas, deixa em evidência que ainda há um processo de escolarização e de gênero presentes desde cedo. Os alunos circulam por outras instâncias comunicativas que reiteram tais discursos (WALSH, 2014), sem as devidas ponderações. Isso não significa dizer que as atividades propostas possuem dimensões tais que os sujeitos precisem ou devem se ajustar. São estes discursos que nos mostram o quanto associar vida escolar e comunidade podem nos favorecer ao ponto de tais manifestações se relevarem e serem trabalhadas em outras dimensões que não sejam as meramente coercitivas, mas que afetem (LARROSSA, 2002) os sujeitos responsabilmente.

Por outro lado, a experiência nos mostrou o quanto os alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio podem compartilhar saberes. Ora eles fizeram a Mediação, ora a Contação. As duas estratégias de trabalho trouxeram oportunidades, tanto para licenciandos, quanto para os docentes. Os estudos ao longo dos encontros formativos deixaram entrever os valores de cada estratégia e como elas podem ser mobilizadas nos diferentes anos/séries, desafios e possibilidades de avanços. Nesse sentido, um dos aspectos verificados como propositivos com a atividade foi o distanciamento do uso do texto, em especial, o literário como pretexto para ensino de regras gramaticais (SOARES, 2004; KLEIMAN, 2006). A estética, a plasticidade, o enredo e a relação dos saberes cotidianos na articulação com os científicos não deixaram esse tendência afetar a maioria das apresentações.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho com a Contação de Histórias e com a Mediação de Leitura na Formação Inicial e Continuada de professores, em especial, nos circuitos de leitura propostos na pesquisa em discussão foram estratégias que criaram condições favoráveis para que se tivesse uma ampliação do trabalho que licenciandos,

pós-graduandos e docentes da Educação Básica vinham desenvolvendo no projeto “Alfabetização, letramentos e docência na Amazônia” em função dos estudos, assessoramentos às escolas e encontros mensais de estudo com diferentes temáticas.

Nesse sentido, a pesquisa centralizada na elaboração, desenvolvimento das etapas para socialização e divulgação final no contexto da universidade mostraram que é possível articular saberes de diferentes ordens (tradição oral e texto literário com matrizes europeias) e espaços institucionais cujos sujeitos podem aprender juntos. A hierarquização institucional, que por vezes é propagada no sentido de não criarem oportunidades de diálogos, desfavorece o tipo de proposta que desenvolvemos. O processo formativo se deu em cinco aspectos: 1) diversidade de leituras que ampliaram o repertório dos envolvidos; 2) a interação com grupos que envolveram Ensino Fundamental, Médio e Superior, sempre com desafios de leitura, oralidade e escrita em prol do fortalecimento das suas aprendizagens; 3) o tempo destinado aos estudos, elaboração e socialização foi suficiente, apenas precisamos analisar melhor os instrumentos de avaliação nas três dimensões dos desafios propostos; 4) investir na formação do acervo e na ampliação do repertório a partir desses materiais escolhidos e 5) aprofundar, ainda mais, os estudos a respeito das diferentes literaturas, da composição e proposta do objeto livro em função dos aspectos semióticos que contribuem com o processo de alfabetização.

O professor que articula tais saberes, sem desconsiderar as dimensões que as narrativas de tradição oral e do texto literário, pautando-se no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos, encontra-se acolhido em trabalhos cujos formadores universitários criam o espaço, estudo e tempo de maneira dialógica, que nos indicaram a relevância de continuidade dos circuitos, ampliando as turmas da Educação de Jovens e Adultos, como já se havia planejado, mas que não se efetivou por aspectos logísticos. Além disso, em função dos desafios, o repertório de textos lidos pelos licenciados aumentou. No caso dos mestrandos e mestres também docentes da Educação Básica, a articulação com o trabalho trouxe para discussão elementos já trabalhados ao longo do curso e que eles tiveram como perceber, ainda mais e melhor as conexões existentes. E, em especial no caso dos docentes da Educação Básica, os assessoramentos e as preparações para socialização os favoreceram a escolha dos textos procurando conciliar tradição oral e literatura de base mais europeia.

Para efeitos deste artigo, o mais interessante foi apostar no trabalho com as narrativas orais, principalmente as regionais, não apenas em função de datas comemorativas como é recorrente em muitos contextos escolares. A seleção foi direcionada pela escolha das turmas que desejaram conhecer mais autores paraenses. Entretanto, tivemos uma diversidade de autores selecionados, pois algumas já conheciam obras paraenses e estavam trabalhando outras referências, o que nos revelou que muitas escolas já trabalhavam com o texto literário ainda no Ensino Fundamental. Porém o tratamento dado a estes – geralmente preteridos – merece algumas reflexões. Além disso, há leitores assíduos de textos que não são de breve leitura, como facilmente se atribui aos adolescentes. Por isso, é importante insistir nas parcerias, estudos e desafios aos docentes e aos alunos que fortaleçam as relações a fim de mobilizar a tríade oralidade, leitura e escrita.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo Parábola, 2009.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V.N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL- Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional - O professor como agente de Letramento. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2006.
- LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, p. 20-28. PCNs (1998).
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.
- OLIVEIRA, M.S.; KLEIMAN, A.B. *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal, RN. EDUFRN, 2008 ROSSA, 2002).
- RODRIGUES, Isabel Cristina França dos Santos. *Retextualização e intertextualidade em textos de alunos de 5ª série do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado. PPGL- UFPA, 2006.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2º. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a Literatura Infantil Brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZUMTHOR, P. *A letra e a voz: a “literatura” medieval*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, P. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Educ, 2000.



# **Práticas de letramento digital no ensino de língua portuguesa: desafios no município de Anori - AM**

---

Thays Coelho de Araújo

## INTRODUÇÃO

Os conceitos de escola e de práxis educacional têm mudado após o surgimento e a consolidação da *cibercultura* em meados de 1970. Com a formação desse cenário, os estudos do letramento também passaram por um redimensionamento quanto à compreensão de práticas letradas de professores e aprendizes na era das tecnologias digitais.

Assim, para compreender as práticas de letramento digital existentes na educação básica no contexto amazônico, este estudo objetivou investigar as práticas de letramento digital de professores de Língua Portuguesa no município de Anori. Para isso, adotou-se o paradigma de pesquisa quanti-qualitativo para sistematização e análise dos dados, além do estudo de caso como tipologia da pesquisa. O questionário da pesquisa foi respondido por seis participantes, todas as professoras da rede pública municipal e estadual na cidade de Anori – AM. O critério para participarem da investigação decorreu da atividade docente que elas desempenham na área de Letras – Língua Portuguesa em Anori.

Os dados foram gerados a partir da aplicação de um questionário online, contendo 18 perguntas, divididas entre abertas e fechadas. As questões foram utilizadas para traçar o perfil das participantes e para compreender a relação delas com o letramento digital. Nessa perspectiva, a parte investigativa do questionário agrupou as perguntas em três principais categorias: a) a relação do professor com o uso de dispositivos tecnológicos e a internet; b) a relação das professoras e dos alunos com os multiletramentos; c) a utilização de ferramentas e aplicativos tecnológicos utilizados pelas docentes.

Como escopo teórico, o trabalho se embasou nos conceitos de cibercultura e era digital propostos por Lévy (1998), Mattar (2014), Presnsky (2001) e Santaella (2013). No que tange à noção de letramento, ancorou-se em Tfouni (2010), Heath (1982), Street (1984, 1993, 2001) e Kleiman (1995), Lankshear e Knobel (2011). No que diz respeito ao conceito de multiletramentos e letramento digital apoiou-se em Rojo (2012), Cadzen (1996), Cope e Kalantzis (2006), Kleiman e Sito (2016), Soares (2009) e outros.

Neste estudo, são abordados alguns temas centrais como a prática docente na cibercultura, trazendo à tona a distinção entre nativos e imigrantes digitais. Além disso, revisita-se a noção de letramento, em conjunto com uma discussão em torno dos multiletramentos e dos letramentos digitais na esfera educacional.

## REPENSANDO A PRÁTICA DOCENTE NA ERA DIGITAL: NATIVOS X IMIGRANTES DIGITAIS

O termo “era digital” passou a ser utilizado a partir dos anos 70, com o objetivo de expressar os avanços das ferramentas e dos dispositivos tecnológicos que passaram a integrar a vida humana. Nesse sentido, Santaella (2013, p. 33) afirma que “[...] Os dispositivos tecnológicos para a interação ser humano-máquina são incorporados à vida humana como uma segunda natureza”. Isso significa dizer que diversas instâncias sociais como a economia, a política, a cultura, a memória, a identidade e a experiência estão hoje mediadas pelas tecnologias digitais. Estas integraram-se ao cotidiano de modo irreversível, pois é impossível pensar a vida humana fora do ciberespaço.

A par das mudanças e da sofisticação de softwares e de dispositivos eletrônicos que, concomitantemente, mudaram as interações e os comportamentos sociais, educadores passaram a defender os usos de tecnologias digitais na sala de aula. Para Lévy (1998), a educação sentiu e ainda sente as pressões da cibercultura, o que justifica os numerosos debates em torno do aperfeiçoamento do letramento digital de professores e de alunos.

É consenso para os profissionais da educação que a formação tecnológica dos professores está em dissonância com a dos alunos, pois enquanto estes ocupam a posição social de nativos digitais; aqueles, na maioria, ainda estão passando pelo processo de imigração digital. Assim, podemos dizer que os nativos digitais são os que “nasceram e cresceram na era da tecnologia digital, enquanto os imigrantes digitais nasceram na era analógica, tendo migrado posteriormente para o mundo digital.” (MATTAR, 2014, p.4). Na visão de Prensky (2001), os que não nasceram no mundo digital, mas que vivem com Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e que reconhecem as possibilidades do ciberespaço são considerados imigrantes digitais. Como resultado disso, nativos e imigrantes digitais tendem a processar informações de formas diferentes.

Conforme Prensky (2001), o grande desafio do educador da contemporaneidade é estabelecer uma interlocução com o seu educando, pois este não mudou apenas de estilo, de costumes e de tribos sociais. Nesse sentido, o autor complementa que:

[...] hoje, os estudantes não só mudaram gírias, roupas, adornos corporais, ou estilos, como aconteceu entre gerações anteriores. Uma grande descontinuidade realmente ocorreu. Poderíamos até chamar uma “singularidade” – um evento que mudam as coisas tão fundamental que não há de voltar. Esta chamada “singularidade” é a chegada rápida da disseminação da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX (PRENSKY, 2001, p. 1).

Santaella (2013, p. 46) afirma que nós, enquanto educadores, “precisamos reter em nossas mentes que vivemos em um tempo em não há mais tempo para nostalgia. A velocidade tomou conta do mundo e se há uma área da ação humana que não permite que fiquemos à janela vendo a banda passar, essa área é a da educação”. Portanto, os desafios da realidade educacional contemporânea colocam-nos diante da necessidade de abandonarmos as amarras do passado. E como consequência disso, nós, educadores, precisamos parar de ter receio de entrar em ambientes virtuais, baixar aplicativos, acessar plataformas digitais e utilizar essas ferramentas para cumprir os nossos objetivos educacionais.

Não é levando o datashow e o computador para a sala de aula que se pode garantir uma formação de qualidade que atenda às necessidades hodiernas. É importante considerar, também, os aspectos cognitivos e psicológicos que envolvem o ser aprendiz em rede. Em relação aos processos de aprendizagem e da disseminação de informações na era digital, Santaella (2013) alerta que:

É preciso saber o que estão fazendo com nossas expectativas, anseios e desejos, o que estão fazendo com nossos modos de receber informação, de darmos conta dos fatos de adquirir conhecimento, de perceber e representar o mundo, enfim, o que estão fazendo com os nossos processos de aprendizagem e, possivelmente, com as nossas maneiras de ensinar e educar” (SANTAELLA, 2013, p. 34).

Nesse sentido, o que se demanda são investigações que possam reconhecer o todo complexo, que ultrapassem as fáceis e sedutoras práticas essencialistas. Em outros termos, é preciso superar o tombo advindo da frustração de muitas promessas não realizadas (ou realizadas parcialmente) por falta de (in)formação. Nessa perspectiva, não dá para continuar minimizando o papel que as redes digitais desempenham na vida psíquica, social, cultural, política e educacional dos nossos alunos.

Em suma, antes de qualquer discussão sobre o ensino na era das tecnologias digitais, é necessário reconhecer as dificuldades e as resistências presentes na sala de aula e fora dela. Apesar dos esforços advindos de instituições educacionais e governamentais, ainda é necessário investir muito no letramento digital do professor e do aluno. Ainda é comum nos depararmos com limitações materiais, físicas, estruturais e pedagógicas, o que dificulta a realização de propostas de ensino.

Considerando experiências particulares como Professora Assistente do Curso de Pós-graduação em Letramento Digital da UEA, é possível assegurar que, para o professor da educação básica, unir formação tecnológica e ensino da sua disciplina ainda é um grande desafio. Desse modo, as dificuldades são maiores quando pensamos em realidades educacionais que enfrentam a escassez de ferramentas tecnológicas, como é o caso do interior do estado do Amazonas.

## **A NOÇÃO DE LETRAMENTO**

Ao pensarmos em multiletramentos e letramento digital recuperamos, primeiramente, a definição de letramento, uma vez que essa “palavra carrega consigo uma complexidade conceitual, motivada pelos diferentes pontos de vista que se debruçam em torno dela.” (ARAÚJO, 2018, p. 32). O termo letramento surgiu na área da educação em 1988, com a publicação da obra *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni. Nesse sentido, o termo apareceu para se distinguir do conceito de alfabetização, uma vez que o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita são bem mais abrangentes que o da alfabetização. Nas palavras de Tfouni (2010, p. 22), esta “se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos”, já o letramento “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 2010, p. 22). Em suma, a diferença entre alfabetização e letramento é que o primeiro termo significa o processo de aquisição do código escrito, enquanto o segundo designa os processos que envolvem os usos da leitura e da escrita em situações sociais.

Nessa esteira de definições, Soares (2009) pontua que o sentido que o termo letramento carrega é, em geral, oriundo da tradução da palavra inglesa *literacy*. Assim, a autora esclarece que:

*literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2009, p. 17, grifo da autora).

Avançando nesses conceitos, pode-se considerar que as transformações sociais apontaram para novos direcionamentos em relação à definição de

letramento. Nesse ínterim, surge a concepção de Novos Estudos do Letramento – NEL, pensadas por Heath (1982), Street (1984, 1993, 2001) e Kleiman (1995) no Brasil. Conforme Lankshear e Knobel (2011), o sintagma “novo” expressa o anseio de trazer uma nova abordagem para o letramento, ou seja, de percebê-lo como fenômeno social.

Ademais, o “novo” associa-se à natureza dos letramentos, pois eles apresentam características diferentes em relação aos tradicionais. Considera-se, portanto, que os avanços científicos e tecnológicos alteraram a noção de letramento. Nesse sentido, os NEL passaram a perceber os usos da escrita como práticas imersas em redes sociais plurais permeadas por relações sociais de poder.

Essa nova perspectiva de conceber a escrita, ensejou na visão de letramento não mais como algo singular, mas plural, o que fez surgir além dos termos letramento, letramentos e Novos Estudos de Letramento, outros conceitos, como letramentos múltiplos; multiletramentos (ARAÚJO, 2018).

## **Os multiletramentos: alguns apontamentos**

Para Rojo (2012), o conceito de multiletramentos apareceu, originariamente, na obra *A pedagogy of multiliteracies – Designing Social Future*, sob autoria do Grupo de Nova Londres/ GNL (New London Group), o qual se reuniu em setembro de 1994, em Nova Londres, para criar o termo multiliteracy. Nessa reunião, com a presença de dez pesquisadores, surgiu o objetivo de relacionar prática pedagógica e diferentes formas de manifestação da linguagem. A partir daí, o grupo percebeu que as mudanças sociais demandavam a necessidade de uma nova abordagem para a pedagogia dos letramentos, chamada por eles de multiletramentos.

Para o grupo, é preciso pensar no Currículo Escolar da sua elaboração até a sua execução, envolvendo uma abordagem centrada nos multiletramentos. Ademais, deve-se considerar a multiplicidade e integração dos modos de construção de significados, pois o texto é composto a partir de elementos visuais e sonoros. Para Cadzen (1996, p. 63), “[...] essa atitude é imprescindível dentro de um contexto social permeado por meios de comunicação de massa, multimídia, e hipermídia eletrônica, que, no dizer do grupo, estão reformulando continuamente a forma como se usa a linguagem”.

Na visão do grupo, a mudança na pedagogia do letramento atende às demandas e os avanços de uma sociedade heterogênea, marcada pela diferença e pela diversidade dos modos de vida. Uma pedagogia do letramento deve considerar a multiplicidade semiótica, uma vez que a comunicação avançou para o nível da multimodalidade, demandando uma mudança nos processos de letramento na escola. Assim, é preciso que esse espaço de agência de letramento proporcione experiências multisemióticas e multimodais. Nesse direcionamento, Rojo (2012, p. 11) esclarece que o termo multiletramentos:

[...] busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação de textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.

Alinhados ao Novo Grupo de Londres (New London Group), Cope e Kalantzis (2006) afirmam que a palavra multiletramentos expressa a diversidade dos meios de comunicação e a expansão da diversidade cultural linguística. Nessa mesma perspectiva, Kleiman e Sito (2016, p. 170) asseguram que os multiletramentos referem-se à: “duas ressignificações dignas de registro: em primeiro lugar, a diversidade de sistemas semióticos e de modalidades de comunicação e, em segundo lugar, a diversidade linguístico-cultural”. Na visão das autoras, os multiletramentos surgiram para subverter a ideia errônea de que os textos são constituídos apenas pela escrita alfabética. Sabe-se que além da escrita, a textualidade pode ser manifestada por outros sistemas de significação como o oral, o sonoro, o imagético, o gestual e o gráfico (ARAÚJO, 2018, p. 36). Nesse sentido, houve uma forte influência das novas tecnologias na interação entre o leitor e o texto.

Em suma, os multiletramentos dizem respeito à diversidade da produção textual atual, considerando os diferentes formatos, modalidades e contextos de circulação dos textos. Para Ribeiro (2016), as diferentes manifestações textuais (gráficos, formas, infogramas etc.) expressam o conceito de multimodalidade. O autor acrescenta que os textos multimodais permitiram que leitores e produtores de textos mudassem em função da cibercultura. Nesse ínterim, o ciberespaço foi o receptor do prefixo “multi” para explicar as práticas de leitura e escrita contemporâneas.

### *Letramento Digital*

Definir o que é letramento sob uma única perspectiva é algo problemático, pois esse termo ultrapassa a noção de saber ler e escrever. Refere-se, portanto, à capacidade de usar socialmente a leitura e a escrita, praticá-las e responder às demandas sociais por elas ocasionadas (SOARES, 2009).

Repensando a noção clássica de letramento, o letramento digital, em termos gerais, vai além do uso passivo do computador e das mídias. Este tipo de letramento significa ter domínio da linguagem digital, bem como exercer uma posição crítica diante de seus conteúdos. Nesse sentido, o termo em questão coloca-nos diante de uma complexidade conceitual, uma vez que ele apresenta diferentes ocorrências de uso, tais como *letramento informacional*, *letramento computacional*, *letramento midiático* e *multimidiático*, entre outros. Na maioria das vezes, essas nomenclaturas são empregadas com sentidos distintos.

Em obra publicada em 2002, Emília Ferreira aponta a existência de trabalhos nas áreas da educação, da comunicação e da linguística que adotam expressões como *computer literacy*, *informational literacy*, *digital literacy* ou *multimedia literacy*. Parece-nos que a expressão que engloba todos esses termos é letramento digital.

Avançando nas considerações, pode-se designar como letramento digital o sistema midiático composto por e-books, tevês, computadores, tablets, celulares, relógios. Ou seja, “o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005, p. 9).

Nesse direcionamento, o letramento digital é concebido por Soares (2009, p. 153, grifos da autora) como “um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”.

Na esfera escolar, o ato do aluno escrever no suporte digital expande o espaço da sala de aula para sua realidade cultural e social. Enquanto agente de letramento, a escola não deve ignorar as práticas interacionais das novas gerações, pois poderá excluir grande parte da experiência social e cultural cotidiana do seu alunado.

No que tange à leitura no ciberespaço, Gómez (2015) afirma que, em decorrência da dispersão de informações, esse ambiente pode constituir um mosaico de dados que, na maioria das vezes, não produz informação de qualidade, mas sim desconcentração e desorientação (GÓMEZ, 2015, p. 18). O autor acrescenta que isso seria um dos sintomas de um novo modo de decodificação audiovisual que não exige as mesmas técnicas de leitura do texto impresso. “O mundo da tela é muito diferente da página escrita, requer uma vida intelectual, perceptiva, associativa e reativa muito distinta” (GÓMEZ, 2015, p. 20). Isso significa que é necessário aprender a dinâmica da leitura na tela, pois diferentemente do texto impresso, o texto digital (o hipertexto) apresenta estímulos para leituras de outros links e páginas.

O leitor tem acesso à uma grande quantidade de informações fragmentadas que prejudicam a sua capacidade de concentração. Em decorrência das especificidades dessa leitura, aos agentes de letramento, como a escola e o próprio professor cabe preparar sujeitos para a leitura hipertextual, sem que saturem sua memória e potencializem sua formação intelectual. Na percepção de Gómez (2015), é necessário haver um equilíbrio entre a realização de tarefas simultâneas e as de concentração profunda.

Em relação à escrita no ciberespaço, o sujeito depara-se não mais com o papel, mas com a tela ou a janela. “O que é mais importante, porém, é que a escrita na tela possibilita a criação de um texto fundamentalmente diferente do texto no papel o chamado *hipertexto*” (SOARES, 2009, p. 151, grifo da autora). Segundo Lévy (1999), o hipertexto é um texto móvel e maleável “[...] que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor” (LÉVY 1999, P. 56).

A escrita do hipertexto possibilita novas formas de interação entre o texto e o leitor. Dessa forma, passa-se de uma leitura linear, de cima para baixo, da esquerda para a direita para uma leitura multilinear, com a predominância de *links* e *tags* que vão conduzindo o leitor para novas janelas e novas leituras. Sobre as características do hipertexto, Soares (2009, p. 151) pontua que:

A dimensão do texto no papel é materialmente definida: identifica-se claramente seu começo e seu fim, as páginas são numeradas, o que lhes atribui uma determinada posição numa ordem consecutiva – a página é uma unidade estrutural; o hipertexto, ao contrário, tem a dimensão que o leitor lhe der: seu começo é ali onde o leitor escolhe, com um clique, a primeira tela, termina quando o leitor fecha, com um clique, uma tela, ao dar-se por satisfeito ou considerar-se suficientemente informado – enquanto a página é uma unidade estrutural, a tela é uma unidade temporal.

A escrita e a leitura das telas possibilitaram ao escritor e ao leitor o contato com textualidades que reúnem várias formas de expressão, ou seja, trata-se não apenas do texto manifestado pela escrita alfabética, mas de textos com recursos sonoros, visuais e imagéticos. Alinhando-se a essa consideração, Marcuschi (2005,

p. 13) afirma que “[...] parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir num só meio várias formas de expressão”. Os elementos como o som e a imagem dão ao texto maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados.

Em suma, o letramento digital possibilitou mudanças no nível comportamental, interacional e cognitivo de todos aqueles que estão imersos na cibercultura. Ser letrado digital inclui, além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia, um conhecimento crítico desse uso. Tornar-se digitalmente letrado significa aprender um novo tipo de discurso e, por vezes, assemelha-se até a aprender outra língua e linguagem.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa delinea-se com uma abordagem mista, ou seja, quantitativa, pois os dados numéricos aqui gerados serão analisados a partir de uma perspectiva interpretativista. No que concerne ao tipo da pesquisa, optou-se pelo estudo de caso, considerando que este se caracteriza como “[...] pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo” (SEVERINO 2008, p. 121). Essa definição alinha-se intrinsecamente ao perfil desta pesquisa, uma vez que se tem por objetivo investigar as práticas de letramento digital do professor de Língua Portuguesa em Anori.

Atuando em escolas públicas de Anori, município localizado na calha do Médio Solimões e distando cerca de 234 quilômetros de Manaus, das cinco profissionais da área de Língua Portuguesa, uma delas possui formação em Matemática. No que concerne às séries de atuação, quatro professoras trabalham no Ensino Fundamental II, com turmas do 6º ao 9º ano, uma atua no 5º ano e a outra no Ensino Médio.

Em relação aos instrumentos de geração de dados, optou-se por um questionário contendo 18 perguntas abertas e fechadas. As questões foram criadas com o auxílio da ferramenta *google forms*, a qual possibilitou a criação de um formulário online, bem como do relatório das suas respostas em tempo real. As perguntas fechadas foram criadas, sobretudo, para conhecer o perfil dos participantes da pesquisa, já as perguntas abertas foram elaboradas para cumprir o objetivo deste estudo.

O questionário utilizado para a geração dos dados foi enviado para 16 endereços de e-mail de professores da rede pública de Anori. Cada um recebeu um prazo de quatro dias para respondê-lo. Após o prazo, obteve-se 40% de participação dos convidados. No que concerne às etapas de resolução do questionário, inicialmente, os participantes receberam um convite para participar da pesquisa por meio do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido da Pesquisa – TCLE. Em seguida, responderam às perguntas relacionadas ao seu perfil e, por fim, concluíram as questões relacionadas às suas práticas de letramento na escola.

O contexto desta pesquisa abrange seis participantes, todas são professoras da rede pública municipal e estadual na cidade de Anori – AM. O critério para elas participarem desta investigação decorreu da atividade docente que elas desempenham na área de Letras – Língua Portuguesa em Anori. A seguir, constam os dados relacionados ao questionário de perfil realizado com as participantes.



<b>Participantes da pesquisa</b>	<b>Idade</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Área de Formação e Atuação</b>	<b>Tipo de prestação de serviço</b>
P1	28	Especialização	Matemática (atua em Língua Portuguesa)	Contrato
P2	24	Ensino Superior Incompleto	Letras- Língua Portuguesa	Contrato
P3	21	Ensino Superior Incompleto	Matemática (atua em Língua Portuguesa)	Contrato
P4	24	Ensino Superior Incompleto	Letras- Língua Portuguesa	Contrato
P5	41	Ensino Superior Incompleto	Matemática (atua em Língua Portuguesa)	Contrato
P6	27	Ensino Superior	Letras- Língua Portuguesa	Contrato

Quadro 1: Identificação das participantes da pesquisa, idade, escolaridade, área de formação e atuação, tipo de prestação de serviço.

Na próxima seção, serão apresentados os resultados obtidos, bem como sua análise pormenorizada.

## **ANÁLISE DOS DADOS**

A investigação do primeiro contexto gerou os dados relacionados aos perfis das participantes, conforme já exposto no Quadro 1. É interessante acentuar a idade das professoras, pois cinco delas têm entre 21 e 28 anos e apenas uma possui 41 anos. Nesse contexto, Prensky (2001) acentua que as pessoas que nasceram a partir de 1980 podem ser consideradas nativos digitais, enquanto aquelas que nasceram antes desse período podem ser caracterizadas como imigrantes digitais, pois estavam inseridas em um contexto social em que as práticas de letramento digital eram analógicas e o acesso à internet muito limitado. O fato de cinco, das seis professoras estarem na graduação, também é muito sintomático, pois pelo fato delas estarem em processo de formação, compreende-se que estarão mais suscetíveis a práticas letradas digitais.

As perguntas 8, 9, 11, 12, apresentadas nos gráficos abaixo, foram realizadas com o objetivo de compreender a relação do professor com o uso de dispositivos tecnológicos e da internet.

Qua programa você mais utiliza?

respostas

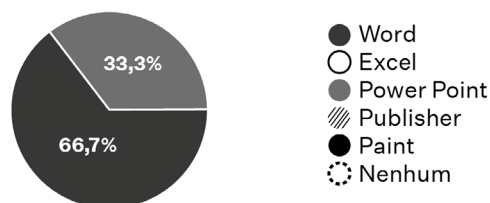


Gráfico 1: Respostas referentes à 8ª pergunta do questionário investigativo.

Conforme as respostas das professoras, o programa mais utilizado para a prática pedagógica delas é o *Microsoft Office Word*, contabilizando 66,7% de usuárias. Em segundo lugar, está o *Microsoft Powerpoint*, com 33,3% de utilização. O *Word* é mais utilizado para edição de textos; enquanto o segundo é o mais usado para edição de apresentações com textos verbais e não-verbais.

Você grava arquivos em pendrive, cd e dvd?

respostas



Gráfico 2: Respostas referentes à 9ª pergunta do questionário investigativo.

Com relação à questão 9 do questionário, 100% das participantes asseguraram que gravam arquivos em pendrive, *CD* ou *DVD*. Considerando as observações feitas no contato com essas professoras no município de Anori, é possível considerar que o uso do pendrive ocorre com muito mais frequência para gravar arquivos. Já o *CD* e o *DVD*, apesar de serem menos utilizados, são utilizados em atividades mais específicas. Em decorrência da precariedade do acesso à internet em lugares mais afastados da sede (Anori), algumas localidades utilizam mais recursos como o *DVD* e o *CD* para exibição de filmes e vídeos.

Joga games online e offline?

respostas

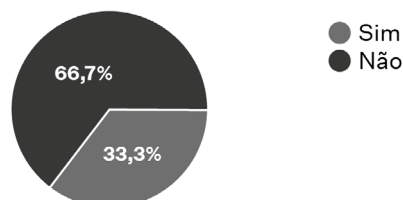


Gráfico 3: Respostas referentes à 10ª pergunta do questionário investigativo.

A décima pergunta teve por objetivo identificar se as professoras jogam *games* ou não. Tal questão surgiu para compreender as práticas de letramento digital vivenciadas pelas docentes. Com base nas respostas, 66,7% relatou que não joga *games*, por outro lado 33,3% afirmou realizar tal atividade.

Diante desses resultados, creio que seja pedagogicamente necessário tentar compreender de que maneira crianças e adolescentes constroem sentidos através dos jogos e como se apropriam disso. Deve-se questionar também em que consistem as suas experiências e interpretações relacionadas aos jogos. Para alguns pesquisadores sobre *games* na educação (Gee, 2004, 2007; Prensky 2001, 2006), os jogos podem servir para construir vínculos sociais, auxiliar no desenvolvimento cognitivo e auxiliar no entendimento de regras sociais em diferentes contextos.

Além dessas experiências, os *games* propiciam o contato com o texto multimodal e multissemiótico. Na visão de Cope e Kalantzis (2009), a multimodalidade permite misturar língua escrita, língua falada, som, imagem fixa, imagem em movimento, tudo isso em um único ambiente. Nesse sentido, Gee (2007) afirma que os *videogames* são caracterizados pelo letramento multimodal, considerando que vão além das palavras e das imagens, incluindo sons, música, movimentos, sensações e experiências de realidades virtuais. Assim sendo, a atividade de jogar *videogames* contribui para os letramentos multissemióticos de seus jogadores, fazendo com que estes possam ler além da letra impressa, caminhando para o rumo do design, da música, das imagens.

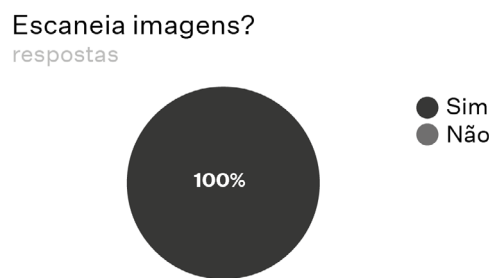


Gráfico 4: Respostas referentes à 11ª pergunta do questionário investigativo.

No que concerne à atividade de scanear imagens, bem como outros textos, 100% das participantes afirmaram utilizar impressoras e celulares para tal trabalho.

As perguntas 12, 13, 14 e 15 foram elaboradas para identificar a relação das docentes com os multiletramentos, ou seja, com a textualidade que abrange a linguagem multissemiótica, recursos visuais, sonoros, imagéticos e também sensoriais.

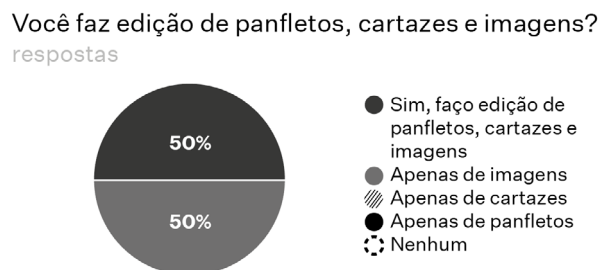


Gráfico 5: Respostas referentes à 12ª pergunta do questionário investigativo.

Em relação à edição de textos digitais, cerca de 50% das professoras relataram que já editaram panfletos, cartazes ou imagens. Por outro lado, 50% relatou ter feito edição de imagens.

A escrita nas telas é muito recorrente na cultura contemporânea e cria novas formas de expressão e de interação, o que passa a exigir de professores e alunos o desenvolvimento de diferentes habilidades e competências. Para Santaella (2013), o indivíduo que escreve utilizando recursos multisemióticos tende a utilizar os dois hemisférios (lados) do cérebro e não apenas o esquerdo, como ocorre na escrita do papel.

Você já editou algum blog ou site?

respostas

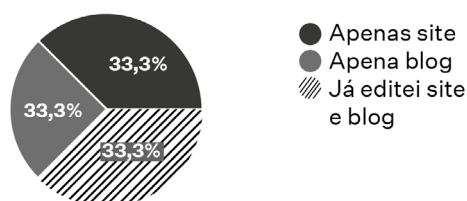


Gráfico 6: Respostas referentes à 13ª pergunta do questionário investigativo.

De acordo com as respostas das participantes, todas já tiveram contato com a escrita hipertextual. Sendo assim, duas delas, o equivalente a 33% já editou site, 33% editou blog e 33% afirmou ter editado site e blog. Para Gutierrez (2003, p. 233), os sites e blogs são uma importante ferramenta de aprendizagem, pois podem:

[...] promover entre os participantes o exercício da expressão criadora escrita, artística, hipertextual e o exercício do diálogo, da autoria e coautoria. Possibilitam, também, que os participantes retornem à sua própria produção, exercendo o pensamento crítico, retomando e reinterpretando conceitos e práticas.

É por meio dos blogs e sites que todos os sujeitos envolvidos no processo educacional podem se tornar autores de seus próprios textos, além de publicar diversas mídias como imagens, áudios, vídeos, links, slides, capturas de telas etc. Partindo dessas considerações, é importante ressaltar que os ambientes virtuais, bem como as suas ferramentas, sozinhos, não favorecem uma prática pedagógica geradora de saberes para o alunado. Nesse sentido, a função de mediador do professor é de grande importância, pois este tem o dever de guiar a discussão de um determinado conteúdo e ainda de manter os educandos participativos e motivados.

Você lê jornais ou revistas digitais?

respostas

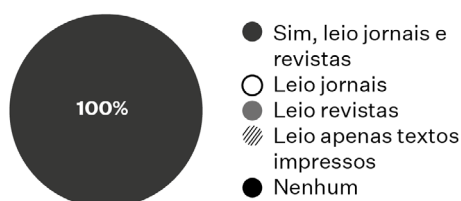


Gráfico 7: Respostas referentes à 14ª pergunta do questionário investigativo.

Conforme o 7º gráfico pode-se dizer que a leitura de hipertextos é uma realidade das participantes desta pesquisa, o que se justifica pelo contexto no qual elas estão inseridas. Em decorrência dos problemas logísticos enfrentados e

também devido ao custo com fretes, a leitura digital torna-se o meio mais viável de acesso à leitura dos munícipes de Anori. Além disso, não há circulação de jornais impressos na cidade, o que aproxima as professoras do texto digital.

No que concerne à 15ª pergunta do questionário, “Seus alunos leem, escrevem e editam hipertextos (textos digitais) em suas aulas com o seu consentimento?”, três professoras informaram que os alunos não possuem nenhum contato com o texto digital durante as aulas de Língua Portuguesa. Outra docente informou que os seus alunos fazem esse tipo de atividade. Apenas uma docente informou “Costumo sempre levar leituras” e outra relatou que, às vezes, proporciona esse tipo de atividade na sua sala de aula.

Nessa seara, Lemke (2010) pontua que é preciso estimular habilidades de interpretação leitora, de um modo que os alunos possam ter a possibilidade de analisar não apenas textos impressos, mas também vídeos, filmes, fotos, imagens, tabelas, gráficos e dados estatísticos. Deve-se acentuar também que o fato de ser letrado digital não pode anular outros tipos de letramento que fazem parte da formação social e cultural dos aprendizes.

Com relação à utilização de recursos digitais educacionais, as perguntas 16 e 17, a seguir, foram realizadas para compreender a representatividade de ferramentas e aplicativos tecnológicos utilizados pelas professoras e pelos seus alunos na sala de aula.

Com qual frequência seus alunos utilizam ferramentas e dispositivos eletrônicos nas suas aulas?  
respostas

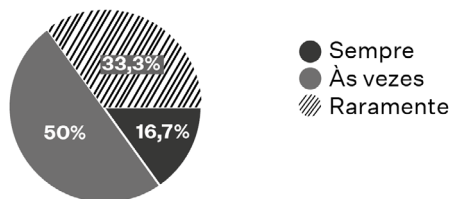


Gráfico 8: Respostas referentes à 16ª pergunta do questionário investigativo.

Os dados da tabela 1 apontam que apenas 16,7 dos alunos sempre utilizam ferramentas e dispositivos nas aulas de Língua Portuguesa. Por outro lado, 50% dos alunos têm acesso à tecnologia, o que provavelmente pode ocorrer sem o consentimento das professoras. Os outros 33,3% raramente utilizam algum tipo de tecnologia digital durante as aulas.

17. Se você utiliza, quais são os seus aplicativos educacionais favoritos para as aulas de Língua Portuguesa?
Não utilizo.
Passei direto, Pinterest e canais educacionais do YouTube.
You tube, Passei direto.
Não utilizo pela pouca experiência que tenho.

Tabela 1: Respostas referentes à 17ª pergunta do questionário investigativo.

Os excertos da 17ª questão evidenciam a falta de proximidade das docentes com aplicativos utilizados para objetivos educacionais. Isso permite inferir que cinco delas, que ainda estão em processo de formação, não se orientam, satisfatoriamente, pela perspectiva dos multiletramentos, bem como do letramento digital.

Na questão 18 do questionário, foi solicitado às participantes que inserissem informações complementares sobre a sua relação com ferramentas digitais nas suas aulas. Com isso, surgiram as respostas a seguir:

P1: “Estou aprendendo a utilizar as ferramentas digitais em minhas aulas”.
P2: “As ferramentas digitais que uso nas ministrações das minhas aulas são exclusivamente para passar vídeos, filmes, músicas e slides de acordo com o planejamento e Word para digitar as avaliações”.
P3: “Ainda há muito o que explorar através das plataformas digitais para o meu aprimoramento pessoal e profissional quanto ao ensino de língua portuguesa”.
P4: “Admito que quanto aos aplicativos educacionais preciso me atualizar mais, porém nem todos os alunos se disponibilizam de celulares ou tablets, portanto tento trabalhar de acordo com as ferramentas que a escola me oferece e com a realidade dos meus alunos”.
P5: não respondeu
P6: não respondeu

Tabela 2: Respostas referentes à 18ª pergunta do questionário investigativo.

A partir das palavras das professoras, fica evidenciada a necessidade delas repensarem suas práticas, em direção ao aperfeiçoamento do seu letramento digital. Desse modo, compreende-se que ser professor na era digital requer muito mais que instruir as pessoas para o uso de tecnologias de informação e comunicação. É preciso investir no desenvolvimento de habilidades e competências para que seja possível ter uma atuação efetiva na elaboração de atividades, além de tomar decisões fundamentais e usar ferramentas em seu trabalho. O professor da era digital também deve conduzir o seu aluno para o caminho da autonomia, para que este possa aprender, de modo seguro, utilizando a internet, aplicativos, sites e ferramentas e prol do seu conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão aqui aventada ressaltou a necessidade de um diálogo entre educação e tecnologias digitais, uma vez que há uma grande quantidade de educadores na posição de imigrantes digitais, enquanto os aprendizes ocupam o espaço de nativos digitais. Com isto, o papel do professor de Língua Portuguesa ganhou espaço nesta problematização, pois, apesar dele não ser a única agência de letramento, ainda assim é considerado fundamental.

As categorias de análise utilizadas neste estudo para investigar as práticas de letramento digital de professores de Língua Portuguesa, no município de Anori, foram esclarecedoras. Assim, comprovou-se que a relação das participantes da pesquisa com o uso de dispositivos tecnológicos e a internet ocorre de forma recorrente. Isso pode estar atrelado ao fato da maioria delas terem nascido no contexto histórico cultural da cibercultura. Por outro lado, as atividades desenvolvidas pelas docentes ainda estão atreladas a um nível de letramento digital básico, pois quando elas se deparam com demandas de edição de imagens, vídeos, sites e manuseio de aplicativos digitais exibem dificuldade e resistências.

Com relação ao contato dos alunos com os multiletramentos, foi possível notar que eles estão mais distantes dessas práticas do que as professoras. Logo, quando o docente prepara aulas expositivas com recursos multimodais, ele está mais próximo da escrita hipertextual do que o aluno. Por outro lado, ao aprender resta a leitura dessa textualidade. É nesse momento que cabe ao docente o papel de oportunizar uma leitura crítico-interpretativa do conteúdo explorado. Isso pode ser realizado a partir da compreensão de como os recursos multimodais foram utilizados no processo de construção do sentido do texto.

Em suma, para que haja uma fluência gradativa no processo educacional com a tecnologia no contexto amazônico, é necessário o conhecimento das ferramentas e muito esforço próprio para aprender a manuseá-las. Desse modo, o processo de formação letrada digital do professor não deve ser centrado apenas na sua figura, mas deve se estender também aos alunos, para que haja o alcance de objetivos educacionais.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Thays Coelho. *Remição penal pela leitura e letramento: subjetivação e dessubjetivação do sujeito preso*. 2018. 117 f. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Letras – Flet, Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2018.

CAZDEN, C., COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, Jim et al. *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. Harvard Educational Review, [Cambridge], v. 66, nº 1, p. 60-92, Spring, 1996.

COSCARELLI, C. V; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: New literacies, new learning*. Pedagogies, 4 (3), 164-195. 2009.

GEE, J. P. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave/Macmillan, 2003.

\_\_\_\_\_. Bons videogames e boa aprendizagem. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 167-178, jan.-jun. 2009.

GÓMEZ, A. I. P. *Educação na Era Digital: a escola educativa*. Tradução Marisa Guedes, Porto Alegre: Penso, 2015. 192 p.

GUTIERREZ, S. *Mapeando caminhos de autoria e autonomia: a inserção das tecnologias educacionais informatizadas no trabalho de professores que cooperam em comunidades de pesquisadores*. 2004. 233 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

KLEIMAN, A. B.; SITO, L. Multiletramentos, interdições e marginalidades. In: KLEIMAN, A. B. ASSIS, J. A. (Orgs.). *Significado e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. 1. ed. Mercado de Letras: Campinas/SP, 2016, p. 169-198.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, Michele. *New Literacies: everyday practices and classroom learning*. 2nd. ed. Maidenhead and New York: Open University Press, 2006.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trab. linguist. apl., Campinas*, v. 49, n. 2, Dec. 2010. Disponível em <[www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo)> Acesso em 10 Jan. 2018.

LEVY, P. *A inteligência coletiva*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

\_\_\_\_\_. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A.; Xavier, Antônio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTIN, A. Digital literacy and the “Digital Society”. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.) *Digital Literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang Publishing, 2008, p. 151-176.

MATTAR, J. *Games em Educação: apostila para o curso de Pós-Graduação em Inovação e Gestão em EaD pela USP*. São Paulo: USP, 2014.

PRENSKY, M. *Aprendizagem baseada em jogos digitais*. São Paulo: Senac, 2001.

RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais: leitura e produção*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, L. Intersubjetividade nas redes digitais: repercussões na educação. In: PRIMO, Alex (Org.). *Interações em rede*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.81, p.143-160. 2002.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Tradução de Luciane de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TRIVINOS, A. N. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.



**Os desafios do ensino/aprendizagem na escola pública do norte do Brasil: representação de língua construída no discurso de professoras de língua portuguesa**

---

Nilmara Milena da Silva Gomes  
Verônica de Oliveira Magalhães

## **INTRODUÇÃO**

A escola pública do norte do Brasil é um dos lugares onde encontramos diferentes modos de interação, por se tratar de uma região que está em constante processo migratório, constituindo um espaço privilegiado para estudos na área da Análise Crítica do Discurso. Nesse sentido, o extremo norte do Brasil, mais especificamente Boa Vista, ambiente que representa um recorte das características da população de Roraima, além de ser o local de debates e pesquisas sobre língua, atrai a atenção para a aula de língua portuguesa por ser o momento privilegiado para reflexão acerca dos desafios acerca do ensino/aprendizagem de língua em contexto multilíngue.

Assim, a importância de analisar a representação de língua construída no discurso de professoras que lecionam em escolas da rede pública de Boa Vista se deve ao fato de Roraima ser formada por um contexto linguístico riquíssimo composto pela fronteira com Venezuela e Guiana e pelas etnias indígenas e não indígenas. Desse modo, sendo Roraima um estado com recorrente processo migratório, em que alunos e professores, na maioria das vezes, advêm de culturas distintas, com todas as peculiaridades intrínsecas a essa característica, inquietou-nos observar se as professoras que fizeram parte da pesquisa conhecem as diferentes perspectivas linguísticas e, conseqüentemente, optam pela mais adequada ao contexto boa-vistense.

Com base nessas reflexões, fundamentamos a pesquisa na Teoria Social do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001b), que compreende a linguagem como forma de prática social, formada por relações de poder e investida de ideologias, capaz de constituir as dimensões sociais do conhecimento, das relações e da identidade social. Estas discussões são teoricamente importantes, principalmente quando articuladas à teoria das Representações Sociais (GOFFMAN, 1975) que discorre acerca das relações de poder na vida cotidiana, constituindo elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do ensino de língua portuguesa.

À vista disso, optamos pelo Grupo Focal (BARBOUR 2009), por ser um recurso de coleta de dados qualitativo que possibilita a investigação das crenças e atitudes das professoras, revelando, no fio do discurso, a formação discursiva constitutiva do processo de produção da prática, cujo resultado foi o levantamento de três categorias de representação de língua. Contudo, devido à limitação de páginas reservada a este artigo, o destaque recai para a análise da representação de língua configurada como do “povão”.

## **TEORIA SOCIAL DO DISCURSO**

Um dos pressupostos teóricos da presente pesquisa que encontramos desenvolvido na perspectiva da Teoria Social do Discurso é o de que, ao lançar mão do uso da linguagem como discurso, a investigação, impreterivelmente, seguirá um método informado social e teoricamente, como forma de prática social. Isso implica que esse uso é um modo de ação e de representação historicamente situado, envolto por uma relação dialética com o contexto social, ou seja, o discurso integra o mundo social, constituindo esse mundo e sendo constituído por ele.

A centralidade atribuída à linguagem como mediadora da constituição social é um ponto em comum entre os postulados teóricos de Fairclough (2001b)

e Goffman (1975). Para ambos, o sujeito se constitui imerso no social. Ao construir o conceito de representação social, Goffman (1975) destaca que o mundo é um teatro e cada um, sozinho ou em grupos, representa suas ações cotidianas no intuito de ser aceito pelas pessoas em diferentes grupos sociais.

Para Fairclough (2001a, 2001b, 2003, 2012), o discurso é visto como forma de prática social, intimamente ligado ao situacional, institucional e societal, porque lida não apenas com o interior dos sistemas linguísticos, mas, principalmente, com a investigação de como esses sistemas funcionam na representação de eventos e na construção de relações sociais. Desse modo, estabelece-se uma relação dialética entre discurso e estrutura social, em que o discurso é uma prática tanto de representação quanto de significação do mundo, compondo as relações sociais e os sistemas de conhecimento e de crença.

A prática social, moldada e restringida pelas estruturas sociais, constitui a prática discursiva que envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, sendo variável a natureza desses processos entre diferentes tipos de discurso, de acordo com fatores sociais. Ou seja, como pontua Fairclough (2001b, p. 107) “os textos são produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos [...] são consumidos diferentemente em contextos sociais diversos”.

Nessa perspectiva, os contextos sociais definem a forma como os textos serão explorados e consumidos, ou seja, dependerá dos modos de interpretação disponíveis. Esses são vistos como socialmente restringidos num sentido duplo; primeiro, pelas estruturas sociais efetivamente interiorizadas constituídas mediante prática e luta social; segundo, pela natureza específica da prática social a qual determina os recursos dos membros a que se recorre e como a eles se recorre (FAIRCLOUGH, 2001a).

Essa concepção implica considerar que a produção discursiva é organizada em forma de estruturas e que cada enunciado novo é uma ação individual sobre tais estruturas, que podem tanto contribuir para a continuidade quanto para a transformação de formas padronizadas (RAMALHO e RESENDE, 2006; RAMALHO e RESENDE, 2011). Nesse sentido, Bourdieu (1989, p. 9) afirma que os sistemas simbólicos “só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados”. Desse modo, os sistemas simbólicos funcionam como estruturas estruturadas – formadas pelas normas, ordens do discurso e convenções estabelecidas para a produção, distribuição e consumo de textos - e como estruturas estruturantes – que são constituídas mediante prática e luta social, no intuito de ressignificar regras e convenções e desse modo construir novas estruturas.

Para a Teoria Social do Discurso o poder é temporário, com equilíbrio instável. Por isso, relações assimétricas de poder são passíveis de mudança e superação, como veremos nas análises que seguem. Bourdieu (1989) enfatiza que o poder simbólico é invisível e que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. Assim, este está implícito nas práticas sociais cotidianas, distribuídos e constantemente empregados. Além do mais, o poder só é consentido mediante o ocultamento de seus próprios mecanismos, do contrário será moldado e reinstrumentalizado de acordo com as necessidades sociais (FAIRCLOUGH, 2003).

## VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: PALAVRA QUASE PROIBIDA

Em pleno século XXI, a escola tem como primado o ensino tradicional, em que o aluno é contemplado como um simples depositário do conhecimento que foi selecionado e elaborado por outros. Conseqüentemente, a cultura escolar resiste em (re)conhecer a diversidade falada por seus alunos. Essa assertiva endossa o fato de que a variedade linguística é reflexo da sociedade que caracteriza o papel dos indivíduos e divide-os em grupos, classes. Em consequência dessa divisão, o domínio do português-padrão é posto como superior ao português não padrão, composto pelas variedades da língua nos seus mais diversos âmbitos e aspectos, seja social, regional, faixa etária etc. A superioridade de um domínio linguístico sobre outro, como afirma Bortoni-Ricardo (2004, p. 34), ocorre porque

[...] as variedades faladas pelos grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas. Mas essas variedades, que ganham prestígio porque são faladas por grupos de maior poder, nada têm de intrinsecamente superior às demais. O prestígio que adquirem é mero resultado de fatores políticos e econômicos. O dialeto (ou variedade regional) falado em uma região pobre pode vir a ser considerado um dialeto “ruim”, enquanto o dialeto falado em uma região rica e poderosa passa a ser visto como um “bom” dialeto.

Isso quer dizer que o professor de língua portuguesa é um fator determinante no processo educacional, porque o modo como ele representa e se relaciona com a língua portuguesa determinará como irá trabalhar as variedades linguísticas e a norma padrão. Conseqüentemente, ao reavaliar concepções de ensino, partindo para a proposta que habilita os alunos a refletirem sobre a variação linguística, desenvolverá o senso crítico de modo que os alunos se tornem capazes de selecionar e monitorar o que irá falar e/ou escrever dependendo do contexto, aprendendo a respeitar as variações linguísticas e dominá-las.

Diante disso, a escola não pode se furtar, como fez por muito tempo, a reconhecer essa realidade concreta que a língua possui. Esse reconhecimento, de acordo com Bagno (2003), é fruto de fatores como o surgimento e desenvolvimento da educação linguística, conceito que diverge da prática tradicional de imposição de uma suposta norma culta centrada na velha noção de erro, identificada no senso comum e na gramática tradicional como a própria noção de língua portuguesa ou de português.

É tautológico afirmar que o ensino da norma culta encontra muitos defensores por acreditarem que o ensino da gramática normativa ajuda os alunos a escrever com mais precisão. No entanto, é duvidoso que o ensino tradicional, como endossa Bagno (2002, p. 10), tenha “ajudado muita gente a escrever melhor, e é nítido que ele afugentou um grande número de pessoas” porque o professor, geralmente, tenta forçar os alunos a aceitar a norma-padrão simplesmente por acreditar que é a melhor opção para o sucesso na sociedade. No entanto, é dever do professor de língua portuguesa (de)monstrar-lhes as vantagens e desvantagens de utilizar umas e não outras regras gramaticais.

O ensino da norma culta é dever da escola. Entretanto, é importante estar consciente de que o objetivo do ensino de língua portuguesa na escola é discutir os valores sociais atribuídos a cada variante linguística, enfatizando a estigmatização

de certos falares sobre outros, de modo a conscientizar o aluno de que a variação menos prestigiada estará sempre sujeita a uma avaliação social positiva ou negativa. Esse reconhecimento é importante porque o discurso representa o sujeito como parte de uma sociedade.

## **O CONTEXTO DA PESQUISA**

Roraima, situado mais ao norte do Brasil, possui a maior parte da extensão territorial localizada acima da Linha do Equador. Estado, que por possuir fronteiras internacionais com dois outros países, a Venezuela e a República Cooperativista da Guiana, antiga Guiana Inglesa, como afirmam Kanai e Oliveira (2011, p. 104), ocupa um “[...] espaço fundamental para a economia transnacional e a integração infraestrutural entre os países dessa região”. Por isso, está incluído no processo de modernização da Amazônia, iniciado na década de 60. Nesse panorama, as migrações de trabalhadores, indígenas e aventureiros traçaram uma nova ordem ao espaço e à realidade roraimense. Assim, Roraima apresenta diversidades e contradições, “onde muitos se encontram, onde os nexos se fazem no encontro, nem sempre pacífico e consensual entre ‘nós’ e ‘eles’, entre o ‘eu’ e o ‘outro’” (SOUZA, 2009, p. 40).

Outro fator que impulsionou a migração e conseqüente diversidade linguística foi a abertura dos eixos rodoviários que proporcionou um movimento ininterrupto de migrantes, concentrados ao longo das estradas, aumentando as taxas intensas de crescimento demográfico em Roraima, principalmente em Boa Vista. Em seguida, Florisse e Oliveira (2011) afirmam que os concursos públicos são os empregos que mais atraem os migrantes, já o comércio atrai guianenses, venezuelanos, bolivianos. Os dados acima evidenciam que o estado possui uma grande diversidade cultural e linguística resultante da miscigenação da população roraimense.

Boa Vista foi o primeiro povoamento caracteristicamente urbano de Roraima e, por isso, sua história se confunde com a do Estado. No século XIX, várias fazendas se instalaram ao longo dos rios que compõem a bacia do Rio Branco, iniciando assim, a formação de um pequeno povoado que se chamou Freguesia de Nossa Senhora do Carmo, sendo posteriormente chamado de Boa Vista do Rio Branco. Na década de 30, uma fazenda do Império, que originou uma pequena população, passou a chamar-se Boa Vista e deu nome definitivo ao lugar.

É a cidade mais antiga do estado de Roraima, fundada em 1890. Seus primeiros habitantes foram os índios e os migrantes, principalmente os nordestinos, atraídos pela pecuária e pelo extrativismo. Nas últimas três décadas, houve um crescimento populacional impressionante em Roraima e os processos migratórios foram os principais responsáveis por esse crescimento demográfico, concentrado em grande parte da cidade.

A heterogeneidade linguística presente liga-se a presença da população vinda de países vizinhos, sobretudo da Venezuela e Guiana que levam à Boa Vista a sua língua com inúmeras variações linguísticas, o inglês e o espanhol, respectivamente, tornando-se mais um elemento cultural do estado de Roraima. Assim, tanto Roraima quanto Boa Vista possuem grande pluralidade cultural decorrente da formação de seus habitantes, apresentando ainda certa particularidade que é o número de comunidades indígenas existentes no estado.

Nesse contexto, investigar as representações da profissão docente construídas no discurso de professores de LP é pertinente, porque o município de Boa Vista é marcado pela diversidade linguística e cultural, promovida pelo convívio das diferentes etnias indígenas e não indígenas, pela presença de migrantes de toda parte do país e imigrantes de vários países, principalmente Venezuela. Isso posto, expõe-se a seguir o tipo de pesquisa adotada.

## **GRUPO FOCAL: MÉTODO DE COLETA DE DADOS**

Na ADC, os recursos utilizados na coleta dos dados são inúmeros, advindo de tradições linguísticas anteriores à Análise do Discurso, a exemplo da Teoria dos Atos de Fala, da Pragmática e da Retórica. No entanto, analisar o discurso do ponto de vista proposto nesta pesquisa significa defender o uso dinâmico da linguagem e seus efeitos, pressupondo-a como efeito da própria forma linguística, sendo ao mesmo tempo criadora e indicadora da realidade social, diferentemente das outras abordagens citadas anteriormente em que a linguagem é tida como uma simples marca de um grupo social.

Nesta perspectiva, o grupo focal foi escolhido como método de coleta de dados por três motivos: primeiro, por contribuir para a formação (continuada) das professoras de Língua Portuguesa, de modo a refletir criticamente sobre sua prática, sobre o próprio conhecimento, assim como para propor e executar ações coerentes com a consciência linguística crítica, é que oportunizei, nas dinâmicas do grupo focal, espaços para reflexão crítica sobre o ensino de Língua Portuguesa. Segundo, por tornar possível a avaliação das crenças e atitudes dos professores em relação às políticas e procedimentos no local de trabalho, no que se refere ao ensino de LP, como também por fornecer informações mais detalhadas, já que o grupo está a escutar uns aos outros, discutindo sobre uma mesma temática, podendo surgir tópicos relevantes que o mediador não havia considerado ao elaborar a entrevista. Terceiro, porque os grupos focais “podem estimular mudanças significativas e levar participantes a redefinirem seus problemas de uma forma mais politizada” (BARBOUR, 2009, p. 31).

## **A LÍNGUA DO “POVÃO”**

Nessa seção, encarregamo-nos de problematizar questões que são essenciais para a compreensão de que, a língua portuguesa não pode se constituir em regras sistematizadas que devem ser seguidas por todos em qualquer situação de uso, principalmente, quando se entende a língua como um fenômeno social. Como incentivo para a discussão do grupo focal, foram exibido vídeos com falares (formais e informais) de várias regiões brasileiras para que os professores pudessem discutir a respeito.

Para tanto, selecionei uma sequência discursiva, em que as duas professoras, Laura e Margarida – nomes fictícios – constroem a representação de língua configurada em uma suposta língua do povão, projetada como uma verdade tomada como estigmatizada socialmente, culminando no estabelecimento do que pode ser dito, e como deve ser dito, em determinados contextos, conforme um padrão de língua que não pertence a todos os falantes, mas àqueles, socialmente reconhecidos.

Vale lembrar que, por meio de tais representações, o ator social vê a língua como sendo externa a si, o que equivaleria também a ver a língua apenas como um instrumento de comunicação. Destaco o discurso de Laura e Margarida porque revela os segredos antes visíveis apenas nos bastidores:

[...] só pra limpar o chão talvez não né, [...] mas se ainda tiver que atender alguém tem que saber se comunicar, eu sinto muito gente, quem trabalha com outras pessoas, até mesmo dentro das faxineiras [...] tem que tá... um pouquinho de português [...] quem fala bem é muito bem visto pelo pai, é muito bem visto pelos professores, é muito bem visto pelos alunos, você se distingue dos outros, não adianta [...] num estude não que você vai ser porteiro, fique aí mesmo no povão tu tem que respeitar o outro, ele fala assim paciência, não que a gente não vá rir, eu sempre vou rir sabe... eu sinto muito, eu acho lindo, mas eu dou risada (LAURA).

[...] as mulheres aqui da limpeza não necessariamente elas tem que dominar a norma culta pra trabalhar aqui na limpeza, o vigia, o gari, a empregada doméstica (MARGARIDA).

A representação de LP construída no discurso das professoras como língua do “povão” é constituída por uma avaliação estritamente baseada no valor social atribuído ao falante, em seu poder aquisitivo – “só pra limpar o chão talvez não né” (Laura) -, em seu grau de escolarização – “num estude não que você vai ser porteiro, fique aí mesmo no povão” (Laura), em sua origem geográfica – “tu tem que respeitar o outro, ele fala assim paciência, não que a gente não vá rir, eu sempre vou rir sabe... eu sinto muito, eu acho lindo, mas eu dou risada” (Laura), nos cargos que lhe são permitidos ou proibidos – “por exemplo, as mulheres aqui da limpeza não necessariamente... elas tem que dominar a norma culta pra trabalhar aqui na limpeza, o vigia, o gari, a empregada doméstica” (Margarida), e outros critérios socioeconômicos e culturais. Esse discurso, como propõe Foucault (1971, p.43).

Liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros; mas ela (a doutrina) lhe serve, em contrapartida, de certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si e diferenciá-los, por isso mesmo, de todos os outros.

A representação construída no discurso das professoras atua simbolicamente para classificar o mundo e as relações sociais. A avaliação que as professoras fazem da variação linguística utilizada pelos atores sociais citados em seu discurso (empregada doméstica, aluno, as mulheres da limpeza, vigia, gari) passa por uma gradação ao longo da sequência, que inicia com a consideração de que “é preciso respeitar o outro e finda com num estude não que você vai ser porteiro, fique aí mesmo no povão”. Considerando a sua posição enquanto professora de LP, Laura procura construir uma representação junto as integrantes do grupo focal, demonstrando que o domínio da língua oficial leva o ator a exercer um papel social de ascendência sobre os outros. Essa representação projeta o poder de uma posição social como parte constituinte do poder de uma instituição - a escola. Nesse sentido, Fairclough (2001b) afirma que a doutrinação das ideologias de grupos dominantes controlam os recursos simbólicos seguindo a lógica da produção,

distribuição e consumo da prática social que impõe o conhecimento da língua oficial como meio de ascensão social. Assim, o adjetivo “povão”, utilizado em tom pejorativo, atribuído aos atores sociais que não estudam e conseqüentemente não dominam a língua oficial, antecedido pelas expressões “quem fala bem é *muito* bem visto pelo pai, é *muito* bem visto pelos professores, é *muito* bem visto pelos alunos” acrescidas do advérbio de intensidade muito, constrói uma escala em que, no topo estaria quem fala bem e na base quem não estuda.

Considerando as posições que a língua oficial e a língua do “povão” ocupam na escala, a primeira é organizada em torno do poder simbólico dominante – ascensão social – que é constantemente mantido como foco de atenção no centro das representações; a segunda refere-se à vida social informal, conduzida pelas regras que determinam as ações realizadas no domínio social do qual faz parte o povão. Essas regras, como pontua Bornoti-Ricardo (2004), podem estar documentadas ou apenas fazerem parte da tradição cultural não documentada. Contudo, documentada ou não, sempre haverá variação linguística nos domínios sociais, sendo o grau dessa variação maior em alguns domínios do que em outros.

Ao construir representações para a língua do “povão”, Laura passa a assumir um lugar discursivo nas relações de poder, assumindo a posição da prática discursiva consumida pelos que estão no topo do poder, em que a variação linguística é projetada como incompleta em relação a oficial. A repetição do advérbio muito projeta no discurso de Laura representações históricas de práticas discursivas que estão vivas em seu discurso. Tais práticas, alimentadas e mantidas pelo poder simbólico como estrutura estruturada, infringem as normas e valores sociais no interesse daqueles que tem o poder contra o interesse dos menos abastados. Por isso, a variação linguística encontra-se enquadrada em termos negativos – a língua do “povão” – levando à desigualdade social e influenciando a prática social da discriminação.

Esse discurso se inscreve no interior da formação discursiva, constituída pela concepção abstrata de língua, de acordo com certo regime de verdade – domínio da língua oficial - o que significa que tanto Laura quanto Margarida estão sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo. Assim, o desenrolar da encenação é controlada e dirigida por Laura que representa um papel verdadeiro no espetáculo que dirige. De modo geral, Laura e Margarida diferem nas maneiras e no grau em que lhes é permitido projetar a representação, em que as semelhanças aparentemente diversas se refletem na igualdade de pensamento entre elas.

No discurso de Laura, o domínio da língua oficial aparece como uma verdade construída sobre a LP, ou seja, está preso às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. Por isso, exercer a prática discursiva que estigmatiza a variação linguística significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações de poder que se dão dentro de um discurso. De igual modo, o discurso de Margarida está imerso em relações de poder e saber “as mulheres aqui da limpeza não necessariamente elas tem que dominar a norma culta pra trabalhar” que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, falar e ver constituem práticas sociais presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam. Assim, as mulheres da limpeza, o vigia, o gari, a empregada doméstica, por passarem despercebidos socialmente, não há a necessidade do domínio da norma culta.

O discurso das professoras murmura, de antemão, a representação de que a LP precisa apenas fazer manifestar-se em público como língua oficial, do contrário será estigmatizado como fazendo parte do povão. Esta representação desde seu projeto



mais rudimentar falar-nos-ia já de um ator social emoldurado pela língua oficial. Assim, o discurso das professoras funciona como a reverberação de uma verdade, manifestada, intercambiada e voltando a interioridade silenciosa de si. As professoras se anulam ao passo que se inscrevem na ordem do discurso dominante. Assim, as professoras atribuem a LP significações prévias, como se fosse uma face legível, para todos os atores sociais, e, desse modo, contribuem para conceber a representação de LP como uma prática que se impõe a todo custo. E é nessa prática social que a representação de LP como língua oficial, distante de boa parte da população brasileira, encontra sua regularidade. Regularidade esta em que o ator social é visto apenas como usuário da língua, em que a opção pelo uso das variações distintas da norma oficial envolve o indivíduo em uma atividade caracterizada como incompatível com os padrões sociais mais elevados expressos em muitas de nossas representações.

Tal atividade obriga também o indivíduo a desarranjar a linguagem utilizada no seu meio social e sair da peça, isto é, deixa cair do rosto a máscara expressiva que emprega na interação face a face. Ao mesmo tempo, torna-se difícil para ele reorganizar sua fachada pessoal, se houver necessidade de entrar subitamente em interação. Assim, como Laura desempenha o papel de diretora da encenação, traz Margarida de volta à linha adotada, por acreditar que a representação é inconveniente. O processo adotado por Laura é o corretivo, afirmando que por se tratar de um profissional que apenas limpa o chão “só pra limpar o chão talvez não né” não é preciso dominar a língua oficial. A postura profissional que Laura delinea para a equipe, introduzida pelo conectivo *mas* fortalece a representação de LP pretendida na discussão no grupo focal. Desse modo, ao afirmar que “mas se ainda tiver que atender alguém tem que saber se comunicar”, em que “se comunicar” refere-se a “dominar a língua oficial”, Laura estabelece que para continuar a fazer parte da encenação Margarida não tem permissão para pertencer, ao mesmo tempo ao espetáculo e a plateia (GOFFMAN, 1975). O espetáculo dirigido por Laura supõe uma representação de LP constituída por um conjunto de regras históricas determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época, as condições de exercício da função de professora de LP.

Em se tratando dessa questão, sabemos que na década de 70, o ensino de LP centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar e conseqüente fracasso linguístico, decorrente da dificuldade de levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuassem a progredir (BORTONI-RICARDO 2002, 2004). Nessa mesma época, surgiram propostas de reformulação do ensino de LP, em que se acreditava que valorizar a criatividade seria condição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno. Tais propostas foram restritas aos setores médios da sociedade porque como o ensino de LP era orientado pela perspectiva gramatical, essa pequena parte da sociedade falava uma variedade linguística bastante próxima da chamada variedade padrão e traziam representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos. Nesse sentido, Goffman (1975, p. 97) assegura que:

[...] é coisa sabida que os atores com posição de visível liderança são muitas vezes figuras decorativas, escolhidas por um acordo ou como meio de neutralizar uma posição potencialmente ameaçadora, ou como meio de disfarçar estrategicamente o poder situado por trás da fachada, e, por conseguinte, o poder situado por trás deste poder.

Isto quer dizer que sendo a escola o espaço onde as contradições características de uma sociedade dividida em classes repercutem, as professoras representam uma figura decorativa que, ao repelir qualquer variação distinta da língua oficial, acentua o poder simbólico como estrutura estruturada. As professoras reconhecem que o modo como usamos a língua pode contribuir para aprofundar os abismos sociais, e, desse modo, demarcam as fronteiras socioculturais que os separam uns dos outros. Contudo, a representação dirigida por Laura está supondo um conformismo lógico, uma concepção homogênea de língua relacionada aos interesses das classes dominantes, que atravessou anos de nossa história, representando um sistema institucionalmente constrangedor de exclusão.

Dessa maneira, Laura projeta a função política de imposição e de legitimação da dominação de uma classe sobre outra “quem fala bem é muito bem visto pelo pai, é muito bem visto pelos professores, é muito bem visto pelos alunos”, tendo em vista que o domínio da língua oficial é um intermédio de comunicação que atua como um instrumento de distinção “você se distingue dos outros, não adianta” que legitima a diferença pela distância em relação ao domínio da língua oficial “num estude não que você vai ser porteiro, fique aí mesmo no povão”. Assim, Laura corrobora com a concepção, disseminada na década de 70, de que a língua oficial não pertence a todos os falantes, mas apenas aos mais escolarizados e socialmente reconhecidos. Esse discurso representa uma concepção abstrata de língua, condenando ao submundo do não-saber todas as manifestações linguísticas diferentes da língua oficial, e junto com as profissões menos abastadas, estigmatizadas, condena-se ao silêncio e a quase inexistência as pessoas que se servem delas.

Os sistemas simbólicos como estruturas estruturadas que compõem a língua oficial abastecem as representações das professoras concedendo sentido à experiência das divisões e desigualdades sociais e aos meios pelos quais alguns grupos são excluídos e estigmatizados. Desse modo, as representações projetaram a prática discursiva que inclui presunções acerca do que existe – língua oficial - do que é possível, necessário, desejável. Tais presunções são posicionadas e conectadas a relações de dominação. As relações de poder são sustentadas por representações tomadas como tácitas – LP como língua oficial - pois a busca da ascensão social é a busca pela universalização de perspectivas particulares, como afirma Ramalho e Resende (2006, p. 49) “as relações de poder servem para estabelecer e sustentar relações de dominação e, por isso, serve para reproduzir a ordem social que favorece indivíduos e grupos dominantes”.

Tal fato é decorrente dos critérios de avaliação, ou seja, de preconceito, que a minoria privilegiada lança sobre as outras classes sociais, não atentando para o fato de que, como afirma Bortoni-Ricardo (2004, p. 8).

[...] o que existe são formas diferentes de usar os recursos potencialmente presentes na própria língua. [...] Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio social. Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo da interação humana.

O balizador desses dois espaços ocupados pela língua do outro é o verbo “estude” que, na posição fiel da balança, refere-se à segura ascensão social, conforme o domínio da língua oficial. Laura declara que o conhecimento da língua tem que estar justaposto ao domínio de outras funções desempenhadas nas atividades inerentes a todas as profissões “eu sinto muito gente, quem trabalha com outras pessoas, até mesmo das faxineiras [...] tem que tá... um pouquinho de português”. Desse modo, recusa a linha argumentativa anterior “é preciso respeitar o outro”, apontando para a constituição subjetiva do ator social, revelando a tentativa de conter-se pela unicidade do dizer, que lhe escapa ao controle. Essa recusa, ao iniciar o discurso com a expressão “eu sinto muito”, funciona como uma tentativa de controle da impressão, momento em que um ator deixa a região dos fundos e entra em local em que o público se encontra, ou quando volta daí, pois nesses momentos pode-se apreender perfeitamente a representação do personagem (GOFFMAN, 1975).

O domínio da língua oficial é posto em xeque por meio de uma rede de procedimentos e mecanismos que atingem os aspectos mais sutis da realidade e da vida dos sujeitos. Esse domínio, caracterizado como mecanismo de ascensão social, constitui a formação discursiva das professoras de LP, segundo a qual se sabe o que pode e o que deve ser dito, dentro de determinado campo e de acordo com certa posição que se ocupa nesse campo. Ela funciona como matriz de sentido, e as professoras nela se reconhecem, porque as significações atribuídas à língua padrão X variação linguística lhes parecem óbvias, naturais. Esse saber transformou-se naquilo que é acolhido, hoje, como discurso válido e de prestígio. Com isso, esse saber organizado em torno de normas possibilita o controle dos indivíduos ao longo de sua existência. Ou seja, para ascender socialmente é necessário dominar esse saber culto sobre a língua, do contrário, a não utilização dessas normas e regras gera um sentimento de não apropriação e não “domínio” da língua.

De fato, Goffman (1975, p. 98) afirma que “aqueles que participam da atividade de uma instituição social tornam-se membros de uma equipe quando cooperam para apresentar sua atividade sob um aspecto particular”. Diante disso, as professoras envoltas nas malhas da encenação alimentada, dedicam seus esforços à própria atividade da qual a representação oferece uma dramatização aceitável. Nesse caso, a língua oficial se torna a protagonista, o centro das atenções. E, desse modo, a sala de aula de LP, composta por diferentes usos da LP, consequência do constante processo migratório, será arrumada, como ilustra Goffman (1975, p. 95) “à maneira de um quadro vivo”, de tal forma que a variação linguística, partindo de qualquer uso distinto da língua oficial, seja dirigida para o centro de atenção como erro. Assim, o grupo de professoras apresenta sua atividade sob um aspecto particular, organiza em torno de uma figura dominante – a língua oficial -, que é constantemente mantida como foco de atenção no centro da discussão.

Isso posto, as representações de língua construídas no discurso das professoras revelam a visão de mundo de determinada época. Mediadas pela linguagem, tomada como forma de conhecimento e de comportamentos sociais, projetam pensamentos fragmentados, limitando-se a experiência existencial, frequentemente contraditória. Os adjetivos atribuídos à língua marcam a representação de LP em conformidade com as representações de escola, ao passo

que a realidade vivida durante a vida escolar é também representada e através dela os atores sociais se movem, constroem as representações de LP e explicam-na mediante seu estoque de conhecimento. Desse modo, foi possível visualizar núcleos positivos de transformação – variação linguística – e de resistência – língua oficial – na forma de conceber a realidade.

Cada professora constrói as representações de LP apoiada nas representações de língua oficial, revelando a visão de mundo de determinada época, tangenciada pelas concepções das classes dominantes dentro da história de uma sociedade. Por isso, as representações projetam elementos de passado na sua conformação e projetam o futuro em termos de reprodução da dominação. Assim, o discurso das professoras tem como parâmetro a língua oficial, dominada pelos poucos que fazem parte do cume da pirâmide social. Além disso, há um deslize do domínio da língua oficial para a posição social que esse falante ocupa demonstrando que o olhar para a língua é também olhar para o ator social e tudo o que simbolicamente a ele está relacionado: *status*, profissão e prestígio, dentre outros aspectos.

Esse olhar para as classes menos abastadas é determinado pelas identificações do sujeito que são ancoradas na formação discursiva da elite dominante que impõe a língua oficial como subsídio para ascensão social. Essa língua oficial passa a fazer parte do imaginário do ator social que começa a desejá-la e, dessa forma, o discurso de quem não a domina é visto como insuficiente e inacabado, sempre vislumbrando uma falta que é constitutiva ao sujeito. A sensação da falta faz com que as professoras construam hipóteses com o intuito de supri-la ou compensá-la. Nesse caso, a hipótese manifesta-se a partir da exigência compulsiva de uma homogeneidade linguística, ou seja, uma preocupação exacerbada com o domínio da língua oficial. É como se as professoras buscassem possuir a língua, dominá-la, torná-la delas, mas, ao mesmo tempo, reconhecem essa impossibilidade pelo encontro com a alteridade. Elas assumem uma posição nas relações de poder que é corroborada pela avaliação do outro pelo viés da língua.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A representação de língua configurada como do “povão” se transforma em um marcador encoberto pelo estigma social, enevado pela formação discursiva pautada no ensino exclusivo do português padrão. Essa representação não é sentida em termos contraditórios quando usadas pelas professoras para fazer cumprir o papel social do ensino de LP, mas pode ser entendida dessa maneira quando não respeitam os antecedentes linguísticos dos alunos. As ordens do discurso locais – variação linguísticas – e as ordens do discurso societárias – português padrão – são na prática potencialmente estruturadas de maneira contraditória, e, desse modo estão abertas para ter os investimentos políticos e ideológicos como foco de disputa em lutas para desinvestir-se ou reinvestir-se.

Essas reflexões permitiram perceber que as professores estão constantemente expostas aos desafios que as convocam a lidar com expectativas que mobilizam para o novo, a exemplo da continua migração de venezuelanos para o norte do Brasil, envolta pelas mudanças de atitudes e valores relacionados com a pós-modernidade. Importante destacar que as mudanças ocorrem apesar de os professores estarem ou não profissionalmente aptos para enfrentá-las. Por isso, ao discutirem acerca do estudo da variação linguística em sala de aula, pontos

de tensão são localizados na prática discursiva dos professores, moldada pela estrutura social vertical que constituiu a formação discursiva localizacionista.

Logo, as representações de LP, por serem realizadas em um laço social horizontal, não mais vertical, gerou nos professores um sentimento de desbussolamento. O lamento constituído pela perda da detenção do saber que lhes assegurava o caminho a seguir as deixou sem norte, desbussoladas. Os professores fixadas nas amarras de seu passado não sabem o que fazer, nem escolher, hoje, entre os vários futuros que lhe são possíveis: sem respeito, sem valor, sem bússola. As múltiplas possibilidades que se oferecem angustiam aos professores, fazendo-as optarem por seguranças passadas, não adequadas ao contexto multilinguístico que estão situadas. Cada discurso traz em seu âmago a estrutura social do local onde nasceram, sendo assim, não é possível manter uma postura localizacionista.

Enfim, seguem na produção e distribuição discursiva dos professores, no que permite e no que impede, linhas que estão marcadas pelas oposições (variação linguística X português padrão) e lutas sociais. Assim, os rituais da palavra, os grupos doutrinários e as apropriações sociais operam juntos, na maior parte do tempo, constituindo o poder simbólico como estrutura estruturada que garante a distribuição dos sujeitos que falam acerca dos diferentes tipos de discurso e a apropriação dos discursos por certas categorias de sujeito.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BARBOUR, Rosaline. *Grupos Focais*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BOURDIEU, Pierre. Sobre o poder simbólico. In: \_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

FAIRCLOUGH, Norman. A Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Público: as Universidades. In: MAGALHÃES, Célia Maria (org.). *Reflexões sobre análise crítica do discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2001a. p. 31-82.

\_\_\_\_\_. *Discurso e mudança social*. Coordenação da tradução, revisão técnica e prefácio de Izabel Magalhaes. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001b.

\_\_\_\_\_. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. A dialética do discurso. In: MAGALHÃES, Isabel (org.). *Discurso e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012. p. 93-110.

FLORISSE, Stéfano; OLIVEIRA, Elialdo Rodrigues de. Cidade criativa: perspectiva de desenvolvimento socioeconômico para Boa Vista (RR). *RDE - Revista de Desenvolvimento Econômico* 121, Salvador, BA, Ano XIII, nº 23, Julho de 2011. Disponível em: < [www.lume.ufrgs.br/handle/10183/27188](http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/27188)>. Acesso em: 15 mai. 2012.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1975.

KANAI, Juan Miguel; OLIVEIRA, Rafael da Silva. Desenvolvimento regional e suas consequências em Roraima: notas preliminares a partir da BR 174. *Revista Acta Geográfica*, Ed. Esp. Cidades na Amazônia Brasileira, p.103-116, 2011. Disponível em: < [revista.ufrr.br/index.php/actageo/article/view/543](http://revista.ufrr.br/index.php/actageo/article/view/543)> Acesso em: 10/ 05/ 2012.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise do Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas – SP: Pontes, 2011.

SOUZA, Carla Monteiro de. Boa Vista/RR e as migrações: mudanças, permanências, múltiplos significados. *Revista Acta Geográfica*, ano III, nº 5, jan./jun. p. 39-62, 2009. Disponível em: <[revista.ufrr.br/index.php/actageo/article/view/218/377](http://revista.ufrr.br/index.php/actageo/article/view/218/377)>. Acesso em: 10 mai. 2012.

**Travessias, identidades e narrativas na  
Amazônia paraense: a contação de histórias e a  
mediação de leitura em prol das aprendizagens  
na educação básica**

---

Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues  
Andréa Lima de Souza Cozzi  
Helen do Socorro Rodrigues Dias

## INTRODUÇÃO

A Amazônia paraense é um local que nos encanta pela diversidade cultural de fauna e flora. Isso é o que os olhos podem observar em momentos breves. Entretanto, ela merece um olhar mais atento, afetuoso e científico. Pensar e fazer educação na Amazônia é ter um olhar mais atento e próximo. A diversidade precisa ser acolhida como a riqueza na possibilidade dos diálogos e de lutas por práticas escolares que não se limitem à aprendizagem do código e ao silenciamento das vozes.

O processo de ensino e aprendizagem precisa mobilizar saberes de diversas ordens: escutar, ler e escrever. Tais movimentos se apoiam nas vivências que a igreja, a família e o centro comunitário desenvolvem, mas não o fazem de maneira neutra. Portanto, a escola acaba sendo uma esfera de disputas, de segregação e de empoderamento. Isso dependerá de como o docente foi estiver sendo ou fora formado.

Para tanto, há necessidade de mobilizarmos conceitos que transitam entre a Educação, Linguagem e Antropologia. Por isso, levar em consideração que a Ancestralidade. Atrelado a isso, compreendermos a cultura enquanto modos de vida (WILLIAMS, 2001), posto que as maneiras de se eleger o que se pode ou não considerar relevante ao trabalho na formação de professores incide nas concepções em comunidades ribeirinhas, quilombolas ou indígenas onde a tradição oral aparece com maior ênfase. Assim, é pertinente criar condições favoráveis para que a formação discuta, valorize, amplie e consolide um trabalho na tríade oralidade, leitura e escrita, ainda na formação inicial.

Nesse encaminhamento, uma alternativa seria desenvolver um trabalho que se pautasse nas narrativas orais dos contextos de atuação, trazendo à tona trajetórias dos moradores e dos movimentos culturais de modo a se ter nos espaços escolares um acervo oral que dialogasse com a Literatura Clássica, com textos impressos em geral. Tal acervo não se limitaria à coleta de narrativas, mas na relação que elas tivessem com os processos de constituição das comunidades. Isso envolveria aspectos históricos, geográficos, econômicos e sociais dos sujeitos que poderiam se envolver em práticas escolares que favorecessem a visibilidade de tais achados, na articulação com o currículo.

Os alunos dos(as) mais diferentes ano/série e níveis, poderiam vivenciar aspectos muito recorrentes à modalidade oral da língua que eles levam para escola, como também poderiam ampliar o repertório de histórias (orais ou não), de vocabulário, de entonação da voz, de trabalho com o corpo “que fala” e na construção de sentidos e significados (GEERTZ, 1989) na relação com os aspectos linguísticos mais importantes no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. A mescla disso pode acenar como uma das possibilidades para pensarmos a formação de professores da Educação Básica que conta histórias e façam mediação de leitura ainda na formação inicial, ou que as desenvolvem durante suas práticas que constituem o mote para nossas discussões no contexto do GELL Norte 2019.



## **OS DIÁLOGOS COM OS ESTUDIOSOS DURANTE OS ENCONTROS COM POSSÍVEIS ENCANTADOS PELAS TRAVESSIAS**

### **Da importância da tradição oral na formação inicial e continuada de professores: convites às travessias**

A formação inicial em educação constitui um momento de encontro com as epistemologias fundantes do trabalho com a Pedagogia de Resistência. Pensadores que trilharam os caminhos da pesquisa visando a problematização do fazer pedagógico comprometido com os sujeitos históricos. A entrada e permanência de tais debates é relativamente recente. Nas grades curriculares das universidades, por muito tempo, privilegiou-se questões ligadas à didática, fundamentos da educação, metodologias. Com a ampla divulgação dos pensamentos freireanos um novo olhar foi lançado nos estudos em educação popular, questões culturais, sociais e antropológicas ganharam espaço na Academia.

Mesmo lançando as bases na formação inicial, observa-se uma diminuta carga horária para disciplinas que tratem especificamente de oralidade, cultura, imaginário, infância, formação de leitores, entre outras temáticas que tratam este minicurso. De outra forma, encontramos profissionais que já atuam há tempos na educação e expressam o desejo de fazer parte de formações continuadas por sentirem lacunas em tais temáticas.

Segundo Freire (1996, p. 25), “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, ou ainda como explicita Freire (1996, p. 32) “pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. A crescente busca por formações continuadas refletem diretamente na necessidade de potencialização das práticas pedagógicas, em especial, na temática da tríade oralidade, leitura e escrita, com o foco na formação de contadores de histórias e mediadores de leitura.

A observação mais recorrente dos que buscam oficinas, cursos, pós-graduações, referem-se ao desejo de aprimoramento em saber narrar bem uma história, utilizá-la em sala de aula, soltar o corpo, trabalhar vozes, usar bem a memória, conhecer acervo literário para construção de repertórios, uso de recursos nas narrações, como músicas, adereços, figurinos, entre outras questões que entram nos debates atuais sobre contar histórias. Em Belém, temos vários pontos de congregamento para receber profissionais que buscam a formação continuada em oralidade, leitura e escrita. Esclarecendo que cada vez mais um público de profissionais da saúde, do direito, das artes cênicas juntam-se aos educadores em tais formações.

Um dos principais objetivos é o religamento com as culturas e identidades amazônicas, buscar as histórias que ouviram na infância, e as vozes que proporcionaram o encontro com as narrativas, passo decisivo para compreendermos a Pedagogia de Resistência, ouvir e legitimar os saberes expressos na oralidade dos povos amazônicos. Momento sublime de deixarmos as vozes ancestrais ecoarem na formação por meio das memórias dos participantes. Quais histórias do imaginário amazônico ouvimos na infância? Quem nos contou? Que sentido tem para nós hoje? A resposta às perguntas exige de nós um mergulho no rio de nossas memórias, como exortou Daniel Munduruku (2009, p. 7):

Gosto muito de contar histórias. Histórias moram dentro da gente, lá no fundo do coração. Elas ficam quietinhas num canto. Parecem um pouco com areia no fundo do rio: estão lá, bem tranquilas, e só deixam sua tranquilidade quando alguém as revolve. Aí elas se mostram.

A Formação continuada proporciona o revolver das areias do fundo do rio de nossas memórias, descobrimo-nos pertencentes a uma linhagem de narrativas e narradores, passo essencial para o trabalho com a contação de histórias.

O percurso histórico dos povos da oralidade também encontra ressonância nesse momento, conhecermos outros narradores em variados tempos e espaços tais como: gregos, árabes, africanos, europeus, apenas para citar alguns, para compreensão que o interesse e esforço em aprimorar o uso das narrativas remota tempos antigos.

A partir da percepção que contar e ouvir histórias não é um fenômeno recente e de modismo, passamos a compreender outra tríade importante para o narrar, a do Corpo, voz e memória, por meio de vivências, conhecermos os três elementos que fazem parte de nós, entender nossa potência e fragilidades, para o uso nas performances. E por fim, a construção do repertório, envolvendo o conhecimento das histórias do domínio oral, e os livros literários nos diversos gêneros textuais, para serem utilizados nas sessões de histórias e mediações de leitura.

## **Por um Multiculturalismo crítico – Abordagem pós-moderna de Resistência**

É a América Latina, a região das veias abertas. Do descobrimento aos nossos dias, tudo sempre se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano, e como tal se acumulou e se acumula nos distantes centros do poder.

Tudo: a terra, seus frutos e suas profundezas ricas em minerais, os homens e sua capacidade de trabalho e de consumo, os recursos naturais e os recursos humanos. O modo de produção e a estrutura de classes de cada lugar foram sucessivamente determinados, do exterior, por sua incorporação à engrenagem universal do capitalismo (GALEANO, 2010, p. 8).

A instituição escolar enquanto espaço de construção de conhecimentos, necessita compreender que faz parte de um complexo processo educativo envolvendo a cultura, o modo de vida, as percepções e olhares oriundos de seus sujeitos.

O entendimento da reflexão acima citada por Galeano revela a profundidade dos debates que precisam ser travados na educação, a preocupação não se resume ao seu suposto campo de atuação: metodologias, ensino/aprendizagem, avaliação, tecnologias, etc. Educar na América Latina envolve a percepção da historicidade dos sujeitos, com suas particularidades, e especialmente suas vozes quase sempre abafadas, diluídas nos conteúdos, planos de aula, cotidiano massificador da escola.

A polifonia das vozes latinas é objeto de estudo do multiculturalismo crítico, originário nos movimentos sociais dos grupos excluídos dos anos de 1960 e 70, suas discussões iniciaram nas bases sociais para então penetrar nas universidades. Peter McLaren, pesquisador canadense, radicado nos Estados Unidos, docente da Universidade da Califórnia, é uma das referências na pesquisa

sobre o multiculturalismo crítico e a Pedagogia de Resistência. Peter McLaren é responsável por propagar o pensamento de Paulo Freire no exterior, utilizando as ideias de Freire em seu trabalho com alunos e alunas imigrantes nas escolas da periferia de Toronto, experiência marcante que lançou bases para reflexões sobre uma pedagogia de Resistência essencial para o entendimento da exploração, dominação e formas de poder.

Se antes a transformação social era entendida de forma simples, fazendo-se a mudança, primeiro das consciências, como se fosse a consciência, de fato, a transformadora do real, agora a transformação social é percebida como processo histórico em que subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente (FREIRE, 1992, p. 30).

Na perspectiva do Multiculturalismo crítico, educar envolve a problematização das formas de poder, opressão, massificação, questões que segundo McLaren fazem parte do papel da escola trazer para os debates. Como não potencializar na escola as experiências vividas pelos grupos excluídos e silenciados frente ao escamoteamento e banalização feita pelo capitalismo neoliberal amplamente utilizado e aceito na atualidade? Alguns educadores até tentam compreender tal fenômeno, mas ficam na superficialidade das questões, o que McLaren (1997, p. 67) denomina de Pós-modernismo lúdico, ou “... a um relativismo epistemológico que demanda uma tolerância por uma gama de significados sem defender nenhum deles”. Sendo assim, as ideologias, o pensamento ocidental binário continua tomando corpo e forma nas escolas.

As estratégias para superação desse modelo de escamoteamento da realidade, na perspectiva do Multiculturalismo crítico, envolvem a percepção das diferenças e os caminhos percorridos pelos povos nos embates históricos, estratégias de Resistência e a reversibilidade dos grupos excluídos, para McLaren não bastam estacionar nos debates, e sim nas proposições estratégicas para a superação da dominação.

O pós-modernismo de resistência traz a crítica lúdica uma forma de intervenção materialista uma vez que não está somente embasado em uma teoria textual da diferença, mas em vez disso, em uma teoria que é social e histórica. Desta maneira a crítica pós-moderna pode servir como uma crítica intervencionista e transformadora da cultura (MCLAREN, 1997, p. 67, 68).

A escola mais do que nunca se confronta com a necessidade de superação do modelo multicultural liberalista, privilegiador das narrativas dominantes, modelo ideológico apontado por Hall com o nome de metanarrativas, discursos padronizadores que sugerem uma única verdade. Hall (1991 apud 1997, MCLAREN) diz que o educador precisa descobrir o que ele chama de “etnicidades emergentes” conhecer sua história, a de seus antepassados, construir a ideia de identidade e pertencimento, história e memória de braços dados para recuperação das culturas que estamos enredados, “... as etnicidades emergentes – têm uma relação com o passado, mas é uma relação que se dá parcialmente através da memória, parcialmente através das narrativas, é uma relação que tem que ser recuperada. É um ato de recuperação cultural” (HALL, 1991 p. 18-19 apud 1997, MCLAREN).

Ouvir e contar as histórias que nos constituem e permitir que entrem nos planejamentos das escolas, é a tarefa de um currículo multiculturalista com base em uma Pedagogia de resistência compromissada com as relações cotidianas, os saberes locais, além dos livros didáticos, das estéreis propostas de estudos de cálculos, datas, medidas, textos, vocabulários, distantes da vida dos sujeitos, dos referenciais ontológicos, filosóficos e epistemológicos que colocam no cerne da questão educativa as situações problemas vividas e percebidas pela comunidade local e global, tornando o espaço escolar um polo irradiador das culturas praticadas pelos povos.

## **Travessias de saberes e práticas educativas pelas narrativas**

A história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história – seja em livros, museus, rádios ou cinema – pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras (THOMPSON, 1992, p. 22).

As histórias nos interligam como fios conectados com o ontem e o hoje, ao ouvir e contar cumprimos o desígnio ancestral de perpetuar a memória dos povos. Segundo Bosi (1994, p. 413) “Para localizar uma lembrança não basta um fio de Ariadne; é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela é um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência dos muitos planos do nosso passado”. O movimento contínuo que as histórias proporcionam, envolve a tessitura da rede de saberes que nos compõe, através das narrativas compreendemos nossa origem, o repertório simbólico dos grupos e a polifonia das vozes. Segundo Brandão (2002, p. 400):

Todo complexo de tecidos e teias, de redes e de sistemas de símbolos, de significados e de saberes em/com que estamos envolvidos e “enredados” desde o momento de nosso nascimento, constitui o mundo da cultura. A cultura é “isto” e fora dela não existe a possibilidade de uma existência humana. Somos seres da natureza vivida como alguma experiência de cultura.

Educar na Amazônia envolve ouvir as vozes dos habitantes dessa vasta região de águas e matas certamente influenciadoras do imaginário fundante. A vida que pulsa na região amazônica é matéria prima da atuação do educador, o modo de ser e viver, suas experiências, formas de explicar os fenômenos é a proposição de Paulo Freire, ao incentivar educadores à “abrir-se à alma da cultura e deixar-se, ‘molhar-se’, ‘ensopar-se’ das águas culturais e históricas dos indivíduos envolvidos na experiência” (FREIRE, 1995, p. 110).

Legitimar a oralidade na escola coloca-nos na posição de entendimento da necessidade de reorientação curricular. Brandão (2002b) propõe:

O que estou propondo é uma espécie de passagem do cotidiano da escola para a educação do cotidiano. Isto significaria, em primeiro lugar, o abrir as portas da escola e sair a buscar compreender os mundos circunvizinhos, antagônicos, próximos e remotos onde estão, onde vivem e convivem com suas culturas do cotidiano os próprios personagens da vida escolar. Significaria, em seguida, o trazer para o campo da educação todas as interligações possíveis com todos os outros eixos internos e exteriores das experiências sociais e simbólicas da vida da pessoa, da sociedade e da cultura. Significaria, portanto um re-centrar da educação. Isto poderia parecer uma enorme perda “de seu lugar próprio”, para quem está acostumado a preservar a educação em um terreno cercado de muros e com raras portas abertas a tudo o mais.

A Pedagogia de Resistência requer a reinvenção curricular, particularmente, na Amazônia, onde a oralidade é ponto de partida para a construção do conhecimento multicultural. Homogeneizar o saber num lugar com culturas milenares significa o fortalecimento de um modelo centrista e opressor. Ao educador cabe à tarefa de compreender os múltiplos saberes que compõem a região, perceber-se pertencente e poroso com as experiências dos grupos.

Um enfoque sobre as relações materiais e globais de opressão pode nos ajudar a evitar a redução do “problema” do multiculturalismo a simplesmente uma questão, atitude ou estado de espírito, ou como no caso da academia, a um caso de discordância textual, ou guerra de discursos. Também ajuda a enfatizar o fato de que, aos EUA, a poção mágica chamada “multiculturalismo” que tem resultado em uma busca retórica pela igualdade e pela mistura política do caldeirão, que há muito vem cozinhando, tem produzido uma aversão, em vez de respeito com a diferença (MCLAREN, 1997, p. 59).

Aceitar o convite para as travessias nas águas do multiculturalismo crítico significa entre outras coisas, ouvir e contar as histórias, engajar-se nas lutas pela transformação, cientes que as marés revoltas fazem parte dos embates podemos até afirmar que são necessários para entendermos os espaços de tensões e negociações entre as culturas.

A tríade oralidade, leitura, escrita é favorecida no trabalho com este tipo de valorização da tradição oral, tendo em vista que os alunos já chegam à escola falando nas variações mais diversas em função das histórias de letramento que possuem. O contexto escolar precisa, como nos aponta Kleiman (1998;2006), ampliar tais histórias com práticas que as favoreçam a conexão entre oralidade, leitura e escrita, apresentando materiais impressos da literatura clássica, de expressão amazônica (indígena, africana, ribeirinha) evidenciando a construção de sentidos que precisam ou não ser estabelecidos e os porquês.

Ancorar-se a este tipo de trabalho exige do professor que para além dos aspectos que envolvem a aprendizagem da letra, da palavra, do texto e das atividades que cada fase de aprendizagem mobiliza, que ele se coloque como um agente de letramento que articula saberes do cotidiano com os científicos. É nesta articulação que a alfabetização e o letramento se tornam coerentes. As experiências, expectativas e vozes dos alunos entram na escola e podem ou não ser motivações para que eles se alfabetizem. Por isso, há a necessidade de criar, ainda no contexto

de formação inicial, momentos e um trabalho planejado, afetuoso de contação de histórias e de mediação de leitura que constituem a proposta deste minicurso.

Desse modo, ancestralidade, cultura e a performance assumem papéis de destaque, principalmente, pelo fato de que durante o processo de colonização um dos elementos retirados – através de um currículo que evidenciava a supremacia da escrita e da escola – foi a oralidade. Assim, recorremos aos estudos de Walsh (2014) e Neto (2015) para que se verifique o quanto as atividades propostas no contexto escolar se distanciam, inibem e chegam a favorecer a evasão dos alunos. Os estudiosos apoiam-se em Freire (1987) ao defenderem que há, dentre outros aspectos, necessidade de uma perspectiva Decolonial. Ele poderia trazer à tona as vozes, a performance (ZUMTHOR, 1993), as temáticas de lutas demandadas pelas comunidades segregadas, e que na região, não se limitam às comunidades tradicionais. Há, no sentido folcautiano, uma domesticação dos corpos. E acrescentaríamos da mente também. O contexto escolar acaba por reiterar isso, principalmente, se considerarmos as atividades na área da linguagem.

## **Mediação de leitura e contação de histórias: possibilidades de inclusão e de valorização da memória em prol da diversidade**

A prática da mediação da leitura no ambiente educacional proporciona ao aluno o contato com a literatura em um processo de descoberta de novos horizontes, que lhes permite ampliar suas experiências em uma perspectiva quase que “ilimitada” do conhecimento de outras culturas, ambientes, saberes cotidianos e institucionalizados.

Para Vygotsky (2014) é fundamental a “necessidade de ampliar a experiência da criança, se quisermos proporcionar-lhes bases suficientemente sólidas para a sua atividade criativa”, compreende-se assim que a imaginação e a criatividade são aspectos fundamentais na articulação do desenvolvimento da aprendizagem dos indivíduos.

Nesta perspectiva, entende-se a mediação da leitura como potencializadora da imaginação e da criatividade, uma vez que ela permite ao aluno não só o contato com uma narrativa de uma história, mas possibilita ainda um diálogo com o autor, a tomada de consciência de questões éticas e morais, bem como a iniciativa reflexiva para a resolução de problemas de forma crítica e contextualizada com sua vivência. Sendo esta prática uma base fortalecedora para a contação de histórias no ambiente escolar.

Contar histórias “contribui para a mediação do conhecimento de maneira mais prazerosa e efetiva. Tomar contato com palavras, sons e imagens ativa a imaginação e auxilia na ampliação do vocabulário e no desenvolvimento da competência linguística” (SANTOS & SILVA, 2016, p. 21). Assim, a contação de história pode favorecer o desenvolvimento do aluno, em especial, os com deficiência. Por isso, o licenciando ou o professor mais experiente precisam mobilizar diferentes maneiras de articulação do uso desse recurso a sua prática de ensino, na intenção de possibilitar que os alunos conheçam um horizonte que se constrói a partir da escuta das narrativas, e que podem despertar o interesse pela leitura e pela escrita.

No âmbito da inclusão educacional da pessoa com deficiência, são constantes as buscas por parte dos professores de estratégias que possibilitem o melhor desenvolvimento da aprendizagem desses alunos, bem como alternativas

de romper com as “barreiras” que ainda existem e dificultam o processo de inclusão desses sujeitos. Neste contexto de estratégias com potências de inclusão, ressaltamos aqui, o uso da contação de histórias como ferramenta didática que amplia o vocabulário, o repertório cultural, aspectos da imaginação, criatividade, interação com o outro e apreensão de conhecimentos científicos. O melhor é que isso não se direciona apenas à uma pessoa com deficiência e sim para todos os alunos e envolvidos no processo de maneira interdisciplinar, caso seja possível para o docente/licenciando/pais e responsáveis.

Nesse sentido, a importância de ações educativas que reconheçam e assumam a contação de histórias e a mediação de leitura como constituintes do processo de desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos (com alguma deficiência ou não) se engajam com o que Freitas (2016) defende como práticas de inclusão nas escolas, tendo em vista que as duas concebem processo de interação, favorecem um olhar e a escuta ao outro em diversas situações.

Os processos interativos ativados pela contação de histórias e pela mediação de leitura fortalecem os laços de afeto e éticos que podem ser mobilizados durante a performance de uma narrativa e tudo que a engendra (som harmonioso da voz, da intenção de seu olhar, a utilização dos objetos, a acolhida na roda de histórias, dentre outros). Isso se justifica pelo fato de “[...] contar história aos alunos favorece a possibilidade da alteridade. A troca com o outro, principalmente quando esse outro é o aluno com deficiência, o que exigirá muito mais desprendimento do professor no ato da inclusão” (FREITAS, 2016, p. 61).

O processo de inclusão educacional vem ao longo de muitas décadas sendo fortalecido pelos muitos decretos, legislações e lutas populares, na intenção de garantir o direito e acesso de todos ao ambiente escolar. Entretanto, ainda existem alguns entraves que necessitam ser superados com intuito de assegurar a permanência desses sujeitos na sala de aula regular de ensino com qualidade. Em nossos movimentos de pesquisa temos percebido a relevância da contação e da mediação na perspectiva da inclusão mobilizando diferentes saberes científicos que os alunos precisam consolidar.

Compreende-se a necessidade de se olhar para inclusão em uma perspectiva não de igualdade e sim de respeito e tolerância as singularidades, pois a escola é lugar de plurais, e “um dos fundamentos da educação inclusiva, não é, de forma alguma, *tornar igual*. Incluir não é *nivelar* nem uniformizar o discurso e a prática, mas é exatamente ao contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas” (SANTOS e PAULINO, 2008). Valorizar as diferenças implica, dentre muitos aspectos, o respeito das vozes desses sujeitos, suas histórias, trajetórias, sendo fundamental um olhar mais atento quanto às potencialidades de aprendizagem que cada indivíduo possui, não dando ênfase somente nas limitações que se apresentam em função das deficiências, buscando práticas educativas que possibilitem a inclusão em termos de interação social e o desenvolvimento da aprendizagem de todos.

Em uma perspectiva de aprendizagem holística e construtivista Stainback e Stainback (1999) destacam a necessidade de no processo de inclusão, os educadores incentivarem e estimularem os alunos a submergir em sua própria aprendizagem, através de projetos expressivos da vida real, bem como em atividades de leitura, discussão de livros, contação de histórias interessantes, que os alunos possam sentir-se desafiados a alcançar o máximo possível, dentro de suas singularidades, do que lhes é oferecido à aprendizagem em uma sala de aula, de qualquer que seja a área do saber.

As atividades que envolvem a mediação de leitura e a contação de história em uma sala de aula inclusiva permitem aos alunos acessarem memórias de seus contextos cotidianos e assim, fazerem relações do que se escuta com o que se vivencia. Isso possibilita a estes sujeitos um maior envolvimento com o que está sendo proposto, aumento no interesse em participar e interagir e desafios aos saberes mais científicos.

## **O PERCURSO METODOLÓGICO: AS TRAVESSIAS NOS DIFERENTES CONTEXTOS EDUCACIONAIS**

O percurso metodológico das possibilidades de trabalho que temos desenvolvidos nos diferentes contextos formativos (inicial e continuada) pauta-se na constituição de um repertório de histórias que contemplem autores de matrizes clássicas e da literatura de expressão amazônica. Assim, visibilizar literatura indígena, africana, por exemplo, por autores também indígenas e negros. Além disso, ter em mente os interlocutores, posto que a experiência tem nos mostrado a importância da Contação de histórias e da mediação de leitura no trabalho com crianças com deficiências.

Contemplar diferentes possibilidades de construção da performance das narrativas (com ou sem objetos) é outro aspecto que nos favorece perceber como o professor-professorando se engaja com o processo de trabalho exigido pelas narrativas. Não atrelar contação e mediação como pretexto para se desenvolver atividades de ensino e aprendizagem da língua materna ou qualquer outro componente curricular é objeto de análise com os envolvidos.

No contexto da formação inicial, os encaminhamentos adotados não desconsideraram os potenciais pedagógicos dessas narrativas, apenas criamos espaço para que se discuta e verifique como, com quem, em quais contextos, quando e os porquês de tais direcionamentos. Desenvolvemos o curso de vivências teatrais na formação inicial para trabalhar repertório, performance, escuta e voz com apresentações em diferentes fases do processo e que sempre é finalizada com uma apresentação pública no auditório do instituto ou nas dependências das escolas atendidas nos projetos.

É importante ressaltar que, paralelamente ao curso, eram feitos assessoramentos às escolas uma vez por semana e o repertório de histórias, assim como os outros conteúdos do curso já eram mobilizados em prol do trabalho com os alunos dos anos iniciais. Ou seja, assim como a contação de histórias e a mediação de leitura eram mobilizadas para um trabalho com os aspectos da valorização da tradição oral e das relações com culturas mais globais, também existiam momentos de atividades que favorecessem a oralidade, a leitura e a escrita em uma perspectiva interdisciplinar.

No contexto da formação continuada de atendimento especializado, o trabalho com a contação de histórias e com a mediação de leitura possibilitam aos sujeitos com deficiência a ampliação de seu repertório cultural, o acesso, a escolha e o contato com narrativas que estimulem a sua imaginação, criatividade e proporcionem o letramento de forma mais prazerosa e interativa.

Os pais e responsáveis acabavam se envolvendo mais, pois os alunos queriam dar continuidade à escuta das histórias, a recontá-las e a solicitar novas histórias. Assim, as etapas do trabalho com os alunos acabaram tendo que se ajustarem às demandas dos pais e responsáveis que precisavam saber lidar com as solicitações dos filhos.



Para quem trabalha com deficiência intelectual, tanto a contação de histórias, quanto a mediação de leitura, exige a utilização de materiais concretos de sinalizem os momentos da narrativa, os personagens, espaços, por conta da dificuldade de abstração. A necessidade de utilização de materiais concretos na performance de uma narrativa torna-se importante do início ao fim, pois marcam cada etapa da narrativa, mostram as características de cada personagem e como estes se diferenciam, sinalizam os aspectos presentes nos cenários que compõem a história, podem estar relacionados aos sons presentes na narrativa.

## **ANÁLISES DOS ENCONTROS COM AS NARRATIVAS PROMOVIDOS PELAS TRAVESSIAS**

As atividades que temos desenvolvido nos diferentes contextos de formação utilizando a contação de histórias e a mediação de leitura têm mostrado que o trabalho de ambas podem contribuir bastante para o processo de ensino e aprendizagem, valorizando assim, histórias da tradição oral na relação com literatura clássica e nas práticas socioculturais.

Inicialmente, os licenciandos conheciam poucas histórias e não conseguiam desenvolver uma contação ou mediação de leitura. Alguns com experiências nas escolas dominicais ou atividades semelhantes demonstravam alguns elementos de uma ou de outra atividade. A seleção dos materiais de leitura revelava a necessidade de se desenvolver estudos envolvendo o papel da contação e da mediação na Neuroeducação e suas relações com a literatura, pois ter acesso a bons livros requer planejamento e conhecimento dos materiais.

A partir do trabalho nas escolas associado aos ensaios, desafios de performance, associação das atividades e estudos envolvendo as atividades mencionadas, percebeu-se a ampliação do repertório de histórias, melhoria na elaboração das atividades e na performance. Isso indicou o quanto ainda na formação inicial é necessário inserir um trabalho pautado na tradição oral, na literatura e em tudo que engendra a performance, principalmente, no contexto da Amazônia paraense. As águas, plantas, rituais e maneiras de falar são elementos que simbolizam os modos de se viver e de ser nas relações com o contexto. Mesmo que se viva na área metropolitana, há atravessamentos das lendas urbanas, por exemplo. A escola pode não considerá-las, mas elas circulam pelo imaginário dos alunos.

O grupo passou a receber convites de apresentações dando suporte a outros projetos, possibilidades de estágios com maior segurança e maior rigor com a escuta e estudo das narrativas com aspectos da literatura infanto juvenil. Alguns desistiram ao longo do processo, tendo em vista que seus desejos não se endereçavam à docência, por considerarem que as atividades não os ajudariam no mercado de trabalho ou que não superariam a timidez. Associar saberes da tradição oral à formação inicial e continuada de professores, por meio dos estudos que envolvem a contação de histórias e a mediação de leitura pode evidenciar alternativas para que o licenciando tenha acesso a textos diversos, formas de lidar com a voz, com o corpo, escolha do repertório e elaboração de materiais para o trabalho nos anos iniciais.

No âmbito da inclusão do aluno com deficiência as atividades desenvolvidas contemplando tanto a mediação da leitura e a contação de histórias têm evidenciado uma ampliação no aspecto da interação entre os sujeitos e objetos envolvidos

(professor/aluno, aluno/aluno, professor/objetos, aluno/objetos, professor/aluno/objetos). Isso favoreceu ainda a atenção, concentração, percepção, possibilitando o aumento do vocabulário. Eles ficaram mais estimulados à imaginação e à criatividade e; motivando para se expressarem ao longo do desenvolvimento das atividades propostas.

O envolvimento dos pais e responsáveis ampliou, posto que os alunos enredados pelo fio condutor das histórias (inicialmente com a manipulação de objetos e materiais adaptados com elementos das narrativas) acionavam os familiares por mais histórias. Esse movimento também nos indicou que as narrativas provocam bem mais que interação, elas motivam atitudes. E se tais atitudes são de trazer mais os familiares para o trabalho desenvolvido nos atendimentos especializados, para além das atividades já conhecidas e se afetam pelos fragmentos das narrativas dos filhos com deficiência intelectual, poderemos investir na formação inicial, visto que muitos licenciandos poderão trabalhar com alunos que tenham diferentes deficiências.

Na formação continuada de contadores de histórias (Era uma vez e sempre será!), observa-se em primeira instância um movimento de autoconhecimento, buscar as origens, as memórias de infância, as histórias que os constituíram em suas trajetórias de vida. O senso de pertencimento, de identidade é essencial na formação do contador de histórias, pesquisar as histórias de seu lugar, os contadores que semearam e ajudaram a germinar as histórias. Esses laços de pertencimentos podem ser acionados, desde a formação inicial e tendo condições de auxiliar os docentes da Educação Básica, por meio dos projetos de extensão ou estágios supervisionados.

O encontro com o corpo que conta, fala, por meio de gestos, performance, as possibilidades vocais e o cuidado necessário para o bom uso, a expansão do poder da memória. O estímulo da formação do professor leitor com a ampliação do repertório de leitura, tanto para o uso nas sessões de histórias e mediação de leitura, quanto no desejo de ler textos literários por deleite.

Seguem alguns recortes de falas expressas no Diário de bordo das formações continuadas de contadores de histórias:

Vou falar a verdade, as vezes pelo cansaço do dia, não pego o livro e acabo lendo por parte. E este curso está estimulando-me à leitura e isto é muito bom, fico aguardando o retorno do reencontro.

(Copaíba)

Eu estou aprendendo a reconhecer que ser leitor e agente de leitura são passos fundamentais para dar início a ser contador de histórias. Sempre amei ouvir histórias e até hoje gosto.

(Castanheira)

O primeiro encontro da formação de contadores de histórias foi uma experiência incrível e despertadora. O vídeo da Dona Cristina perdeu a memória, tocou minha alma e remexeu nas lembranças da minha infância, quando ainda pequenina sentava ao lado da máquina de costura da vovó para escutar suas ilustres histórias do interior.

(Samaúma)

Os registros feitos pelos participantes da formação continuada no diário de bordo são testemunhos do reencontro com a ancestralidade, com o movimento, a palavra contada, cantada, dançada, escrita, em mergulhos abissais nas memórias

de professores e professoras amazônicas. Além de visibilizarem a diversidade presente na nossa região, a escola pode favorecer o encontro de saberes cotidianos e científicos, sem desconsiderar a tríade oralidade-leitura-escrita que favorece o trabalho nos anos iniciais e que provoca o cultivo das histórias contadas, lidas e socializadas nos mais diferentes contextos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Multiculturalismo crítico e a Pedagogia de Resistência trazidos por Peter McLaren apresentam base epistemológica para estudos, pesquisas e o fazer pedagógico que legitimem os saberes e as práticas educativas locais. Tais aspectos são relevantes, posto que o chamamento para as travessias nas águas do Multiculturalismo crítico envolve navegarmos em conhecimentos que margeiam a instituição escolar, as rotas de navegação foram escritas sob o signo da multiplicidade e continua sua escrita por cada geração que se permite compreender e vivenciar a complexidade da educação na Amazônia.

Por conta disso, discutir e elaborar possibilidades do trabalho com a contação de histórias e com a mediação de leitura constituem aspectos consideráveis, tanto quando nosso público é da formação inicial, quanto da continuada. Não há o uso das narrativas como pretexto para se ensinar gramática ou estilos literários, em especial, por trabalharmos com licenciandos ou com docentes da Educação Básica atuantes nos anos iniciais.

É importante trazer tais aspectos, pois em muitas situações, os livros são utilizados de modo a favorecerem o contato com a contação de histórias aos docentes, licenciandos e alunos. Inicialmente, articulação com a mediação de leitura e trabalhos com a oralidade, performance, leitura e escrita em diferentes etapas.

A convocação da Pedagogia de Resistência aos educadores e educadoras é o de orientar para a busca de um mundo mais justo, onde a opressão, os grillhões ideológicos e a negação da diferença sejam problematizados no espaço escolar. Tais encaminhamentos favorecem o trabalho com narrativas que durante o processo de escolarização foram invisibilizadas, desvalorizadas. Assim, como trouxe a valorização do trabalho com a oralidade, com o corpo e aumento do número de histórias diversas, tanto pelos licenciandos, docentes e alunos da Educação Básica.

Compreender a complexidade da educação na Amazônia envolve a reorientação curricular, em virtude de demandas da contextualização do real, das problemáticas percebidas e vividas pelos sujeitos, a reorganização do tempo escolar de acordo com as demandas de cada grupo, outros tempos e espaços, modos de ensinar e de avaliar, enfim, a busca de referenciais epistemológicos além da seleção dos conteúdos escolares estéreis da vida que os cercam, de historicidade, da indissociável relação entre escola e vida.

Por se tratarem de ferramentas didáticas que provocam nos alunos com deficiência um grande interesse em participar, interagir e em buscar a superação dos limites, que muitas vezes lhes são impostos pela sua condição de deficiente, essas ações envolvem práticas que podem ser articuladas e exploradas cada vez mais nos ambientes de ensino. Tais encaminhamentos aprimoram não somente a aprendizagem, como também de fortalecer o processo de inclusão educacional.

## REFERÊNCIAS

- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. 3ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 2ªe. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 39ªe. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, Paulo. *A Educação como cultura*. Campinas: SP: Mercado das Letras, 2002b.
- FREITAS, N. C. M. O contar história como recurso na inclusão escolar. In: SANTOS, F. C.; CAMPOS, A. M. A. (Orgs). *A contação de histórias contribuição à neuroeducação*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.
- GALEANO, Eduardo. *As Veias Abertas da América Latina*. São Paulo: L&PM Pocket, 2010.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2011.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MUNDURUKU, Daniel. *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*. São Paulo: Studio Nobel, 2009.
- SANTOS, Fábio Cardoso; SILVA Luciana. Uhren Meira, A linguística no processo de contar histórias: uma contribuição para a neuroeducação, In: SANTOS, Fábio Cardoso; CAMPOS, Ana Maria Antunes. (Orgs). *A contação de histórias contribuição à neuroeducação*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.
- SANTOS, Mônica Pereira; PAULINO, Marcos Moreira, Inclusão em Educação: Uma visão geral. In: SANTOS, Mônica Pereira; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs). *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 11-16.
- STAINBACK, Susan; SATINBACK, Willian O currículo das salas de aula inclusiva: origens. In: STAINBACK, Susan; SATINBACK, Willian. *Inclusão: um guia para educadores*; Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 233-239.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado - História Oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz*. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

# **Ler e escrever na escola: entre os aspectos notacionais e os discursivos**

---

Selma C. Pena

## INTRODUÇÃO

A emergência, no campo da pesquisa educacional, de estudos centrados na formação do leitor, com destaque à alfabetização, tem revelado diferentes possibilidades e entradas. A porta de entrada apresentada neste artigo será a discussão com alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pará acerca de questões sobre aspectos notacionais e discursivos na escola quando o assunto é alfabetização de crianças dos anos iniciais.

Esta experiência foi desenvolvida no ano de 2018, com duas turmas de alunos do oitavo e último período do curso de Pedagogia da UFPA, do campus de Belém. A proposta vinculou-se a um projeto de pesquisa do Instituto de Ciências da Educação- ICED intitulado “Modos de aprender, modos de ensinar: o lugar da cultura escrita em uma escola dos anos iniciais”, que teve como objetivo geral investigar qual o lugar da cultura escrita em uma escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental na cidade de Belém – PA.

O curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPA tem como foco principal a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, coordenação e gestão escolar e em áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos conforme prescrevem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia (Resolução 1/2006 – CNE). A disciplina Língua Portuguesa nos anos iniciais, objeto deste artigo, faz parte do núcleo específico do currículo, tem carga horária de 60h e centra suas atenções nos processos de alfabetização e letramento das crianças do Ensino Fundamental.

Foi meu interesse como professora da disciplina Língua Portuguesa e que coordena um grupo de estudo e pesquisa sobre leitura, escrita e alfabetização na Amazônia (LEIAA) pensar a leitura e a escrita de forma mais específica, vinculada ao campo das práticas pedagógicas, de seu ensino na escola e do compromisso dos alunos de Pedagogia, que já atuam nos anos iniciais. Por tal motivo, este artigo discutirá a leitura e escrita na escola atentando aos aspectos notacionais e discursivos referente a tais práticas, discussões realizadas com os alunos em sala de aula a partir das informações advindas de seus estágios supervisionados em uma determinada escola pública municipal da cidade de Belém/ Pará.

### O PONTO DE PARTIDA...

Esta etapa inicial do Ensino Fundamental, consta na Lei 11.274 de 2006 (que amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (2010) como um bloco voltado para alfabetização e letramento, com sugestão de denominação de Ciclo da Infância ou Ciclo da Alfabetização. Sobre a quem compete à responsabilidade de atuação nesta etapa, a Legislação brasileira não deixa dúvidas. Se os sujeitos diretos desse processo são crianças, essa tarefa caberá aos pedagogos.

O processo de avaliação do Curso de Pedagogia da UFPA, em 2010, como etapa necessária da sua reformulação curricular envolveu estudantes iniciantes e concluintes dos turnos diurno e noturno, professores, lideranças sindicais e gestores dos sistemas de ensino. Das escutas realizadas, alguns aspectos foram emblemáticos dos desafios do Curso na sua nova configuração curricular, dentre os quais destacamos o devido preparo do futuro professor para agir com autonomia nas diferentes situações da gestão da sala de aula e da escola.

Diretamente relacionado a este aspecto, os sujeitos implicados na avaliação, especialmente aqueles a quem cabe à tarefa de gerir a Educação Básica, sublinharam a importância de valorização, nos cursos de formação inicial de um conjunto de conhecimentos que permitam ao futuro professor dos anos iniciais compreender os processos e as condições de aprendizagem das crianças, e de um conjunto de práticas que oportunizem, *in loco*, maior interação com realidade das escolas. Isso reforça a necessidade de uma formação inicial que contemple estes conhecimentos e uma formação continuada que auxilie o professor a melhor compreender os modos de aprender das crianças repensando assim seus modos de ensinar.

Tendo participado ativamente da reformulação curricular em 2010 que atualizou as disciplinas ligadas à leitura e escrita, com a criação de duas disciplinas, quais sejam Linguagem oral e escrita na Educação Infantil e Língua portuguesa nos anos iniciais, venho fazendo escutas e colhendo escritas dos alunos do quinto e oitavo períodos acerca de suas dificuldades e medos em trabalhar com a linguagem escrita nas escolas. O estigma de o curso não formar para a ação necessária no campo do trabalho docente de alfabetização é uma constante nas discussões que faço. Os estudantes ressentem de maior contato com os problemas evidenciados no chão das escolas e consideram insuficiente o tempo desse contato quando cumprem o Estágio supervisionado. Por outro lado, nos diversos momentos em que me encontro com os professores da Educação Básica é comum ouvir, em especial dos recém-formados, que recusam turmas de alfabetização justificando que não se sentem seguros para atuar junto a crianças em fase de alfabetização inicial e quando tal tarefa lhes é obrigatória dizem não saber ao certo o que fazer.

É certo que a graduação em Pedagogia não é a única fonte de formação do professor alfabetizador e esse curso não pode carregar todas as mazelas dessa dívida histórica na relação com a formação de professores, pois não é simples a complexidade do ato de ensinar a ler e a escrever com sentido, com práticas sociais, tendo como elemento norteador a alfabetização como um processo sistemático de aquisição do sistema alfabético que se concretiza em eventos que se situam dentro de uma sala de aula, liderados por um especialista (o professor) que se encarrega de ensinar sistematicamente as regras de funcionamento e uso do código alfabético aos iniciantes no assunto e, junto a isso, as relações sociais da leitura e escrita nos anos iniciais. Exigindo do profissional, conhecimentos que são desenvolvidos para muito além da educação superior, como ações leitoras em todo o enredamento da vida estudantil, assim como que o alfabetizador precisa saber quais competências ele deve ter para alfabetizar e o que as crianças precisam saber para se alfabetizar.

Com essa preocupação, nos ocupamos de parte de nossa carga horária em discussões sobre relatos que os estudantes estagiários faziam da escola o lugar que a cultura escrita ocupava nas escolas dos anos iniciais visando contribuir tanto para a compreensão de como as crianças aprendem a escrever quanto para a formulação de propostas de trabalho com a escrita pelos professores, entendendo por *cultura escrita* como “o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/ para determinado grupo social, comunidade ou sociedade” (GALVÃO, 2010, p. 21).

Nesse sentido “O uso da palavra *escrito* serviu para assinalar que estamos nos referindo não apenas às habilidades de escrever – como se poderia supor, à primeira vista, ao se usar o feminino “escrita” –, mas a todo e qualquer evento ou prática que tenha como mediação a palavra escrita. Isso abriu um grande leque

para discutirmos simultaneamente questões referentes aos *aspectos notacionais* que se referem às características da representação gráfica da linguagem e os *aspectos discursivos* que se referem às características da linguagem em uso.

A compreensão de que a cultura escrita, principalmente em sociedades complexas como a nossa não é homogênea levou vários autores, nos últimos anos, preferido utilizar a expressão “culturas escritas” (CHARTIER, 2002), ou “culturas do escrito” (GALVÃO, 2010). Segundos tais autores, elas são capazes de expressar que não existe um único lugar para o escrito em uma determinada sociedade ou em/para um determinado grupo social.

Para Daros (2014, p. 15):

A cultura escrita é um modo de organização social cuja centralidade se dá pelos usos da escrita. Assim, para apresentar a escrita às crianças, sobretudo às que estão iniciando esse contato pelo processo de escolarização, é preciso, apresentá-la como sistema de representação complexo de linguagem, cuja especificidade é a natureza simbólica, o caráter expressivo e, essencialmente um objeto cultural.

Como recorte para este artigo, teceremos considerações acerca das atividades de alfabetização desenvolvidas em uma escola municipal, em uma turma de crianças do segundo ano dos anos iniciais.

## **A ESCOLA E A CULTURA ESCRITA**

A escola que serviu de base para nossas discussões em sala de aula atende crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental nos anos iniciais. As vinte e cinco crianças do segundo ano tinham faixa etária entre 7 e 8 anos, que residem em bairros periféricos, próximos da escola.

A linguagem (modalidades oral, leitura e escrita) na escola em sua maioria tem sido um elemento sem maiores consequências, se comparada ao estudo das unidades da língua. Prevalece, ainda que muitas vezes de forma equivocada, o ensino da leitura e da escrita de letras relacionadas a sons, sílabas, palavras, frases e orações – destaque, portanto, “para os aspectos formais, descolados de situações enunciativas, para se exigir nas avaliações que os alunos interpretem e elaborem textos de forma contextualizada socialmente” (cf. FIORIN, 2005, p. 9). A leitura em voz alta, prática comum na escola, aparece reduzida à relação institucionalizada. Esse aspecto permite a compreensão de alguns aspectos que foram circunscritos pela história da leitura.

Ainda que seja usual nas escolas, a prática da leitura em voz alta para os historiadores da história da leitura, aproxima-se dos ideais da igreja ao prescrever os modos corretos de ler: desenvolvimento das habilidades de fluência, entonação e rapidez e o processo de decodificação dos signos linguísticos. Para essa instituição ao longo dos séculos, ler se confundiu com memorizar. Os métodos pedagógicos da época contribuíam para essa confusão: “cada aluno deve ler e reler um texto em voz alta até que, quando solicitado, mostre-se capaz de reproduzi-lo, imediatamente.” (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p. 252).

Dessa forma então, percebemos que, apesar dessas práticas terem sofrido modificações e outras denominações, elas guardam peculiaridades das representações e dos gestos que as orientaram durante tanto tempo.



Isso pode ser de fácil compreensão se lembrarmos que a história da leitura no Brasil é marcada por um princípio educativo que sustentava atividades baseadas no ensino do bê-á-bá consubstanciada no famoso projeto *Ratio studiorum*<sup>45</sup>, que tinha como característica fundamental a organização de um processo de ensino-aprendizagem fundado em uma concepção mnemônica de ensino.

Segundo Chartier e Hébrard (1995), praticamente a mesma estrutura de leitura anunciada pelo Antigo Regime (palavras de mais de duas sílabas, frases e textos) e porque não dizer, a mesma estrutura dos planos de alfabetização de algumas de nossas escolas ainda hoje, que anunciam um processo de aquisição da leitura que segue uma estrutura linear daquilo que se considera mais simples para o mais complexo.

A história dos sujeitos e tudo o mais que lhes cerca fora da escola desaparecem, suas experiências têm pouca importância, como se todos aprendessem de um mesmo modo, seguindo um mesmo caminho. O foco dessas propostas é o objeto *língua* e o modo como ela se organiza (GOULART, 2015). Esse aspecto teórico-metodológico nos leva também a associar o trabalho com a linguagem ao modelo autônomo de letramento de Street (1984; 2003). Um modelo que prioriza a análise da língua, subordinando seus falantes e sua existência social tão somente ao estudo de características estruturais do sistema linguístico.

Na escola em que foram feitas as observações de estágio, os professores participam de processos formativos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, mas sem fugir à regra de outras realidades, o ensino da leitura e da escrita em algumas situações é sucumbido pela preocupação quase constante do sucesso das crianças nas avaliações de larga escala. Ao observarmos atividades sobre a apropriação do sistema alfabético percebemos que crianças utilizam a escrita com uso das letras do alfabeto que estão na parede, onde é possível perceber que eles só reconhecem as letras se associadas às imagens que estão nas plaquinhas. Nas atividades chamadas de letramento são utilizados gêneros textuais, a exemplo da fábula, que é lida pela professora, seguida de perguntas sobre o título, os personagens e se as crianças gostaram ou não da leitura.

A partir dos relatos, iniciamos discussão com os estudantes do curso de Pedagogia. É importante enfatizar que a discussão apresentada não intencionava tão somente apresentar aos futuros professores o que é preciso fazer e expor novos modelos para o trabalho com a linguagem escrita, mas fundamentalmente, compreender as implicações da discussão da cultura escrita à prática pedagógica dos professores dos anos iniciais atentando aos sentidos políticos e culturais múltiplos que a expressão cultura escrita envolve, sem contudo esquecer os aspectos de aquisição do sistema alfabético de escrita. Isso porque acreditamos e defendemos que a aprendizagem do princípio alfabético da linguagem escrita e a aprendizagem dos modos como a escrita se estabelece nas sociedades e a organiza devem articular-se, simultaneamente.

Esse era o grande mote de nossas discussões em sala: a simultaneidade entre os aspectos notacionais e os discursivos, sem prioridades de um em detrimento do outro, afinal quando aprendemos a ler e a escrever devemos aprender juntamente o que a escrita faz conosco, já que este conhecimento nos inscreve de modo

<sup>45</sup> O *Ratio Studiorum* tinha o propósito de ordenar as instituições de ensino de uma única maneira, permitindo uma formação uniforme a todos que frequentassem os colégios da Ordem Jesuítica em qualquer lugar do mundo, servindo de suporte ao trabalho dos jesuítas.

específico no espaço cultural, e também o que podemos fazer com a escrita socialmente, ou seja, as mudanças que incorporamos ao nosso modo de vida para participar mais integralmente dos caminhos da sociedade, para compreender, entre outras relações, como se estabelecem as relações de poder (GOULART, 2015).

## **SOBRE NOSSAS PROPOSIÇÕES**

Os relatos dos estudantes, os estudos teóricos resultaram em momentos de proposições acerca das questões observadas. Inicialmente fizemos indicações sobre os conhecimentos necessários para alfabetizar, caracterizando a alfabetização como um processo histórico social de múltiplas dimensões, sem, contudo, negar sua especificidade e para isso era necessário conhecer algumas dessas especificidades. Alguns estudantes questionavam: será mesmo que para alfabetizar são necessários conhecimentos específicos a exemplo das outras profissões? Essa pergunta revelava o quanto muitos de nossos alunos não se reconhecem como profissionais que precisam de conhecimentos específicos para desenvolver sua profissão. Afinal, por que tanto rigor com alguém que irá atuar na educação infantil e nos anos iniciais, como se para isso não se precisasse de “muita coisa”.

Essa questão foi importante porque a partir dela pudemos discutir o conceito de sistema alfabético e, dentro disso, os conhecimentos que os alunos devem ter para se alfabetizar e os conhecimentos que o alfabetizador deve ter para alfabetizar. A partir daí nos debruçamos em torno de atividades sobre a distinção entre desenho e outras formas gráficas, saber que com as 26 letras a criança poderá escrever quantas palavras desejar, identificar e saber o nome das letras, saber o som mais característico que a letra representa no sistema de escrita (PRINCÍPIO ACROFÔNICO), saber que cada letra tem relação com pelo menos um dos sons da fala que ela pode representar na escrita, que as letras são unidades do alfabeto que representam os sons vocálicos ou consonantais que constituem as palavras e que variam na forma gráfica e funcional, saber dizer que letras aparecem em sequência numa palavra, que não se pode escrever qualquer letra em qualquer posição na palavra, conhecer a ortografia, as relações entre letras e sons e entre sons e letras, linearidade da fala e da escrita etc.

Concomitante a essas atividades, aos estudos de diferentes conceitos, iniciamos um processo de discussão acerca de nossa abordagem ao texto infantil, das possibilidades de aproximação do professor ao texto da criança a partir da clareza dos objetivos de ensino, das concepções de linguagem etc. Sinalizamos então que nosso primeiro movimento deveria ser o de conhecer as experiências de leitura e escrita das crianças dentro e fora do ambiente escolar, afinal a criança ao chegar à escola, traz consigo sua história e sua cultura. Isto deve ser considerado como algo relevante no processo de alfabetização.

Depois discutimos sobre a necessidade de nos voltarmos aos textos espontâneos das crianças. Então, se antes o olhar era apenas ao “erro”, agora ele passaria a ser primeiramente ao acerto, aos avanços que a criança tem ao escrever. A grande maioria dos estudantes declarou nunca ter pensado nisso, apesar de se sentirem vítimas dessas ações quando eram estudantes da educação básica. O seu olhar como avaliador era sempre voltado ao erro da criança e mesmo daquelas que estavam em início do processo de alfabetização eram exigidos acertos de ortografia.



## 2) Segmentação:



FONTE: Adaptado de ORCHIS, Amália; CHU, Angelina e SIMONCELLO, Vera. Registrando descobertas: Língua Portuguesa. São Paulo: FTD, 2005, p. 51.

- Você percebeu a dificuldade que foi ler esse texto? Isso ocorreu devido a uma diferença existente entre a forma como este texto foi apresentado e a forma como os outros textos que você costuma ler. Qual é essa diferença?
- Com lápis de cor, separe as palavras do jeito como você acredita que é cada uma delas.

## 3) Regularidade ortográfica:

RATO	RUA	CARRO
REMÉDIO	CARRETA	RIO
CORRIDA	RISADA	CORRENTE
CARROÇA	REMADA	CARRETEL

1: Conjunto de palavras referente à regularidade ortográfica.

Agora responda:

A letra marcada nas palavras parece sempre na mesma posição?

Ela tem o mesmo som em todas as palavras?

Qual é a posição dessas letras nas palavras: no início, no meio ou no fim?

Como você separaria essas palavras de acordo com essas diferenças?

Que outras palavras você colocaria em cada grupo?

Chamamos atenção dos alunos de Pedagogia que isso tudo é importante e deve ser trabalhado com as crianças e que o importante é que a criança construa a regra juntamente com o professor.

Todo o trabalho dos aspectos notacionais deveria envolver naturalmente a oralidade, leitura e escrita espontânea das crianças. Para a oralidade seria importante pensar em atividades em que as crianças se expressassem em diferentes situações do dia a dia. As questões de leitura e de escrita poderiam ser norteadas por atividades que fizessem com que as crianças pensassem sobre o que escrevo: coisas que fazem rir, chorar, emocionar, memorizar etc. Como escrevo: com letras, usando diferentes caracteres, se ainda não conheço as letras solicito auxílio de alguém. Quando escrevo: sempre que sinto necessidade em função de um objetivo, de uma necessidade. Para quem escrevo: para meus amigos, meus pais, pessoas que não conheço etc. O que leio: diferentes gêneros textuais de acordo com as minhas necessidades. Quando leio: sempre que preciso, que sinto necessidade. Para quem leio: para diferentes sujeitos. Isso porque é necessário pensar que, ao aprender a ler e escrever, a criança aprende também a interagir com os outros usando uma nova forma de linguagem. Assim, as perguntas de leitura e de escrita ajudariam o aluno-leitor a realizar um trabalho de interação com o texto, a pensar sobre o que lê e escreve, a relacionar o tema do texto com aspectos de sua vida e a criar uma interpretação textual peculiar.

Na leitura de um texto é preciso apresentar o livro: explorar, contextualizar a obra, levantar hipóteses de leitura a partir da leitura da ilustração e da relação desta com o título, ler a obra. Na escrita é preciso atentar para o fato que os textos são escritos sob determinadas condições de produção: quem escreve, escreve para alguém a partir de um determinado lugar, com determinados propósitos e finalidades.

E quais serão então os conteúdos para se trabalhar na alfabetização, perguntavam os estudantes de Pedagogia. Chegamos à conclusão, auxiliados pelos estudos de Smolka (2014) que é pelo discurso da própria criança que muitos elementos entram na escola, dessa forma a proposta pedagógica deve estar organizada para dar voz e vez a esta criança. Dentro dessa perspectiva, os discursos orais que poderão se organizar em discursos escritos das crianças serão os conteúdos de trabalho do professor alfabetizador. Deixemos as crianças falarem e organizemos nosso trabalho em torno disso.

Com isso, muda-se também o papel do professor que não apenas ensinará (no sentido de transmitir a escrita- os nomes das letras, das sílabas e suas junções) "[...] mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experimentando a linguagem nas suas várias possibilidades" (SMOLKA, 1999, p. 45).

Sob essa perspectiva, podemos propor atos de leitura e atos de escrita, momentos contextualizados em que se considera o registro dos diálogos das crianças, do que pensam, sentem e gostam. Enfim que a escola proporcione, na figura do professor, para a criança oportunidades de relacionamento, de interação de modo que a apropriação da escrita ocorra de maneira contextualizada por meio de uma aprendizagem permeada de sentidos (ZANLORENSE; BATISTA, 2008).

## **PARA FINALIZAR...**

Com essa experiência constatamos que a escola desde a sua origem é uma instituição que tomou para si o papel prioritário de estabelecer padrões de comportamento social, o que faz dela não apenas um local de aprendizagem de saberes, mas também um lugar de incorporação dos comportamentos e hábitos exigidos por uma sociedade letrada.

O trabalho desenvolvido foi extremamente bem aceito pelos alunos do curso de licenciatura em Pedagogia da UFPA que ressentem de momentos de articulação teoria-prática. (O resultado dessa atividade tem se desdobrado em diferentes projetos de leitura e escrita e de trabalhos de conclusão de curso TCC) a partir do trabalho com diversificados gêneros textuais, articulando processos notacionais e discursivos na alfabetização.

Nosso trabalho atualmente está sendo o de participar dos grupos de formação da escola e, juntamente com os professores, buscar formas de entendimento do lugar da cultura escrita na escola, questionando inclusive o fato de a leitura e a escrita terem dias e horários próprios para serem desenvolvidas, assim como ter um único professor que se encarrega da tarefa de formação do leitor nos anos iniciais. Quem é o mediador de leitura? Petit (2008, p. 165) diz que “Os mediadores de leitura são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem” e se isso for verdade então toda a escola é responsável pela formação leitora e escritora das crianças.

Quanto a mim como professora formadora, tenho a clareza de que o conhecimento que produzimos em nossas ações, sejam elas de pesquisa, ensino ou extensão é sempre interessado e influenciado por fatores de diferentes ordens. Isso não significa dizer que o que apresento neste artigo não seja um conhecimento confiável, mas significa explicitar que as ideias que lanço aqui são as *minhas* formas de apreensão e a dos alunos do curso de Pedagogia da UFPA (entre tantas outras) e interpretação do real que acontece em nossas salas de aula na Universidade.

## REFERÊNCIAS

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura: (1880-1890)*. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa. Difel, 1995.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*, São Paulo: Atica, 2005.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora, UFMG, 2010.

GOULART, Cecília. Alfabetização e ensino da linguagem na escola no contexto da cultura escrita. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 6, pág. 9-22, jan. / jun. 2015

PENA, Selma C. *Histórias de leituras e de leitores: práticas e representações de leitura em narrativas de professores de diferentes disciplinas escolares*. Natal, 2010.

PETIT, Michèle. *A arte de ler: como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2008.

SMOLKA, A.L.B. *A criança na fase inicial da escrita*. A alfabetização como processo discursivo. Ed. Cortez, 2014.

SOARES, Magda B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo horizonte. 2003.

STREET, B. Segundo Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, *Theory into Practice*, 45(4), agos. p. 368-377, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO*. ICED/UFPA. Belém: PA, Texto digitado, 2010.

ZANLORENSE, Maria Josélia; BATISTA, Ubiratan Augusto Domingues. *Alfabetização e a dinâmica discursiva na sala de aula*. Disponível em: <[educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/185\\_945.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/185_945.pdf)> Acesso em: 8 de fev. 2019.

# **Estudos da tradução: literária e especialidades, a título de prolegômenos**

---

Esteban Reyes Celedón  
Silvia Helena Benchimol Barros



“por una parte, la traducción suprime las diferencias entre una lengua y otra, mientras por otra las revela más plenamente”.

Otávio Paz

## **INTRODUÇÃO**

Tendo em conta que a tradução como atividade filosófica, hermenêutica, inerente à produção intelectual do ser humano e a tradução de textos literários, em particular, têm histórias de muitos séculos (os romanos estudavam e traduziam os clássicos gregos), curiosamente só no passado – século XX, surge a preocupação de discutir a tradução e criar tanto uma Teoria quanto uma Crítica da Tradução. A segunda metade do século XX assiste também, em face à necessidade de interlocução das ciências e seus agentes, ao surgimento da tradução de especialidade e suas nuances terminológicas e, ato contínuo, surge o tradutor profissional.

A tradução de textos, independente do seu gênero e tipologia, se justifica entre outros aspectos pelo fato de abrir caminhos a outras formas de expressão (em outras línguas, outras culturas, outros lugares e outros tempos históricos), utilizando os recursos de cada língua para articular e confrontar modos de saber e de experiência, permite exercitar a questão da transposição da linguagem formal, técnica, mas também coloquial, das gírias e expressões criadas na fala cotidiana de um grupo de pessoas de um local e uma época específica (sempre presentes em textos literários e igualmente contemplados nos estudos socioterminológicos) e auxiliar no amadurecimento da reflexão teórica acerca de aspectos específicos da tradução.

Desta forma, oferecemos, a seguir, a exposição de algumas reflexões sobre a possibilidade da tradução (desde um ponto de vista filosófico) e em sequência, trazemos percepções sobre o fazer tradutório como necessidade comunicativa e colaborativa considerando-se a ambiência dos textos de especialidade, assim estabelecendo uma visão ampliada e densa da diversificação das competências envolvidas nessa atividade.

## **DA TRADUÇÃO COMO POSSIBILIDADE**

Uma língua pode ser definida como um código de comunicação, uma tecnologia, de um determinado grupo social. Entendida dessa forma, a língua carrega, além dos códigos linguísticos, códigos específicos desse grupo: tradições, história, maneira de ver o grupo, de ver a vida, de ver o mundo, de se ver e de ver outrem. Sendo assim, aprender uma língua, ter proficiência nela, usá-la adequadamente, é, de certa forma, aprender, viver, participar desse grupo, e mais do que isso, é perpetuar sua história e suas tradições. Até aí, não há maiores problemas, em nosso entender, quanto à clareza da compreensão e uso do que chamamos língua (seja ela oral e/ou escrita). Nos referimos, entretanto, a possíveis problemas da utilização dela, da sua eficácia no comunicar. Logo quando queremos expressar o dito ou escrito numa língua em outra diferente, surge a primeira grande barreira a ser transposta e recorreremos, então, à tradução. Desta forma, traduzir seria o ato de transpor os códigos de comunicação de um grupo social, histórico e geográfico para os códigos de comunicação de outro grupo social, histórico e geográfico. Quando esses grupos são linguisticamente próximos,

no caso dos espanhóis e dos portugueses, por exemplo, geralmente possuem manifestações, senão semelhantes, ao menos equivalentes, com o qual o exercício da tradução tem muitas possibilidades de ser eficaz. Porém, quando queremos fazer a transposição de códigos de grupos sociais, históricos e geográficos distantes, do ponto de vista linguístico, por exemplo, entre uma língua moderna europeia, no caso o português (ou espanhol), e uma língua indígena do Brasil, ou entre o grego de Homero e o português de Camões, a tarefa complica-se, dificulta-se e a transposição corre o risco de empacar, não ocorrer ou, se ocorrer, não ser totalmente eficaz.

Nesta oportunidade, propomos evidenciar alguns problemas que se apresentam mesmo antes de começarmos a trilhar esse caminho das transposições de um código linguístico para outro: a tradução é possível?

## **ALGUMAS CURIOSIDADES INICIAIS**

“*Traduttore, traditore*”, diz um provérbio italiano, que literalmente significa “Tradutor, traidor”, usando a tradução de palavra a palavra: “*traduttore*” seria “tradutor” e “*traditore*” seria “traidor”. No entanto, se perguntamos a um italiano (que domine a língua portuguesa ou a um brasileiro ou outro luso falante que domine a língua italiana), este nos diria que deveríamos interpretar a frase (e não traduzi-la). Ficaria assim: “a tradução trai” ou “a tradução pode ser traiçoeira”. Como vemos, logo de cara topamos com a primeira dificuldade: a tradução é literal (por palavras) ou é por sentido (ideia)? Interessante notar que este problema suscita outro: a quem se dirige a pergunta sobre a tradução; quem tem proficiência, autoridade, conhecimento suficiente, para responder a esta questão/problema.

Curioso é constatar que, o livro mais traduzido no mundo, a *Bíblia Sagrada*, na sua primeira parte, o Antigo Testamento, relata a história da Torre de Babel, que nada mais é (para simplificar), do que uma explicação metafórica do surgimento das várias e distintas línguas faladas neste mundo terreno, material. Seria um castigo divino pela ousadia do homem em querer chegar até Deus materialmente; a partir de então, os homens falam distintas línguas, assim não podem compreender-se, não há comunicação; qualquer outra petulante tentativa para planejar um caminho que suba (materialmente) até a divindade fica inviável. O problema é que, para nós dos Estudos da Tradução, a história da Torre de Babel transformou-se num mito. O chamado mito de Babel vê a tradução quase como uma maldição divina. Já que as pessoas falam línguas diferentes e não se entendem, cabe ao tradutor fazer esse trabalho praticamente como um castigo divino, que, na melhor das hipóteses, seria uma cópia infiel (infidelidade que não deixa de ser um pecado) de um suposto original, que por ser humano, não é perfeito. Resumindo: a tradução seria um castigo e o tradutor um pecador. Mas, como dissemos, isto não passa de um mito (para a nossa sorte).

Outra curiosidade seria que, para aqueles que falam e/ou escrevem uma determinada língua conhecer a etimologia de uma palavra que utilizam a diário é um luxo desnecessário, um requinte que não acrescenta nem subtrai nada de relevante ao ato linguístico. Contudo, tanto a semântica quanto a etimologia ajudam a compreensão do sentido das palavras, contribuindo assim com valiosa informação ao trabalho do tradutor, que preza pela fidelidade (mas que, por irônico que pareça, nunca está a salvo do risco de traição ou pecado).

Se lermos um texto traduzido palavra a palavra, certamente encontraremos todas as palavras, no obstante, vai-nos faltar o texto; não saberemos interpretar o que o texto diz; será um texto composto por palavras, mas sem sentido. Pouco adianta (ou mais bem atrapalha) pôr nota de rodapé, pois, notas de tradutor, em muitos casos, denunciam sua ingerência entre o leitor e o autor. Lembremos que o sonho de um bom tradutor, em muitos casos, é ser invisível. O bom tradutor aspiraria ser semelhante ao cristal, que protege do vento e do frio, permitindo, no entanto, captar o exterior, o mundo, a natureza em todo seu esplendor. O bom tradutor seria, desta maneira, anônimo, transparente, imperceptível. Nota de tradutor, melhor evitar.

Continuando com as curiosidades, “Prolegômeno” (ou prolegómeno) é um termo literário derivado de um particípio grego que significa “as coisas que são ditas antes”. Não confundamos com prólogo. O prolegômeno pode ser a introdução (ou prefácio) a um estudo mais particular de qualquer ciência, filosofia ou, neste caso, estudo literário ou linguístico. Seria uma espécie de estudo preparatório para que se possa, na medida do possível, melhor compreender o tema ou problema objeto que terá uma exploração mais profunda posteriormente.

A finalidade do prolegômeno não é chegar à conclusão do problema proposto. Aliás, a proposta do prolegômeno está situada antes do problema. Metaforicamente, é a escada, o caminho, que nos conduz à moradia (ou *sitius*) do problema. Nesse transcurso, o objetivo é determinar quais são os pressupostos básicos que vão determinar a conclusão de um estudo maior proposto para um segundo momento.

Sendo assim, essa parte do trabalho poderia receber o título de Prolegômeno à possibilidade da tradução, dado que a intenção é incitar o atento leitor a pensar/refletir os problemas básicos que a tradução suscita, em primeiro lugar: traduzir é possível? Esta é uma questão anterior ao ato de traduzir. Assim como os filósofos gregos, em seus primórdios, ante a problemática do conhecimento, primeiro se questionavam se o conhecimento era ou não possível; da mesma forma, antes de entrarmos no campo da tradução propriamente dita, nos indagamos sobre a possibilidade da tradução.

Bem, escolhemos seguir o roteiro filosófico grego sobre a questão do conhecimento, a saber: o conhecimento é possível; que tipo de conhecimento é possível; qual é a autenticidade (veracidade) desse conhecimento; a quem cabe o papel de passar esse conhecimento (ensinar). Segundo a tradição platônica: o conhecimento é possível; sendo este em três níveis (sensível, inteligível e intermediário); a veracidade do conhecimento vai, de forma crescente, do sensível (material, terreno) ao inteligível (espiritual, filosófico), passando pelo intermediário (matemática); e quem melhor pode dar conta desta tarefa é o filósofo, tendo em Sócrates (ou em Platão) sua figura ícone.

De forma semelhante (mimética), o roteiro desta caminhada, no âmbito da tradução, passa pelos seguintes degraus: A tradução é possível? Todo texto pode ser traduzido ou há diferenças? Como saber se a tradução feita é fiel ao texto de partida? Quem tem a competência, autoridade de levar a cabo esta tarefa, desafio? E, de que forma?

## PRIMEIRO DEGRAU

Sabemos que uma língua nasce da necessidade que têm as pessoas em comunicarem-se, em compartilhar suas angústias, anseios, vivências, etc. A língua, ao mesmo tempo que aproxima as pessoas, torna o convívio viável, agradável, possível. Como dissemos antes, a tradução é necessária, pois as pessoas de grupos diferentes, que falam línguas diferentes, também precisam comunicar-se, também sentem a necessidade do convívio intercultural. Se bem, num primeiro momento, quando se trata de comunidades próximas geográficas, temporal e linguisticamente, a tendência natural, ou ao menos a mais frequente, é aprender a língua do outro. Este fenômeno é frequente em regiões de fronteiras – facilmente constatado, por exemplo, nas fronteiras do Brasil com os países hispano-americanos -; mas também, e mais intensamente, o encontramos em regiões, como em São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, onde convivem várias etnias com uma proximidade geográfica e cultural de intensa troca. Isto, para citar exemplos mais próximos (brasileiros, amazonenses). Entretanto, a maioria das pessoas no mundo é monolíngue, algumas bilíngues, poucas trilíngues (por mais que na Europa se fomenta a aprendizagem de várias línguas comuns). Mesmo um poliglota, por mais línguas que domine, o número é pouco significativo se comparado com o total de línguas faladas no mundo. Fato constatado, podemos inclusive afirmar que seja óbvia, a necessidade de um tradutor, como intermediário, para ajudar na comunicação com outras pessoas que não dominem nossa língua nem nós a deles (ou com textos escritos, sejam científicos ou literários, em outras línguas).

Numa comunicação direta, ou seja, entre duas pessoas que dominem a mesma língua, há um emissor e um receptor, papéis intercambiáveis quando se trata de um diálogo. Porém, quando precisamos comunicar-nos com outra pessoa que não domine nossa língua nem nós a dela, entra um novo personagem em cena. Esse novo sujeito, que servirá de intermediário, é o tradutor. Desta forma, além do emissor e o receptor, o terceiro membro da comunicação, o tradutor, cumpre papel duplo: receptor em relação ao emissor, e, emissor em relação ao receptor.

Sim, identificamos qual seria (qual é) a função do tradutor nesse último esquema de comunicação, mas, a questão/problema levantada aqui, neste ensaio, precisa ser trabalhada: a tradução é possível? Esse terceiro sujeito da comunicação, de fato, pode realizar a missão que lhe cabe? Podemos dizer numa língua o mesmo que é dito em outra? E, sermos compreendidos?

Sabido é que a comunicação pela linguagem se dá através de palavras ou conjunto de palavras (frase, quando formam sentido completo; oração quando traz um ou mais verbos além do sentido completo,). Isto dado, vejamos os dois casos: palavra e conjunto de palavras. No primeiro caso, para cada palavra de origem deve haver uma palavra equivalente na língua destino. Já no segundo caso, o conjunto de palavras na língua destino deve ter o mesmo sentido do que o conjunto de palavras da língua de origem. Se isto for constatado sempre, então, a tradução será possível (aceitável e eficaz), sempre. Contudo, se nem sempre encontrarmos palavras e sentidos equivalentes, a tarefa do tradutor complica-se um pouco.

No primeiro caso, para a tradução ser possível, faz-se necessário que para cada palavra numa determinada língua, exista outra equivalente na língua destino. Isto acontece com frequência, todavia, há casos (vários casos) em que não encontramos um correspondente exato ou, se encontramos, pode ser próximo, porém, não é

exatamente igual: palavras com significados similares, mas não idênticos. No segundo caso, temos mais chances de êxito, pois se trabalha com o sentido da sentença (frase ou oração; só palavras ou palavras e verbos – que não deixam de ser palavras).

Já vimos no apropriado exemplo italiano, em que o provérbio “*Traduttore, traditore*”, se traduzido ao português, por um lado, palavra a palavra teremos “Tradutor, traidor” (fazendo referência a esse terceiro sujeito mencionado antes, o tradutor); por outro lado, se traduzido o sentido da sentença, teremos “a tradução trai” ou “a tradução pode ser traiçoeira” (fazendo referência ao ato de traduzir, o sujeito é uma ação, um verbo). Neste oportuno exemplo, verificamos que uma frase italiana é traduzida para uma oração portuguesa, pois faz-se necessária a inclusão de um verbo (trair, ou dois, poder e ser). Isto se deve a uma particularidade do português (também encontrada no espanhol). Encontramos casos similares ao traduzir frases em inglês, que também se transformam em orações em português (acontecendo o mesmo em espanhol). Isto não é um demérito da língua (nem da possibilidade da tradução), pelo contrário, é a constatação de uma qualidade: na carência de correspondentes léxicos exatos, podemos trabalhar com a ideia da sentença.

Precisamente, aqui está a chave para entendermos porque os computadores são capazes de tantas façanhas, como mandar o homem à lua, para citar um exemplo, ou porque um robô joga muito bem xadrez (bem melhor do que a maioria das pessoas), mas não é tão primoroso na hora de traduzir com eficácia um texto. Isto se deve ao fato de que o tradutor automático trabalha principalmente com as palavras (uma de cada vez), não com o sentido da sentença, muito menos com imagens. Pois bem, ao que parece, a tradução é possível, de preferência se realizada por uma pessoa, um tradutor e não por uma máquina, um tradutor automático (pelo menos, por enquanto).

Voltando ao início, à afirmação de que a língua, expressão oral e/ou escrita, pode ser definida como um código de comunicação, uma tecnologia, de um determinado grupo social (geográfica e historicamente definido), nos deparamos com algumas curiosidades. Por exemplo, é interessante notar que o vocábulo “chocolate” se diz de maneira muito parecida em várias línguas, pois trata-se de um alimento que tem uma única origem e que foi introduzido no hábito alimentar nos quatro cantos da Terra (talvez não em todos, mas em boa parte). Em espanhol e inglês se escreve igual ao português (mesmo tendo uma pronúncia diferente); *chocolat*, em francês; *cioccolato*, em italiano; *sjokolade*, em norueguês; e por aí vai. No entanto, como dizer uma fruta ou verdura só conhecida por um grupo? Como dizer um prato típico consumido apenas por uma comunidade? Como dizer, por exemplo, “tapioca” ou “biju” em italiano?

Diante disso, fica claro que, nenhuma palavra ou sentença vai nos dar o sentido exato desse particular alimento. É semelhante à explicação que podemos dar sobre uma determinada cor a quem nunca enxergou. O receptor não vai entender, pois não conhece nem nunca experimentou esse fenômeno. Neste caso a tradução fica comprometida. Fica difícil traduzir particularidades culinárias, já que se trata de objetos, sentimento ou experiências muito específicas, praticamente desconhecidas fora das fronteiras desse grupo regional.

Sem dúvida, este primeiro degrau, da nossa metafórica escada deste prolegômeno, é o mais complicado, o mais tenso, o de maior polêmica e de difícil conceituação teórica. Sugerimos então, que passemos para o próximo, para assim podermos completar o percurso ascendente proposto inicialmente (qualquer semelhança com *O Banquete* de Platão não é mera coincidência).

## SEGUNDO DEGRAU

Todo discurso ou texto pode ser traduzido ou há diferenças significativas dependendo do texto? Como denunciado anteriormente (no Primeiro degrau), a tradução da linguagem culinária traz problemas extras; talvez seja um dos tipos de tradução mais complicada, uma tarefa de reconstrução de significados e/ou sentidos por vezes de extrema dificuldade, ou até, podemos imaginar, beirando a impossibilidade. Alertou-nos um experiente tradutor que, até um aparente inofensivo manual de instruções esconde armadilhas - não me refiro aos contos de Cortázar, entre outros: *Instrucciones para subir una escalera*, mas aos manuais de instruções técnicas e de uso, material obrigatório de qualquer utensílio eletrodoméstico, por exemplo, desde um celular a um ar-condicionado, passando pelo computador no qual trabalhamos neste momento. Mesmo o entendimento de um comando ou ordem, um simples imperativo, é assimilado de maneira diferente por diferentes grupos linguísticos. O caso do *Libro de instrucciones* de Julio Cortázar não deixa de ser uma denúncia, com bastante ironia, à ineficácia dos manuais de instruções técnicas.

Tomemos como referência os textos literários em seus vários gêneros, uma vez que, entendemos que a interpretação se dá preferentemente ao nível da oralidade, enquanto que a tradução estaria mais presente no campo artístico e científico. Um romance tem as suas dificuldades na hora de traduzir, não estamos falando de questões de tempo nem número de páginas, supomos condições ideais para realizar o trabalho de qualidade. Mesmo assim, há dificuldades, principalmente quando se trata de textos regionalistas, onde a tradição e expressão cultural estão presentes e cumprem papel de destaque. Já a crônica moderna, é um gênero que, por princípio, traz um alto grau de dificuldades, visto que uma de suas características é a linguagem mais informal e próxima do leitor (geralmente supõe um leitor de jornal, ou outro meio de comunicação de massa); principalmente a chamada crônica urbana, tão a gosto do leitor brasileiro a mais de um século, por tratar de assuntos específicos da cidade de onde escreve o cronista.

No caso do texto de obra dramática – depois comentaremos o caso das obras em versos, similar à poesia – imaginamos que o fato de se tratar de um texto a ser representado, facilite um pouco as coisas. A dramatização (com cenário, iluminação, vestuário, etc.) ajuda nos eventuais problemas mais complicados de tradução, uma vez que a linguagem corporal e visual parecem ser bem mais universais que qualquer linguagem escrita, além do tom da representação oral já nos dar bons indicativos da situação (assombro, medo, felicidade, ternura, etc.). O que dizer da linguagem cinematográfica, muda nos seus primórdios e ganhadora do Oscar em 2012 – e Globo de Ouro – com *O Artista*, filme mudo e sem cores (preto e branco são tonalidades, não são cores), dirigido por Michel Hazanavicius (também ganhador de melhor ator, Jean Dujardin). No cinema, a linguagem falada parece ser mais um coadjuvante, pertencendo à imagem e ao movimento o protagonismo. Voltando ao exemplo da tapioca, desta vez no ambiente cinematográfico, não faz muita diferença como se traduz esta palavra (ou este alimento), podendo deixar “tapioca” mesmo; o espectador pode não sentir o gosto nem o cheiro na sala obscura do cinema, mas vai poder relacionar “tapioca” à imagem exibida, conhecer sua forma, sua cor, e, assim, verificar que se trata de um alimento.

Aproveitamos este momento para fazer dois breves comentários: primeiro, é de conhecimento amplo que, em geral, professores de língua estrangeira são tradutores medíocres (nossos colegas de profissão que nos perdoem; para eles, deixamos o consolo da exceção à regra); segundo, tradutor não traduz poesia, a não ser que já seja poeta, pois a poesia não se traduz, se recria (como bem sabem nossos colegas de profissão e que também são poetas – ou melhor dito, os poetas que também são professores). Comentários polêmicos, sabemos disso, por esta razão não poderíamos ignorá-los, deixar de mencioná-los, porém, pelo mesmo motivo, não podemos deter-nos neles nesta ocasião. Deixaremos esta polêmica, à moda socrática, para um próximo encontro. O que, sim, queríamos expor é que, constatamos que a dificuldades em se traduzir um texto literário, por exemplo, também depende do seu gênero.

### **TERCEIRO DEGRAU**

Subimos mais um degrau, desta vez a questão é: como saber se a tradução realizada é fiel ao original ou texto de partida? Se recordarmos o provérbio italiano, nossa tendência seria dizer que a tradução, por princípio, é infiel, traiçoeira. Entretanto, como não só de provérbios vive o homem, e, sem desmerecer os conhecimentos de Sancho Pança, devemos ir para além do refrão, para outro tipo de pensamento, fazemos aqui algumas considerações, desta vez, de maneira rápida.

A rigor, só quem conhece as duas línguas (origem e destino) e leu os dois textos (o primeiro e o traduzido) poderia dizer se a tradução é fiel ao texto de partida (na medida do possível) ou se é aceitável e eficaz, do ponto de vista do real entendimento. Em outras palavras, só quem não precisa da tradução, uma vez que conhece as duas línguas, pode lê-lo e compreendê-lo, poderia dizer se a tradução é apropriada ou não. Teríamos que acudir ao crítico da tradução, que, como qualquer outro crítico, é suspeito. Ou seja, estamos de mãos atadas. Sem muita escolha, passamos a confiar no trabalho do tradutor ou, então, teremos que aprender mais uma língua.

### **QUARTO DEGRAU**

Deixamos a terceira questão, talvez com um leve gosto amargo (ou azedo), todavia, navegar é preciso (como diria qualquer português apaixonado pela imensidão dos mares) e devemos subir mais um degrau (como poderia ter dito Diotima de Mantinéia, a sacerdotisa de *O Banquete*). Espera-nos a seguinte problemática questão: quem tem a competência e a autoridade, de levar a cabo esta tarefa/desafio de traduzir? Pelo que vimos até agora, quem traduz é identificado como tradutor. Sim, mas quem é esse tradutor, esse profissional responsável por levar um texto de uma língua origem ou primeira à uma destino ou segunda? Talvez o professor de língua estrangeira, que deve dominar bem as línguas primeira e segunda por ter como finalidade ensinar a nova língua, não tenha, necessariamente, competência suficiente para fazer uma tradução aceitável e eficaz. Por outro lado, hoje em dia, existem cursos de graduação, especialização e pós-graduação em tradução ou Estudos da Tradução; profissionais que, além de pensar a tradução, são preparados para exercer a profissão. À semelhança do que ocorre com as outras profissões, acreditamos que a pessoa mais competente

para exercer o labor de tradutor é quem estuda essa área. Apesar disso, estamos convencidos de que há uma exceção: a poesia. Como já apontamos antes (segundo degrau), pelas particularidades desse gênero literário, só outro poeta para realizar com eficácia a tarefa de passar um poema de uma língua para outra, pois trata-se de uma nova criação (uma recriação ou uma criação num outro mundo possível), ou de uma versão.

## QUINTO DEGRAU

Chegamos ao último degrau desta nossa escada metafórica que compõe este prolegômeno. De que forma podemos fazer uma tradução de qualidade? Recorremos ao clássico estudo de Friedrich Schleiermacher (1768-1834), *Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens*, que foi originalmente escrito como base para uma conferência proferida em 24 de junho de 1813, na Academia Real de Ciências de Berlim. Graças aos tradutores (neste caso, Celso Braida), hoje, temos disponível uma tradução ao português: *Sobre os diferentes métodos de traduzir*. Sorte para quem não fala alemão. Aliás, a Alemanha é o país que mais traduz livros (Espanha é o segundo).

Para Schleiermacher, os tradutores devem tomar alguns cuidados:

Para que os seus leitores compreendam, eles devem apreender o espírito da língua na qual o autor era natural, eles têm que poder intuir a sua maneira singular de pensar e de sentir; e para alcançar estas duas coisas, ele não pode senão oferecer a sua própria língua, que nunca coincide adequadamente com aquela, e a si mesmo, enquanto conhece o seu escritor mais ou menos claramente, e admira e aprova mais ou menos (Schleiermacher, 2007).

Existiriam duas formas de tradução, pela paráfrase (mais utilizada no domínio das ciências) e pela imitação (mais frequente nas traduções em textos literários, das belas artes):

A paráfrase quer dominar a irracionalidade da língua, mas apenas de um modo mecânico. Ela significa que mesmo que eu não encontre uma palavra que corresponda a uma da língua original, eu devo buscar me aproximar o mais possível de seu valor por meio do acréscimo de determinações delimitadoras e ampliadoras.

A imitação, ao contrário, curva-se diante da irracionalidade das línguas; confessa que não se pode reproduzir em outra língua a imagem de uma obra de arte do discurso em que cada uma de suas partes corresponda exatamente a cada uma das partes do original, mas, que devido à diferença das línguas, a que estão ligadas tantas outras diferenças, não resta senão elaborar uma cópia, um todo composto de partes visivelmente diferentes das partes do original, mas que no efeito se aproxime do outro, tanto quanto a diferença de material permita (Schleiermacher, 2007).

Cabe ao bom tradutor, este intermediário da comunicação entre o autor e o receptor (leitor), aproximar estes dois sujeitos linguisticamente separados. O tradutor, invisível como o cristal, deve proporcionar ao receptor a possibilidade da compreensão da ideia do texto e, no caso da literatura – “bela arte” – a



possibilidade do gozo estético (ou contemplação poética). O trabalho do tradutor seria substituir a carência do conhecimento da língua origem por parte do leitor (na língua destino) e mais, proporcionar ao leitor a mesma imagem, impressão, compreensão, que teria qualquer bom leitor de língua origem. Ou seja, para utilizar uma metáfora de movimento, o tradutor é o motorista (e a tradução seria o meio de transporte) que leva o leitor (da língua destino) à língua origem; ou, no sentido contrário, transporta o autor (da língua origem) à língua destino (ou seu leitor). Uma estrada, certamente com muitos obstáculos, dificuldades e desafios, que até pode ser traiçoeira, mas que até o momento é o único caminho possível que interliga esses dois lugares (sujeitos) separados geograficamente (linguisticamente, consequências do tempo e do espaço).

## RESUMINDO

Em síntese, a boa tradução é a tradução que o autor faria se soubesse a língua destino; ou a tradução é o texto que o autor escreveria se fosse da língua destino.

Como foi dito antes, esta parte do ensaio, enquanto prolegômeno, não aspira a esgotar o estudo, muito menos dar uma conclusão. Se, ao menos, vislumbra no leitor uma inquietação para a necessidade de pensar a tradução e o papel do tradutor, já terá cumprido boa parte do seu propósito.

Se o fim justifica os meios, sendo este fim por demais justificado, não faz mal que o tradutor seja um traidor ou a tradução traiçoeira. Os franceses usam a expressão *La belle infidèle*, “mulher infiel” ou poderia ser o “homem infiel” (na tradução não podemos ser preconceituosos, desde que entendamos a infidelidade com valor positivo). Pode não ser o original (ou texto de origem), mas cumpre um papel de relevância na falta deste. Os húngaros chamam os tradutores de “criadores de distorções”. À semelhança das sentenças italianas e francesas, a húngara, ao mesmo tempo, faz referência a uma carência ou imperfeição, “distorção” e a uma qualidade, a de criar.

O Tradutor é aquele que cria um novo texto, equivalente ao primeiro, que parece ou lembra o primeiro. Não é o original, mas sim uma cópia dele (a semelhança do que nos ensinou Platão), porém, na falta do acesso ao original (primeiro), a falsa cópia, imperfeita por natureza, é capaz de lembrar-nos da ideia original (primeira) e verdadeira (verossímil). Como aprendemos com a sacerdotisa Diotima de Mantinéia, a partir dos belos corpos imperfeitos deste falso mundo, podemos aceder à educação moral e intelectual, para que algum dia, finalmente, chegarmos a contemplar o “Belo em si e por si” (Platão, 1977).

Por mais infiel que seja a tradução, na carência de enxergarmos o original (primeiro), será esta mulher infiel (ou sacerdotisa) que nos conduzirá, como um malabarista pelo tortuoso caminho até o saber e o gozo poético.

## DA TRADUÇÃO COMO NECESSIDADE

Nosso objetivo, neste segmento do presente artigo, é contemplar a tradução como necessidade comunicativa e colaborativa, evidenciando sua contribuição à internacionalização da ciência e focalizando o texto de especialidade e algumas de suas especificidades. Trata-se de debruçar-se sobre outra perspectiva que se afasta de alguns aspectos característicos da tradução literária, mas ainda se

insere em reflexões sobre os seus desafios, questões de fidelidade, competências necessárias ao tradutor, e a inevitável subjetividade na construção discursiva que também permeiam o texto científico. Aqui nos aproximamos da tradução como atividade de linguagem que põe em sintonia a ciência e seus agentes nos diversos pontos do planeta, possibilitando a interlocução de especialistas – uma necessidade comunicativa que sustenta e catapulta as pesquisas e as práticas especializadas no mundo contemporâneo.

Nesse sentido, é mister reconhecer o fato de que esta ampla interlocução pressupõe uma tentativa de redução de ambivalências, irresoluções e polissemias que durante o processo tradutório podem, de forma indesejada neste contexto, encaminhar interpretações para caminhos diversos e desvirtuar termos nucleares no texto. Acrescida a esta observação, está a de que a tradução como ferramenta de mediação da comunicação entre especialistas assume ainda a árdua tarefa de criar a ponte de aproximação entre línguas diversas sem ignorar que cada uma delas, em seu próprio universo particular, trava o incólume desafio de alcançar a objetividade.

Isto posto, percebe-se de pronto que algumas características precípuas da língua como a versatilidade, ambiguidade, a utilização de marcas e figuras que sugerem inferências e ancoram-se em experiências peculiares a determinados contextos, passam a obstaculizar a mediação interlinguística tradutória e a constituir desafios ao profissional tradutor que, não pertencendo ao ramo de conhecimento do objeto que tem à frente, precisa atuar com precisão em sua ação de especialista da linguagem.

Em situação distinta daquela que leva o tradutor às ponderações filosóficas sobre a “traduzibilidade e intraduzibilidade”, “perdas e ganhos” e “diásporas de sentidos” a tradução de especialidade parte da necessidade inarredável de comunicar de forma clara e menos resvaladiça possível, ancorando a informação em bases sólidas e localizadas. Pela função referencial que a linguagem desempenha no texto de especialidade – privilegiando as construções denotativas no intuito de informar minimizando a ambiguidade – os laços que se colocam entre texto fonte e texto meta tendem a ser mais vigorosos e mais resistentes a tensões por adequações e adaptações, preservando-se diretamente e solidamente comprometidos, o primeiro com o segundo, por razões legitimadas.

Ao contrário do que o senso comum possa sugerir sobre ser esta uma modalidade de tradução menos complexa em função da linguagem (mais concisa, menos ambivalente), do aparato instrumental tecnológico (a cada dia mais eficaz em qualidade e precisão), e do suporte da tradução automática (como recurso para pós-edição), o que ocorre, de fato, é a mobilização de um conjunto de outras habilidades e subcompetências bastante desafiadoras e laboriosas. Opto pela denominação *subcompetências* para designar fragmentos de uma competência maior e totalizante, analisadas atomisticamente. Outros autores referem-se simplesmente a *competências* para tratar do conjunto.

Advoga Gamero (2001, p. 48 *apud* KRIEGER e FINATTO, 2017, p. 67) que os textos técnicos apresentam as seguintes características e mobilizam as respectivas competências conforme o Quadro 1, abaixo:

Características do funcionamento textual	Competências requeridas ao tradutor	
Importância do campo temático	Conhecimento de âmbitos temáticos	Capacidade de documentar-se em relação aos textos técnicos
Utilização de terminologia específica	Aplicação da terminologia técnica adequada na língua de chegada	
Presença de características de gêneros técnicos	Domínio dos traços convencionais dos gêneros técnicos na língua de chegada	

1. Características textuais e competências requeridas do tradutor.  
 FONTE: Adaptado de Gamero, 2001, p.48.

Para efeito de melhor delimitação de escopo, centramos nossas presentes reflexões na tradução de L1 para L2 e no texto escrito, que circula de forma mais intensa e abrangente no processo e contexto de internacionalização do conhecimento, embora seja fato inquestionável que tanto o texto escrito quanto o falado possam assumir registros que variam no seu grau de formalidade de acordo com o gênero, contextos de enunciação e “comunidade discursiva” de recepção, segundo concepção proposta por Swales (1998). No caso do texto de especialidade, esses parâmetros se apresentam de forma mais definida e com “relativa” estabilidade estrutural e a linguagem que rege a tessitura do texto de partida convoca para criteriosa dissecação em busca de termos ou candidatos a termos – seus elementos centrais, unidades linguísticas que encerram conceitos e assumem valores especializados – e a partir desta identificação, atuar sobre “equivalências”, “correspondências”, “localizações” e seus significados, – alguns desses termos desencadeando críticas febris. As competências referidas no Quadro 1 serão objeto de reflexões mais adensadas a seguir.

## **O TEXTO DE ESPECIALIDADE E SEUS DESAFIOS À TRADUÇÃO: CARACTERÍSTICAS E COMPETÊNCIAS**

Tendo em pauta a etimologia da palavra “texto” referimos sua origem no Latim *texere*, “tecer” a qual preconiza a prática de construir enunciados encadeados que coerentemente produzam conteúdo ao leitor. E, em se tratando do texto científico, aqui também referido como *técnico* ou *de especialidade*, cujos propósitos são aprofundar conhecimentos, apresentar conceitos e teorias, relatar experiências e compartilhar descobertas, essa tessitura, de forma sistematizada, segue padrões do gênero e o rigor do emprego de um léxico específico da área do conhecimento, inserido em estruturas composicionais igualmente peculiares.

No Quadro 1, a função social do gênero textual em questão e sua edificação encontram-se referidos nas “características dos gêneros técnicos” as quais exigem do tradutor um conhecimento sobre estes traços, também, na língua/cultura de chegada. Ao primeiro olhar, esta competência de reconhecimento do gênero na língua de partida e sua transposição para a língua estrangeira nos parece uma habilidade que atravessa naturalmente as fronteiras linguísticas e culturais, como se uma natural equivalência, uma uniformidade globalizante determinasse que as características do gênero na língua de partida seriam iguais às daquelas do “mesmo” gênero na língua/

cultura de chegada. Entretanto, gêneros são entidades fluidas e culturalmente localizadas que podem apresentar peculiaridades bem demarcadas e relacionadas, inclusive, com as normas técnicas que regem a escritura de textos de especialidade no circuito de diferentes culturas acadêmicas, para além dos níveis de complexidade no tangente aos seus conteúdos técnicos e nuances enunciativas que podem adquirir.

As questões das escolhas lexicais apresentadas na linha 2, referem-se às implicações terminológicas no trabalho tradutório e a consequente imprescindibilidade de domínio da terminologia de especialidade na língua de chegada por parte do tradutor. Este é um aspecto que exige habilidades outras e atrai a terminologia ao exercício parceiro da tradução, ainda que preservem íntegros e distintos os seus objetos e objetivos. Neste sentido referem Krieger e Finatto (*ibidem*, p. 69):

Tal como Terminologia e Tradução são campos de conhecimento e atuação com objetivos e particularidades próprias, fazer tradução técnica e trabalhar com terminologias com fins aplicados são atividades que, igualmente, não se confundem (Krieger e Finatto, 2017, p. 69).

Finalizo esta breve reflexão sobre características e competências proposta por Gamero com um dos pontos nodais que julgo impactar a atividade profissional do tradutor no Brasil e mais especificamente na região Norte – o conhecimento de âmbitos temáticos. É compreensível que a autora tenha utilizado como referência para o balizamento das competências, o seu próprio contexto de atuação, europeu, no qual não se evidenciam as mesmas carências e limitações profissionais que vivenciamos. A questão da especialização do tradutor em uma única área do conhecimento é uma realidade bastante limitada e insustentável economicamente no cenário norte-brasileiro. É indiscutível a importância de se perceber o campo temático, sua relevância e assumir a responsabilidade ética e cuidadosa com o produto tradutório. Problematizo, contudo, o grau de “conhecimento dos âmbitos temáticos” por parte do tradutor, posto que o tradutor é um especialista da língua e não necessariamente da área do conhecimento que traduz. Trata-se, portanto, de um estágio significativo do trabalho tradutório – a busca pelo conhecimento sobre o objeto a traduzir, a familiarização com os termos especializados e com o conteúdo mais complexo e específico do texto.

Penso que, sob uma ótica mais realista do que a de um conhecimento especializado a priori, evidenciamos neste processo, a construção de um conhecimento relativo, e funcional que ocorre simultaneamente ao trabalho de conversão interlinguística por meio da pesquisa de textos paralelos (com a mesma temática e com a probabilidade de apresentarem termos e explicações sobre os seus significados) nas línguas fonte e alvo, o uso de ferramentas e estratégias adequadas e consultas a especialistas, quando possível. A construção de bases de dados (corpora), o manejo de ferramentas de gestão da informação, recursos tecnológicos (softwares, dicionários eletrônicos) e terminológicos (dicionários, glossários, bancos de dados, memórias de trabalho) são caminhos sem volta ao tradutor “pesquisador e explorador” do texto de especialidade.

O uso destas ferramentas e a pesquisa exploratória que mune o tradutor de um corpus de referência para consulta no desempenho de seu trabalho, dão conta da competência “capacidade de documentar-se em relação aos textos técnicos” e deixam clara a crucial importância da Terminologia na tradução de especialidade.

No trecho do capítulo *Tradução Técnico-Científica, Redação Técnica e Gestão da Informação* de Krieger e Finatto (*ibidem* p. 180) as autoras enfatizam a interface da Tradução com a Terminologia:

A Terminologia contribui bastante para a Tradução, assim como a relação da Tradução com a Terminologia a impulsionou sobremaneira (...) tanto a gestão da informação quanto a tradução podem ser beneficiadas na medida em que se acentua e se investiga a natureza linguístico – textual dos fenômenos observados nos textos técnico-científicos (...) importa reconhecer que o texto especializado é, antes de mais nada, um todo de significação dinâmico e mutável, habitat natural das terminologias.

Outros desafios se apresentam ao tradutor de formas menos evidentes em relação aos já cogitados. Estes se manifestam no nível da enunciação e muitas vezes esgueiram-se ao olhar menos atento ou menos experiente daquele que tem como foco principal revelar a informação *per se*. Entretanto, estas ocorrências trazem em si significações intencionais (ou fortuitas) de seus autores e impactam na elaboração do texto traduzido. Reproduzi-las ou não, significará “fidelizar” ou “desprezar” o posicionamento autoral mais presente ou ausente e dar origem a uma reconfiguração da presença – desta feita, do tradutor – no texto meta. Nos parágrafos que seguem, jogamos luz sobre aspectos mais subjetivos do texto de especialidade.

## **ESTILO E SINGULARIDADES NAS MARCAS SUTIS DO TEXTO DE ESPECIALIDADE**

Ao pensarmos o produto da atividade tradutória como uma nova construção textual, cabem algumas considerações sobre particularidades que se apresentam ao tradutor e que, ao mais experiente, podem representar tomadas de decisão que vão desde a opção de imprimir seu estilo ou manter-se distanciado e “invisível”, apagar-se ou revelar-se e, fidelizar a forma ou usar de recursos de reformulação, optar por estratégias mais “estrangeirizantes” ou mais “domesticadoras”.

Ao considerarmos a singularidade da escrita no universo de um mesmo gênero discursivo como o artigo – “um gênero textual caleidoscópico” conforme o reconhecem Pereira, Basílio e Leitão (2017), percebe-se que as normas técnicas que enquadram os gêneros em formatos “estáveis”, tratam de suas características mais superficiais de ordem organizacional e desprezam outras de natureza enunciativa (*ibidem*). Tomando, por exemplo, o gênero *artigo científico* e observando sua tipificação e designações na ABNT, NBR 6022:2003a, distinguem-se em termos categóricos, o *artigo original* e o *artigo de revisão* e quanto à estrutura, os elementos *pré-textuais* e os *elementos textuais* (com o devido detalhamento sequencial e de suas partes constituintes). Estas discriminações já se colocam como variações dentro do gênero textual em sua superfície constitutiva. No nível textual, ressaltamos também o grau de verticalização, a densidade teórica e os níveis de profundidade percebidos em textos especializados de um mesmo gênero, os quais atuam como sinalizadores de peculiaridades subjetivas e atestam que em cada dimensão de análise que se pretenda, dentro de uma mesma área do conhecimento, de um mesmo gênero discursivo, ou ainda de uma mesma tipologia textual, haverá sempre gradações, relativizações e nunca o predomínio de visão unívoca.

Sem desprezar estes matizes do gênero, nosso propósito, entretanto, é refletir, sobre a diversificação do produto tradutório ao considerarmos a peculiaridade da escrita e as escolhas de quem a produz, a manipulação da informação técnica propriamente dita e as opções que faz o tradutor para inseri-la no “cotexto” (BAR-HILLEL, 1970). Sobre essas características da escrita que terão seus impactos na tradução do texto de especialidade, salientamos três aspectos das opções particulares do autor: (i) nível de modalização; (ii) utilização de terceira ou de primeiras pessoas no singular ou plural e; (iii) uso da voz ativa ou passiva. Estas particularidades expressas por recursos linguísticos, revelam direta ou indiretamente o maior ou menor grau de assertividade utilizado nos enunciados e conseqüentemente permitem inferências sobre o nível de proximidade do autor com o conhecimento em foco, a densidade de leituras, práticas empíricas de pesquisa e docência, vigor das assertivas e críticas e a hierarquia entre fatos e posicionamentos que adota.

A língua é dotada de variados recursos de modalização discursiva que servem à função argumentativa (DUCROT, 1988) inerente à comunicação, como: os modos verbais, adjetivos, verbos auxiliares, advérbios, entre outros. O efeito do emprego destes recursos é evidenciar o posicionamento do autor, seu estilo de escrita, seu engajamento com o objeto e sua postura na elaboração do discurso. Koch (2004, p.73) defende que as modalidades são “parte da atividade ilocucionária e revelam a atitude do falante perante o enunciado que produz”. Castilho e Castilho (1993) na defesa da importância do estudo de modalizadores para a compreensão da atitude do enunciador propõem uma taxionomia apresentando as modalizações epistêmicas, deônticas e afetivas.

Pelo tipo de discurso que se constrói em textos de especialidade, é esperada uma gradação descendente na frequência de utilização destas modalizações com predominância das modalizações epistêmicas. Alguns estudos nesta perspectiva são os produzidos por Batista e Kanthack (2012), Nascimento (2011, 2012, 2013) e Silva (2015).

<b>Modalização Epistêmica</b>	
Expressa uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade da proposição. Compreende três sub classes:	
<b>Asseverativos</b>	a) <b>Afirmativos:</b> realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida, mesmo, entre outros.
	b) <b>Negativos:</b> de jeito nenhum, de forma alguma.
<b>Quase asseverativos</b>	talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente.
<b>Delimitadores</b>	quase, um tipo de, uma espécie de, geograficamente, biologicamente, etc.

<b>Modalização Deontica</b>	
Se refere ao princípio da obrigação e da permissão: obrigatoriamente, necessariamente, etc.	
<b>Modalização Afetiva</b>	
Verbaliza as reações emotivas ao falante em face do conteúdo proposicional, deixando de lado quaisquer considerações de caráter epistêmico ou deôntico.	
<b>Subjetivos</b>	felizmente, infelizmente, curiosamente, surpreendentemente, espantosamente, etc.
<b>Intersubjetivos</b>	sinceramente, francamente, lamentavelmente, estranhamente.

2: Taxonomia de modalizações de Castilho e Castilho.  
 FONTE: Adaptado de Castilho e Castilho, 1993, p.222.

Silva (2015, p.117) propõe os seguintes tipos de modalização em atualização à categorização de Nascimento (2012). Observa-se o acréscimo de outras subdivisões das modalizações em relação àquelas propostas por Castilho e Castilho (1993).

<b>Tipos de modalização</b>	<b>Subtipos</b>	<b>Efeito de sentido no enunciado ou enunciação</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Epstêmica</b> - expressa avaliação sobre o caráter de verdade da proposição	Asseverativa	Apresenta o conteúdo como algo certo ou verdadeiro	<b>Com certeza</b> João virá à noite.
	Quase-asseverativa	Apresenta o conteúdo como algo quase certo ou verdadeiro	<b>Possivelmente</b> João virá à noite.
	Habilitativa	Apresenta a capacidade de algo ou alguém realizar o conteúdo do enunciado	João <b>pode</b> abrir a porta. Ele é forte.

<b>Deôntica</b> - expressa avaliação sobre o caráter facultativo, proibitivo, volitivo ou de obrigatoriedade	De obrigatoriedade	Apresenta o conteúdo como algo obrigatório e que precisa acontecer	A inscrição deve ser paga, <b>obrigatoriamente</b> , nas agências dos Correios.
	De proibição	Expressa o conteúdo como algo proibido, que não pode acontecer	Você <b>não pode</b> ouvir música na sala de aula.
	De possibilidade	Expressa o conteúdo como algo facultativo ou dá a permissão para que algo aconteça	Você <b>pode</b> ir de carro para a festa.
	Volitiva	Expressa um desejo ou vontade de que algo aconteça	<b>Eu gostaria que</b> você desligasse o celular
<b>Avaliativa</b>	-----	Expressa uma avaliação ou ponto de vista sobre o conteúdo, executando-se qualquer caráter deônico ou epistêmico	<b>Infelizmente</b> , João não passou na seleção de doutorado.
<b>Delimitadora</b>	-----	Determina os limites sobre os quais se deve considerar o conteúdo do enunciado	<b>Artisticamente</b> , João é uma ótima pessoa.

3: Taxonomia de modalizações de Silva (2015).

FONTE: Adaptado de Silva, 2015, p. 117.

As marcas de estilo e a singularidade da escrita são fatores que não escapam a qualquer que seja a produção textual, tampouco as que advêm de um ato interpretativo, como no caso das traduções, independente de sua modalidade. Por outro lado, o foco exacerbado na informação pode turvar a percepção de detalhes como, por exemplo, as opções por utilização de terceira ou de primeiras pessoas no singular ou plural denotando respectivamente distanciamento ou presença marcada do autor no texto ou o uso da voz ativa ou passiva denotando respectivamente os traços semânticos de agentividade ou passividade.

Em nome de uma estratégia retórica que privilegia a impessoalidade nos textos acadêmico-científicos, assimilou-se o apagamento do sujeito e de sua responsabilidade sobre o que propões, afirma e/ou deduz e de sua legítima autonomia e presença no texto. Lunardelli (2017) refere-se à “preservação da face” no “mecanismo de distanciamento linguístico do sujeito”. Rubem Alves (1981, p.121-122) no livro *Filosofia da Ciência: o jogo e suas regras* reflete criticamente



sobre a objetividade científica e expõe “O cientista não deve falar. É o objeto que deve falar por meio dele. Daí o estilo impessoal, vazio de emoções e valores: observa-se, constata-se, obtém-se, conclui-se. Quem? Não faz diferença”.

Esta prática canônica ancora-se na falácia de que a individualidade e a subjetividade do autor não estariam presentes nas formas como o cientista interpreta o fato, manipula a linguagem a favor de seus pontos de vista, escolhe o recorte que decidiu enfocar, seleciona os autores nos quais se amparou.

Um sujeito que interpreta para reescrever e recriar um novo texto, ainda que cerceado por convenções e padrões sistematizadores, terá um espaço de manipulação onde estão expressos aspectos de sua história individual e implicações de formação social, profissional e ideológica.

## **PALAVRAS FINAIS**

Utilizamos propositalmente alguns paralelos “terminológicos” dos universos da filosofia da tradução, tradução literária e de especialidade para assinalar que estes campos podem não estar tão distanciados em suas questões mais inquietantes. No universo linguístico denso e complexo do texto especializado percebe-se claramente que as competências de um tradutor estão situadas para além da decodificação de superfície, do conhecimento bilíngue, das tipologias textuais e convenções dos respectivos campos do saber. Sua atuação eficaz requer eficiência ao nível da pesquisa e manipulação de recursos múltiplos de apoio ao trabalho de mediação interlinguístico – a mestria ao nível das estratégias de contorno e compensação. O trabalho do tradutor de especialidade encerra um compromisso de mediação de extremada relevância para o progresso da ciência e da humanidade. É, portanto, inexorável nas suas dimensões ética e gnosiológica.

## **REFERÊNCIAS**

ALVES, Rubem. *Filosofia da ciência: Introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

ARGOTE, Álvaro. “*Traductor, ¿traidor?*” in *El Mundo*. Madri, 28.maio.2011. Disponível em: <[www.elmundo.es/elmundo/2011/05/27/cultura/1306483298.html](http://www.elmundo.es/elmundo/2011/05/27/cultura/1306483298.html)>. Acesso em: 28.out.2015

BAR-HILLEL, Yehoshua. *Aspects of Language*, Jerusalem, The Magnes Press, Hebrew Univ. and Amsterdam, North-Holland, 1970;

BATISTA, Marivone Borges Araújo; KANTHACK, Gessilene Silveira. *Advérbios modalizadores: descrição e análise do comportamento sintático e semântico*. In: IV SEPEXLE - *Seminário de pesquisa e extensão em Letras*, 2013, Ilhéus - BA. Anais do IV SEPEXLE, 2012.

CANAL 22. El letrero. *Traducción: traductores traidores*. México: Canal 22, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P8p9Gfx0LGE>. Acesso em: 31.out.2015.

CASTILHO, Ataliba Teixeira; CASTILHO, Célia Maria Moraes. Advérbios modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (Org.). *Gramática do português falado*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, v. II. 1993.

KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2004.

LUNARDELLI, Rosane Suely Alvares. Mecanismos de distanciamento linguístico: a preservação da face na síntese documental. *Perspectivas em ciência da informação*, v. 22, p. 4-16, 2017.

NASCIMENTO, Erivaldo. Pereira.; Batista, Silvana Lino. A modalização no gênero textual/discursivo relatório: uma estratégia semântico-argumentativa. *Revista Expectativa* (Impresso), v. 10, p. 107-122, 2011.

\_\_\_\_\_. *A argumentação na redação comercial e oficial: estratégias semântico discursivas em gêneros formuláicos*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

\_\_\_\_\_. *A modalização e os gêneros formuláicos: estratégia semântico-argumentativa*. *Revista de Letras* (Fortaleza), v. 32, p. 9-19, 2013.

PEREIRA, Regina Celi Mendes; BASÍLIO, Raquel; LEITÃO, Poliana Dayse Vasconcelos. *Artigo científico: um gênero textual caleidoscópico*. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. IMPRESSO), v. 33, p. 663-695, 2017.

PLATON. *Obras completas*. Madrid: Aguilar, 1977.

ROJO, Ana. *Traducción y ciencia cognitiva: ¿una alianza aprovechada o provechosa*. (conferência em vídeo). Universidad de Zaragoza. 09.abr.2014. Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=DPOJNPwu2s4](http://www.youtube.com/watch?v=DPOJNPwu2s4)>. Acesso em: 31.out.2015.

SILVA, Marcos Antônio. *Os operadores de contraposição no gênero resumo acadêmico: perspectiva linguístico-discursiva*. Tese de doutorado. João Pessoa, UFPB, 2015, 201 p.

SCHLEIERMACHER, Friedrich. Sobre os diferentes métodos de traduzir. *Tradução de Celso Braidá*. *Princípios, Natal*, v. 14, n. 21, jan./jun. p. 233-265, 2007.

SWALES, John. *Other Floors, Other Voices: A Textography of a Small University Building*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1998.

## **Organização da escola para o aluno surdo**

---

Bruno Gonçalves Carneiro  
Carlos Roberto Ludwig

## INTRODUÇÃO

A legislação brasileira considera a diferença surda na organização da escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), em seu artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Consoante, o Decreto 5625/05, a Lei 13005/04 (Plano Nacional de Educação) e a Lei 13146/15 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) garantem um ensino bilíngue para surdos em escolas bilíngues, classes bilíngues ou em escolas inclusivas.

Enquanto língua, a LIBRAS é fundamental no campo cognitivo, cultural, social, pois é instrumento essencial de poder de seus usuários e enquanto Língua Brasileira deve assumir seu papel que lhe é de direito. Em um contexto de educação bilíngue, a LIBRAS e a língua portuguesa estão em negociação, prestigiando a diferença surda na construção de conhecimento. No tocante à organização da escola, as instituições devem legitimar e atender as especificidades linguístico-culturais de seus alunos surdos. As instituições devem se organizar de forma a permitir uma construção de conhecimento através da LIBRAS.

De acordo com Quadros (2012), durante muitos anos e ainda com vestígios nos dias atuais, os surdos tem visto a língua de sinais assumir um *status* coadjuvante em relação à língua portuguesa.

Diante de uma política de subtração linguística aplicada aos surdos em que o português deveria ser a única língua a ser adquirida, os surdos negam esta língua por ter representado por muitos anos uma ameaça ao uso da língua de sinais. Essa realidade implica processos de delimitação de fronteiras e de poderes. Os surdos têm razão em assumir uma postura defensiva diante do português, uma vez que essa língua foi tida (ainda é tida) como a língua melhor, a língua oficial, a língua superior em oposição à língua de sinais brasileira representada como uma opção, como um instrumento utilizado apenas caso o aluno surdo não tenha conseguido acessar a língua (entende-se língua aqui, como a língua portuguesa e, portanto, os sinais como não língua) (QUADROS, 2012, p. 193).

Em uma escola inclusiva, alunos surdos e ouvintes compartilham um mesmo espaço. Mas, incluir o aluno surdo não é torná-lo um aluno ouvinte. Não é tentar aproximá-lo do que os ouvintes estão produzindo e aprendendo. A inclusão do aluno surdo envolve proporcionar, a partir de sua diferença, o acesso pleno aos conteúdos escolares e às informações que circulam. E em uma proposta bilíngue, o processo de ensino e aprendizagem envolve a língua de sinais. Os saberes surdos também fazem parte desse processo.

Na maioria das vezes, escola é um território “estrangeiro” para o aluno surdo. Tudo é estruturado em língua portuguesa. A circulação de conhecimento em sala de aula é pensada e organizada na lógica ouvinte. É preciso romper com essa lógica e garantir que a LIBRAS assuma seu espaço enquanto língua dos surdos brasileiros.

Assim, uma série de ações deve ser implementada de maneira sistemática na escola. Isso inclui a oferta de um ensino em LIBRAS, ensino de LIBRAS, ensino de português como segunda língua, presença do intérprete dentro e fora da sala de aula, verificação de conhecimento em LIBRAS, verificação de conhecimento

em português (considerando a relação específica que os surdos brasileiros possuem com a língua portuguesa), uso e difusão da LIBRAS na instituição, dentre outras ações. Especificamente neste capítulo, apresentamos algumas reflexões sobre a implementação dessas ações no contexto de escolas inclusivas bilíngues (LACERDA; LODI, 2009a).

## **INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA DAS AULAS**

As atribuições do intérprete educacional ainda são pouco claras, tanto para aqueles que exercem essa função quanto para os demais profissionais do contexto escolar. Isso faz com que a maioria destes profissionais sejam formados em serviço. O despreparo de muitos dos intérpretes também tem acarretado na manutenção de uma visão equivocada da atuação deste profissional.

Para Lacerda (2009, 2012, 2013) e Lacerda e Bernardino (2009), o espaço educacional apresenta especificidades que precisam ser consideradas. Em sala de aula o intérprete assume a postura de educador, pois colabora na construção de sentidos, esclarece pontos sobre o conteúdo e, em alguns momentos, atende demandas pessoais dos alunos.

O aluno surdo é usuário de uma língua que nenhum companheiro ou professor efetivamente conhece. O conhecimento que os profissionais da escola possuem sobre a LIBRAS muitas vezes não é suficiente para trocas simbólicas mais profundas. O intérprete de LIBRAS passa a ser um dos poucos que interage efetivamente com a criança surda, por conhecer sua língua:

É neste contexto que as crianças surdas buscam os intérpretes para conversar sobre assuntos pessoais, comentar dúvidas, contar coisas vivenciadas, já que é esse adulto que no espaço escolar é seu interlocutor fluente e pode compreender melhor suas questões e dialogar com elas. (...) os intérpretes convivem todo o tempo com as crianças, e se criam entre eles vínculos fortes que não podem ser negligenciados (LACERDA, 2009, p. 68).

A idade das crianças influencia bastante no trabalho e postura do intérprete. Com alunos mais novos, o intérprete acaba trabalhando também na construção da língua e de conceitos, não apenas na interpretação do discurso dos professores. O aluno, nas séries iniciais de sua vida escolar, está construindo aspectos fundamentais de sua identidade e socialização. Por isso, a relação do intérprete com o aluno surdo é diferenciada. Há também de ser considerado o atraso no desenvolvimento da linguagem e consequente defasagem na aquisição de conhecimentos em geral, considerando que a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes.

Nesse sentido, é importante a adoção de uma postura empática e de bastante disposição. É por meio do intérprete que grande parte das informações chegam ao aluno surdo. Além disso, o intérprete e os alunos surdos mantêm contato visual constante, de maneira prolongada e direta, por conta da modalidade da LIBRAS. Essa relação “íntima” pode se estender por muitos anos do período de escolarização. Ao mesmo tempo, o intérprete precisa adotar uma postura imparcial de forma que o aluno adquira sua autonomia, tome suas decisões, se posicione e tenha voz em sala de aula. Essas são questões delicadas e que precisam estar

em pauta na atuação do intérprete em sala de aula. Alunos mais velhos têm seus processos pessoais mais consolidados e demonstram conhecer melhor o papel do professor e do intérprete.

Mas, a inserção de um intérprete de língua de sinais em sala de aula não garante que outras necessidades da pessoa surda sejam contempladas. A questão do intérprete não assegura questões metodológicas, currículo, avaliação, a circulação da língua de sinais e de aspectos culturais da comunidade surda no ambiente escolar. Por isso, a educação do aluno surdo não pode recair sobre o intérprete, já que seu papel principal é de interpretar.

Muita informação circula em sala de aula, além do conteúdo ministrado pelo professor. O intérprete de LIBRAS deve estar atento a essas informações, visto que muito conhecimento é construído através de instrução informal. Isso envolve, por exemplo, a sinalização de trocas que acontecem em sala de aula oralmente entre alunos ouvintes.

O local de permanência do intérprete, em sala de aula, também deve ser levado em consideração. Há situações em que o intérprete, professor e os informes expostos no quadro precisam estar no mesmo campo visual do aluno. Em outros momentos, a sinalização se assemelha a uma explicação e não a uma interpretação, em que o intérprete está fisicamente mais próximo aos alunos surdos e de modo mais individualizado.

Além da competência linguística, é igualmente importante que o intérprete conheça sobre a comunidade surda e tenha convívio com ela (LACERDA, 2009). Outra questão é a competência referencial. O intérprete não consegue interpretar aquilo que ele não entende. É oportuno que o intérprete troque informações com o professor sobre o conteúdo a ser ministrado e esteja atento ao produto final de sua interpretação. A “qualidade” do conteúdo sinalizado pode estar aquém da “qualidade” do conteúdo ministrado pelo professor. E isso pode afetar o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. A dificuldade de um aluno em um conteúdo pode ocorrer não por conta da complexidade do assunto abordado ou por especificidade do próprio aluno, mas devido a uma interpretação truncada. Nesse sentido, o intérprete deve estar ciente de suas limitações e estabelecer um diálogo constante com o professor, inclusive para admitir que teve dificuldade de interpretar determinado conteúdo. A troca de experiências com outros intérpretes também é recomendado.

Conforme ressalta Lacerda (2009), cabe ao professor e ao intérprete educacional acompanharem essa construção de conhecimento pelo aluno surdo. Para isso, é preciso que sondem o que entenderam, o que já sabem (ou não) sobre determinados temas, de forma que isso seja considerado no planejamento das aulas.

Em geral, quando o intérprete está ciente de suas atribuições, ele se torna um dos poucos que conhece questões pertinentes aos aspectos educacionais dos alunos surdos. Nesse sentido, muitas vezes cabe a ele promover situações de diálogo entre os profissionais da instituição para que todos estejam envolvidos com o universo da diferença surda. Só um ambiente colaborativo pode assegurar que a diferença surda esteja à frente da organização da escola.

## TRADUÇÃO DAS AVALIAÇÕES PARA A LIBRAS

O reconhecimento da LIBRAS e o compromisso de seu uso e difusão nas mais diversas instituições, legitimam a diferença e a especificidade linguístico-cultural dos surdos brasileiros. A Lei 13146/15 reafirma esse compromisso do Estado brasileiro na produção e circulação de saberes, com vistas a garantir o direito de acesso, à leitura, à informação e à comunicação. Em seu artigo 68, estabelece que o poder público deve inclusive estimular e apoiar a adaptação e produção de artigos científicos em LIBRAS.

No tocante ao processo de ensino e aprendizagem, especificamente sobre a avaliação do aluno surdo, exposto no decreto 5.626/05, as instituições de ensino devem garantir critérios específicos de verificação de conhecimento quando expressos em língua portuguesa. Neste caso, os mecanismos de avaliação devem ser coerentes com a relação de segunda língua que os surdos possuem com a língua portuguesa. Sobre isso, Carneiro (2018) observa que as políticas de acessibilidade ora implantadas no Brasil contemplam as manifestações da pessoa surda em língua portuguesa como um fenômeno que abrange uma série de especificidades, longe da ideia de insuficiência. Em uma perspectiva decolonial, surgem novas formas de conceber o Outro e a sua realidade, de forma que diferentes saberes e critérios de rigor científico são validados e reconhecidos em um sistema de relações ecológicas.

À medida que as políticas de acessibilidade contemplem as especificidades de candidatos surdos em língua portuguesa, em exames de seleção e de verificação de conhecimento, há a emergência de um padrão surdo em português escrito. De acordo com Ribeiro (2012), desconsiderar marcas culturais surdas em português escrito, quando compreendidas enquanto erro, cria a impressão de que as características do plano de expressão empobrecem o conteúdo.

O Decreto 5.626/05 também orienta que as instituições de ensino devem garantir a verificação de conhecimento expressos em LIBRAS, desde que devidamente registrados. Novamente, a LIBRAS deve assumir seu papel que lhe é de direito. Dessa forma, deve ser ofertado ao aluno momentos de avaliação em sua língua, ou seja, na língua que lhe for mais confortável.

Idealmente, as atividades para a verificação de conhecimento devem ser elaboradas em LIBRAS. Neste caso, os alunos também devem ter acesso a uma versão em língua portuguesa. Nas situações em que as avaliações são produzidas originalmente em língua portuguesa, deve haver uma versão deste instrumento em LIBRAS (vídeo). Ressaltamos a necessidade de revisão da tradução, de forma a garantir o acesso às mesmas informações nas duas línguas. O trabalho em equipe, com a presença de profissionais surdos, minimiza erros e aproxima o produto de uma norma surda de tradução. É importante também uma sincronia entre os sinais-termos utilizados durante a interpretação em sala e os utilizados no processo de tradução, na gravação dos vídeos.

Quando houver textos longos nos instrumentos, recomenda-se que na tradução para a LIBRAS seja disponibilizado mais de um vídeo de menor duração. Dessa forma, o aluno surdo, ao sentir a necessidade de rever um ponto em específico do texto (sinalizado), não precise voltar todo o vídeo para encontrar o fragmento em questão. Assim, o acesso ao texto escrito e o acesso ao texto sinalizado (vídeo) demandam tempo equivalente.

Os alunos devem ser dispostos de forma a terem acesso a equipamentos de mídia individualmente. Assim, cada aluno tem acesso à prova em seu ritmo, visualizando as questões quantas vezes for necessário.

Da mesma forma que tenha acesso às provas, deve ser facultado ao aluno responder as assertivas na língua em que se sentir mais confortável. Idealmente deve ser disponibilizado cabines individuais (ou um espaço mais reservado em sala de aula), equipados com material de registro de vídeos para a filmagem. Deve haver cabines em número suficiente a não comprometer o tempo de realização da prova.

Nesta etapa, deve ser considerado a possibilidade de os alunos reverem suas próprias respostas, a fim de refutarem ou confirmarem o texto recém elaborado. Deve ser discutido também aspectos sobre formalidade na produção de vídeos em LIBRAS. Após a elaboração das respostas, os arquivos são recolhidos e podem ser traduzidos para o português escrito. O documento com a versão escrita é entregue ao professor. Outra possibilidade é a interpretação dos vídeos para o português junto ao professor, no momento da correção.

Ressaltamos que a avaliação em LIBRAS não é mais fácil que a versão em língua portuguesa. O conteúdo exigido é o mesmo e está apenas formulado em uma outra língua. A possibilidade de expressão em LIBRAS permite que o professor tenha acesso ao pensamento original do aluno surdo e é uma garantia de que o aluno surdo está sendo avaliado em condições adequadas com sua diferença linguística.

## **Levantamento de termos científicos em LIBRAS e seu uso na escola**

Já dispomos na literatura iniciativas de criação de sinais-termos, bem como propostas de organização de glossários em LIBRAS. Porém, essas discussões ainda pouco acontecem no ambiente escolar, no sentido de fazer um levantamento de sinais-termos já em circulação.

O Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº1.060/2013 e nº 91/2013, que contém subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (MEC 2014, p. 20), menciona como uma de suas metas:

[c]riar uma base de dados lexical-terminológica nacional eletrônica e paramétrica para que ali sejam registrados os sinais-termos normalizados da LIBRAS e do português. Essa base de dados deverá contemplar também em campos específicos os sinais-termos variantes (sinais regionais) e as variantes do português. É uma base para o registro de vocabulários científicos e técnicos em LIBRAS (MEC, 2014, p. 20).

A criação de glossários (também chamados de sinalários) objetiva manter um banco de dados sobre termos científicos em LIBRAS, disponíveis a toda a comunidade e de fácil acesso. A proposta é que esses bancos de dados possam ser alimentado de forma sistemática, organizada e específica, de acordo com determinada área de conhecimento. (OLIVEIRA; STUMPF, 2013, OLIVEIRA; WEININGER, 2013, STUMPF; OLIVEIRA; MIRANDA, 2015).

De acordo com Carneiro, Paz e Miranda (em elaboração), a escola é uma instituição fundamental na organização de sinalários. Os autores apresentam uma estratégia de levantamento e registro de sinais-termos da disciplina de química em uma escola. O trabalho foi realizado em uma instituição de ensino básico, na



cidade de Araguaína – TO, por um professor de química, um intérprete de LIBRAS, uma professora surda de LIBRAS e alunos surdos da instituição.

Nesta escola, uma das atribuições da professora e do intérprete de LIBRAS é a busca de termos técnicos científicos em LIBRAS, bem como criação de novos sinais de diferentes áreas do conhecimento. O levantamento deste reportório é uma demanda importante para subsidiar a interpretação simultânea das aulas, tradução de provas (vídeos) e produção de material didático em LIBRAS (vídeos).

Dessa forma, foi feito um levantamento de sinais da disciplina de química já utilizados na escola, bem como a criação de novos sinais. Durante as discussões, em muitos momentos, o professor de química explica o conceito do termo e mostra figuras ilustrativas para que fosse apresentada uma proposta de sinal. Os autores ressaltam que reuniões desta natureza devem ser sistemáticas e institucionalizadas, fazendo parte das ações políticas da escola, a fim de garantir à LIBRAS o mesmo status na produção de conhecimento que o português.

Todo o produto era repassado para os alunos como material didático. A escola não dispunha de um acervo *online* para armazenamento dos vídeos. Outra limitação, na época, era a inexistência de um profissional específico para gravação, edição e armazenamento dos vídeos e manutenção de um banco de dados vinculado à escola.

É de grande relevância o levantamento, registro, arquivo e consumo de sinais-termos pela comunidade escolar, para fins de organização de sinalários, padronização de sinais e produção de material didático em LIBRAS (vídeos). Esse tipo de ação, ainda pouco explorada, é fundamental em uma proposta de educação bilíngue para surdos. Mais uma vez, as ações de levantamento e registro de sinais-termos em LIBRAS devem ser sistemáticas e acontecer na escola.

## **PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM LIBRAS**

A inserção de alunos surdos em escolas inclusivas é desafiadora, pois não existe, em sala de aula, uma mesma língua compartilhada entre os atores deste cenário. A hegemonia da língua portuguesa acaba por tornar o ensino excludente. Até mesmo o material didático que o aluno tem contato não está em sua língua (BOTELHO, 2002). Neste sentido, é importante pensarmos maneiras de promover uma educação capaz de transitar entre as diferenças e produzir conteúdos que contemplem a especificidade linguístico-cultural dos alunos surdos.

Atividades que exploram o visual como uso de imagens, experimentos, recursos tecnológicos, vídeos legendados, jogos didáticos são ferramentas que podem auxiliar o professor na divulgação de conhecimento para alunos surdos. Porém é importante salientar que o uso dessas ferramentas deve ser conciliado com a presença da língua de sinais nas abordagens teóricas.

Diante da escassez de materiais didáticos disponíveis para um ensino em língua de sinais, Terris (em elaboração) apresenta um relato de experiência sobre a produção de material didático em LIBRAS a partir de ferramentas de baixo custo e de fácil acesso. A autora descreve os procedimentos de filmagem, edição e divulgação de vídeos científicos em LIBRAS, como uma forma de disponibilizar mais informações no contexto escolar.

O relato de experiência descreve um projeto intitulado “LIBRAS Com(s) Ciência”, que envolve vídeos em LIBRAS abordando temas da química em situações comuns do cotidiano. As gravações foram realizadas com câmeras de

celular e o cenário apresenta apenas um tecido de fundo. A edição da vinheta e das animações acontece através de uma ferramenta de edição virtual gratuita denominada *Powtoon*<sup>46</sup>. A manipulação do site é bastante intuitiva, fácil e rápida. As etapas de junção de vinheta, créditos às cenas, legendagem e sonorização dos vídeos foram realizadas no programa *Windows Movie Maker*, um recurso do Windows Vista para a criação e edição de vídeos domésticos. A finalização dos vídeos foi executada através da ferramenta de edição de vídeos *Wondershare*<sup>47</sup>. Nesta etapa, foram adicionadas imagens às cenas em LIBRAS para facilitar o entendimento do expectador. Tal procedimento precisou ser realizado neste editor porque o *Windows Movie Maker* não possui bandas de imagem e vídeo separados e, dessa forma, não é possível sobrepor imagens nas cenas dos vídeos. Por isso a necessidade de trabalhar com dois editores.

Os vídeos estão divulgados em mídias e redes sociais<sup>48</sup> e trazem informações a surdos e ouvintes por meio de recursos visuais, já que são vídeos com legenda em português. Tratam-se de exemplos de produtos que podem ser usados na educação básica e mostram a possibilidade de a equipe escolar criar seu próprio material.

## **ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA**

Sobre o ensino de língua portuguesa como segunda língua, Lima-Silva (2012) verifica que os surdos ainda estão inseridos junto com os alunos ouvintes. A autora ressalta a necessidade de oportunizar um ambiente de aprendizado em que os alunos estejam confortáveis ao lado de colegas que possuem a mesma relação (de segunda língua) com o português e com professores cientes dessa perspectiva. Além disso, a metodologia de ensino de línguas para surdos devem ser pensadas a partir da LIBRAS, o que pressupõe práticas em sala específica.

Segundo Karnopp e Pereira (2012), as crianças surdas de famílias ouvintes chegam às escolas defasadas em relação ao conhecimento de mundo necessário para atribuir sentido à leitura e escrita. Pelo fato de as famílias ouvintes privilegiarem a fala oral na interação com seus filhos surdos e pelo pouco acesso às conversas que ocorrem em casa, as crianças surdas são pouco estimuladas em relação à linguagem. Assim, não constroem uma língua sólida para que possam se basear na atividade de leitura e escrita. Esses fatores, atrelados à concepção da escrita apenas como transcrição gráfica de unidades sonoras, longe de concebê-la como um objeto cultural atrelada a práticas sociais, faz com que o ensino de leitura e escrita, ainda hoje, esteja vinculado a treinamento auditivo e de fala. Sem uma língua constituída, a maioria das crianças surdas ainda é submetida a um processo de alfabetização por meio do ensino de vocábulos combinados em frases descontextualizadas.

Ainda de acordo com as autoras, a língua de sinais é um sistema completo, complexo e legítimo. Preenche as mesmas funções que a língua falada tem para os ouvintes. Por isso, deve assumir seu papel enquanto fundamental e indispensável na aquisição da leitura e escrita. A aprendizagem é um processo dinâmico e ativo, em que os alunos devem ser estimulados ao uso da língua em diferentes contextos,

<sup>46</sup> Disponível em <[www.powtoon.com](http://www.powtoon.com)>

<sup>47</sup> Disponível para download em <[wondershare-video-editor-win.en.softonic.com](http://wondershare-video-editor-win.en.softonic.com)>

<sup>48</sup> Disponível em <[www.youtube.com/channel/UCqxfOk6EppqCg0cAStc0FWEQ](http://www.youtube.com/channel/UCqxfOk6EppqCg0cAStc0FWEQ)> (Canal Libras Com Ciência); Disponível em <[www.facebook.com/Librascomciencia/?fref=ts](http://www.facebook.com/Librascomciencia/?fref=ts)> (Página Libras Com Ciência)

permitindo a constituição de conhecimento de mundo. Assim, os alunos surdos desenvolverão estratégias para compreensão do funcionamento do português escrito, mas devem ser trabalhados com textos, e não com vocabulários isolados.

É muito comum, dentro do paradigma da relação de dificuldade que o surdo tem com a língua portuguesa, os professores atenuarem a complexidade de ensino adaptando textos originais ou fornecendo textos infantilizados, inadequados aos interesses e à idade dos alunos. Muitos professores não estimulam os alunos surdos a lerem livros (KARNOPP, 2012, KARNOPP; PEREIRA, 2012). Nas palavras de Karnopp (2012, p. 154):

[p]ráticas de leitura e escrita são relatadas como sendo atividades realizadas minimamente, já que os professores julgam que seus alunos têm extrema dificuldade de ler e escrever. Sendo assim, a estratégia utilizada na escola é a da “evitação”, ou seja, evita-se atividades que envolvam a leitura e a escrita, pressupondo que “os alunos não gostam” (KARNOPP, 2012, p. 154).

De acordo com Casal (1999), todos possuímos experiências e conhecimentos prévios e ao aprendermos uma língua/cultura, submetemo-nos a um processo de decodificação, negociação com a cultura do Outro, que implica em estabelecer comparações entre o similar e o distinto. No processo de aprendizagem cultural, o indivíduo, ao experimentar a compreensão de outras formas de agir, de perceber e de se posicionar, passa a compreender melhor a si mesmo e sua cultura de origem.

O ensino de língua portuguesa para surdos deve ser ministrado em língua de sinais, longe da ideia de dificuldade, atendendo as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda e o papel dessas línguas envolvidas no contexto social em que os surdos estão inseridos (KARNOPP, 2012, KARNOPP; PEREIRA, 2012, LACERDA; LODI, 2009b). Segundo Lacerda e Lodi (2009b), é necessária a construção um espaço em que os estudantes surdos possam falar e pensar em LIBRAS, relacionar com seus pares, sem a necessidade de intermediação do intérprete e compreender a língua portuguesa a partir de discussões com pares que apresentam as mesmas dúvidas e dificuldades, “definindo-se e constituindo-se na relação estabelecida com outros sujeitos iguais em sua diversidade” (LACERDA; LODI, 2009b, p. 148). Para que isso seja contemplado, é preciso um currículo com parâmetros específicos de ensino de língua portuguesa para surdos. As autoras mencionam também sobre a importância de professores surdos de língua portuguesa.

## **LÍNGUA DE SINAIS E CULTURA SURDA NA ESCOLA**

O uso e a circulação de uma língua são elementos primordiais para a sensação de pertencimento a um determinado lugar. Nesse sentido, a escola deve se organizar de forma a ser caracterizada como um espaço surdo.

Os alunos surdos da instituição, quando matriculados em um mesmo ano de escolarização devem ser alocados em uma mesma turma. Isso permite a emergência de um grupo surdo forte, garantindo a circulação da LIBRAS de maneira robusta e consistente. Só assim é possível definir especificidades dos alunos surdos em oposição à norma ouvinte.

A partir da LIBRAS, as relações são incontestavelmente sólidas. Todas as ações, reflexões e mediações se tornam efetivas. Com trocas significativas entre

pares, os surdos se fortalecem e estabelecem uma relação segura com o mundo. São nestes locais, nos espaços surdos, que a cultura e as identidades surdas encontram uma situação de prestígio, onde o encontro surdo-surdo emerge de maneira espontânea, espaço em que a língua de sinais é o principal meio de comunicação e interação.

A presença de professores surdos é fundamental. Para Reis (2007), essa importância vai muito além de uma visão simplista de professor como modelo. Com o professor surdo, uma nova cultura, identidades e alteridade de ser estão disponíveis. Os sujeitos das identificações são múltiplos, contraditórios e empurram em diferentes posições. Diante dessa heterogeneidade, o professor provoca deslocamento à construção da identidade do sujeito, em um processo que nunca para de acontecer. No caso do professor surdo, a identificação contribui para que os alunos surdos construam sua subjetividade em sua língua, assumindo sua cultura e identidades.

A escola deve promover eventos para que as experiências das pessoas surdas estejam em evidência. Deve também promover o ensino de LIBRAS como segunda língua para a comunidade escolar. Quanto mais pessoas souberem a LIBRAS, mais os surdos terão acesso às informações e, por conseguinte, formação. Isso favorece a emergência de uma rede de interação em LIBRAS cada vez mais satisfatória.

O espaço escolar deve ser atrelado a questões afetivas. Isso só é possível quando o dotamos de valor. No caso dos alunos surdos, este valor é diretamente proporcional à posição que a diferença surda ocupa na escola.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A legislação brasileira garante a oferta de educação bilíngue para surdos, seja em escolas bilíngues, classes bilíngues ou escolas inclusivas. Nesse sentido, a diferença surda é o grande alicerce nesta organização, a proporcionar o acesso, permanência e participação dos alunos surdos no cotidiano escolar.

Uma educação para surdos deve permitir a construção de um espaço em que os estudantes surdos possam pensar e falar em LIBRAS. Ou seja, compreender os conteúdos escolares a partir de discussões com pares, professores surdos e professores ouvintes bilíngues, sempre na perspectiva da diferença.

Este espaço é caracterizado pelo uso intenso da língua de sinais, através da implantação de uma série de ações pela escola. Assim a diferença surda é prestigiada na produção de conhecimento. Os alunos surdos precisam aprender a partir de sua alteridade. A escola é uma instituição oportuna para que o aluno surdo se encontre com a sua diferença.

## **REFERÊNCIAS**

BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação de surdos – Ideologias e práticas pedagógicas*. – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CARNEIRO, Bruno Gonçalves; PAZ, Geano Gustavo Geofre; MIRANDA, Roselba Gomes de. Levantamento de termos científicos em LIBRAS e seu uso na escola. In: CARNEIRO; Bruno Gonçalves; LEÃO, Renato Jefferson Bezerra; MIRANDA, Roselba Gomes de. (Org.). *Língua de Sinais, identidades e cultura surda no Tocantins*. Em elaboração.

CARNEIRO, Bruno Gonçalves. *Emergência de um padrão surdo em português escrito*. Revista Porto das Letras. Sociolinguística: os olhares do sul na desestabilização dos modelos herdados, Porto Nacional, v. 4, n. 1, p. 119-132. 2018.

CASAL, I. I. Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo. *Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, n. 21, nov. p. 13-23, 1999.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. *Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos*. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia. (Orgs) *Letramento, Bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1º edição. 2012. p. 125-134.

KARNOPP, Lodenir Becker. Práticas de leitura e escrita entre os surdos. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia. (Orgs) *Letramento, Bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1º edição. 2012. p. 153-172.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades*. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie P. Harrison; CAMPOS, Sandra Regina L. de Campos; TESKE, Ottmar. (Orgs). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação, 6ª edição, 2013. p. 120-128.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia. *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Editora Mediação. 2012. p. 247-288.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *Intérprete de LIBRAS em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1º edição. 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; BERNARDINO, Bruna Mendes. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Org.) *Uma escola duas línguas*. Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 1º edição. 2009. p. 65-80.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Cláudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Org.) *Uma escola duas línguas*. Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 1º edição. 2009a. p. 11-32.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Cláudia Balieiro. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Org.) *Uma escola duas línguas*. Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 1º edição. 2009b. p. 143-159.

LIMA-SILVA, Simone Gonçalves de. Pedagogia surda e ensino da língua portuguesa para surdos. In: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne. (Orgs). *Um olhar sobre nós surdos*. Leituras contemporâneas. Curitiba: Editora CRV, 2012, p. 265-274.

MEC/ SECADI. *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa Grupo de Trabalho*, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Ministério da Educação, Brasília-DF, 2014.

OLIVEIRA, Janine Soares; STUMPF, Marianne Rossi. Desenvolvimento de glossário de Sinais Acadêmicos em ambiente virtual de aprendizagem do curso Letras-LIBRAS. *Informática na Educação: teoria e prática*. Porto Alegre, v. 16, n.2. p. 217-228, 2013.

OLIVEIRA, Janine Soares; WEININGER, Markus Johannes. Densidade de informação, complexidade fonológica e suas implicações para a organização de glossários de termos técnicos da língua de sinais brasileira. *Cadernos de Tradução*. Florianópolis, n. 12, p. 141-163. 2013.

QUADROS, Ronice Muller. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia. (Orgs). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Editora Mediação. 2012. p. 187 a 200.

REIS, Flavianne. Professores surdos: identificação ou modelo?. In: QUADROS, Ronice Muller. *Estudos Surdos II*. Série de Pesquisas. Petrópolis: Editora Arara Azul, Cap. 1. 2007, p. 86-99.

RIBEIRO, Maria Clara Marciel de Araújo. A língua portuguesa produzida por surdos: indícios de variação linguística. Uberlândia: EDUFU. *Anais do SIELP*, v. 2, n.1. 2012.

STUMPF, Marianne; OLIVEIRA, Janine Soares de; MIRANDA, Ramon Dutra. *Glossário Letras LIBRAS*. A trajetória dos sinalários no curso: como os sinais passam a existir? In: QUADROS, Ronice Muller. (Org.) *Letras LIBRAS ontem, hoje e amanhã*. Florianópolis: Editora da UFSC. 2015.

TERRIS, Paloma Aline. Divulgação científica para surdos a partir da elaboração de vídeos em LIBRAS. In: CARNEIRO; Bruno Gonçalves; LEÃO, Renato Jefferson Bezerra; MIRANDA, Roselba Gomes de. (Org.). *Língua de Sinais, identidades e cultura surda no Tocantins*. Em elaboração.

## ***Ethos* discursivo: a representação ouvinte nas narrativas surdas**

---

Geceilma Oliveira Pedrosa  
Eduardo Figueira Rodrigues

## INTRODUÇÃO

A representação ouvinte nas narrativas surdas tem como objetivo principal analisar o discurso surdo a respeito dos ouvintes, embasadas no conceito de *ethos* prévio apresentada por Ruth Amossy, no qual faremos um retrospecto histórico sobre a surdez, retornando ao conceito de *ethos* desde o pensamento grego ao pensamento de autores contemporâneos. Utilizamos para a construção do dispositivo teórico os conceitos de *ethos* prévio, conforme supracitado, bem como abordamos sobre a necessidade de fazermos um retrospecto histórico no que tange a surdez e as relações de poder numa abordagem arqueogeneológica de Michel Foucault.

Abordar questões sobre as relações de poder implica em não negligenciarmos o que vivenciamos na atualidade, algumas mudanças principalmente no que tange ao cenário em que se encontram os grupos minoritários, como por exemplo, homossexuais, mulheres, negros, surdos, e etc., em que cada vez mais lutam pelos seus direitos, almejando mais espaço na sociedade.

No que tange ao sujeito surdo, podemos observar que esse espaço negado perdurou por longos séculos em detrimento as várias concepções e estereótipos que foram sendo construídas, por isso, torna-se imprescindível que evoquemos tais acontecimentos e deslocamentos discursivos por meio de um resgate histórico.

No entanto, estes aspectos que notavelmente marcam o povo surdo, são resultados de uma história marcada por imposições, lutas, poder e resistências, em que até hoje a comunidade surda não poupa esforços na tentativa de desmistificar esses estereótipos, que ainda resistem ao tempo e às mudanças, intensificando-se cada vez mais.

Tais esforços em desmistificar esses estereótipos têm como mola propulsora a resistência ao poder ouvinte, ou dominação, ou ainda como preconiza Lane (1992) uma certa colonização que o ouvinte estabelece sobre o surdo, tornando-se gerador de várias outras práticas, que na comunidade surda denomina-se de ouvintismo (Skliar, 1998).

E essa resistência passou a intensificar-se a partir do reconhecimento do *status* linguístico da Língua de Sinais na década de 60 nos Estados Unidos e posteriormente, no Brasil em 2002, através da Lei nº 10.436, contribuindo para o surgimento do empoderamento surdo, que tem desencadeado um cenário atual de lutas, dominação, imposições e resistência. Este último, sendo protagonizado não mais por sujeitos surdos, mas sim por ouvintes, ocasiona assim numa reversibilidade de efeitos de sentido, entre o poder surdo e a resistência ouvinte. Com isso, podemos observar a dinamicidade que o poder exerce sobre e para os sujeitos em questão.

Assim sendo, esta pesquisa propõe-se a analisar o discurso surdo a respeito dos ouvintes. Porém, reconhecendo a importância da obra *Arqueologia do Saber* (2005), de Michel Foucault, faremos um breve resgate histórico sobre a surdez, em seguida trataremos o conceito de *ethos* e, por fim, analisaremos os discursos dos sujeitos surdos a respeito dos ouvintes, cujas narrativas podem ser consideradas como uma prática ao qual também podemos hipoteticamente chamar de surdismo persecutório, também explicitada nesta pesquisa. O corpus do trabalho foi composto a partir de recortes da tese de doutorado de Gladis Perlin defendida em 2003 e do capítulo de mesma autora sobre as identidades surdas, do Livro de Carlos Skliar, um olhar sobre as diferenças (1998).



## UM BREVE RETROSPECTO HISTÓRICO SOBRE A SURDEZ

(...) em nossos dias, a história é o que transforma documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos. Havia um tempo em que a arqueologia, como disciplina dos monumentos mudos, dos rastros inertes, dos objetos sem contexto e das coisas deixadas pelo passado, se voltava para a história e só tomava sentido pelo restabelecimento de um discurso histórico: que poderíamos dizer, jogando um pouco com as palavras, que a história em nossos dias, se volta para a arqueologia – para a descrição intrínseca do monumento (FOUCAULT, 2005, p. 8).

Em outras palavras, para compreendermos a hipótese apresentada nesta pesquisa, faz-se necessário que nos apropriemos sobre das várias concepções sobre o sujeito surdo e posteriormente como o surdo passou a narrar os ouvintes, por meio de uma análise histórica.

Ao resgatar ‘os monumentos mudos’ e ‘as coisas deixadas pelo passado’, como nos afirma Foucault (2005), percebemos, através dos acontecimentos históricos, que o surdo nem sempre usufruiu de espaço na sociedade, conforme nos afirma Skliar (1998), ao narrar que a história do surdo é vista por muitos como “uma história de dominação”. Principalmente sob o argumento da deficiência, os surdos já foram considerados como seres anormais, incapazes de se comunicar, subjugados a uma concepção imposta pela sociedade sobre os padrões de normalidade.

No entanto, ao nos aproximarmos dos estudos foucaultianos, especificamente da obra *Microfísica do Poder* (1979), é possível problematizar a naturalização da anormalidade por refletir sobre como esse conceito foi e vem sendo construído, isto é, como o outro é narrado e representado pelo discurso do colonizador em uma rede de saberes e poderes (Lane, 1992).

Assim, à medida que fizermos uma retrospectiva histórica, perceberemos que eventos históricos que marcaram o povo surdo e como tais posicionamentos discursivos desencadearam a concepção do ouvintismo<sup>49</sup> e influenciou as narrativas surdas a respeito dos ouvintes.

Inicialmente, nos reportaremos, então, para o ano de 400 A.C., em que os surdos eram considerados pelos egípcios como criaturas privilegiadas, desse modo, acreditavam que a ausência da fala implicava no fato de serem as únicas criaturas que podiam se comunicar com os deuses, o que os tornava em seres temidos e respeitados pela população egípcia.

No entanto, esse conceito sofreu uma ruptura em meados de 322 A.C. na Grécia, quando Aristóteles afirmava que o pensamento era legitimado pela fala e que para atingir a cognição, os órgãos do sentido deveriam estar intactos, sendo o ouvido o órgão mais importante para a educação e raciocínio, considerando o surdo um ser incapaz de pensar. Guarinello (2004, p. 15), explica que tal pensamento era comum para a época porque havia a predominância de uma visão teocêntrica<sup>50</sup>, que justificava a ausência da fala como “castigo divino”. Assim,

<sup>49</sup> Segundo Skliar, “é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”. (1998, p 15).

<sup>50</sup> Um olhar ouvintista faz menção a forma como os ouvintes a partir do jogo das relações de poder representam a surdez. Esse olhar está ancorado naquilo que Skliar (1998) chama de ouvintismo que, segundo ele, “trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (SLKIAR, 1998, p.15).

devido à sua condição auditiva, os surdos viviam segregados e estigmatizados pelos ouvintes.

Com o surgimento Renascentista, observamos a possibilidade dos surdos serem concebidos por uma visão antropocentrista, no entanto, não houve muitos avanços, e os surdos continuavam privados de estudos, não exercendo os mesmos direitos que um cidadão ouvinte poderia exercer.

Somente no século XVIII, especificamente na Europa, surgia a primeira escola pública de surdos, denominada Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, fundada pelo abade Charles Michel de l'Épée (SOUZA, 1998). Nesse ínterim, a Língua de Sinais (LS) ainda não havia alcançado o seu real status linguístico, e a metodologia adotada na educação de surdos era o treino da fala, tido até o momento como o “ideal” para a comunicação.

Essa prática havia se espalhado de tal forma que alcançaria todas as escolas de surdos que passariam a adotar o método oralista. Essa homogeneização na educação dos surdos foi tão impactante que culminou com o Congresso de Milão em 1880, considerado como um ano marcante para o povo surdo. Liderado por Alexander Graham Bell, o principal objetivo desse congresso era padronizar a educação dos surdos com base no método oralista, coibindo qualquer outra forma de comunicação, seja ela através de gestos, mímicas e até mesmo da sinalização.

Nenhum outro acontecimento teve um impacto tão devastador na/da educação de surdos como este que por mais de um século os surdos ficaram subjugados às práticas ouvintistas, tendo que abandonar a sua identidade, a sua cultura, sendo submetidos assim a uma prática etnocêntrica ouvintista.

Um século depois, na Europa, eis que surge na década de 60, o linguista e professor de inglês da Universidade de Gallaudet, William Stokoe Jr., principal articulador da Língua de Sinais Americana – ASL, cujas pesquisas elevaram o status linguístico das línguas gestuais, colocando-as lado a lado com as línguas orais como uma língua natural com suas idiossincrasias. Oportunizou também um novo olhar não só pedagógico mais também social sobre o sujeito surdo.

Enquanto isso, no Brasil, a Língua de Sinais começou a ser investigada na década de 80, pela linguista Lucinda Ferreira Brito. Brito inicia seus importantes estudos linguísticos sobre a Língua de Sinais Brasileira (LSB), focando na variante de São Paulo e sobre a Língua de Sinais Indígena Urubu Kaapor (LKSB). Em seguida destacaram-se também Tania Felipe (1981), Ronice M. Quadros (2004) entre outros.

Contudo, somente no ano de 2002, a então conhecida Lei de LIBRAS, passou a ser formalmente conhecida por meio da Lei nº 10.436 de 24 de abril e posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, outro marco histórico para a comunidade surda.

Assim, percebemos que, desde os primeiros registros que se tem sobre a surdez, as práticas ligadas aos conceitos levantados sobre o sujeito surdo, configuram o ouvintismo que, sempre esteve presente levando o surdo a resistir e a lutar contra tais práticas na tentativa de se inserir na sociedade como uma pessoa normal cuja condição que os diferencia das pessoas ouvintes é apenas a modalidade de percepção que ocorre por meio do campo visual espacial.

Toda essa luta em desmistificar os estereótipos, resistir a opressão e segregação ouvinte, bem como a luta pelo seu espaço, principalmente no ensino de LIBRAS, tornaram-se condições propícias para uma reversibilidade de efeitos de sentido no discurso e na prática do sujeito surdo.

Tais discursos estão relacionados com a teoria de *ethos* prévio, cujas representações sociais influenciam no conceito apreendido pelo discurso surdo. Portanto, na próxima seção, traremos de forma sintetizada o conceito de *ethos* na perspectiva de Ruth Amossy (2005).

## UM BREVE RETORNO AO CONCEITO DE *ETHOS*

Uma das principais características e preocupações da sociedade grega era a performance de oralidade da língua, ou seja, os gregos precisavam falar bem em seu dia a dia para convencer o seu público e, desta forma, exercer sua cidadania plenamente. Assim, concebiam a oralidade como retórica, cuja origem etimológica da palavra é *rhetorike* e que significa a arte de falar bem, de se comunicar de forma clara e conseguir transmitir ideias com convicção. O seu surgimento ocorreu por volta de V A.C. em Sicília, inicialmente com os trabalhos precursores de Córax e Tísias, posteriormente, teria passado a Atenas através dos sofistas, na figura de Isócrates<sup>51</sup>, ganhando destaque também na Grécia antiga por meio de importantes filósofos da época como Platão e Aristóteles. Consequentemente, o estudo sobre a retórica foi ganhando espaço e sendo estudada também na Roma antiga, liderada por Cícero e Quintiliano.

Embora os filósofos Córax e Tísias dessem os primeiros passos no que tange à questão da retórica, porém, foi com Aristóteles que tal conceito passou a ser visto como arte (*téchne*) que ganhava novos contornos sob os moldes da arte de bem falar e, portanto, tornando-se passível de teorização filosófica, constituindo-se como pilar dos estudos da argumentação na contemporaneidade. Por esse motivo, a tríade oratória aristotélica passa a ser constituída de três elementos: o *ethos*, *pathos* e o *logos*.

De acordo com Eggs (2005), o *pathos* (*eunóia*) diz respeito ao apelo ao lado emocional do público-alvo, o *logos* (*phrónesis*) diz refere-se ao uso da lógica, ao conteúdo do discurso e o *Ethos* (*areté*) está relacionada às características do orador que podem instigar no processo de persuasão, como a sua autoridade, honestidade e credibilidade.

Nesse sentido, tanto o discurso quanto a retórica, são concebidas por Aristóteles como um domínio da realidade sobre o qual é imprescindível fazer uma investigação que outorgue a constituição de um saber. Deste modo, Aristóteles não limita a arte da retórica como mera arte da persuasão, mas expande o seu conceito por determinar os mecanismos de persuasão que se adequam a cada situação:

Entendamos por retórica a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir. Esta não é seguramente a função de outra arte; pois cada uma das outras é apenas instrutiva e persuasiva nas áreas da sua competência; como, por exemplo, a medicina sobre a saúde e a doença, a geometria sobre as variações que afetam as grandezas, e a aritmética sobre os números; o mesmo se passando com todas as outras artes e ciências. Mas a retórica parece ter, por assim dizer, a faculdade de descobrir os meios de persuasão sobre qualquer questão dada. E por isso afirmamos que, como arte, as regras se não aplicam a qualquer género específico de coisas (ARISTÓTELES, 2006).

<sup>51</sup> Isócrates é considerado por muitos como o pai da oratória por ter sido o primeiro a escrever discursos e consequentemente o responsável por implantar a retórica no currículo escolar de Atenas.

Assim, a retórica se define, portanto, como a arte que investiga mecanismos, uma técnica que possibilite chegar à persuasão. Dessa forma, o conceito de *ethos* proposto por Aristóteles adentra em novos terrenos, principalmente no campo epistemológico da sociologia, do discurso e da pragmática.

No que concerne à pragmática, conforme observa Maingueneau (1993) ela “veio, de certa maneira, substituir a *retórica* tradicional” (grifo do autor) na qual a função da imagem de si e do outro passa a ser construída no discurso numa perspectiva interacionista (externa). Dessa forma, a perspectiva interacionista que Maingueneau (1993) apresenta e ratifica que está presente no *ethos*, reflete-se mais claramente na análise do discurso, retomando as noções de enunciação apresentada por Benveniste.

No entanto, Maingueneau expande de forma significativa a relação entre *ethos* e enunciação, ancorando-a e definindo o seu conceito de *cena de enunciação*, conferindo à prova retórica um caráter, um tom e uma corporalidade (MAINGUENEAU, 1993, p. 221). Ainda, de acordo com a proposta de Maingueneau, o *ethos* de um discurso implica na interação de fatores diversos: *ethos* mostrado (*ethos* discursivo)<sup>52</sup>, *ethos* pré-discursivo, este último do qual resulta um conceito prévio que o locutário apresenta do seu locutor, como por exemplo, a experiência vivenciada pelo povo surdo ao longo dos anos, os quais viveram sobre a dominação dos ouvintes, poderá influenciar num *ethos* pré-discursivo sobre os ouvintes, conforme veremos mais adiante.

Outrossim, Amossy também ratifica o *ethos* pré-discursivo como um fator determinante na firmação do *ethos*, mas utiliza-se do termo *ethos* prévio, que está relacionado com “o saber prévio que o auditório possui sobre o orador” (Amossy, 2005, p. 124). Nesse sentido, Amossy aponta para um estereótipo na forma do *ethos* prévio da seguinte forma:

De fato, a ideia prévia que se faz do locutor e a imagem de si que ele constrói em seu discurso não podem ser totalmente singulares. Para serem reconhecidas pelo auditório, para parecerem legítimas, é preciso que sejam assumidas em uma *doxa*, isto é, que se indexem em representações partilhadas. (...) A estereotipagem, lembremos, é a operação que consiste em pensar o real por meio de uma representação cultural preexistente, um esquema coletivo cristalizado (AMOSSY, 2005, p. 125).

Em outras palavras, muitas vezes antes da legitimação conferida ao orador, é necessário que tais concepções ocorram e sejam assumidas em *doxa*. Quer dizer que não se pode ignorar o conceito prévio de acordo com crenças, experiências vivenciadas e representações compartilhadas por determinado grupo ou comunidade (locutário).

Por fim, no campo sociológico, Bourdieu (1982) aponta que toda a dinâmica que o orador exerce sobre o público é de ordem puramente social. Em outras palavras, a sua autoridade depende não de quem fala, mas de onde, de que lugar fala o sujeito. Nesse sentido, Amossy (2005) reforça o pensamento do sociólogo por afirmar que:

<sup>52</sup> Devido a presente pesquisa utilizar-se da análise de um *ethos* pré-discursivo (Maingueneau, 1993) ou *ethos* prévio (Amossy, 2005), não nos debruçaremos quanto ao conceito de *ethos* mostrado.

A especificidade do discurso de autoridade (aula, sermão, etc.) reside no fato de que sua compreensão não é suficiente (**ele pode até mesmo, em certos casos, não ser compreendido e mesmo assim, manter o seu poder**), e de que a efetivação de seu efeito específico depende de ele ser *reconhecido* como tal. Esse *reconhecimento* – **acompanhado ou não da compreensão** – só acontece, uma vez que é evidente, sob certas condições, as que definem o uso legítimo (AMOSSY, 2005, p. 121 – grifos da autora).

Dessa forma, a autora ratifica que o que confere eficácia e persuasão ao discurso, não depende do conteúdo, mas do sujeito que enuncia investido de “poder”, “autoridade” e “reconhecimento” do *status* de legitimidade no qual determinada comunidade ou grupo lhe conferem.

Assim, podemos inferir que o conceito de *ethos*, não se limitou apenas à proposta inicial apresentada pelos gregos, mas que se circunscreveu em uma linha fronteira entre os campos sociológicos, pragmáticos e discursivos.

### **ETHOS DISCURSIVO: A REPRESENTAÇÃO OUVINTE NAS NARRATIVAS SURDAS**

Ao retomarmos os estudos de Foucault sobre as relações de poder dentro da sociedade, percebemos que o poder dentro das relações sociais, está associado à palavra força. No entanto, algumas vezes o poder estabelece uma força que obrigatoriamente é coercitiva, ou seja, que estabelece uma relação muitas vezes unilateral sobre o sujeito ou sobre a sociedade.

Esse poder coercitivo sobre o povo surdo, doravante supracitado e explicitado apresentando as consequências que o congresso de Milão trouxe aos surdos, cujo idealizador do método oralista, Alexander Graham Bell, propôs medidas eugenistas que impedissem a criação da raça surda, para evitar mais surdos e que se continuasse desenvolvendo “essa” comunicação, referindo-se à Língua de Sinais (SOUZA APUD LANE, 1989).

No entanto, ao voltarmos novamente nossas atenções para os estudos de Foucault (1979), perceberemos que o mesmo descreve o sujeito e o concebe “como uma estrutura causada pelo poder”. Dessa forma, passamos a compreender como toda forma de poder cria a sua própria forma de resistência. Resistência que para o povo surdo ganhou impulso após o reconhecimento da Língua de Sinais, enquanto língua. Nesse sentido, Barthes (1988) corrobora com as palavras de Foucault, ao considerar a língua “como um lugar de poder”.

E esse lugar de poder tem conferido aos surdos assumir papéis como protagonistas na luta pelos seus direitos linguísticos, levando-os a estabelecer outras formas de poder, possibilitando um novo deslocamento na sociedade, agora permitindo-se a serem narrados não mais pela perda, mas pelo *Deaf Gain* (Ganho Surdo), conforme preconiza Bauman e Murray (2009). Tal terminologia implica em reconhecermos os surdos pelo ganho surdo bem como toda e qualquer mudança favorável para o reconhecimento, visibilidade e melhoramentos no estatuto social, político e cultural. Porém, o surdo ao se narrar na perspectiva do *Deaf Gain*, conseqüentemente o ouvinte passa a ser narrado pela falta, deslegitimado dentro do espaço em que ambos construíram, estando assim numa condição subalterna. Ou ainda, quando são considerados como “invariavelmente culpados” por todos os problemas do surdo, conforme salienta Souza e Gutfreind (2007):

(...) o primeiro “surdismo” chamaríamos de social – ação em que as pessoas com perdas auditivas menores (ou até mesmo pessoas ouvintes) e que, portanto, conheçam também a língua oral, passariam a comportar-se como se fossem pessoas surdas profundas para facilitar a sua aceitação na comunidade surda. Haveria também um “surdismo persecutório” ligado a ações promovidas por pessoas surdas, nas quais as pessoas ouvintes são, invariavelmente, culpadas de todos os problemas do surdo (SOUZA E GUTFREIND, 2007, p. 234).

Assim, ao estar revestido de um determinado poder, segundo Souza e Gutfreind (2007), a representação ouvinte nas narrativas do sujeito surdo, evidencia-se pela culpabilidade, culminando muitas vezes numa manifestação de ojeriza contra os ouvintes, em sua maioria contra os usuários da Língua de Sinais, ocasionando assim numa reversibilidade de efeitos de sentido entre o poder surdo e a resistência ouvinte.

Entretanto, os autores Souza e Gutfreind (2007), denominam tais práticas como “Surdismo Persecutório”. “Surdismo” por estar relacionada a uma prática pertencente ao sujeito surdo, assim como o termo “ouvintismo”, visto no capítulo que aborda sobre a historicidade surda, como uma ligada ao sujeito ouvinte e por fim, “persecutório”, ou seja, apontando para uma prática contínua.

Essa prática contínua nada mais é que uma forma de poder, de reafirmação e desconstrução dos estereótipos sobre os quais viveram os surdos. De uma certa forma, o ouvintismo mantém uma relação indissociável com a prática do surdismo persecutório, a partir da relação entre poder e resistência em Foucault, na qual Revel (2005) resume:

A resistência se dá, necessariamente, onde há poder, porque ela é inseparável das relações de poder, assim, tanto a resistência funda as relações de poder, quanto ela é, às vezes, o resultado dessas relações; na medida em que as relações de poder estão em todo lugar, a resistência é a possibilidade de criar espaços de lutas e agenciar possibilidades de transformação em toda parte (REVEL, 2005, p. 74).

Em outras palavras, o poder produz a resistência, em que essas duas forças se imbricam, de forma prática, afetada, versada num processo agonístico que decorrem em dicotomias, como: liberdade e submissão, entre assujeitamento e o desassujeitamento, ou seja, a instância do poder em voga.

Uma vez explicitado como a dinâmica do poder se exerce sobre e para os sujeitos em questão, na seção a seguir compreenderemos melhor a representação ouvinte nas narrativas surdas a partir do conceito de ethos prévio que os surdos possuem em relação aos ouvintes.

Para tanto, veremos um recorte extraído da tese da autora surda, a Dr.<sup>a</sup> Gladis Perlin (2003) e posteriormente analisemos a obra: *Um Olhar sobre as diferenças*, a autoria de Carlos Skliar (1998), no qual consta um capítulo da Perlin intitulado: *Identidades Surdas*, do qual também faremos um recorte discursivo.

## **ANÁLISES E DISCUSSÃO**

Ao iniciarmos a análise do dispositivo analítico, observemos o recorte extraído do referido capítulo que aborda sobre as identidades surdas, Perlin (1998):

[...] Foucault acentua que as relações de poder e saber são sempre uma resposta estratégica para uma necessidade urgente. Pareceu-me que nesse tipo de ouvintismo, em certas formas de saber empírico, se assume melhor a força do ouvintismo, que incide negativamente sobre a comunidade surda. Ele se torna senhor de uma língua majoritária (PERLIN, 1998, p. 61-62).

Segundo Perlin (1998), ao descrever as diferentes formas de ouvintismo, a autora descreve que esse tipo de ouvintismo é reforçado pelo fato de pertencerem a uma “língua majoritária”. Majoritária porque a Língua Portuguesa (no Brasil) possui um número maior de usuários, ao passo que a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, por ter o seu reconhecimento linguístico há pouco tempo, é uma língua utilizada por um determinado grupo de usuários identificados conforme nos salienta Padden e Humphires (2000, p. 5): “(...) uma comunidade é um sistema social geral, no qual um grupo de pessoas vivem juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras.”

A comunidade surda na qual os autores Padden e Humphires (2000) se referem, trata-se de ouvintes, entre estes podem ser profissionais da área, familiares e amigos, bem como os surdos que formam em sua totalidade uma comunidade surda usuária da LIBRAS.

É importante notar que autora reconhece que pertence a um grupo minoritário, ao referir-se aos ouvintes como um grupo linguístico majoritário, sendo assim, não há esforços em compreender que a mesma se coloca como pertencente a uma minoria linguística.

Entretanto, analisemos um fragmento retirado da sua tese (2003, p. 61-62), que traz como título: O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade:

[...] E atribui ao outro surdo adjetivos degradantes, deprimentes como: minoria linguística minorias\*, menos válidos por não ser iguais aos ouvintes, incapacitados, desabilitados, necessitados de “ter a fala como o ouvinte tem” (PERLIN, 2003, p. 61-62).

A nota de rodapé ainda nos informa:

A meu ver o adjetivo de minorias linguísticas é aviltante desqualifica nossa língua de sinais, rebaixa-a como outros adjetivos e a coloca em condição inferior, não na condição de riqueza e diferença... Esta denominação será sempre um transtorno e variavelmente indicativa de esforço para a inclusão (PERLIN, 2003, p. 61-62).

Neste outro recorte, Perlin (2003), afirma que quando utilizam o termo de minoria o aspecto de língua é visto como desqualificado, por isso, ao mesmo tempo que se demonstra uma insatisfação a própria autora reafirma o discurso que língua de sinais pertence apenas a um grupo minoritário do qual se formos pensar o aspecto legislativo sequer faz questão que a maioria linguística aprenda como modo de difusão.

Perlin demonstra profunda insatisfação quanto ao termo minoria linguística utilizada pelos ouvintes para referir-se ao povo surdo. Este discurso na qual Perlin se refere “que atribuem”, remete tão somente aos ouvintes, ou seja, os ouvintes

que utilizam o termo “minoria linguística”. Essa evidência está clara no seguinte trecho: “necessitados de ter a fala como o ouvinte tem”.

Remetendo-se aos ouvintes e resgatando em sua memória as tentativas de silenciamento imposta ao povo surdo, ocorrido no Congresso de Milão (1880), sobre o método oralista na educação de surdos, evento esse que até tem marcado o povo surdo.

Outro fragmento em que nos esclarece melhor sobre o *ethos* prévio da autora em relação aos ouvintes, é quando a mesma reafirma o seu ponto de vista como minorias. Sendo assim, Perlin considera os surdos como “donos da Língua de Sinais”, desconsiderando o caráter social da língua apresentada por Ferdinand de Saussure e, portanto, invalidando o que diz a Lei de LIBRAS, nº. 10,436 de 24 de Abril de 2002, em seu parágrafo único:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades surdas do Brasil.

Percebemos ainda, de acordo com Orlandi (2007), em seus estudos sobre o papel do silêncio no discurso, na qual citarei apenas o aspecto do silêncio fundador, Orlandi (2007, p. 24) argumenta que “aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significativo, produzindo as condições para significar”, essas condições para significar muitas vezes ocorrem sem nem mesmo que o locutor enuncie, ratificando a ideia de *ethos* prévio (Amossy, 2005), do qual Perlin, mais uma vez resgata em sua memória discursiva todas as práticas opressoras e segregadoras exercida por alguns ouvintes, de tal forma que deslegitima qualquer ouvinte a utilizar-se de termos que referem-se ao sujeito surdo e a língua de sinais.

A representação ouvinte na narrativa de Perlin, também nos leva a refletir sobre quem e de onde falam esses sujeitos para significar e fazer valer o seu discurso, a sua autoridade, conforme salienta Amossy (2005, p. 120): “O discurso não pode ter autoridade se não for pronunciado pela pessoa legitimada e pronunciá-la em uma situação legítima, portanto, diante dos receptores legítimos”.

Portanto, entendemos que os ouvintes não se encontram legitimados pelas narrativas surdas, uma vez que o *ethos* prévio, contribui nas diferentes construções dessas narrativas, tornando as relações entre surdos e ouvintes um tanto instáveis.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa procurou analisar a representação ouvinte nas narrativas surdas, a partir da perspectiva do conceito de *ethos* prévio utilizada por Amossy (2005), traçando primeiro um retrospecto sobre a surdez, na qual foi possível observar os estereótipos que foram sendo criados sobre o sujeito surdo, bem como as práticas ouvintistas que se resumem em práticas opressivas e segregadoras em relação aos mesmos, na tentativa de compreendermos por que os surdos construíram tais conceitos sobre os ouvintes.



Por essa razão, fizemos ainda um breve retorno ao conceito de *ethos* desde o pensamento grego até ao pensamento de teóricos contemporâneos, aos quais Amossy (2005) e Maingueneau (1993) possuem uma posição de destaque nesta pesquisa em relação ao campo do *ethos* discursivo, concentrando-nos na proposta de *ethos* prévio de Ruth Amossy.

E por fim, após a mobilização dos conceitos da AD, foi possível analisar nos recortes feitos da tese de doutorado e do capítulo do livro *A surdez: Um olhar sobre as diferenças*, em que ambas obras são da autoria de Gladis Perlin, no qual percebemos que o *ethos* prévio representados no discurso de Perlin em relação aos ouvintes, no qual verificamos que o conceito-análise *ethos* apresenta um conceito prévio do locutário sobre o locutor, que influencia as narrativas surdas a respeito dos ouvintes deslegitimando-os para falar sobre a surdez e questões ligadas a língua, nos levando a refletir que as narrativas surdas, especificamente analisadas a partir do discurso de Perlin a respeito dos ouvintes, mostra que os surdos resgatam em suas memórias as práticas ouvintistas e por esse motivo, o ponto em questão não é sobre quem é o sujeito que fala, mas de onde fala, quem se encontra, ou não, legitimados pelos locutários investidos do poder de legitimação, trazendo novamente os surdos e os ouvintes ao cenário dinâmico de poder e resistência, os quais não cessam de se modificar por e para os sujeitos em questão (Foucault, 1979).

Alguns desses discursos surdos sobre ouvintes nas narrativas surdas têm culminado naquilo que Souza e Gutfreind (2007) chamam de surdismo persecutório; essa inclusive, é uma das inquietações de muitos ouvintes pertencentes à comunidade surda na qual nos propomos, em um outro momento, adentrar nesse terreno instável das relações de poder.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Retórica*. Trad. Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. 3a ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2006 (Col. Biblioteca de autores clássicos).

AMOSSY, Ruth (org.). *Imagens de si no discurso*. A construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005.

BARTHES, Roland. O discurso da história. In: *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. Senado Federal. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005.

BRASIL. Senado Federal. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002.

BOURDIEU, Pierre. *Ce que parler veut dire*. L' économie des échanges linguistiques. (Paris: Fayard), 1982.

EGGS, Ekkehard. 2005. Ethos Aristotélico, Convicção e Pragmática Moderna. In: Amossy, Ruth (Org.) *Imagens de si no Discurso: a Construção do Ethos*. São Paulo: Contexto: 29-56.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. São Paulo. Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

GUARINELLO, A C. *O papel do outro no processo de construção da produção da escrita de sujeitos surdos*. Tese (Doutorado em Linguística) – Setor de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004. 208 p.

LANE, Harlan. *A máscara da Benevolência. A comunidade surda amordaçada*. Tradução: Cristina Reis. Coleção: Horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget - divisão editorial, 1992.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas:Pontes, 1993, 198 p.

ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio*. Campinas. Editora da Unicamp, 2007.

PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. *Deaf in America: voices from a cultures*. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

PERLIN, Gládis. *Identidades Surdas*. In: SKLIAR, Carlos, (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação. 1998. p. 52-73.

PERLIN, Gládis. *O ser e estar sendo surdo: alteridade, diferença e identidade*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

REVEL, J. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Tradução de Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 24º ED. São Paulo: Editora Cultrix, 2000.

SOUZA, Ana Paula Ramos de; GUTFREIND, Celso. *A saúde dos grupos: As representações sociais na saúde coletiva*. 1ª ED. Canoas: Editora Ulbra, 2007.

STOKOE, William. *Sign Language Structure*. Maryland: Linstok Press, 1960;

# **Apresentando a psicolinguística experimental e suas interfaces**

---

José Ferrari Neto  
Márcio Martins Leitão

## INTRODUÇÃO

A Psicolinguística é uma área do conhecimento humano cuja formação se deu por meio da intersecção entre diversos outros ramos do saber. Nesse sentido, ela é – e sempre foi –, um campo de estudos híbrido, cercado de relações com as muitas disciplinas que lhe deram forma e conteúdo. Definir, então, os limites que demarcam seu raio de investigação – nele contidos o seu objeto de estudo, seus métodos e seus referenciais teóricos específicos –, nem sempre é tarefa fácil. A concorrência de saberes distintos em seu próprio âmbito pode não raro levar a uma incompreensão da necessidade de se postular a Psicolinguística como um campo de conhecimento autônomo. Daí deriva a conclusão – errônea – de que ela não passa de um conjunto de tópicos investigados conjuntamente em vários campos ou, quando muito, de que ela não vai além de uma subárea de interesses comuns a ciências maiores.

Com efeito, esse parece ser o quadro visto por alguém externo e pouco familiarizado com o trabalho de pesquisa empreendido pelos psicolinguistas. Para um observador mais ingênuo, não seria difícil situar quaisquer dos tópicos comumente investigados em Psicolinguística em outras esferas de conhecimento. Questões relativas ao processamento de frases ou à aquisição de linguagem poderiam facilmente ser tratadas no âmbito da Psicologia Cognitiva e da Psicologia do Desenvolvimento, por exemplo. Investigações sobre o aparato físico que sustenta o uso linguístico são frequentes nos campos da Neurociência da Linguagem e mesmo da Fonoaudiologia. Mesmo a Linguística Geral, notadamente a de inspiração formalista, tem se desenvolvido de modo a formular modelos teóricos de competência linguística não voltados apenas à descrição de gramáticas de línguas naturais, mas também comprometidos com o processamento de linguagem em tempo real. Dessa forma, a delimitação da área de atuação da Psicolinguística não se afigura como uma tarefa simples, a despeito do já grande desenvolvimento obtido por ela nas últimas décadas.

Por outro lado, tal situação não é motivada pelas vicissitudes da Psicolinguística de *per si*. Antes, parece ser causada pela própria natureza daquilo que está em seu centro maior de interesse: a linguagem. Esse intrigante fenômeno perpassa de tal modo a constituição do ser humano em sua totalidade que é quase impossível falar de nossa espécie, em termos dos muitos campos de saber a ela dedicados, sem mencionar a linguagem em algum ponto. Ela faz parte de nossa constituição biológica enquanto espécie, radican-do-se em nossas estruturas mentais e cognitivas, tanto quanto espelha a cultura, a sociedade e a história da comunidade na qual está inserido aquele que a usa. É formada por unidades distintivas ou articuladas específicas, gerando sistemas com características e propriedades singulares, ao mesmo tempo em que lança mão de elementos de natureza distinta, como gestos, semblantes e olhares, com os quais se combina ordinariamente. Desabrocha espontaneamente no curso do desenvolvimento humano, em sua modalidade oral, mas requer aprendizagem instrucional em suas modalidades não-orais, como a escrita e os sinais não-verbais. É usada na comunicação, expressão e interação entre os seres na mesma medida em que enforma o pensamento e veicula ideologias e coerções sociais. Enfim, a linguagem está, de algum modo, contida nas investigações da Psicologia, das Ciências Sociais, da Filosofia, da Linguística Geral, da Educação e de muitas outras ciências.

É claro que, sendo assim, vendo que o estudo da linguagem de forma mais ampla é essencialmente inter e transdisciplinar, com cada ramo do saber mantendo a sua especificidade e, ao mesmo tempo, dando a sua contribuição para o entendimento completo do fenômeno linguístico. Isso é conseguido não apenas investigando a linguagem sob pontos de vista variados, amalgamando estas observações em sínteses mais complexas e integradoras, o que caracteriza o enfoque transdisciplinar, mas também – e sobretudo – atuando em conjunto com os demais campos do conhecimento no tratamento de determinadas questões linguísticas, o que é típico das abordagens interdisciplinares. A Psicolinguística é, possivelmente, o exemplo mais completo dessa maneira multifacetada de estudar a linguagem humana e suas complexidades.

O presente capítulo pretende, a despeito das dificuldades acima apontadas, apresentar a Psicolinguística enquanto ciência bem delineada e estabelecida. E o fará mostrando como a sua formação multidisciplinar contribuiu para a constituição de seu objeto de estudo, de suas teorias e seus métodos, os quais muitas vezes foram tomados de ramos do conhecimento e com eles compartilhados, mas sempre de modo a manter a sua singularidade e especificidade. Assim, a próxima seção irá mostrar os aspectos históricos da Psicolinguística, desde seu surgimento até os dias atuais, seguido de outra seção na qual estão descritos os principais tópicos de interesse de investigação psicolinguística, evidenciando o que estes têm de específico em relação a outras abordagens com as quais a Psicolinguística possui interfaces. Por fim, apresenta-se na última seção uma nova vertente de estudos psicolinguísticos, situados na interface com as Ciências de Educação, os quais têm sido realizados com o intuito de prover dados empíricos que suportem intervenções na área do ensino/aprendizagem de língua materna.

## **FORMAÇÃO HISTÓRICA DA PSICOLINGUÍSTICA**

Como disciplina científica, pode-se situar as origens da Psicolinguística nos estudos sobre mente, comportamento e linguagem realizados em fins do século XIX. Esses estudos versavam, no mais das vezes, sobre questões concernentes ao desenvolvimento da linguagem, relação entre linguagem e pensamento, bases mentais da linguagem, relação entre linguagem, comportamento e cognição, entre outros. Tais fenômenos eram estudados tanto por psicólogos quanto por linguistas com os métodos e teorias próprios da Psicologia e da Linguística, respectivamente, o que levou a constituição de uma área híbrida a qual se denominou *Psicologia da Linguagem*. No entanto, nenhuma das duas disciplinas estava definitivamente consolidada como campos de conhecimento nessa época, à grosso modo, entre o final do século XIX e o início do século XX, o que acarretava imprecisões no que se refere às suas respectivas áreas de atuação (cf. CORREA; 2006).

A Psicologia da Linguagem, assim fracamente delineada, trazia em seu interior duas perspectivas distintas por meio das quais seus fenômenos de interesse podiam ser analisados e discutidos (BALIEIRO JR; 2002). Uma era a perspectiva psicológica, e concentrava-se prioritariamente nas questões concernentes à relação entre linguagem e pensamento, cotejando-se a estrutura linguística com a organização do pensamento. Aqui se sobressai o trabalho pioneiro de Wilhelm Wundt em seu Laboratório de Psicologia Experimental na Universidade de Leipzig, Alemanha. Outra perspectiva era a linguística, focando, principalmente, as associações

psicológicas que subjaziam a certos fenômenos de mudança linguística, em especial a analogia, no que se destacaram os filólogos da Escola dos Neogramáticos, notadamente, Hermann Paul e Karl Brugmann, dentre outros.

Os estudos em Psicologia da Linguagem nessa época iniciaram-se sob uma forte orientação *mentalista*, buscando compreender o pensamento, sua natureza e estrutura, através de dados de linguagem. A orientação mentalista teve uma grande penetração na pesquisa em Psicologia da Linguagem conduzida na Europa e nos Estados Unidos, constituindo assim a primeira grande orientação de estudos psicológicos e linguísticos. Contudo, era nítido que faltava uma teoria de linguagem mais consistente, que proporcionasse uma descrição mais acurada dos fatos linguísticos, de modo a permitir uma maior interação entre ambas as disciplinas. Daí que a teorização sobre os aspectos mentais da linguagem, em especial os ligados aos processos de produção e compreensão linguísticas, tivessem um desenvolvimento um tanto atrasado nessa época.

Tal situação só viria a mudar a partir da segunda década do século XX, com o advento da Linguística Estruturalista de Ferdinand de Saussure. Com ele, a ciência da linguagem recebeu um significativo incremento, na medida em que é dotada de um objeto de estudo bem definido e munida de um ferramental teórico-metodológico próprio, que a permitiu empreender análises linguísticas significativamente mais amplas e substanciais do que as feitas até então. A Linguística Estruturalista de Saussure permitiu um rompimento com as posições historicistas que lhe antecederam e, igualmente, estreitou os laços entre a Linguística e a Psicologia, tanto por deixar de privilegiar a evolução histórica das línguas quanto por considerar a língua como um fato social.

No sentido de Durkheim, aproximando-se assim da Psicologia Social. Desse modo, um contato mais próximo entre as duas ciências de tornou mais viável, e um diálogo mais intenso e produtivo se seguiu daí, observando-se alguns desdobramentos do estruturalismo, bem como as novas propostas teóricas surgidas na Psicologia.

Os desdobramentos subsequentes das propostas saussurianas motivaram o surgimento de correntes distintas na Europa e nos Estados Unidos. No âmbito do estruturalismo europeu, a concepção de língua como um objeto social dedicado à comunicação e a interação entre os membros de uma sociedade levou à ênfase nos aspectos comunicativos e interacionais das línguas, ao lado de sua descrição puramente gramatical. Isso marca o surgimento de correntes de estudos linguísticos que se ocupavam de estudar a estrutura da linguagem sem dissociá-las de aspectos de seu uso.

Paralelamente, a Psicologia Social conduzida na Europa enfatizava o papel do meio na formação do indivíduo, da mesma forma que a nascente Psicologia do Desenvolvimento destacava a influência do meio social no processo de interiorização e fixação do conhecimento nas estruturas cognitivas internas. Todos esses ramos do estruturalismo europeu sofreram influência, em maior ou menor grau, das propostas teóricas advindas da Psicologia do Desenvolvimento, em especial a Construtivismo (Epistemologia Genética) de Jean Piaget e o Socioconstrutivismo de Lev Vygotsky tendo, de igual modo, contribuído para o desenvolvimento desses modelos teóricos. Portanto, nesse ponto, pode-se admitir o surgimento de uma teoria psicolinguística (ainda que não assim denominada) que vai repercutir em várias abordagens atuais sobre as relações entre mente, cognição, comportamento

e linguagem, em especial no que toca à aquisição da linguagem enquanto meio de interação social, que pode ser caracterizada como uma tentativa de se compreender o papel dos fatores externos na construção do conhecimento, desenvolvimento da linguagem e formação do comportamento (LEVELT; 2014).

Já no que tange ao estruturalismo norte-americano, a colaboração entre Linguística e Psicologia se deu em moldes diferentes. Foi o *comportamentalismo* ou *behaviorismo* quem mais influenciou os psicólogos e, por tabela, os linguistas de então. Oriundo dos trabalhos seminais de Ivan Pavlov sobre o condicionamento clássico, e tendo como expoentes nos EUA os psicólogos John Watson, num primeiro momento, e mais tarde Frederic Skinner, essa corrente psicológica via a mente humana como inacessível à investigação científica, restando à Psicologia se concentrar na determinação dos fatores externos, os *estímulos*, que afetavam o comportamento humano, as *respostas*. Assim, o comportamento, do qual a linguagem era um tipo especial, sob a ótica behaviorista, poderia ser explicado integralmente por meio do esquema estímulo-resposta, ao qual, mais tarde, Skinner acrescentaria a noção de *reforço*. Mesmo o funcionamento da linguagem e sua aquisição poderiam ser descritas nos termos propostos pelos behavioristas. Essa visão se coadunava bem com uma Linguística totalmente voltada para os produtos da atividade linguística, em detrimento da análise dos fatores internos que permitiam a formação desses produtos, tal como se apresentava o estruturalismo norte-americano, sobretudo o de Leonard Bloomfield, o grande nome da Linguística americana na primeira metade do século XX. Assim, estruturalismo e comportamentalismo se achavam tão próximos, que não era incomum tomar um pelo outro nos EUA. Uma vez mais, aqui, pode-se falar em um embrião de uma teoria psicolinguística, distinta da sua contraparte europeia, mas ainda assim centrada nas relações entre mente e linguagem – o destaque aqui é a sua orientação epistemológica francamente *empirista*, em oposição à abordagem mentalista do início da Psicologia da Linguagem e em grande medida contrária aos estudos psicolinguísticos conduzidos na Europa na mesma época.

Tal era a situação até fins da década de 1940 e meados na década de 1950 e, em resumo, pode-se afirmar que o predomínio de teorias sobre a linguagem com forte visão social se coadunava com teorias psicológicas que destacavam o papel do meio externo na caracterização dos processos mentais internos subjacentes ao comportamento e a cognição. No entanto, ainda que os estudos sob essa orientação tenham se revelado bastante profícuos, deixando uma herança significativa até os dias atuais, não se pode falar em Psicolinguística enquanto disciplina autônoma e consolidada nessa época.

Alguns fatores concorrem para tal conclusão. Em primeiro lugar, não havia, até então, interesse explícito da Linguística nas questões concernentes aos processos mentais de produção e compreensão – em outras palavras, a teorização sobre a linguagem incidia sobre seus aspectos externos, sejam os relativos às descrições gramaticais, sejam os relativos ao papel e funcionamento da linguagem nos processos de comunicação, expressão e interação. Por sua vez, a Psicologia apenas lançava mão da linguagem enquanto janela para a compreensão de fenômenos psicológicos mais gerais, inseridos no âmbito de uma teorização mais ampla sobre a mente, o comportamento e a cognição humana. Dessa forma, nem Linguística nem Psicologia estavam explicitamente comprometidas com a formulação de uma teoria geral dos processos linguísticos em nível mental

– faltava, para isso, uma mudança na orientação de seus respectivos estudos, de uma perspectiva mais externalista para uma mais internalista, o que não ocorreria até o fim da primeira metade do século XX.

Um ambiente propício para essa mudança tomou forma em fins da década de 1940, quando os interesses científicos de um amplo leque de ciências passaram a convergir para uma mesma meta: responder questões relacionadas à natureza do conhecimento humano, à sua composição, à maneira como ele se origina e se desenvolve, além de como esse conhecimento é armazenado (representado na mente) e empregado – é a *Revolução Cognitiva*. (GARDNER; 1995) Esse momento único na história do conhecimento universal pode ser compreendido como um esforço conjunto de várias disciplinas na resolução de problemas relacionados aos processos mentais do pensamento, comportamento e do conhecimento, tais como os seus usos, suas representações mentais e sua replicação em meios artificiais. Pela primeira vez, os aspectos *mentais* e *internos* da natureza humana se sobrepõem aos aspectos *não-mentais* e *externos*. A motivação para essa mudança de foco decorre do surgimento de teorias e técnicas de investigação científica que permitiram aos pesquisadores examinar o que ocorre na mente humana durante os processos subjacentes ao pensamento, raciocínio, comportamento e aquisição, desenvolvimento e uso de todas as formas de conhecimento, dentre os quais está a linguagem. As descobertas nesse campo também estimularam a reflexão filosófica sobre o assunto, promovendo assim uma colaboração mais estreita entre ciência e filosofia.

Assim feita, pesquisadores de vários ramos do saber científico e filosófico empreenderam enormes esforços na tarefa de descrever o funcionamento da mente humana, em seus múltiplos níveis. Assim, uma das marcas da Revolução Cognitiva é o seu caráter fortemente interdisciplinar, com as descobertas de uma área afetando fortemente as descobertas de outra. A dificuldade da tarefa assim o exigia e ninguém se furtou a dar a sua colaboração – dessa forma, pôde-se avançar com incrível rapidez na compreensão dos fenômenos mentais ligados à espécie humana, de forma poucas vezes vistas na história do conhecimento humano. As contribuições foram muitas e variadas.

Da Lógica e da Matemática vieram os trabalhos de Gottlob Frege (ainda que datem do final do século XIX) sobre a manipulação de símbolos abstratos e representação semântica da sentença, para o que também contribuíram Alfred North Whitehead e Bertrand Russell. Da Informática teve-se a teoria da computação de Alan Turing, proponente da máquina e do teste que levam o seu nome, e a idéia de programas computacionais sugerida por John von Neumann. Claude Shannon propôs a teoria da informação e pesquisadores da área das Neurociências inventaram novos métodos de examinação e mapeamento da atividade cerebral durante tarefas de raciocínio e aplicação/aquisição de conhecimentos, dando início às chamadas *Neurociências Cognitivas*, dentre as quais está a Neurociência da Linguagem.

A Psicologia recebe novo impulso daí. Rompem com a longa tradição comportamentalista e passando a adotar métodos introspectivos, como propôs Karl Lashley (que trabalhou com a possibilidade de representação mental do conhecimento) e permitindo uma renovação na Psicologia Cognitiva. Novas especulações filosóficas sobre a mente deram origem à Filosofia da Mente, para o que contribuíram decisivamente John Searle, Jerry Fodor, Hilary Putnam, entre



muitos outros. A união das contribuições de todas essas disciplinas acarretou o surgimento desse conglomerado de campos do conhecimento, fortemente interdisciplinar, denominado *Ciências Cognitivas* (GARDNER; 1995).

É nessa atmosfera de renovação que ocorrem dois eventos que seriam cruciais para o surgimento e consolidação da Psicolinguística como disciplina científica. O primeiro deles foi a realização de um seminário de verão na Universidade Cornell, em 1948, no qual se usou pela primeira vez o termo “psicolinguística” (BALIEIRO JR; 2002). O segundo foi o advento da teoria da gramática gerativa, proposta por Noam Chomsky em uma série de textos publicados entre 1955 e 1965. Neles, Chomsky propõe uma abordagem da linguagem fortemente mentalista, construindo a sua teoria de modo a prover um modelo teórico que permitisse a formulação e testagem de hipóteses sobre como as sentenças de uma dada língua eram geradas na mente do falante. Esse modelo seria a representação teórica do conhecimento linguístico internalizado na mente de um falante. De acordo com Chomsky, a linguagem poderia ser formalizada em um modelo que representasse seu mecanismo combinatório e recursivo básico, qual seja, a sintaxe, uma vez que a partir das regras ou princípios de funcionamento gerativo, contidos no componente sintático, é possível gerar estruturas hierárquicas passíveis de serem interpretadas em sistemas de interface, estruturas essas que poderiam ser assim descritas nos termos do modelo teórico, provendo, de igual modo, uma explicação em termos formais.

Essa teoria, que ficou conhecida, dentre outros nomes, por Teoria Gerativa da Linguagem, concebe as gramáticas das línguas humanas como sendo um mecanismo gerativo, isto é, um mecanismo que produz um número infinito de sentenças em uma dada língua a partir de um conjunto finito de elementos. Dentre os objetivos de uma teoria linguística gerativa está a determinação do que é esse mecanismo, como ele funciona, quais são os seus princípios e propriedades gerais. O sentido de *gerar* é, portanto, o de ser produzida de acordo com os princípios gerais da linguagem e conforme o mecanismo gerativo da língua em questão. Por enfatizar o mecanismo mental de produção de sentenças e seu modo de funcionamento é que a concepção gerativista de linguagem tem sido caracterizada como *formal* ou *formalista*, e também *internalista* ou *mentalista*, já que foca-se mais na capacidade gerativa do que nos produtos dessa capacidade, como se fazia até então. A abordagem chomskyana é também *cognitiva*, na medida em que assume que o mecanismo gerativo em questão, definido como sendo uma gramática gerativa, está radicado nas estruturas cognitivas da espécie humana, sendo, portanto, parte do *conhecimento*.

Ora, uma teoria de linguagem explicitamente comprometida com a caracterização mental dos processos subjacentes à geração de sentenças, que assume uma perspectiva internalista e mentalista da linguagem (logo, psicológica, num sentido mais amplo) e que a vê como parte da cognição humana era tudo o que faltava para uma aproximação definitiva entre Linguística e Psicologia. O ponto é que, dessa vez, essa aproximação se dava entre a então nascente Psicologia Cognitiva, e não mais com a Psicologia Social ou Psicologia do Desenvolvimento (o que, de resto, continuou o seu caminho de pesquisa até os dias atuais). Assim, o vasto campo das Ciências Cognitivas ganhava novas áreas e, com isso, novas frentes de pesquisa e investigação foram sendo abertas. Em especial, as que tratavam das ligações entre o conhecimento linguístico, os processos mentais e

cognitivos subjacentes à descrição das estruturas linguísticas e à caracterização dos processos envolvidos na produção e compreensão de sentenças e à relação desses com as bases biológicas que lhes davam suporte. É da intersecção entre essas áreas e questões que a Psicolinguística surge e se consolida, a partir da segunda metade da década de 1950.

Num primeiro momento, a Psicolinguística se ocupou da caracterização psicológica das operações recursivas e transformacionais de geração de sentenças definidas no modelo gerativista de então, o que era feito em estreita colaboração com os desenvolvimentos da teoria linguística chomskyana. Focava-se, também, na explicitação da relação dessas operações com as bases físicas que lhes davam suporte, notadamente, com os sistemas perceptuais e articulatórios, bem como com os sistemas cerebrais, em observância ao que era feito na então nascente Neurociência Cognitiva, em sua vertente dedicada à linguagem (neurociência da linguagem). Ainda se preocupava em determinar o papel de outros construtos psicológicos no funcionamento da linguagem, em especial, as funções psicológicas tais como a memória, a cognição, o raciocínio, a percepção, etc., o que era feito em conjunto com a Psicologia Cognitiva.

Embora tenha havido afastamentos e dissensões ao longo dos anos, notadamente no que se refere à teoria linguística (LEVELT; 2014) assim como reaproximações (CORREA; 2006), esse tem sido, basicamente, o caminho que a Psicolinguística tem percorrido até os nossos dias, sempre mantendo o seu caráter inter e transdisciplinar. Mas, como se pode definir exatamente o que é a Psicolinguística e sua área específica de atuação?

## **DEFINIÇÃO DE PSICOLINGUÍSTICA, SUAS ESPECIFICIDADES E SEUS TÓPICOS DE INTERESSE**

De acordo com Carroll (1999), pode-se definir Psicolinguística como sendo o estudo psicológico da linguagem, tratando dos processos mentais que estão envolvidos no uso da linguagem nas situações em que ela é requerida. Ainda segundo Carroll (1999), e conforme visto anteriormente, a Psicolinguística é parte das chamadas Ciências Cognitivas, um campo interdisciplinar que congrega linguistas, psicólogos, cientistas da computação e informação, neurocientistas e filósofos, todos empenhados no estudo da mente e dos processos mentais, tendo como origem o resultado da aproximação entre ciência da linguagem e ciência psicológica.

Estando, assim, inserida na confluência de tantos e distintos ramos do saber, como garantir a especificidade e a singularidade dos estudos psicolinguísticos? Dito de outro modo, e retomando a questão central exposta na Introdução, de que modo se pode garantir o status da Psicolinguística como disciplina científica autônoma?

A resposta para isso está em conjunção com algumas questões básicas. A primeira delas seria: *o que é preciso para poôr a linguagem em uso?* Ora, para tanto, é preciso que haja, de um lado, um conhecimento linguístico enraizado nas estruturas cognitivas do usuário e, de outro, uma base física que lhe dê suporte. Tal não é outra coisa senão a já clássica distinção estabelecida por Chomsky em 1965, entre *competência* e *desempenho*. A competência (hoje mais conhecida como *língua-I*) tem sido objeto de estudo da teoria linguística, em especial a de orientação chomskyana e, ainda que sua caracterização devesse ser construída de

modo a prever a sua relação com os sistemas de desempenho, isso nem sempre aconteceu – a adequação descritiva superou, em muitos pontos, a adequação explicativa, o que levou a formulação de modelos de competência linguística em muitos pontos independentes de modelos de desempenho.

Por outro lado, um estudo psicolinguístico voltado tão somente para a interface com os sistemas de desempenho corre o risco de não determinar as partes processáveis dentro de um sistema linguístico, pela razão de que falta justamente um modelo de competência que defina essas unidades. A Psicolinguística, portanto, assume aqui um papel viabilizador da relação entre competência e desempenho, permitindo assim um entendimento robusto do modo como a linguagem efetivamente é posta em uso.

Além disso, uma segunda questão se impõe igualmente: *que processos mentais ocorrem durante o uso linguístico?* Ora, a Psicologia, de há muito, vem caracterizando essas operações, em termos de construtos psicológicos que subjazem às chamadas funções superiores, como a memória, a percepção, a atenção, o raciocínio entre outros. Importantes, sem dúvida, para o funcionamento da linguagem, eles são descritos em termos mais gerais, sem especificar sua relação mais diretamente com a linguagem e sem levar em conta, muitas vezes, propriedades e princípios que são específicos dela. Daí que a Psicolinguística pode fazer uma ponte entre esses construtos psicológicos e características típicas da linguagem, de forma a prover explicações acuradas sobre processos mentais de produção e compreensão da linguagem.

Vê-se, assim, que a Psicolinguística é recebedora de contribuições advindas da Psicologia e da Linguística, mas opera com essas contribuições de modo próprio, seguindo princípios teóricos específicos e investigando questões com ferramental investigativo (no mais das vezes, experimental) herdado de outras ciências, mas adaptados ao estudo da linguagem, isso confere a ela um estatuto de ciência independente, pois há os requisitos básicos para tanto: objeto de estudo, teoria própria e método de pesquisa. Daí que os estudos psicolinguísticos conseguem avançar sobre os seus tópicos de interesse, produzindo evidências importantes para a compreensão dos mesmos.

Sinteticamente, os tópicos abordados pela pesquisa em Psicolinguística recaem sobre os seguintes pontos, recebendo tratamento muitas vezes diferenciado, em função das abordagens teóricas assumidas:

- a) *Produção da Linguagem*: esse tópico dedica-se à elaboração de modelos de produção de língua falada, bem como a descrição de processos envolvidos na linguagem escrita. Investiga também aspectos ligados ao processamento da conversação e interação entre falantes;
- b) *Compreensão de Linguagem*: volta-se para a elaboração de modelos de compreensão de linguagem falada e escrita, em estreita colaboração com a criação de modelos de produção. Foca-se também no estudo das unidades básicas da compreensão e produção, estocadas no que é chamado de léxico mental. Uma parte importante concentra-se no processamento da leitura, assim como no chamado processamento no sinal de fala, em seus múltiplos níveis: fonético/fonológico, morfológico, lexical (na criação de modelos de reconhecimento de palavras), sintático, semântico, textual (no processamento de textos) e pragmático-discursivo. Também o estudo do processamento em situações não padrão, como é o caso de portadores de patologia ou de sujeitos expostos a mais de uma língua, é enfocado nesse ponto.

- c) *Aquisição de Linguagem*: concentra-se na caracterização das habilidades precoces de processamento linguístico, tomadas como fundamentais no processo de aquisição de uma língua. Estuda também a aquisição em circunstâncias excepcionais e a aquisição de língua escrita. É desenvolvida em conjunto com a Psicologia Cognitiva e a Psicologia do Desenvolvimento.
- d) *Mecanismos Psicológicos*: essa parte, desenvolvida mais proximamente à Psicologia Cognitiva e Neurociência da Linguagem, visa compreender de forma mais clara o papel de funções psicológicas superiores, tais como a atenção, a memória, a percepção, o raciocínio e as emoções no processamento linguístico.
- e) *Bases Biológicas*: essa parte está voltada para o estudo das bases cerebrais e articulatorio-perceptuais sobre as quais se assenta a linguagem humana. Desenvolve-se em colaboração com as chamadas ciências do cérebro (Neurologia, Neurociência, Neurociência Cognitiva) e também com ciências médicas, tais como a Fonoaudiologia. Correlaciona-se igualmente com a Neurociência da Linguagem, criando enfoques neurocognitivos na compreensão de fenômenos ligados à linguagem.

Há, ainda, mais um ponto de interface entre a Psicolinguística e as demais ciências, o qual, por suas características especiais, aparece brevemente exposto no tópico a seguir:

#### 4) Psicolinguística e Educação

Diferentemente dos tópicos listados acima, a relação da Psicolinguística com as ciências da Educação possui sentido invertido. Nela, não mais há a contribuição de cada uma das disciplinas específicas aos estudos psicolinguísticos visando a compreensão global de fenômenos linguísticos determinados. Antes, o que é a contribuição maciça da Psicolinguística por inteiro, em busca de um incremento nas relações de ensino e aprendizagem de língua. O pressuposto, aqui, é que uma maior e melhor compreensão do modo como a linguagem é adquirida e processada na mente humana pode ajudar a melhor delinear estratégias pedagógicas que acarretem um melhor aprendizado, seja de língua materna em si, seja de línguas estrangeiras e até mesmo outras matérias escolares. Dessa forma, a pesquisa em Psicolinguística tem podido cooperar com estudos voltados para a melhoria da alfabetização, para a superação de problemas de aprendizagem geral, distúrbios e patologias de linguagem, etc. No Brasil, recentemente, esse trabalho tem sido executado no âmbito da Rede Nacional de Ciência para a Educação (CpE)<sup>53</sup>, coordenada pelo Professor Roberto Lent (UFRJ), a qual tem congregado linguistas, psicolinguistas, educadores, psicólogos, médicos e uma vasta gama de cientistas das mais variadas esferas. No que se refere especificamente à Psicolinguística, tal esforço de cooperação tem sido feito por laboratórios e grupos de pesquisa espalhados pelo território nacional, que podem ser conhecidos via o site do Grupo de Trabalho (GT) da ANPOLL: <anpollgtpsicolinguistica.wordpress.com>.

## CONCLUSÕES

O caráter multidisciplinar da Psicolinguística não a impede de ser uma disciplina científica autônoma. A proximidade das demais áreas do conhecimento com as quais ela possui interface não dilui as suas fronteiras, mas antes reforça a sua independência, deixando claro que estudos de natureza eminentemente psicolinguística são necessários a fim de que possa haver efetivas colaborações entre os diversos ramos do saber que lhe são limítrofes. Nesse sentido, a

<sup>53</sup> <cienciaparaeducacao.org>

Psicolinguística pode ser concebida como um ponto de convergência entre as disciplinas que compõem o grupo das Ciências Cognitivas, em especial no tocante às investigações sobre a linguagem.

Se a esse modo se dá a convergência, de igual maneira se pode conceber a separação entre elas. O que define e caracteriza a Psicolinguística, em face às demais áreas correlatas, é que nela há o interesse explícito de se contribuir para um maior entendimento da linguagem em si, como objeto do conhecimento autônomo e cujas propriedades centrais lhe são próprias. A linguagem, epistemologicamente, espalha-se por muitas e distintas áreas do conhecimento humano, conforme o exposto na Introdução e em cada uma delas vai contribuir para o entendimento dos seus respectivos objetos de conhecimento e sua relação com eles. Ontologicamente, contudo, deve ser vista como um objeto uno, regido por princípios próprios e singulares no contexto maior da natureza do real – e vai se dar a conhecer justamente por meio das diversas contribuições que irá receber de cada área autônoma a ela dedicada.

Assim, quando um neurocientista usa estímulos linguísticos para averiguar a reação do tecido cortical a ele, está interessado na caracterização do funcionamento cerebral, mais do que em questões relativas à linguagem em si – pode, inclusive, até mesmo prescindir de uma teoria linguística em sua investigação. Por outro lado, quando um psicolinguista elabora experimentos nos quais busca determinar princípios e propriedades concernentes à produção/compreensão de certos tipos de sentença e leva em conta o funcionamento do cérebro na tarefa, ele está à procura de algo que é específico da linguagem e, para lograr seu intento, dialoga com as ciências do sistema nervoso. E nesse caso não pode, nem deve deixar de lado o concurso a uma teoria linguística.

Seja como for, e longe de esgotar a controvérsia, o fato é que a Psicolinguística vem acumulando enormes progressos, desde a década de 1950 até os dias atuais, gerando uma grande quantidade de evidências teóricas e empíricas acerca dos processos mentais e cognitivos envolvidos no uso da linguagem. Ela continua a manter as suas interfaces com as demais ciências cognitivas, pois assim acredita ser o melhor procedimento, no que tange ao entendimento da linguagem e suas relações com a mente. E, sendo independente ou não, as suas contribuições têm se revelado decisivas, contribuindo em muito para seu sucesso e o das demais disciplinas.

Dessa forma, a Psicolinguística e suas interfaces tem permitido, por exemplo, compreender melhor os processos cognitivos relacionados a especificidades linguísticas deficitárias em patologias ou déficits referentes à linguagem, gerando maior precisão em termos de diagnóstico e potenciais intervenções clínicas. Tem permitido também a compreensão de como indivíduos bilíngues processam a linguagem, jogando luz em como a complexidade dos processos cognitivos ocorre nesses indivíduos, levando em consideração a interação entre os vários níveis linguísticos, proficiência e aspectos ligados a funções executivas como memória e atenção, por exemplo. Além disso, como já mencionado, a Psicolinguística em interface com a Educação pode servir como um ótimo instrumento tanto para mapear habilidades de leitura e de produção linguística de alunos nos vários níveis de ensino, quanto para identificar problemas de aprendizagem e formas eficientes para resolver ou minimizar esses problemas.

Com este capítulo, pretendemos aguçar a curiosidade de professores, pesquisadores e alunos que se identifiquem com os estudos da mente humana,

particularmente ligados à linguagem e suas interfaces, assim potencializando a busca por subsídios para uma maior proximidade e um maior aprofundamento com a área da Psicolinguística e suas possíveis aplicações no dia a dia aos estudos das línguas e à sala de aula.

Aproveitamos para indicar, como introdução a esse aprofundamento, o livro *Psicolinguística, Psicolinguísticas: uma introdução*, organizado pelo professor Marcus Maia, publicado pela editora Contexto – nele, as várias interfaces da Psicolinguística são detalhadas em termos objetivos e bem didáticos. Indicamos também o livro *Psicolinguística e Educação*, também do professor Marcus Maia, porém publicado pela editora Mercado de Letras, no qual uma série de estudos realizados nessa interface são descritos.

## REFERÊNCIAS

BALIEIRO JR. Psicolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina. *Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras*. São Paulo: Editora Pontes, 2002.

CARROLL, David. *Psychology of Language*. California: Brooks/Cole Editions, 1999

CORREA, Leticia Maria Sicuro. Possíveis diálogos entre Teoria Lingüística e Psicolingüística: questões de processamento, aquisição e do Déficit Específico da linguagem. In: N. MIRANDA; MC.L. NAME (orgs.). *Lingüística e Cognição, Juiz de fora: editora da UFJF*, 2006.

GARDNER, Howard. *A Nova Ciência da Mente*. São Paulo: Editora da USP, 1995.

LENT, Roberto; BUCHWEITZ, A. e MOTA, M. *Ciência para Educação: uma ponte entre dois mundos*. São Paulo: Editora Atheneu, 2017.

LEVELT, Willem. *A History of Psycholinguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2014.

MAIA, M. (org.). *Psicolinguística, Psicolinguísticas: uma introdução*. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. (org.). *Psicolinguística e Educação*. São Paulo: Editora Mercado de Letras, 2018.

TRAXLER, Matthew. *Introduction of Psycholinguistics: Understanding Language Science*. Sussex: Wiley-Blackwell Editions, 2012.

**A dêixis locativo–espacial em narrativas  
orais amazônicas: uma abordagem  
sociocognitiva e cultural**

---

Heliud Luis Maia Moura

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é estudar a dêixis enquanto um fenômeno textual-discursivo, considerando-a como uma atividade constitutiva de textos orais e escritos. Nesta pesquisa, analisa-se como os mostrativos constroem a referência cultural em contextos em que narrativas orais são produzidas, especificamente narrativas que tratam de encantamento e cobra, (re)contadas em comunidades camponesas da Amazônia. Subsidiarão este trabalho as postulações de Benveniste (1995, 2006), Bühler (1978); Cervoni (1989); Crystal (2000); Dubois (1990); Ducrot & Todorov (2007); Fillmore (1997, 1984); Marcuschi (2007) para os quais, sob diferentes prismas teóricos, a dêixis, enquanto um fenômeno discursivo-enunciativo, constitui uma atividade por meio da qual as interlocuções constroem-se.

Segundo Benveniste (1995, 2006), as enunciações estão constringidas pelos contextos sobre os quais atuam, implicando fatores sociopragmáticos construtivos dessas atividades. Bühler (1978) afirma que os pronomes, os advérbios de lugar e tempo são dêiticos, como também os adjetivos relativos, corroborando a premissa segundo a qual as relações dêiticas estão engatilhadas em efeitos produzidos pelas condições em que os discursos se realizam. O *corpus* constitui-se de 30 (trinta) narrativas orais, detendo-me em 2 (duas), observando como determinados dêiticos (re)constroem atividades referencial-culturais. Os resultados da pesquisa apontam para o fato de que as construções referencial-dêiticas, no caso as construções locativo-espaciais, são tributárias de práticas culturais específicas, mormente nos contextos em que as narrativas sob investigação são (re)contadas.

## BASES TEÓRICAS

A dêixis constitui uma atividade discursivo-enunciativa que pressupõe um locutor e um alocutário pressupondo, concomitantemente as circunstâncias em que a enunciação ocorre; logo instâncias como espaço, tempo e interactantes, numa relação dialógica, constituem elementos centrais pelos quais o ato de enunciar se instaura, toma “corpo” e faz sentido em toda a sua complexidade e dinamismo. Dada essa noção, Cervoni (1989, p. 23) afirma:

Os dêiticos, cuja série mais representativa é eu, tu, aqui, agora, são as palavras que designam, dentro do enunciado, os elementos construtivos de toda enunciação, que são o locutor, o alocutário o lugar e o tempo da enunciação. Mas eles os designam à sua maneira: “refletindo sua ocorrência”. Isso quer dizer que, em cada ocorrência de eu, esta palavra só pode designar o indivíduo que disse eu para falar de si mesmo; tu só pode designar o indivíduo a quem o locutor se dirige para falar dele, alocutário; aqui e agora só podem designar o lugar e o tempo da ocorrência do enunciado de que fazem parte. Resulta disso que é impossível atribuir um referente preciso a essas palavras se não conhecemos (enquanto interlocutor ou testemunha, ou ainda através das informações independentes da própria interlocução) os actantes e o âmbito espaço-temporal da enunciação.

Considerando as postulações de Cervoni, é possível afirmar que a dêixis designa um conjunto de construções de natureza interacional, em que o ato



enunciativo se apresenta como situado, ou seja, atrelado a determinadas condições de produção. Mais do que isso, as construções dêiticas são aparatos discursivos e textuais que carregam em si os modos pelos quais a enunciação se efetiva, em outros termos, de instanciar enunciador e enunciatário, tendo-se em conta, necessariamente, as condições sociopragmáticas por meio das quais os enunciados<sup>54</sup> são construídos, investidos de diferentes tipos de relações, sejam de tempo-espço, pessoa, circunstância, referência pronominal, pessoal, mostrativa ou designativa. Assim, dadas as características das ações de linguagem que estão sendo mobilizadas nos diversos contextos sociais, o uso dos dêiticos imprimem a essas ações particularidades *sui generis*, os que as fazem, por sua vez, diferentes e contrapostas entre si. Acrescentando ao que está sendo aqui dito, Cervoni (1989, p. 24) postula, ainda, que:

(...) para caracterizar bem a especificidade dos dêiticos entre os outros signos, podemos, como R. Jakobson, apelar para a terminologia de Pierce: os dêiticos têm uma significação convencional, como os outros signos da língua. Por esse aspecto eles são *símbolos*, segundo Pierce. Figuram nos dicionários e não precisamos considerar o seu emprego para dizer como seriam traduzidos em outras línguas. Assim, *eu* tem como significação geral única e constante a de designar o remetente da mensagem, *tu*, o destinatário (reconhecemos aí a terminologia de Jakobson). Por isso é um erro considerá-los como formas vazias que recebem em cada um de seus empregos uma significação diferente.

Mas os dêiticos possuem conjuntamente um outro aspecto: só podem receber um sentido determinado se estão numa relação existencial com o objeto que representam. Por aí, eles participam da natureza do que Pierce denomina os *índices*. O índice por excelência é o gesto através do qual designamos um objeto: na ausência do objeto, o gesto não está de modo algum a ele associado; não significa nada. O gesto só se torna signo se está numa relação de fato com um objeto.

As postulações de Cervoni são relevantes porque enfatizam o caráter interacional e relacional existente entre sujeitos e o mundo existencial. Logo, as atribuições designativas só fazem sentido no âmbito do que posso chamar da “cumplicidade” necessária entre sujeitos culturalmente imersos e entre estes e os objetos culturais que os constituem.

Fillmore (1984, p. 61) compreende a dêixis como imensa nas circunstâncias em que se dá o ato enunciativo. Nessa perspectiva, conceitua:

Dêixis é o nome dado a propriedades formais de enunciados que são determinadas por certos aspectos do ato de comunicação em que as declarações em questão podem desempenhar um papel e que são interpretadas pelo conhecimento. Essas declarações incluem (1) a identidade dos interlocutores em uma situação de comunicação, denominada pelo termo *dêixis* de pessoa; (2) o lugar ou lugares em que esses indivíduos estão localizados, para qual termos o tempo *dêixis* de lugar; (3) o tempo em que o ato de comunicação toma lugar (...).

Com base na noção acima colocada, postulo ser a dêixis muito mais que uma marca formal constitutiva dos textos, uma espécie de baliza que os retira

<sup>54</sup> Gêneros, segundo Bakhtin (2010)

de uma suposta neutralidade comunicativa. Assim, para ir muito além dessa perspectiva, proponho serem os dêiticos elementos sociorretóricos e enunciativos construtores da situação interativa e, portanto, instrumentos essenciais ao próprio ato de enunciar, sem os quais tal ato não se efetivaria. Vendo por esse ângulo, a dêixis passa a constituir-se como um fenômeno pragmático, no qual as ações de linguagem são empreendidas segundo regras socialmente compartilhadas e realizadas por um conglomerado de elementos por meio dos quais a referência não constitui uma atividade descarnada dos contextos sob os quais atua; nesse sentido, os próprios dêiticos são parte integrante da construção da referência e é por meio deles que a ação de referenciar é significada<sup>55</sup>, realizando um ato enunciativo enquanto mergulhado na relação sujeito-mundo, numa situação regulada por princípios inerentes a uma dada cultura.

Marcuschi (2007, p. 76) ao citar Bühler, explica:

Karl Bühler distinguia de maneira sistemática entre um *campo simbólico da linguagem* (*Symbolfeld der Sprache*) e um *campo mostrativos da linguagem* (*Zeigfeld der Sprache*) (1978:80). O campo mostrativo, que incorporava todos os tipos de dêiticos, recebia sua especificação e determinação referencial de caso a caso (“*Von Fall zu Fall*”). Para Bühler, os dêiticos como “*eu/tu*”, “*aqui/lá*”, “*agora/depois*” têm sua determinação referencial na relação com os contextos e os falantes, ligando-se, portanto, a uma *origo* que lhes dá uma característica egótica. Assim, se fôssemos querer para os dêiticos o mesmo procedimento referencial que para os nomes, deveríamos ter para cada “*aqui*” e para cada “*agora*” ou “*eu*” um nome e com isso precisaríamos de tantos nomes quantos usos. Justamente por essa impossibilidade por esse funcionamento largamente econômico, os dêiticos distinguem-se dos *signos conceituais* (*Nennwörter*), que pertencem ao campo simbólico e têm sua identificação referencial preenchida de maneira diferente ao possuírem uma “*Wasbestimmtheit*” (determinação substantiva). Desse modo, falantes diversos, em situações diversas e mesmo na ausência de um dado objeto podem designá-lo (construí-lo) com relativa precisão e similaridade.

A perspectiva de Marcuschi (2007), ancorada em Bühler (1978), é a de que a dêixis pertence ao campo mostrativo da linguagem, no entanto, para além da função puramente mostrativa ou fórica, os dêiticos incorporam valores ligados aos contextos em que se inserem, portanto, não atuam de maneira geral na língua/linguagem, mas atrelam-se a situações específicas de uso dessas instâncias simbólicas, carregando significados requeridos pelas “exigências” das situações sociocomunicativas.

Marcuschi (2007, p. 76), ao se repostar às concepções de Bühler sobre a dêixis, explicita:

O interesse da abordagem de Bühler para o nosso caso está nos três tipos de dêixis ou “modos de mostração” (*modi des Zeigens*) propostos, isto é: (a) *stumme Deixis (Demonstratio ad Oculos)* (a dêixis muda ou o apontar com o dedo, com o olhar ou com gestos sem palavras); (b) *Demonstratio ad Aures (Anaphora)* (a *demonstração audível* ou o apontar com elementos pronominais, adverbiais de lugar, tempo, espaço e ect.);

<sup>55</sup> Segundo Bakhtin (2010), ação pela qual os referentes são construídos em signos, sejam eles verbais ou não verbais.

(c) *Deixis am Phantasma (anáfora indireta)* (um processo referencial indireto e realizado pela imaginação).

Como se observa, a classificação de Bühler, colocada por Marcuschi, classifica os dêiticos segundo processos diferenciados nos quais os elementos mostrativos se realizam por meio de signos verbais e outras semioses (não verbais). Isto reforça o caráter multimodal das construções dêiticas, além do fato de que essas construções se realizam por meio de elementos típicos de uma dada cultura, tendo aí um significado próprio em relação às formas dêiticas usadas em outras culturas. Assim é possível postular que as formas locativo-espaciais possuem particularidades semântico-discursivas dentro das várias sociedades, servindo a propósitos interacionais coadunados com as práticas de linguagem aí mobilizadas.

Ducrot e Todorov (2007, p. 232-233), assim se referem sobre a dêixis:

OS DÊITICOS. Entendem-se por esse termo expressões cujo referente só pode ser determinado em relação aos interlocutores (R. Jakobson chama-as SHIFTERS, AMBRAYEURS (embreagens)). Assim os pronomes da 1ª. e da 2ª. pessoa designam respectivamente a pessoa que fala e aquela a quem se fala. Existem em muitas línguas pares de expressões cujos elementos se distinguem uns dos outros apenas pelo fato de que apenas um é dêítico (o primeiro de cada par na lista que segue):

*aqui* (= no local em que se passa o diálogo) vs *lá ontem* (= véspera do dia em que falamos) vs *na véspera neste momento* (= no momento em que falamos vs *nesse momento*)

E. Benveniste mostrou que os dêiticos constituem uma irrupção do discurso no interior da língua, pois seu próprio sentido (o método a empregar para encontrar seu referente), apesar de depender da língua, só se pode definir por alusão a seu emprego.

Embora as proposições de Ducrot e Todorov coincidam, em alguns pontos, com as proposições de Bühler, elas são significativas porque encerram conceitos relativos às propriedades contextuais de uso desses elementos, considerando a sua natureza referencial-situacional. Nesse sentido, os dêiticos não dizem respeito somente às relações existentes no interior da língua, mas só podem ser definidos por suas propriedades sociopragmáticas, o que implica dizer que seu uso está condicionado a propriedades semântico-discursivas específicas.

Benveniste (1995, p. 289-290) concebe a linguagem com a instância primordial em que se instala a subjetividade. Dado este pressuposto, o autor postula:

A linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão; e o discurso provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir de instâncias discretas. A linguagem de algum modo propõe formas “vazias” das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere à sua “pessoa”, definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como eu e a um parceiro como tu. A instância de discurso é assim constitutiva de todas as coordenadas que definem o sujeito e das quais apenas designamos sumariamente as mais aparentes. A instalação da “subjetividade” na linguagem cria na linguagem e, acreditamos, igualmente fora da linguagem, a categoria da pessoa. Tem além disso efeitos muito variados sobre a própria estrutura das línguas, quer seja

na organização das formas ou nas relações da significação. Aqui, visamos necessariamente línguas particulares, para ilustrar alguns efeitos da mudança de perspectiva que a “subjetividade” pode introduzir.

Com base nessa premissa, constitui-se como crucial pensar a linguagem como construída na alteridade e na intersubjetividade responsiva. Por esse viés, entende-se que as relações dêiticas são dotadas dessa natureza intersubjetiva.

Assim, é por meio da linguagem e na linguagem que nos situamos no mundo. Logo, a referência a este, em todas as dimensões de sua existência, pressupõe, nesse mesmo bojo, um *locus* do qual enunciemos, ou seja, do qual dizemos coisas. Dessa forma as relações não são puramente físicas, materiais ou corpóreas, mas dotadas de uma subjetividade de natureza psicológica, psicocognitiva e espiritual, o que torna o ser humano um indivíduo em constante transformação, contraditório por natureza e sempre em inacabado. Os alicerces da subjetividade benvenistiana pautam-se, então, no fato de que nossas enunciações não são desgarradas dos *loci* nos quais discursivizamos, mas sim engatilhadas inescapavelmente nas condições constitutivas desses lugares, que nos autorizam a dizer deste ou daquele modo.

Para Benveniste (2006, p. 68):

Todas as línguas têm em comum certas categorias de expressão que parecem corresponder a um modelo constante. As formas que revestem estas categorias são registradas e inventoriadas nas descrições, mas suas funções não aparecem claramente senão quando se as estuda no exercício da linguagem e na produção do discurso. São categorias elementares, independentes de toda determinação cultural e nas quais vemos a experiência subjetiva dos sujeitos que se deslocam e se situam na e pela linguagem. Tentamos aqui esclarecer duas categorias fundamentais do discurso, aliás necessariamente ligadas, a de pessoa e a de tempo.

Considerando que a linguagem não só media a experiência humana, mas sobretudo a constrói, constitui-se como central pensar a vida humana como constituída em experiências interativas, nas quais todo e qualquer discurso está submetido a um conjunto de interrelações. Logo, é por essas mais díspares interrelações que nos construímos e nos colocamos diante de fatos, eventos, situações, pessoas e coisas. Desse modo, nossas atitudes não são meros gestos mostrativos ou indicativos, são, sim, maneiras ou atitudes pelas quais também construímos nossas vivências e transitamos nos mais diferentes espaços sociais. Dada essa premissa, faz-se necessário compreender a linguagem como constituída em conflitos, instabilidades e contradições. Nesse sentido, os lugares dos quais enunciemos também nos constroem de diversas maneiras, logo enunciar é sempre dizer de um lugar social, histórico e ideológico.

Mas se a dêixis não é fenômeno exclusivamente linguístico e gramatical, é válido então postular sobre as suas características sociodiscursivas por excelência. Assim, é o entorno situacional e locativo específico que proporciona as condições sociointerativas, nas quais os enunciados fazem sentido. Os sujeitos estão, portanto, investidos dos sentidos relativos aos contextos a partir dos quais constroem suas opiniões e as validam. Não há como pensar em discursos fora de suas propriedades históricas e ideológicas. Os *loci* que aqui postulamos não são meros lugares físicos reificados, mas espaços sociais e institucionais pelos quais

os indivíduos transitam. Por esse ângulo, as enunciações são tributárias desses lugares, onde há dispersões e instabilidades de toda ordem. Com fundamento nessa concepção Benveniste (2006, p. 68), afirma:

Todo homem se coloca em sua individualidade enquanto *eu* por oposição a *tu* e *ele*. Este comportamento será julgado “instintivo”; para nós, ele parece refletir na realidade uma estrutura de oposições linguísticas inerente ao discurso. Aquele que fala se refere sempre pelo mesmo indicador *eu* a ele-mesmo que fala. Ora, este ato de discurso que enuncia *eu* aparecerá, cada vez que ele é reproduzido, como o mesmo ato para aquele que o entende, mas para aquele que o enuncia, é cada vez um ato novo, ainda que repetido mil vezes, porque ele realiza a cada vez a inserção do locutor num momento novo do tempo e numa textura diferente de circunstâncias e de diversos. Assim, em toda língua e a todo momento, aquele que fala se apropria desse *eu*, este *eu* que, no inventário das formas da língua, não é senão um dado lexical semelhante a qualquer outro, mas que, posto em ação no discurso, aí introduz a presença da pessoa sem a qual nenhuma linguagem é possível. Desde que o pronome *eu* aparece num enunciado, evocando – explicitamente ou não – o pronome *tu* para se opor conjuntamente a *ele*, uma experiência humana se instaura de novo instrumento linguístico que a funda. Mede-se por aí a distância, ao mesmo tempo ínfima e imensa, entre o dado e sua função. Estes pronomes existem, consignados e ensinados nas gramáticas, ofertados como s outros signos e igualmente disponíveis quando alguém os pronuncia, este alguém os assume, e o pronome *eu*, de elemento de um paradigma, se transforma em uma designação de uma experiência essencial, que não concebe possa faltar a uma língua.

As noções construídas por Benveniste fundamentam-se numa perspectiva em que perpassam dados da experiência dos sujeitos na linguagem e pela linguagem. Assim, tais sujeitos enunciam dos “pontos de vista” de que se apropriaram e dizem dos lugares nos quais esses “pontos de vista” foram produzidos. Desse modo, o jogo enunciativo se dá pela inserção nesses *loci*; evocá-los é, portanto, uma condição necessária para a produção de todo e qualquer discurso, já que é por essa inserção que os indivíduos conseguem categorizar o mundo e referi-lo. A ação de referenciar não é, pois, um dado da realidade do mundo natural, mas uma construção sociocognitiva e sócio-histórica; por esta, os sujeitos conseguem perspectivar suas ações e situá-las.

Dubois et al., (1990, p. 168), ao conceituar a dêixis, afirmam:

Todo enunciado se realiza numa situação definida pelas coordenadas espaço-temporais: o sujeito refere o seu enunciado ao momento da enunciação, aos participantes na comunicação e ao lugar em que o enunciado se produz. As referências a essa situação formam a *dêixis*, e os elementos linguísticos que ocorrem para “situar” o enunciado (para “embreá-lo” na situação) são dêíticos. A dêixis é, pois um modo particular de atualização que usa ou o gesto (*dêixis* mímica) ou termos da língua chamados *dêíticos* (*dêixis* verbal). O dêítico, ou apresentativo, é assim assimilado a um gesto verbal (equivalência entre *entregue* a João, estendendo a mão, e *entregue isto* a José).

As afirmações de Dubois et al. não destoam muito das noções, anteriormente colocadas, acerca da dêixis, no entanto, é importante ressaltar o fato de que tais afirmações ancoram-se numa perspectiva que considera a dêixis como um conjunto de elementos linguísticos por meio dos quais um enunciado situa-se. Logo, conforme os autores supracitados, a dêixis é uma forma particular de atualização do que é dito num determinado contexto. Por esse ângulo, o fenômeno dêitico é visto como uma construção discursiva pela qual os elementos mostrativos semiotizam o que está sendo mobilizado num determinado ato enunciativo, numa relação recíproca entre enunciador, enunciatário e o conjunto de condições pelas quais são levados a enunciar. Por outro lado, tais condições têm a propriedade de determinar o modo como as ações de linguagem são veiculadas numa situação. Nesse sentido, os interactantes apontam tanto para as relações mútuas quanto para os objetos, fatos, eventos e pessoas envolvidos na situação enunciativa.

Crystal (2000, p. 74-75), ao falar da dêixis, postula:

**Dêixis (dêitico)** Termo usado na teoria LINGUÍSTICA englobando as características de pessoa, tempo e lugar de uma LÍNGUA. Estas características são vistas dentro de uma SITUAÇÃO espaço-temporal de um ENUNCIADO, estando a SIGNIFICAÇÃO do enunciado relacionado a ela. São exemplos de palavras dêiticas (ou EXOFÓRICAS): *agora/depois, aqui/ali/aí, eu/tu/ele, este/esse/aquela*. (No inglês, a divisão não é tripla, mas dupla: *here/there, this/that*. A dêixis é análoga à noção filosófica de ESPRESSÃO INDEXICAL. O termo também pode ser usado para as palavras que remetem para frente ou para trás no DISCURSO (ANÁFORA e CATAFÓRA, respectivamente), como o *seguinte, o primeiro*, etc. Esta noção é denominada às vezes de **dêixis do discurso** (ou **do texto**), distinta da **dêixis social**, que codifica as distinções sociais associadas a PAPÉIS PARTICIPANTES (falante-ouvinte, etc.), distinções estas encontradas nos PRONOMES, HONORÍFICOS, VOCATIVOS e formas de TRATAMENTO.

O conceito de Crystal é também relevante para os objetivos deste trabalho porque dá destaque, entre outras coisas, à noção de foricidade<sup>56</sup>, quando faz menção a formas exóforicas como: *aqui, ali, aí*. Considerando o destaque a esses elementos locativo-espaciais, é significativo discorrer aqui, mesmo que sucintamente, acerca do valor discursivo e enunciativo dessas formas, tendo em conta sua função exóforica<sup>57</sup>, ou seja, de referir ao contexto sociocultural, apontando, portanto, para a situação na qual a atividade enunciativa está imersa.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O *corpus* em análise consiste de um total de 30 (trinta) narrativas orais (re) contadas no interior do Município de Santarém, especificamente nas comunidades Cuipiranga, Laranjal e Arapixuna, todas essas localizadas no Distrito de Arapixuna. Essas narrativas foram coletadas por estudantes do Curso de Letras do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e fazem parte do acervo do Projeto de Pesquisa intitulado “Processos referenciais em

<sup>56</sup> Segundo os teóricos funcionalistas, ação de apontar para dentro ou para fora da atividade verbal.

<sup>57</sup> Ação de apontar para fora do texto, ou seja, de referir ao contexto marcocultural em que a atividade verbal é construída.

narrativas orais amazônicas: implicações sociocognitivas e culturais”, coordenado pelo Professor Doutor Heliud Luis Maia Moura. Este Projeto está em andamento e tem como participantes alunos da Graduação e da Pós-Graduação, no último caso, alunos do Mestrado Profissional em Letras (Profletras da Ufopa).

Das 30 (trinta) narrativas coletadas, procedo a análise de 2 (duas). Estas constam de histórias referentes a encantamento e cobra, nas quais observo as formas dêiticas locativo-espaciais. Cumpre esclarecer, que as narrativas em estudo possuem um estatuto simbólico próprio e são ainda bastante correntes no contexto amazônico. Tais relatos têm a propriedade de regular determinadas práticas socioculturais, que passam a ser indiciadas ou demarcadas nos textos orais em apreciação.

## **ANÁLISE DAS NARRATIVAS ORAIS**

Analiso, nesta seção, as construções dêiticas, especificamente as locativo-espaciais, entendendo-se, neste contexto, tanto as formas indicadoras de lugar propriamente ditas quanto as denominadas espaço-temporais. Não tenho por objetivo, neste trabalho, estabelecer uma categorização para tais formas. No entanto, procedo a algumas classificações mais gerais visando dar objetividade à minha descrição.

Assim, estabeleço 8 (oito) classificações para as formas/construções aqui analisadas:

- 1) construções dêiticas demarcadoras de tempo;
- 2) construções dêiticas modificadoras de nome;
- 3) construções dêiticas indicadoras de origem ou procedência;
- 4) construções dêiticas que indicam transcurso;
- 5) construções dêiticas indicadoras de mobilidade, mudança ou transformação;
- 6) construções dêiticas indicadores de direção;
- 7) construções dêiticas indicadoras de localização do referente;
- 8) construções dêiticas indicadoras de percurso locativo;

Observa-se, a seguir, as narrativas sob análise:

## Narrativa 1

O irmão médium

1 Eu tinha um irmão que ele era médium, que chamavam né? *ninguém* sabia...ele era um rapazinho ( )  
2 ...ninguém adivinhava que ele tinha aquilo aquele dom...aí quando fui *du* quatorze anos pra frente  
3 *cumeçu* a aparecer *cuisas* quê a gente ficava espantado de ver...quando “fui” um dia ele *tava su* com a  
4 minha mãe que *criu* nós( por que a nossa mãe “fui” embora cedo) e aí ele *enxergu* um passarinho... e ele  
5 *cureu* pra pegar este passarinho e este passarinho ia pulando e *ele ia pulando atrás* e pega este passarinho  
6 e num pegava ele *pegu* a estrada*fui varar pra banda do aningar* graças à Deus que *ia passando gente lá e*  
7 *pegu* ele... *mas* este menino *pulu* tanto neste dia que não tinha sete *hume* pra aquecer ele... *atrás* deste  
8 bendito passarinho (era um Jaçanã...disque) o quê que era num sei né... *só sei que de lá pra cá* nós fumo  
9 sofrendo tanto cum ele e *esses curadu daqui* pra tirarem isso dele davam surra nele ele ficava tudo  
10 marcado de tanta *ripada* daqueles *pião ruxo* e *acabu* que *uma mulher lá de Santarém* veio e se  
11 *prontificu* pra curar ele né... *aí nós aceitamo* *ela fez um trabalho e desses tempos pra cá* ele não *pulu* mais  
12 só *curu* curava *curu* tanto que *gente que veio de Santarém* com paralisia *crianças que foram pra*  
13 *Santarém* e o médico *mandu* pra casa *su* pra morrer e ele *salvu* (...) duas aqui eu tenho certeza que ainda  
14 tão viva *uma é filho do MARRECA...lá do ANTUNIO* ...*ele veio aqui já su pra morrer pra cá* e aí ele disse  
15 que ele curava que procura... e ele disse *sê tu curasse eu te mando eu te pagava com um bui* então ele  
16 disse que era pra procura ele, *aí ele sê mudu domingo lá pra casa dele e curu* tá até *huje* ele aí... e ele era  
17 um *curadu* muito bum não *cubrava* nada...*até o dia que ele viru crente*, lá pro seus tantos anos.....setenta  
18 anos ele *viru* crente não quis mais nada, aí eles dizem que “furam” os guias dele que *judiaram* dele só sei  
19 que este *hume murreu* com câncer que *cumeu* a cara dele mas era uma coisa horrível..... *de* ver(frase  
20 exclamativa) Quem viu ele bom fui uma felicidade.

## Narrativa 2

A cobra grande do *Aningal*

1 Tem gente que não acredita que exista cobra grande né? Mas a cobra quando é “*maiu*” que as “*utras*” que  
2 a gente sabe, é grande! Aí ele (esposo de D. Bela) *tava* caçando, *tava* caçando e eu enxerguei *daqui pra*  
3 *banda do rio*, eu *tava* esperando um peixe e eu vi aquele “*neguçu*” se mexer e eu procurei “*arguma*”  
4 “*cuisa*” esperando ela passar pra “*arpua*” ela, era uma *Sucuriju* que *tava* com a cabeça do *tamho* de um  
5 ouriço de castanha, olha quando ele (esposo) se mexeu assim na “*canus*”, *mas uma distância* “*cumo*”  
6 *daqui lá na estrada* a gente via o “*aningar*” se mexer, ah menina! Nós “*voamo*” pra casa, ninguém quis  
7 mais saber de nada e muitas “*utras*” “*cuisas*” que “*acunteceram*” lá

Considerando as classificações, anteriormente expressas, procedo as análises relativas a cada uma delas, descrevendo o funcionamento das construções dêiticas locativo-espaciais, particularmente acerca de suas propriedades discursivas e enunciativas, construtoras das narrativas estudadas.

### (I) Construções dêiticas demarcadoras de tempo

Nas narrativas sob análise verifiquei a presença de construções dêiticas demarcadoras de tempo. Nesse caso, temos expressões em que a dêixis locativo-espacial demarca o tempo em que transcorre a ação, podendo ser uma ação em continuidade ou aquela ação já encerrada no passado. É o caso das construções: “e ele ia pulando atrás; fui varar pra banda do aningar; ia passando gente lá...” (linhas 5 e 6). Como se pode observar, as expressões *atrás, pra banda do aningar e lá*, indicam, do ponto de vista enunciativo, uma localização espacial em que a atividade discursiva acontece. No caso das expressões acompanhadas de forma gerundiais, a atividade enunciativa tem o sentido progressivo no pretérito e, por conseguinte, as expressões *atrás* e *lá* indicam a especificidade locativa do ato enunciativo. Esse tipo de localização evidencia uma particularidade na qual se dá a ação que está sendo implementada, aí expressa pela voz do locutor/enunciador, em sua tarefa de construção dos fatos carreados no processo narrativo.



## **(II) Construções dêiticas modificadoras de nome**

É o caso da expressão “esses curadu daqui” (linha 9) na qual se observa uma locação espacial em que o enunciador caracteriza ou qualifica o referente aí nomeado. Nesse sentido, na atividade enunciativa, o então enunciador expõe um ponto de vista ou uma rotulação acerca do referente *curadu*, retirando-o da neutralidade, predicando sobre este. No contexto da narrativa como um todo, essa especificação expressa também o modo como o enunciador constrói o personagem dentro do processo narrativo. Assim, a atividade dêitica se presta a predicar sobre determinados referentes, precisamente pela presença do elemento adverbial locativo.

## **(III) Construções dêiticas indicadoras de origem ou procedência**

Tem-se, nesse âmbito, construções como: “uma mulher lá de Santarém; gente que veio de Santarém” (linhas 10, 12). Observa-se, portanto, aí, que a construção dêitica “lá de Santarém” expressa um sentido de distanciamento do enunciador em relação ao referente que está sendo apontado. Assim, a atividade enunciativa denota também um posicionamento, do ponto de vista discursivo, do locutor que enuncia os fatos narrados. A ausência de proximidade do locutor em relação ao referente demarca ou caracteriza a atividade enunciativa, no sentido de colocá-lo numa perspectiva mais genérica, ou seja, não particularizando-o ou especificando-o.

## **(IV) Construções dêiticas que indicam transcurso**

É o que se pode observar em construções do tipo: “só sei que de lá pra cá; ela fez um trabalho e desses tempos pra cá” (linhas 8 e 11). Tem-se aí construções cujo sentido conduz, na atividade enunciativa, a uma perspectiva de cronológica locativo temporal em que ocorrem os fatos narrados. Desse modo, o enunciador-narrador concede uma dinâmica aos eventos que estão sendo expressos na atividade discursiva. Logo, as expressões *de lá pra cá e desses tempos pra cá* dão a ideia de uma mobilidade temporal pela qual os fatos são conduzidos sob a perspectiva do narrador.

## **(V) Construções dêiticas indicadoras de mobilidade, mudança ou transformação**

É o caso de construções como “aí ele se mudu domingo lá pra casa e até o dia que ele viru crente” (linhas 16 e 17). Estas construções carregam, em seu bojo, as expressões dêiticas que conduzem a uma mudança locativa ou demarcam um lugar temporal em que os fatos transcorrem especificamente por meio das sequências “mudu lá pra casa e até o dia”. Desse modo, tais sequências operam no sentido de precisar o que está expresso pela atividade verbal, com consequências para a atividade enunciativa, em que o narrador constrói balizamentos textual-discursivos na construção do processo narrativo e enunciativo.

## **(VI) Construções dêiticas indicadores de direção**

Tem-se, nesse caso, construções como: “fui varar pra banda do aningar e crianças que foram pra Santarém” (linhas 6, 12 e 13). Tais expressões têm a propriedade de expressar, no processo narrativo, direção, rumo, caminho. Nesse caso, essas construções indicam, na atividade enunciativa, a perspectiva pela qual o enunciador constrói a atividade de narrar. Logo, sequências como *pra banda do aningar* e *pra Santarém* direcionam o processo dêitico-locativo, construído sob o viés discursivo do sujeito que constrói o relato.

## **(VII) Construções dêiticas indicadoras de localização do referente**

Este tipo de construção vem expressa em proposições como: “uma é filho do MARRECA...lá do ANTUNIO ...ele veio aqui já su pra morrer pra cá” (linha 14). Conforme expresso na construção em análise, esta preposição tem a propriedade dêitica de localizar o referente no processo narrativo, precisamente no que diz respeito à atividade verbal. Nesse sentido, expressões desse tipo, especificamente nas sequências “lá, aqui e pra cá” têm a função de delimitar o espaço locativo construído pelo narrador na ação verbal que está sendo carregada.

## **(VIII) Construções dêiticas indicadoras de percurso locativo**

As construções “daqui pra banda do rio e mas uma distância “cumo” daqui lá na estrada” (linha 2, 3, 5 e 6 ) presentes na narrativa 2 têm a função de indicar um transcurso locativo, especificamente em sequências como “daqui pra banda do rio” e “daqui lá na estrada”. Logo, como se pode detectar, tais sequências instauram um deslocamento não só de natureza física, mas também constroem a perspectiva do narrador em relação a esse transcurso espacial, denotando uma espécie de dinâmica no que se refere às ações narrativas em mobilização no relato.

Dadas as categorias analisadas, constitui-se como relevante compreender o funcionamento discursivo-enunciativo das construções dêiticas, considerando que estas atuam como elementos centrais para a construção da atividade narrativa. Por outro lado, essas construções estão atreladas a fatores culturais muito particulares. Assim, o narrador, em sua atividade, coloca de forma mais evidente sua subjetividade. A ação construtiva dêitica reafirma o fato de que o ato de narrar não está descarnado de fatores culturais situados, isso na medida em que a própria linguagem constrói a cultura e é cultura em sua dimensão mais alta e proeminente. Logo, ao enunciar, o narrador traz para o seu relato as expressões por meio das quais uma cultura é construída, especificamente aqui, a cultura amazônica – com seus modos de dizer, de discursivizar sobre suas relações e sua maneira de entender e transitar pelo seu próprio mundo e por outras culturas. Por esse ângulo, é por meio de construções, como as analisadas neste trabalho, que se pode, de fato, entender a sociedade na qual estamos imersos e que nos constitui inelutavelmente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo em conta as análises realizadas neste trabalho, considero que o estudo das construções dêiticas locativo-espaciais são de extrema relevância

para a compreensão das culturas amazônicas. Mas, se é possível falar em culturas, então os fenômenos analisados neste trabalho não dizem respeito a uma cultura amazônica em geral, mas posso dizer que se trata aqui de fenômenos dêiticos referentes à cultura amazônica na qual tenho realizado atividades de pesquisa. Assim, as construções analisadas são concernentes a um *locus* cultural que posso chamar de mais estrito. No entanto, se as culturas possuem elementos de interseção e confluência, logo, as construções analisadas são referentes às várias culturas que integram a sociedade amazônica, particularmente aquelas cujos dados da ancestralidade ainda persistem, precipuamente no que diz respeito aos fenômenos linguísticos estudados.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. Campinas: Pontes, 1995.

\_\_\_\_\_. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 2006.

BÜHLER, Karl. 1978. *Sprachtheorie. die darstellungsfunktion der Sprache*.

CERVONI, Jean, *A enunciação*. São Paulo: Ática, 1989.

CRYSTAL, David, *Dicionário de linguística e fonética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

DUBOIS. Jean. et al. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 1990.

DUCROT, Oswald & TODOROV, Tzvetan. *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

FILLMORE, Charles. *Lectures on deixis*. California: Publications Stanford, 1997, 1984.

MARCUSCHI, LUIZ. ANTÔNIO. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

## **Interfaces entre linguística e literatura: contribuições da teoria da linguagem de Émile Benveniste<sup>58</sup>**

---

Juciane Cavalheiro

58 O presente texto se constitui de uma versão revista e modificada de meu artigo publicado no periódico *ReVEL*, edição especial em homenagem à Professora Marlene Teixeira, vol. 14, n. 11, abril de 2016.

## INTRODUÇÃO

Neste estudo, proponho, a partir da teoria da linguagem de Émile Benveniste e de seu estudo sobre os pronomes, pensar a relação entre enunciação e literatura. Abordam-se dois pontos: a) o estudo dos pronomes de Benveniste, a fim de evidenciar que sua teoria da enunciação, em especial o estudo dos pronomes, contempla “o projeto de uma ciência geral do homem” (Teixeira, 2012, p. 71); b) algumas contribuições de Benveniste em trabalhos sobre poética e escrita, com o propósito de pensar a enunciação escrita, especialmente a literária.

Procuro particularmente na teoria enunciativa de Benveniste, em especial nas categorias de pessoa, espaço e tempo, trabalhar a alteridade e seus efeitos para a constituição da subjetividade. Detenho-me, neste trabalho, a trazer algumas reflexões sobre a teoria da linguagem proposta por Benveniste, em especial aos pontos de encontro com a escrita literária. Com este propósito, revisito alguns textos dos *PLG I* e *II*, bem como me introduzo na leitura, ainda tímida, das *Últimas aulas*, e acompanho leituras críticas sobre o manuscrito *Baudelaire*. Início pelo estudo dos pronomes, nos quais Benveniste deixa-nos encontrar “uma ciência geral do homem” (Teixeira, 2012, p. 71).

### O HOMEM ESTÁ NA LÍNGUA: O ESTUDO DO SISTEMA PRONOMINAL BENVENISTIANO

As formulações sobre o sistema pronominal propostas por Benveniste, especialmente em alguns artigos publicados em *PLG I* e *PLG II*<sup>59</sup>, direta ou indiretamente, têm suscitado a atenção de estudiosos de diversas áreas de conhecimento. Neste estudo, além dos textos do linguista francês, acompanharemos alguns ilustres leitores que refletiram sobre as ideias enunciadas por Benveniste no que diz respeito ao estudo dos pronomes. Iniciaremos por Roland Barthes, que produziu em momentos próximos a Benveniste. Na sequência, traremos algumas reflexões de um leitor atual, Dany-Robert Dufour.

Barthes, em 1966, recupera o texto “A linguagem e a experiência humana” (1965) de Benveniste. Nesse texto, o linguista, embora não trate de forma específica a questão dos pronomes, apresenta uma síntese acerca da experiência humana, a qual sempre se inscreve na linguagem. Reafirma, no início de seu texto, a universalidade de duas categorias fundamentais do discurso, a de pessoa e a de tempo: “todas as línguas têm em comum certas categorias de expressão que parecem corresponder a um modelo constante”, e conclui que “são categorias elementares, independentes de toda determinação cultural e nas quais vemos a experiência subjetiva dos sujeitos que se colocam e se situam na e pela linguagem” (PLG II, 1965/2006, p. 68).

Barthes, ao refletir sobre a categoria gramatical de pessoa, conforme teorizada por Benveniste, observa que esta:

(...) parece ser universal, ligada à antropologia da linguagem. Toda linguagem, como já mostrou Benveniste, organiza a pessoa em duas

<sup>59</sup> Os dois volumes de *Problemas de linguística geral* serão referidos, neste trabalho, conforme a edição brasileira e com o seguinte sistema: sigla (PLG), indicação do volume (I ou II), ano do artigo/ano da edição brasileira utilizada, seguidas de indicação da página.

oposições: uma correlação de personalidade, que opõe a pessoa (*eu* ou *tu*) à não-pessoa (*ele*), signo daquele que está ausente; e, interior a essa primeira grande oposição, uma correlação de subjetividade opõe duas pessoas, o *eu* e a pessoa *não-eu* (isto é, o *tu*) (BARTHES, 2004, p. 19).

Barthes aponta duas importantes correlações trazidas por Benveniste no capítulo 18 de *PPL I*, “Estrutura das relações de pessoa no verbo” (1946):

- a) **Correlação de personalidade**, que opõe a pessoa (*eu* ou *tu*) à não-pessoa (*ele*). Esta é feita através de uma tripla especificidade de *eu* e *tu* em relação a *ele*, ou seja, a categoria de pessoa caracteriza-se por sua unicidade, reversibilidade e ausência de predicação verbal (PLG I, 1946/2005, p. 253). Quanto à unicidade, tanto o *eu* que enuncia quanto o *tu* a quem o *eu* se dirige são únicos a cada vez; já o *ele*, pode ser uma “infinitude de sujeitos ou nenhum”. No que se refere à reversibilidade, o *eu* e o *tu* são reversíveis na situação de enunciação; quanto ao *ele*, nenhuma relação paralela é possível entre as pessoas *eu* e *tu* e a não-pessoa *ele*, uma vez que *ele* em si não designa “nada nem ninguém”. A terceira particularidade de *eu* e *tu* com relação a *ele*, diz respeito ao *eu* e *tu* não predicarem verbalmente uma “coisa”; somente ao *ele* uma “coisa” é predicada verbalmente (PLG I, 1946/2005, p. 253- 254).
- b) **Correlação de subjetividade**, que opõe as duas pessoas, o *eu* e o *tu*. O que distingue estas duas pessoas é a interioridade e a transcendência. Quanto à interioridade, o *eu* é “interior” ao enunciado, expresso pela “pessoa-*eu*” e “exterior” a *tu*, que é definida como a “pessoa não-*eu*”, porém é exterior de maneira que não suprime a realidade humana de diálogo. No que se refere à transcendência, *eu* é sempre transcendente com relação a *tu*. O *tu* é a única “pessoa imaginável” quando *eu* sai de si para estabelecer uma relação viva com um ser (PLG I, 1946/2005, p. 255).

A linguagem, para Benveniste, é a possibilidade da subjetividade pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas a sua expressão. Por outro lado, a língua assumida pelo homem que fala, sempre sob a condição de intersubjetividade (*eu* sempre se dirige a um *tu* a propósito de um *ele*), é que torna possível a comunicação linguística. Benveniste, portanto, concebe a subjetividade humana como resultante da própria categoria de “pessoa” (*eu* e *tu*) e como subordinada à intersubjetividade. Essa relação de reversibilidade ocorre quando *eu* fala a *tu* de alguém ou de alguma coisa – o *ele*. Nesse sentido, os termos pessoa e não-pessoa, em Benveniste, são entendidos como posições enunciativas, aquele que está posicionado a falar e aquele que não está. Isso é apresentado em diversos textos de *PLG*, como, por exemplo, em “A natureza dos pronomes” (1956), momento em que o linguista define o *eu* e o *tu* como “signos ‘vazios’, não referenciais à ‘realidade’”, mas que servem para estabelecer uma relação intersubjetiva na linguagem (PLG I, 1956/2005, p. 280). É no ato de falar/enunciar que estes signos se preenchem e se tornam plenos, referindo tanto ao sujeito que enuncia quanto à situação da enunciação em que estão implicados *aquele que fala* (o “*eu*”), *aquele com quem se fala* (o “*tu*”) e *aquele que está ausente* (o “*ele*”) dessa fala.

A enunciação, palavra-chave da teoria de Benveniste, como bem sintetiza Barthes, em texto de 1974, não é nem o enunciado nem tampouco a presença da subjetividade no discurso, mas sim o *ato*, sempre renovado, pelo qual o locutor toma posse da língua, ou seja, *apropria-se* dela (PLG II, 1970/2006, p. 84). O sujeito, portanto, “não é anterior à linguagem; só se torna sujeito na medida em que

fala; em suma, não há ‘sujeitos’ (e, portanto, não há ‘subjetividade’), há apenas locutores; bem mais – e isso é relembrado incessantemente por Benveniste –, só há *interlocutores*” (Barthes, 2004, p. 211-212, grifo do autor).

Dany-Robert Dufour traz uma instigante interpretação do estudo dos pronomes a partir da teoria de Benveniste. A tese que deriva de Benveniste é que existe uma *trindade natural* imanente ao ato de falar. As relações diádicas evidenciadas pelas pessoas (eu e tu) e pela não-pessoa (ele) “demarcam uma *realidade anterior*: o homem se exprime em e por uma forma trinitária que lhe é ‘natural’” (Dufour, 2000, p. 115). Disso resulta que o “eu” e o “tu” somente mantêm relações interlocutórias a propósito de “ele”. É necessário, portanto, para que o *um* se constitua, um conjunto de três: “*para ser um, é preciso ser dois, mas quando se é dois, de imediato se é três*” (Dufour, 2000, p. 55, grifos do autor). Observa ainda:

Este dado, ao mesmo tempo trivial e fundamental, determina a condição do homem na língua e tudo o que se pode dizer sobre isso. “Eu, tu, ele” formam essa trindade espontânea, absolutamente imanente ao uso da linguagem. Esses termos mais simples e mais evidentes constituem uma categoria a priori que nenhum locutor pode dispensar quando fala (DUFOUR, 2000, p. 52).

Quanto aos subconjuntos binários, Teixeira, a partir da leitura que Dufour faz de Benveniste, observa que, depois de haver formulado o conjunto trinitário dos pronomes (“eu”, “tu”, “ele”), o linguista “cliva sua definição em dois subconjuntos binários: por um lado, analisa a díade formada pelo par eu e tu; em seguida, opõe *eu e tu a ele.*” (Teixeira, 2012, p. 78).

A primeira díade – *eu e tu* – é que assegura a comunicação intersubjetiva. O *eu* só garante sua *presença* se um houver um segundo, o *tu*. É trocando de lugar, portanto, que *eu e tu* asseguram suas *presenças*. E nessa inversão, além de informações, “o que se troca é, antes de tudo, a qualidade específica do *eu*, imediatamente transferida àquele designado como *tu.*” (Teixeira, 2012, p. 78).

Quanto ao segundo subconjunto binário, não se está mais diante de uma díade, mas sim de uma nova relação, a tríade *eu-tu/ele*. *Ele* designa a *ausência*, sobretudo “uma ausência *re-presentada* no campo presença” (Dufour, 2000, p. 106-107), ou seja, sem a *ausência* (o ele), não há *presença* (eu e tu), uma vez que “o *ele* viabiliza a cena da representação” (Cavalheiro, 2010, p. 41).

Quanto ao “ele”, podemos derivar dois sentidos: “uma heterogeneidade re-presentada (*ele* sem barra)” e uma “heterogeneidade radical (*ele* barrado)” (Teixeira, 2012, p. 78). Benveniste, embora não faça alusão a isso, observa dois valores opostos relativos ao *ele*:

*Ele* (ou *ela*) pode servir de forma de alocação em face de alguém que está presente quando se quer subtraí-lo à esfera pessoal do “tu” (“vós”). De um lado, à maneira de reverência: é forma de polidez (...) que eleva o interlocutor acima da condição de pessoa e da relação de homem a homem. De outro lado, em testemunho de desprezo, para rebaixar aquele que não merece nem mesmo que alguém se dirija “pessoalmente” a ele (PLG I, 1946/2005, p. 254).

Além de uma variação qualitativa atribuída ao *ele* – aniquilamento ou promoção de uma pessoa – também pode indicar uma variação quantitativa: “pode

ser uma infinidade de sujeitos – ou nenhum” (PLG I, 1946/2005, p. 253). A díade “ele/eles<sup>60</sup>”; decorre, portanto, por um desdobramento interno, respectivamente: “aos valores inversos de *promoção* e *rebaixamento*; também aos dois valores quantitativos: *todos os sujeitos* e *nenhum sujeito*; ou ainda aos dois valores de ausência: a *re-presentada* e a *radical*.” (Cavalheiro, 2010, p. 45). Nesta terceira díade, segundo Dufour (2000, p. 112), “parece residir a chave da compreensão das relações entre as duas grandes práticas de simbolização sobre as quais se funda nossa civilização: a fala e a escrita”. É sobre esta segunda, a escrita, em especial a literária, que passaremos a trazer algumas considerações.

## ENUNCIÇÃO E ESCRITA FICCIONAL

Traremos, neste momento, algumas menções ou omissões presentes nos textos de Benveniste sobre a escrita, com o propósito de verificarmos os possíveis diálogos entre enunciação e literatura. Selecionados alguns artigos presentes nos dois volumes de *Problemas de linguística geral*; o Dossiê *Baudelaire*<sup>61</sup>; e as *Últimas aulas no Collège de France* (1968 e 1969)<sup>62</sup>. Objetivamos, ao final, encontrar pistas deixadas por Benveniste sobre a escrita literária.

### Os Problemas de linguística geral e a escrita literária

Em *PLG I* e *PLG II*, “a questão da poética aparece de forma pontual, mas notável” (Flores e Teixeira, 2013, p. 9). Traremos quatro momentos: 1) artigos “A forma e o sentido na linguagem”, de 1966; “Esta linguagem que faz a história”, de 1968; “Semiologia da língua”, de 1969; e “O aparelho formal da enunciação”, de 1970.

Em “A forma e o sentido na linguagem”, Benveniste inicia seu texto desculpando-se aos seus interlocutores, comunidade de filósofos, sobre o seu lugar de fala, o de um linguista. Além disso, deixa claro, ainda no início do texto, que o domínio sobre o qual discorrerá “será a linguagem dita ordinária, a linguagem comum, com exclusão expressa da linguagem poética, que tem suas próprias leis e suas funções próprias” (PLG II, 1966/2006, p. 221). Todavia, não deixa de observar que “tudo o que se pode esclarecer no estudo da linguagem ordinária será de proveito, diretamente ou não, para a compreensão da linguagem poética também” (PLG II, 1966/2006, p. 221-222). Neste texto, portanto, faz referência à linguagem poética. Além disso, afirma que, embora seu foco neste artigo seja a linguagem ordinária, as considerações feitas sobre ela também servirão para a poética.

Em “Esta linguagem que faz a história”, Benveniste é entrevistado por Guy Damur para um especial literário. Em resposta à segunda pergunta, Benveniste esclarece que “a linguística se ocupa do fenômeno que constitui a linguagem e, naturalmente, sem negligenciar a parte da linguagem que se transforma em escrita”

<sup>60</sup> Ele Barrado.

<sup>61</sup> Quando nos referirmos ao estudo realizado por Benveniste sobre Baudelaire, utilizaremos a entrevista de Chloé Laplantine (2013) realizada por Marlene Teixeira e Valdir Flores; o artigo “As perspectivas para o estudo das formas complexas do discurso: atualidades de Émile Benveniste” (2013), de Valdir Flores e Marlene Teixeira; e o capítulo “Dossiê Baudelaire e a enunciação” (2016), de Sabrina Vier.

<sup>62</sup> Utilizaremos a edição brasileira, publicada pela primeira vez em 2014. O original foi publicado na França em 2012, com o título *Dernières Leçons*, pelas editoras Gallimard e Seuil.



(PLG II, 1968/2006, p. 29-30). Quando questionado, após mencionar a palavra *poema*, se a linguagem poética tem interesse para a linguística, assim se posiciona:

Imensamente. Mas este trabalho apenas começou. Não se pode dizer que o objeto de estudo, o método a ser empregado já estejam claramente definidos. Há tentativas interessantes, mas que mostram a dificuldade de se abandonarem categorias utilizadas para a análise da linguagem ordinária (PLG II, 1968/2006, p. 37).

Percebemos, neste texto, duas menções, uma em sentido amplo, “escrita” – que pode ser a científica, a literária (prosa ou poesia) etc.; e outra específica, linguagem poética.

Em “Semiologia da língua”, Benveniste compara a língua a outros sistemas de signos, em especial ao da música e das artes figurativas. Expõe como particularidade da língua natural, dentre os demais sistemas de signos, articular aquilo que ele chama de dupla significância: o semiótico e o semântico.

Quanto à escrita, afirma que dela “não diremos nada aqui, reservando para um exame particular este difícil problema” (PLG II, 1969/2006, p. 51). Entretanto, ao final de seu texto, menciona uma “translinguística dos textos, das obras” (PLG II, 1969/2006, p. 67), projeto que coloca, como bem observado por Flores e Teixeira (2013, p. 9), “a literatura como objeto da metassemântica”, que será construída “sobre a semântica da enunciação” (PLG II, 1969/2006, p. 67)<sup>63</sup>.

Neste texto, há, portanto, referência à escrita, ao texto e às obras<sup>64</sup>. Podendo, assim, remeter a uma infinidade de gêneros discursivos e a diversas esferas sociais.

Em “O aparelho formal da enunciação”, no último parágrafo do texto, há considerações importantes que julgamos fundamentais para pensar a enunciação e a literatura, esta pensada de forma ampla: o relato oral, a poesia e a prosa.

Inicia por afirmar que “muitos outros desdobramentos deveriam ser estudados no contexto da enunciação”. Destaca dois:

- 9) “Ter-se-ia que considerar as alterações lexicais que a enunciação determina, a fraseologia, que é a marca frequente, talvez necessária, da ‘oralidade’”; Este primeiro desdobramento, trazido pelo linguista, pode se referir à literatura. Todavia, àquela circunscrita aos relatos orais, Dufour (2000, p. 139) traz reflexões importantes sobre o triângulo pragmático, em que expõe as particularidades do relato. Inicia por trazer dois “extremos” da língua: o “eu” e o “relato”. O primeiro, observa, “se redobra sem cessar sobre si mesmo”; o segundo “se desdobra sem cessar sobre si mesmo. Respectivamente, o “eu sendo quem diz eu” e o relato como aquilo que “se constitui a si mesmo como contexto”. Acrescenta que “o sujeito não cessa de ter que cumprir a tarefa de se realizar como sujeito” e o relato é entendido “como um cesto furado: mal realiza a sua última versão, o todo, em

<sup>63</sup> Um estudo interessante sobre esta questão é estudado por Neumann (2016), momento em a pesquisadora traz o posicionamento de Meschonnic (2008): “a poética, ausente em Benveniste, poderia ser esta “metassemântica” (Plg. II, 66) que ele via como um futuro do semântico. A crítica do discurso pela poética seria talvez a retomada do sujeito como subjetivação, a retomada de sua noção de significância (“propriedade de significar”, Plg. II, 51) por uma significância da prosódia e do ritmo como semântica do contínuo” (Tradução da pesquisadora, cf. nota 21, Neumann, 2016, p. 19).

<sup>64</sup> Os pesquisadores ainda destacam que, neste texto, Benveniste traz uma breve referência a Baudelaire. Hoje, com o acesso ao Dossiê Baudelaire, “essa referência a Baudelaire decorre desse grande trabalho que Benveniste realizava na época” (Flores e Teixeira, 2013, p. 10).

virtude do movimento sem fim que o anima, se torna um todo incompleto, à espera, apelando para uma nova versão que viria completá-lo” (Dufour, 2000, p. 140). Dufour observa que “Benveniste não havia percebido que o dispositivo das três pessoas verbais regia também as modalidades de transmissão do relato” (Dufour, 2000, p. 145).

É esclarecedora a equivalência entre a instrução pragmática, própria do relato, e a estrutura das pessoas verbais, trazida por Dufour, não percebida, segundo o filósofo, por Benveniste:

O triângulo pragmático se apresenta como uma sequência diacrônica tal que um sujeito passa do “tu” ao “eu”, depois do “eu” ao “ele”; a noção implica, com efeito, uma circulação de sujeitos por trás da fixidez das pessoas verbais, enquanto o conjunto dos três pronomes pessoais se apresenta como uma estrutura sincrônica. O triângulo pragmático é uma série ternária que implica uma referência à consecução de uma instância de discurso com relação a outra e o sistema constituído por “eu”, “tu” e “ele” é um conjunto trinitário que não se pode apreender sem uma referência a um espaço onde consistem, no tempo “eterno” do “eu” que fala, os dois outros. A referência ternária refere ao tempo e o conjunto trinitário ao espaço (DUFOUR, 2000, p. 145).

Vamos ao segundo desdobramento que pode ser estudado no contexto da enunciação:

- 10) “Seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita. Esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem.

Há, portanto, dois planos: a) um referente ao ato propriamente da escrita: “o que escreve se enuncia ao escrever”; b) outro referente ao resultado deste ato de escrita, momento em que “faz os indivíduos se enunciarem”. Quanto ao primeiro plano, realizamos a seguinte interpretação (Cavalheiro, 2010, p. 49):

- a) **O primeiro plano**, “o que escreve se enuncia ao escrever”, dialoga com outra afirmação de Benveniste, presente em artigo de 1958, “Da subjetividade na linguagem”: “É “ego” que diz ego” (PLG I, 1958/2005, p. 286). Temos, assim, “o que escreve” – “ego” – “se enuncia ao escrever” – ego –, ou seja, somente depois que me subjetivo consigo pronunciar ego, e quando este ego enuncia implica um tu (com quem interajo) e um ele (o ausente, o presente que não é dado o direito de enunciar ou de não interagir, o assunto etc.).
- b) **O segundo plano**, “no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem”, ego faz as vozes/personagens, no caso da ficção literária, se enunciarem. Este segundo plano, mediante as leituras realizadas até o momento dos textos de Benveniste, é a única menção explícita à prosa literária<sup>65</sup>. Blanchot define a escrita como a passagem do “eu” para “ele”. Assim, parafraseando o primeiro plano da escrita evidenciado por Benveniste, a partir da ideia de Blanchot, temos: “o que escreve” = “eu”, “se enuncia ao escrever” = ele. Dessa forma, teríamos no segundo plano da escrita: no interior da escrita de “ele”, “ele” faz as personagens se enunciarem.

<sup>65</sup> Esta menção à escrita poderia ser estendida à escrita acadêmica, mas esta foge aos nossos interesses.

Quanto à frase final do texto – “Amplas perspectivas se abrem para a análise das formas complexas do discurso, a partir do quadro formal esboçado aqui” (PLG II, 1970/2006, p. 90) –, há a evidência de que o quadro formal da enunciação abre para o estudo das formas do discurso ainda não trabalhadas pela linguística, ou seja,

Benveniste, em seu último artigo, tematiza aspectos complexos do discurso que incluem fenômenos limite cuja repercussão social é inegável, que exigem da linguística partir de um quadro formal da enunciação, mas que a impede de se manter no interior desse quadro, dada a complexidade que têm (Flores e Teixeira, 2013, p. 6).

Cabe a nós, portanto, a partir do quadro formal da enunciação esboçado por Benveniste, pensar em como trabalhar as formas complexas do discurso.

## **O Dossiê *Baudelaire* e a escrita poética**

Em 2011, manuscritos de Émile Benveniste, transcritos pela linguista Chloé Laplantine, foram publicados pela editora Lambert-Lucas. Trata-se do livro *Baudelaire*<sup>66</sup> (Benveniste, 2011). Vier (2016) esclarece que o dossiê passou a ser conhecido como *Dossiê Baudelaire* (DB), por trazer notas manuscritas sobre os poemas de Charles Baudelaire e sobre o discurso poético. O arquivo “Baudelaire”, constituído de notas manuscritas, encontra-se, na *Bibliothèque Nationale de France* (BNF), em envelopes numerados de 1 a 23, os quais foram depositadas, em 2004, pelo assistente Gérard Fussman a partir de Georges Redard. O livro organizado por Laplantine compreende dezoito envelopes. As pastas não reproduzidas pela linguista, as cinco primeiras, pertencem ao filósofo peruano Augusto Salazar Bondy (Flores e Teixeira, 2013, p. 8).

Laplantine informa-nos, em entrevista concedida em 2013 aos pesquisadores Teixeira e Flores, que “esses manuscritos trazem realmente algo de novo, pois, se já sabíamos que Benveniste se permite refletir sobre a literatura e sobre a arte, encontramos aqui uma reflexão que procede disso” (2013, p. 224).

Benveniste, ao falar sobre o discurso poético, afirma que “a análise da língua poética requer, em *toda* a extensão do domínio linguístico, categorias distintas (Benveniste, 2011, 22, fº 67 / fº 319, *apud* Laplantine, 2013, p. 224).

De certa forma, esta observação sobre a necessidade de categorias distintas para a análise poética também se encontra em seus textos nos *PLG*, conforme apontamos acima. Isso, num primeiro impulso, poderia supor uma separação da linguagem em duas, uma ordinária e outra poética. Todavia, se concluirmos, juntamente com Laplantine (2013, p. 225), que a teoria da linguagem de Benveniste “é uma antropologia”, no sentido de que “a linguagem ensina a própria definição de homem”, verificamos que a questão central se encontra na “invenção de um novo olhar para a linguagem, que contemple a dimensão não linear do sentido, que suporte a intervenção transformadora de uma experiência singular”. (Flores e Teixeira, 2013, p. 11). Esta singularidade, conforme elucidada por Laplantine, encontra-se enunciada explicitamente em “Semiologia da Língua”, texto escrito na sequência do trabalho sobre Baudelaire. Laplantine (2013, p. 225) observa, ainda, que, em Benveniste, “o poema reinventa sua leitura, seu leitor, criando uma ‘uma semiologia nova’”.

<sup>66</sup> Sem tradução brasileira.

## As Últimas aulas no Collège de France e a escrita

Recentemente, em 2012, foram publicadas as anotações das últimas aulas de Benveniste no Collège de France – *Dernières leçons: Collège de France 1968-1969*, traduzidas em 2014 pela UNESP. O livro apresenta dezesseis aulas: sete, no primeiro capítulo; oito, no segundo; uma, no terceiro. Nas sete primeiras aulas, que compreende o primeiro capítulo, Benveniste apresenta a distinção semiótico/semântico, presente também, especialmente, em “Semiologia da língua”. Nas demais aulas, capítulos segundo e terceiro, dedica-se ao estudo da escrita. O livro é organizado por Irène Fenoglio e Jean-Claude Coquet, com prefácio de Júlia Kristeva, Posfácio de Tzveran Todorov<sup>67</sup>.

Nos dois últimos parágrafos de sua décima quarta aula<sup>68</sup>, Benveniste, ao comparar o desenho e a escrita consta que:

Tudo o que resulta do desenho se mostra diante de nós como seres vivos. Mas se as interrogamos, essas figuras se calam majestosamente. O mesmo acontece com as palavras escritas. Elas não podem se defender no decorrer de sua passagem de um para outro; elas se contentam em significar, mas saíram do mundo das relações vivas. Não se viu imediatamente a estreita associação, consubstancial, para nós característica, da escrita com a língua (BENVENISTE, 2014, p. 172) [grifos nossos].

Benveniste expõe esta associação da escrita com a língua com mais clareza em sua aula seguinte,<sup>69</sup> momento em que afirma: “*a escrita é uma forma secundária da fala*” (Benveniste, 2014, p. 177). Entende, portanto, a escrita como uma forma da fala. A escrita contenta-se em *significar*, mas para ela ter existência e significar, necessariamente precisa da fala, isto é, *do mundo das relações vivas*. Esta constatação do linguista mostra que a escrita “é a prova incontestada de que a língua pode semiotizar-se a si própria, pode interpretar a si própria. A escrita é uma face da língua, é uma forma que o homem encontrou para simbolizar a língua” (Flores e Teixeira, 2013, p. 12).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao que se refere à teoria da linguagem proposta por Benveniste, concluímos com um de seus grandes axiomas: “o homem está na língua”. Barthes, ao falar sobre a escritura literária, afirma ser a literatura a ciência “da fala humana”, e que a sua investigação se dirige às “categorias fundamentais da língua” (Barthes, 2004, p. 25). De certa forma isto está posto em Benveniste, momento em que afirma que as palavras escritas “saíram do mundo das relações vivas” (2014, p. 172). Ao que se refere às categorias de análise, em diversos textos, (2011, p. 22<sup>70</sup>) por exemplo, Benveniste insiste em afirmar que a análise poética requer categorias distintas. Quanto às “categorias fundamentais da língua” mencionadas por Barthes,

<sup>67</sup> Para a edição brasileira, a consultada neste trabalho, há uma apresentação feita por Valdir Flores.

<sup>68</sup> Ministrada em 17 de março de 1969.

<sup>69</sup> Aula quinze, de 24 de março de 1969.

<sup>70</sup> Estamos nos referindo ao livro *Baudelaire*, citado por Laplantine em entrevista aos pesquisadores Marlene Teixeira e Valdir do Nascimento Flores (2013).

poderiam ser associadas à afirmação: “*a escrita é uma forma secundária da fala*”? (2014, p. 177). Acreditamos que sim, evidenciamos dois momentos: a) da face da língua (“categoria fundamental”), podemos derivar categorias específicas para a análise do texto literário (“forma secundária”); b) ou em outra passagem dos textos de Benveniste: a partir do quadro formal esboçado = “categoria fundamental” podemos pensar em como trabalhar com as formas complexas do discurso (“forma secundária”) (2006, p. 90).

Quanto ao sistema pronominal proposto por Benveniste, ele nos permite perceber que os três – a fala, o relato e a escrita – são ocorrências “*de uma mesma estrutura fundamental de simbolização*” (Dufour, 2000, p. 146, grifos do autor). Ao que nos interessa, cabe-nos verificar as diferenças entres os tipos de escrita, ou melhor, investigar os limites entre a escrita poética e a escrita em prosa. Neste estudo, verificamos que grande parte das reflexões de Benveniste, quando se reporta à escrita literária, referem-se à poética. Todavia, acreditamos que os encontros e os limites entre elas podem ser pensados a partir de sua teoria da linguagem, bem como a partir do estudo dos pronomes, a exemplo do estudo realizado por Dufour quando da análise da equivalência entre a instrução pragmática e a estrutura das pessoas verbais.

## REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. Escrever, verbo intransitivo? (1966). In: *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Trad. Mario Laranjeira.

BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

\_\_\_\_\_. Por que gosto de Benveniste (1974). In: *O rumor da língua*. Trad. Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BENVENISTE, Émile. Estrutura das relações de pessoa no verbo (1946). In: *Problemas de linguística geral I*. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Néri. Campinas, SP: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. Natureza dos pronomes (1956). In: *Problemas de linguística geral I*. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Néri. Campinas, SP: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. Da subjetividade na linguagem (1958). In: *Problemas de linguística geral I*. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Néri. Campinas, SP: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. A linguagem e a experiência humana (1965). In: *Problemas de linguística geral II*. Trad. Eduardo Guimarães [et al.]. Campinas, SP: Pontes, 2006.

\_\_\_\_\_. A forma e o sentido na linguagem (1966). In: *Problemas de linguística geral II*. Trad. Eduardo Guimarães [et al.]. Campinas, SP: Pontes, 2006.

\_\_\_\_\_. Esta linguagem que faz a história (1968). In: *Problemas de linguística geral II*. Trad. Eduardo Guimarães [et al.]. Campinas, SP: Pontes, 2006.

\_\_\_\_. *Semiologia da língua* (1969). In: *Problemas de linguística geral II*. Trad. Eduardo Guimarães [et al.]. Campinas, SP: Pontes, 2006.

\_\_\_\_. *O aparelho formal da enunciação* (1970). In: *Problemas de linguística geral II*. Trad. Eduardo Guimarães [et al.]. Campinas, SP: Pontes, 2006.

\_\_\_\_. *Últimas aulas no Collège de France: 1968 e 1969*. Trad. Daniel Costa da Silva [et al.]. São Paulo: Unesp, 2014.

CAVALHEIRO, Juciane. *Literatura e enunciação*. Manaus: UEA Edições, 2010.

DUFOUR, Dany-Robert. *Os mistérios da trindade*. Trad. Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. As perspectivas para o estudo das formas complexas do discurso: atualidades de Émile Benveniste. *ReVEL*, edição especial, n. 7, 2013.

NEUMANN, Daiane. A poética nos estudos da linguagem: a busca pelo desconhecido. In: SILVA, Silvana; CAVALHEIRO, Juciane (org.). *Atualidade dos estudos enunciativos*. Curitiba: Prismas Ltda, 2016.

TEIXEIRA, Marlene. O estudo dos pronomes em Benveniste e o projeto de uma ciência geral do homem. *Desenredo* (PPGL/UFP). Vol. 8, n. 1, p. 71-83, jan/jun 2012.

\_\_\_\_; FLORES, Valdir do Nascimento; LAPLANTINE, Chloé. Émile Benveniste: em direção a uma poética do discurso. Entrevista com Chloé Laplantine. *Calidoscópico* (PPGLA/UNISINOS). Vol. 11, n. 2, p. 221-224, mai/ago 2013.

VIER, Sandra. Dossiê Baudelaire e a enunciação. In: SILVA, Silvana; CAVALHEIRO, Juciane (org.). *Atualidade dos estudos enunciativos*. Curitiba: Prismas Ltda, 2016.

## **A referenciação dêitica temporal em textos orais da lenda do boto<sup>71</sup>**

---

Maria Aldenira Reis Scalabrin<sup>72</sup>

<sup>71</sup> Trata-se de artigo feito a partir de dissertação de mestrado em *Letras – Estudos Linguísticos* - UFPA/2006, sob orientação da Profa. Dra. Célia Macêdo de Macêdo/UFPA.

<sup>72</sup> Professora Adjunta C-II /UFOPA-ICED/Programa de Letras. E-mail: <aldenira.scalabrin@gmail.com>.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objetivo deste trabalho é apresentar uma pesquisa na área da Linguística Textual sobre a temporalidade dêitica em textos orais da lenda do boto, considerando que as ocorrências dêiticas temporais são inerentes ao momento da enunciação, mas que nem sempre os termos dêiticos evidenciam ser uma expressão/referência dêitica.

A pesquisa está fundamentada nos postulados de Benveniste (1989), Koch e Fávero (2002), Mondada, Dubois e Apothéloz (2003), Fiorin (2003), Ilari (2005), Magalhães (2005), dentre outros, sob diferentes pontos de vista teóricos, os processos enunciativos ocorrem entre sujeitos, no ato enunciativo. As ações linguísticas dos interlocutores de uma língua não são somente produtos pessoais, internos, de sujeito da enunciação, mas resultado do contexto sociocultural entre os interactantes da ação comunicativa em que estão inseridos.

A escolha de narrativas sobre a lenda do boto da Vila de Alter-do-Chão, Santarém – PA deu-se pelo conhecimento prévio de que, ao narrar a lenda do boto, o caboclo se utiliza de recursos linguísticos, gestuais e fisionômicos para transitar com intenso dinamismo pelo passado e presente, fato alegórico que atrai seu interlocutor. Entretanto, se um dos interlocutores for desprovido dos conhecimentos lendários amazônicos; se não conhecer o espaço geográfico onde está situada a Vila de Alter-do-Chão, implicará em descontextualização do ato enunciativo, comprometendo, assim, a essência da história contada.

O presente trabalho traz para discussão o fato de que os dêiticos temporais, no corpus analisado, ocorrem no momento da enunciação do sujeito, partindo de um espaço e tempo passados, ou próximo ou distal, tal como apresentam os postulados benvenistianos, na obra *Problemas de Linguística Geral II* (1989).

O *corpus* está constituído por vinte e oito narrativas orais, coletadas no primeiro semestre de 2005, na Vila de Alter-do-Chão, Santarém-PA. As amostras foram coletadas a partir da seguinte pergunta feita ao informante: *Você conhece a história de alguém que já foi tentado pelo boto?* As respostas selecionadas para o *corpus* são somente as que obtiveram “sim” à pergunta feita pelo pesquisador; as demais foram descartadas. As narrativas foram gravadas em fita cassete, posteriormente transcritas, compondo assim, o acervo em questão.

Os informantes participantes da pesquisa têm idade que varia de 39 a 59 anos. A delimitação de idade mínima deu-se por perceber que as pessoas com mais idade demonstram intensa identidade cultural para com as histórias de boto<sup>73</sup> sendo inclusive, personagens principais do referido enredo; já os jovens explicitam incertezas, mas também não conseguem se desvencilhar por completo de tais histórias e chegam até a afirmar: “Não acredito, mas também não duvido”.

No decorrer do trabalho os informantes são identificados da seguinte forma: Inf.17M-Alter-do-Chão-Stm-PA (Informante; número de ordem; “F” ou “M” para feminino ou masculino; e lócus da pesquisa. Os exemplos usados no trabalho são textos e/ou recortes dos textos que compõem o *corpus*.

## EMBASAMENTO TEÓRICO – LANÇANDO MÃO DE CONCEITOS PERTINENTES

<sup>73</sup> Na Amazônia existe a história do boto que, em noites de festa ou lua cheia, se transforma em homem para seduzir as mulheres que residem nas regiões ribeirinhas, região de rios. Dessa relação fantasiosa, geralmente, surgem os “filhos de boto” (ALMEIDA: 2001).



## No limiar da lenda e do mito

Para este trabalho adoto alguns conceitos necessários apoiando-me nos pressupostos teóricos de autores, conforme aponto a seguir.

A história do boto é uma lenda de caráter maravilhoso que, possivelmente, foi introduzida na cultura amazônica com a vinda dos europeus portugueses para o Brasil, por volta do século XVI. Arraigada ao imaginário amazônico as histórias do boto, além de serem fantasiosas possuem características míticas, pois retratam a figura sobrenatural do homem-boto, sedutor de mulheres.

Neste artigo adoto o conceito de mito para as histórias do homem-boto, apoiando-me nas abordagens de D'Onófrio (2004) que, em seus estudos explicita a diferença entre lenda e mito, pois, segundo ele: “enquanto a história mítica está profundamente ligada a entes sobrenaturais, tem como atitude mental a crença; já o relato legendário tem como heróis seres humanos cujo alto valor cívico ou espiritual estimula a *imitação*”.

## Dêixis – pontos de vista convergentes

De origem grega, o vocábulo dêixis significa “apontar”, “indicar”, “indiciar” os sujeitos, o tempo e o lugar do discurso, seja no texto oral, ou no texto escrito.

No Dicionário de Análise do Discurso (2004: 147-8), encontramos distinção entre *dêitico* e *dêixis*. O primeiro é “empregado tanto como adjetivo ‘valor dêitico’, ‘elemento dêitico’ quanto como nome (‘um dêitico’). Esse termo designa a referência de uma expressão, aquela em que o referente é identificado por meio da própria enunciação dessa expressão. Opõe-se, classicamente, à referência do tipo anafórico”. Para o segundo vocábulo, dêixis, identificamos a seguinte acepção: “A noção de dêixis é solidária à noção de dêitico, pois se entende comumente por dêixis ‘a localização e a identificação de pessoas, objetos, processos, eventos e atividades [...] em relação ao contexto espaciotemporal, criado e mantido pelo ato de enunciação” (LYONS: 1980, p. 261)<sup>74</sup>.

O conceito de *dêixis* teve como precursor, Bühler (1982) que defende a existência de um ponto zero, um ponto de partida na linguagem, marcado pela pessoa que fala, num espaço e tempo determinados pela enunciação. Esse processo tem como eixo, a disposição corporal do enunciador que se dá a partir da orientação visual, uma vez que:

Uma pessoa também percebe seu corpo em relação a sua orientação visual e a usa de maneira dêitica. A sua representação corporal é feita em relação ao espaço visual. A orientação espacial, tanto para um homem quanto para um animal, nunca é simplesmente uma questão de visão conceitualmente isolada (...) informações sobre visão, audição e percepção são recebidas e processadas em conjunto (...) e também são registradas as contribuições chamadas cinestésicas derivadas de movimentos específicos da cabeça e do corpo (Bühler, 1982: 35)<sup>75</sup>.

Para ilustrar os apontamentos de Bühler aponto o exemplo (01):

<sup>74</sup> Lyons é citado por Charadeau e Mainguenu no *Dicionário de Análise do Discurso* (2004: 148).

<sup>75</sup> Bühler é citado na dissertação de mestrado de Alena Ciulla (2002) - Universidade Federal do Ceará.

(01) “A minha tia... ela queria ir à festa/e não queria contar que/ela estava menstruada... aí nós viemos de lá, ela foi tomar o banho... aí nos vestimos... fomos à festa... quando chegamos lá/na festa... o pai dela veio/aí ((aponta os lábios, o queixo e inclina o corpo)) em casa... achou/os dois botos na rede... aí ele votou... chegou lá... foi ver... nós ainda/estávamos lá na festa... elas ainda/estavam dançando... aí/ele veio ver de novo... aí os botos pularam da rede Delas...” (Inf.09F–Alter-do-Chão-Stm/PA).

A representação corporal apontada por Bühler na citação acima, pode ser constatada em (01), no trecho destacado, desde que seja considerado na enunciação como um todo.

Por sua vez, Apothéloz, defende a existência da dêixis somente quando existir o objeto de discurso, sustentado nos elementos linguísticos indicadores de lugar, tempo e pessoa, no momento da enunciação. Vejamos:

Certas expressões linguísticas têm como particularidade que sua interpretação é inteiramente dependente do lugar ou do momento de sua enunciação, ou ainda da pessoa que as enuncia. *Aqui* se interpreta com relação ao lugar onde se acha o locutor no momento em que ele pronuncia *agora*, e *eu* designa a pessoa que pronuncia *eu*. As expressões linguísticas cuja interpretação se apoia nos parâmetros de lugar, tempo e pessoa da situação de enunciação (2003: p. 66-7).

Como vemos acima, Apothéloz estabelece as expressões linguísticas em destaque como elementos dêiticos inerentes ao momento da enunciação. Já Benveniste (1985) estabelece “lugar”, “tempo” e “pessoa” ao que denomina Aparelho Formal da Enunciação. E, apoiando-se na *subjetividade do sujeito* (BENVENISTE: 1989; LYONS: 1982), Ciulla (2002)<sup>76</sup> amplia a *subjetividade/intersubjetividade*, considerando que as ações linguísticas dos interlocutores de uma língua não são somente produtos pessoais, internos, de sujeito da enunciação, mas produtos do contexto sociocultural entre os interactantes da ação comunicativa.

As contribuições de Benveniste estão no Aparelho Formal da Enunciação no qual apresenta as categorias de pessoa, espaço e tempo na enunciação. Embora não faça menção literal sobre os termos *dêixis* ou *dêiticos*, sabemos que é sobre os mesmos aos quais se refere. Ao tratar dessas categorias Benveniste atribui um caráter subjetivo/intersubjetivo ao estudo da linguagem porque, segundo ele “as condições de emprego das formas não são [...] idênticas às condições de emprego da língua. São dois mundos diferentes [...], a qual implica uma outra maneira de ver as mesmas coisas, uma outra maneira de as descrever e de as interpretar”. (1989: 81).

Vale ressaltar que os objetos de discurso mencionados ao longo do texto, não são objetos do mundo, mas entidades linguísticas criadas e determinadas pelo próprio discurso. Sobre esse assunto Koch (2002, p. 35), afirma:

Os objetos de discurso são, pois entidades constituídas nas e pelas formulações discursivas dos participantes: é no e pelo discurso que são postos, delimitados, desenvolvidos e transformados objetos de discurso que não preexistem a ele e que não têm uma estrutura fixa, mas que, ao contrário, emergem e se elaboram progressivamente na dinâmica discursiva [...].

<sup>76</sup> Dissertação de mestrado (CIULLA: 2002).

Neste trabalho, são considerados os pontos de vista de autores que defendem a existência de um ponto de partida em um processo enunciativo, são eles: Bühler, Benveniste e Ciulla. Obviamente há contribuição de outros autores acerca do conceito de dêixis, entretanto, preferimos fazer um recorte adotando os autores acima mencionados. Para facilitar a proposta do trabalho apresentado, adoto as perspectivas benvenistianas que, além das questões conceituais, aponta as categorizações do tempo linguístico, subsídio para este trabalho.

A seguir apresento os tipos de dêixis com a contribuição de diversos autores:

### *Os Tipos de Dêixis*

Trata-se de categoria clássica da qual pertence a tríade dêitica de pessoa, lugar e tempo. Entretanto, revisitando alguns autores encontramos outros tipos dêíticos, como o de memória e o discursivo – para alguns, dêixis textual.

### **DÊIXIS PESSOAL**

Ao afirmar que “as condições do emprego da forma são diferentes das condições do emprego da língua”, Benveniste estabelece o Aparelho Formal da Enunciação no qual aponta os elementos dêíticos de pessoa, espaço e tempo, como categorias de referência eminentemente discursivas, considerando a concretização da língua como elemento e interação comunicativa onde o locutor se enuncia num momento de interação comunicativa, do contrário, ela nada mais é do que “possibilidade de língua”. Quando ocorre esse processo interativo, o locutor está no centro da ação comunicativa realizada no discurso entre locutores, respectivamente, seus alocutários, apoiando-se na premissa de que o momento da enunciação, não se produz a não ser quando um locutor se apropria da linguagem, com as pessoas do discurso “eu/nós”, “tu/você”. Os índices de pessoa, relação “eu/tu”, não se produz senão na e pela enunciação: *eu* denotando o indivíduo que profere a enunciação; a pessoa “tu”, indivíduo presente como alocutário (1989: 84). Na perspectiva benvenistiana o pronome “ele” é considerado “não-pessoa” por não possuir referente linguístico tal como “eu/tu”, ficando, assim, desclassificado como categoria dêitica de pessoa do discurso.

Fiorin (2002), ao analisar a categoria dêitica de pessoa vai além de Benveniste e afirma que nem sempre a pessoa que enuncia um discurso possui, necessariamente, uma forma dêitica, a que denomina, *discurso reportado*<sup>77</sup>. Vejamos o exemplo abaixo:

(02) “Antigamente, a gente andava... a gente fazia tudo... Eu conhecia e conheço até hoje... eu não abuso... até hoje eu já estou com uma idade nas costas, mas eu não abuso. Abusa aquele que quer... já coisas..., boto tucuxi ele... abraça a gente...” (Inf.F17-Alter-do-Chão-Stm/PA).

Em (02) há um ponto de partida, o ego (BENVENISTE: 1989) ou ponto zero (BÜHLER: 1982), é o que dá origem ao discurso através do sujeito que se apropria

<sup>77</sup> Fiorin chama de *discurso reportado* quando há a inclusão de uma enunciação em outra enunciação, o que também é chamado por esse autor de “discurso citante” e “discurso citado”. (*As Astúcias da Enunciação – as categorias de pessoa, espaço e tempo*. 2002: 73).

ou se instala na enunciação. Nesse discurso, o sujeito do discurso é a própria narradora da história, ela conta um fato vivido por ela em tempos passados. A instalação do sujeito na enunciação pode ser percebida nas expressões em destaque: “a gente andava”, “a gente fazia”, “eu conhecia”, “eu não abuso”, nas quais estão explícitos pronomes marcadores de pessoa: nós (a gente)/eu, cujos referentes pessoais são tu/você. Nesse caso trata-se da pessoa que fez a pergunta que originou a história narrada, o pesquisador/entrevistador. Esses são, portanto, os referentes pessoais eu-nós/tu-você.

## DÊIXIS ESPACIAL

A dêixis espacial é parte das categorias enunciativas que integram o Aparelho Formal da Enunciação. Diferentemente dos dêiticos pessoais e temporais é a menos abordada nos textos de Benveniste. Para esse autor, o homem vive incrustado na língua e, ao apropriar-se da linguagem, instala-se na enunciação a partir do *Ego*, ponto de partida da enunciação em que a espacialidade dêítica é evidenciada num espaço físico/cognitivo determinado no discurso, ou fazendo referência ao espaço geográfico enquanto local de encontro dos interactantes da ação comunicativa, ou se referindo ao espaço cognitivo, enquanto lugar da enunciação (BENVENISTE: 1989). Vejamos a ocorrência da dêixis espacial no exemplo abaixo:

(03) “O bom eu já aproveitei: era préstimo não, era... qualquer coisa à toa. É por isso... e o bicho carrega a pessoa. Se qualquer uma pessoa duvidar ela carrega, porque ali... no Jacundá até hoje os que iam puxando, os que fizeram o maior absurdo... foram embora nunca mais vieram praí. Não acreditavam. E veio atrás. Apenas... mora dessas ia descendo pra beira embaixo daquele cumaruzeiro ali... olha um enorme na... atrás da mulher...” (Inf. F17-Alter-do-Chão-Stm/PA).

No exemplo citado percebemos a presença de dêiticos de lugar ou espaço, o advérbio, “ali” e a locução adverbial de lugar, “praí”, ambos fazem referência ao espaço geográfico onde está localizado o rio Jacundá, sendo, desta forma, marcas linguísticas dêíticas indicadoras de espacialidade. Convém salientar que o pronome “daquele” e o advérbio “ali” são referentes espaciais no contexto do discurso cuja função conota “mostração”, “indicação” do lugar enunciado pelo enunciadador – o qual, nesse contexto, não fica distante do lugar da enunciação. Outros elementos determinantes na enunciação encontram-se na projeção corporal, com uso dos braços, da cabeça, lábios, do corpo como todo para indicar o local onde aconteceu o fato narrado, sob um cumaruzeiro localizado não muito distante da enunciadadora, fato marcado pelo demonstrativo “daquele” e, para reforçar a mostração, a enunciadadora utiliza o “lá”, caracterizando, portanto, ocorrência de dêiticos da enunciação enunciada em (02). Reforço que, ao enunciar os advérbios “daquele” e “lá”, no ato enunciativo ocorre projeção corporal e fisionômica da enunciadadora apontando para o rumo específico de onde aconteceu o fato narrado, sob um cumaruzeiro. Essas marcas linguísticas não podem ser visualizadas em (02), elas fazem parte do momento da enunciação, ou seja, trata-se de projeção corporal (BÜHLER: 1982). Neste artigo denomino tal fato linguístico como referência dêítica espacial dos mitos orais como tipo de dêixis característica do *corpus* analisado.

## DÊIXIS TEMPORAL

A temporalidade é uma das categorias dêiticas mais abordadas por diversos autores dentre os quais estão: Benveniste (1989), Cervoni (1989), Martins (2000) e Fiorin (2002). Todos comungam da ideia de que a temporalidade existe a partir do momento em que o enunciador se apropria da enunciação num tempo zero, o presente. O tempo presente é o ponto de partida dos demais tempos, é o *coding time* (FILMORE: 1977, apud. Ciulla: 2002. Pode ser marcada por verbos do presente, passado e futuro, advérbios e expressões temporais e pronomes demonstrativos. Vejamos a ocorrência dos marcadores dêiticos no exemplo abaixo:

(04) “Olha, eu... nunca fui atacado pelo boto, mas eu tenho um... uma história..., não história... um caso que aconteceu lá onde eu morava em Nova Vista...” (Inf.01M–Alter-do-Chão-Stm/PA).

No exemplo (04), os objetos de discurso em destaque que marcam a temporalidade dêitica do texto oral são: o advérbio de tempo “nunca”, indicando a partir do momento da enunciação que o enunciador não teve a experiência de ser tentado pelo homem-boto, mas que ele conhecia alguém que o fora. (04) também traz como elemento dêitico temporal, o advérbio “lá”. Na verdade trata-se de uma palavra dêitica que na enunciação pode ter dois significados: um de lugar e outro de tempo, podendo fazer referência ao tempo passado, ou ao local, onde ocorreu o fato, em Tapururi. Neste caso, o “lá” pode ser interpretado como de dupla referência dêitica, de tempo e de lugar. Nesse exemplo, o ponto de origem da enunciação, trata-se do presente reportado ao passado para enunciar a história do boto. Embora no exemplo não exista marca indicial de tempo presente, esta é marcada pelo momento da enunciação.

## DÊIXIS DA MEMÓRIA

Representada especificamente pelo pronome demonstrativo, a dêixis da memória, como o próprio nome já insinua, é um tipo dêitico que se caracteriza pelo não apontamento de elementos anteriores expressos, restringindo-se, portanto, à memória do enunciador. Esta modalidade dêitica deve-se a Fraser e Joly (1980. apud. KOCH: 2003: 70). Observemos, pois, esta modalidade dêitica no exemplo abaixo:

(05) “...era, quando o meu avô era vivo ele contava pra nós que no Pinduri tinha... faziam baile de festas. Antigamente as pessoas não acreditavam que os boto andavam nas festas, aí sempre eles ficavam tocaiando os botos pra ver se eles faziam isso mesmo. Quando foi um dia eles ficaram pesquisando o pessoal de onde era que tinha vindo... aí quando deu meia noite aí o pessoal foi embora, aí eles foram ver, eram os botos que estavam na beira do Amazonas caindo... n’agua, aí eles vieram, contaram pros parceiros, olha o pessoal que tava na festa eram os... os botos que vêm à festa todos... às festas que a gente faz, aí por isso eles ficaram com aquilo, não acreditando, não acreditando, aí fizeram outra aí deu a mesma quantia de gente que jamais deu, aí eles foram... acreditando que eram os botos mesmo que estavam né, aí foram, o pessoal disse: ah, mas como

que esse pessoal vem...? Eles vêm, vêm por água aí vocês começam se embelezar com eles, aí as meninas começam gostar dos rapazes, das loiras, os rapazes, aí foram, aí acabaram que dessa vez eles acreditavam que eram os botos que faziam as festas pra eles. Acabou a história que faziam as festas pra eles... a história do boto” (Inf.08F–Alter-do-Chão-Stm/PA).

Trata-se de dêixis da memória, pois retrata uma enunciação cujo referente não está na situação de comunicação, mas na memória do enunciador, como é o caso das festas interioranas, das pessoas que acreditavam na figura do boto que frequentava essas festas, a cena do boto chegando às margens do rio Amazonas e caindo nas águas profundas. Nesse exemplo, (05), O cenário, as encenações, o enredo enunciado, exigem resgate dessas informações da memória, por parte do enunciador e do seu interlocutor para que a interação comunicativa tenha sucesso, entre ambos.

## **DÊIXIS TEXTUAL**

Trata-se de um tipo de dêixis que faz referência “aos lugares ou aos momentos do próprio texto em que estas expressões ‘mais acima’, ‘abaixo’, ‘no próximo capítulo’, etc, são utilizadas”, Koch (2003: 69). A função da dêixis textual é situar o leitor no contexto do próprio texto. Trata-se de indicialidade dêitica textual quando há um ponto de partida da enunciação (enunciador), em relação ao seu interlocutor, neste caso específico, o leitor.

Vejamos (10) algumas ocorrências da referencialidade dêitica textual:

(06) “Olha, eu.... eu sei essa né que a minha mãe contava de uma pessoa que morava aqui em Alter-do-Chão e um certo baile, ela estava dançando e aí de repente ela sumiu da festa, pessoal deram falta dela e procura, procura se chamava pra ela Didi né, só que não chamava Didi era Dica né, e procura a Dica, procura, foram achar ela na beira da praia, então ela tinha sido atacada por um boto porque não podia ser um pessoa normal. Essa é um... ma história, uma lenda, uma coisa que ela contava né” (Inf.02F–Alter-do-Chão-Stm/PA).

No exemplo citado temos a ocorrência de uma referencialidade dêitica que faz recorrência a segmentos do próprio texto. Em (06), o trecho: “Essa é um... ma história, uma lenda, uma coisa que ela contava né” faz referência ao próprio interior do texto. Esse fato fica mais evidente com a existência do signo linguístico mostrativo “Essa”. Neste caso há uma referencialidade dêitica textual, pois se refere a toda a enunciação enunciada momentos antes de se enunciar tal pronome. Nesse exemplo, convém ressaltar que além da função dêitica o pronome demonstrativo pode, também, ser marca linguística de referencialidade encapsuladora.

### *Temporalidade dêitica benvenistiana*

Na obra *Problemas de Linguística Geral II*, sob o título *A Linguagem e a experiência humana*, Benveniste apresenta três modalidades dêiticas temporais: Tempo Físico, Tempo Crônico e Tempo Linguístico. A seguir tecemos considerações acerca dessas categorias dêiticas.

O *Tempo Físico* trata da linearidade temporal, do tempo contínuo, infinito, segmentável. Segundo Benveniste esta categoria dêitico-temporal “tem por correlato no homem uma duração infinitamente variável que cada indivíduo mede pelo grau de suas emoções e pelo ritmo de sua vida interior” (1989: 71). O *Tempo Crônico* difere do Tempo Físico porque este parece não possuir limites de início e de fim. É o tempo dos acontecimentos que envolvem a vida humana e o que nela acontece com tempo para início, meio e fim. Assim é Tempo Crônico, irreversível, jamais se retroage a um momento vivido, cada momento é sempre um novo momento. Por último, temos o Tempo Linguístico: peculiar ao exercício da fala, é característico de uma situação discursiva, fato que o difere dos demais. O ponto zero do Tempo Linguístico é o tempo presente, momento da enunciação do discurso. Tal qual o Tempo Físico e o Tempo Crônico, o Tempo Linguístico é irreversível. A partir do momento em que um sujeito se instala no discurso, jamais retroage para enunciar uma enunciação enunciada. Ou melhor, a cada vez que o sujeito se pronuncia, é um novo momento, novo tempo. Vejamos a afirmação de Benveniste sobre temporalidade dêitica axial do Tempo Linguístico:

O locutor se situa como “presente” tudo que aí está implicado em virtude da forma linguística que ele emprega. Este presente é reinventado a cada vez que um homem fala porque é, literalmente, um momento novo, ainda não vivido. Eis aí mais uma vez uma propriedade original da linguagem, tão particular que seria oportuno buscar um termo distinto para designar o tempo linguístico e separá-lo assim das outras noções confundidas sob o mesmo nome (1989: 75).

Uma vez que nunca se retoma o tempo passado, o presente é o tempo fundamental do discurso, Benveniste o divide em o antes e o depois do presente como Tempo da Memória e da Prospecção/Progressão. O Tempo da Memória é tempo da enunciação enunciada que deixou de ser presente. Já o Tempo da Prospecção/Progressão trata da enunciação discursiva, aquela ainda não enunciada, mas que virá a sê-lo. Pelas características inerentes ao Tempo Linguístico podemos perceber que ele é naturalmente implícito e possui eixo, ponto de referência entre um antes e um depois, porém, estes, não possuem delimitação temporal específica para o passado ou para o futuro, sendo determinados unicamente pelo momento da enunciação.

Ainda segundo Benveniste, a temporalidade linguística é formada por três articulações temporais: “hoje”, eixo do Tempo Linguístico - ao retroagir no tempo, não se fará a não ser para “ontem” e para “anteontem” ou “amanhã” e “depois de amanhã”; ao prospectar-se no tempo, será sempre para o futuro; e, numa terceira gradação, chamada por Benveniste de “excepcional”, ocorrem no “para trás”, “trás-antes-de-ontem”. Essas categorias de passado e futuro existem em função de um eixo, o “hoje”.

## **Análise dos textos orais e discussão dos resultados**

Este artigo tem por finalidade analisar a referenciação dêitica temporal nos textos orais da lenda do boto, coletados para este fim; relacionar algumas conclusões a que chegamos durante o estudo da referenciação dêitica temporal nos textos analisados.

Benveniste (1989, p. 74) chama de *linguístico* o tempo do discurso que “está organicamente ligado ao exercício da palavra e que se define e ordena-se como função do discurso”, é o tempo que só tem razão de ser quando o sujeito apropria-se da língua para torná-lo ação num dado processo enunciativo que se concretiza pela apropriação da língua, pelo sujeito e seu alocutário, no processo comunicativo. Nesse caso, ambos agem intersubjetivamente numa interação enunciativa.

Ao estudar o tempo da enunciação, Benveniste (1989, p. 71-4) o divide em três articulações, o tempo da enunciação que possui um eixo temporal, o “hoje”, presente que delimita a separação entre o antes (passado) e o depois (futuro) numa progressão que ocorre ou em três articulações para trás ou em três articulações para frente. A retroação temporal para o passado dá-se com o uso de advérbios de tempo, como: *ontem, anteontem, trás-antes-de-ontem*; a prospecção também ocorre com o uso de advérbios temporais, quais sejam: *amanhã, depois de amanhã e depois de amanhã*.

Segundo os postulados benvenistianos, a referência “é parte integrante da enunciação”. Para esse autor, existe um entrelaçamento entre enunciação e referência que ocorre quando o sujeito se apropria da língua para realizar um ato comunicativo. Assim ele afirma:

O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação. A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno. Esta situação vai se manifestar por um jogo de formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação (BENVENISTE: 1989, p. 84).

A referenciação dêitica estudada no *corpus* deste trabalho está caracterizada por onze relatos em primeira pessoa e dezessete, em terceira. Para cada pessoa do discurso, são analisados os tempos verbais do presente, do pretérito e do futuro, assim como seus respectivos advérbios, considerando-se o eixo enunciativo, ponto axial. Ao todo foram encontradas setecentas e quatro marcas linguísticas temporais no *corpus*, sendo, seiscentas e vinte e seis verbais, das quais, setenta e uma são ocorrências no presente; quinhentas e quarenta, no pretérito; e quinze, no futuro. As marcas linguísticas adverbiais somam um total de setenta e oito ocorrências. Essa configuração está mais detalhada nos pontos seguintes.

## **Comportamento da temporalidade dêitica com marcas linguísticas verbais**

O tempo pretérito é integralmente inerente e determinante da enunciação das histórias do boto, o único tempo verbal a ocorrer em tais textos, podendo haver outras marcas linguísticas, como as do presente e futuro. As análises demonstraram que estes dois tempos verbais apresentam considerável ocorrência na enunciação, entretanto, há amostras que não trazem nenhuma dessas marcas. A maior incidência de marcas linguísticas verbais encontradas nas amostras analisadas é do tempo pretérito, com quinhentas e quarenta ocorrências.

Ressalte-se que a presença dos tempos verbais do presente e futuro nas enunciações da lenda do boto possuem peculiaridades que dizem respeito ao tempo do discurso enunciativo (BENVENISTE: 1989). Vejamos, a seguir, exemplos algumas narrativas que corroboram as situações contextuais anteriormente explicitadas.



## Relatos em primeira pessoa

Nas enunciações que estão em primeira pessoa, os enunciadores participam como personagens do enredo narrado:

(07) “Um belo dia de Outubro... agente estava na praia... lá do Cururu... aí/ agente passeando na praia, de repente vimos aquele boto se aproximando da beira. A água estava muito limpa, estava bem clara, bem alaranjada... aí... lá vinha aquele boto... na direção da beira da... margem da/água...e/aí de repente **surgiu** uma bota... bochuda, mesmo... uma grande... e/aí... ela **começava/a virar** de peito pra cima... ninguém entendia/o porquê... **era/** eu/e mais duas pessoas vindo... aí de repente... o... o... meu marido **falou/** assim ‘ah... ela **tá querendo** dar cria... ela tá/em trabalho de parto’... quando/ela/**apareceu... apareceu** mais botos... vários botos **eram** mais/ ou menos uns vinte botos... a gente não/**entendia** porque/**era** tanto do boto... ninguém **vê** boto/assim de perto... ela/**ia... tentava/ir** pra beira... pro/fundo... aí/os botos NEla pra beira de novo... ela/**ia** pro/fundo... e/os botos **empurravam** ela/e/a gente **ficou** sem entender... aí de repente... o meu marido que/é mais experiente no rio... aí/ele **falou** que/é porque... ela **tinha que dar cria**... não no muito fundo da/água... **tinha que vir** mais para beira e/ela queria ir pro fundo... e/ela/em trabalho de parto... virava com/a barriga para cima... com dor... e/aí... o bebezinho queria vim e não vinha... e/aí... a gente sabia que/estava em trabalho de parto e/ela queria ir pro/fundo... e/os/outros botos... não deixavam... era só ela/em trabalho de parto... mas tinha muitos botos/ao redor dela... e/aí meu marido/ainda tentou pegar no rabo dela... ela tem muita força... deu/uma... uma rabanada/assim nele ((fez o movimento com os braços)) que/ele ficou... caiu longe... num susto que/ela deu... ela deu nele... e/ éssa/história que/eu vi... sei que nós vimos/e/ela... ainda ficou lá em trabalho de parto... mas/ela não foi pro/fundo porque/eles faziam... é... círculo para/ela não ir... ela ficou sempre na margem da/água com a barriga para cima... fora da/água... ela ficava... o resto do corpo dentro da/água/e/a barriga pra cima... então é/essa/historia que/eu... eu vi/e foi verdadeira... não é... é/uma/história verdadeira que/eu vi mesmo... eu vi/a distância de mais/ou menos de/um... um metro/e meio/ou dois metros a bota... a minha distância... e meu marido que teve/a oportunidade/ ainda de pegar... ((gesto de pegar com as mãos) eu não peguei... só vi” (Inf.13F–Alter-do-Chão-Stm/PA).

Em (07) as histórias são narradas em primeira pessoa. É visível, nesse contexto, que o fato narrado ocorreu no passado e que foi vivido por quem o conta, conforme se pode observar nas expressões/vocábulos em destaque.

Das vinte e oito amostras, dezesseis possuem alguma marca linguística verbal de presente e apenas quatro, trazem alguma marca de verbo no futuro. Do total de vinte e oito narrativas, apenas quatro trazem alguma marca verbal de futuro, como é o caso de (08) que traz marcas linguísticas de futuro em forma de discurso reportado.

(08) “... numa viagem fomos numa festa... eu com meu cunhado e minha irmã... aí... de repente quando/a gente ia/andando... apareceram dois/ homens... homens de branco na nossa frente... meu cunhado disse/ assim... ‘olha... vocês querem ver como eles são botos... é sim... vamos ver’... aí fomos/atrás deles... eles desceram na travessa... e ficamos

observando... quando eles chegaram na beira da/água... eles caíram... caiu/o primeiro... caiu/o segundo... aí ele disse ‘você vão ver como/eles/irão boiar’... boiô/o primeiro... boiô/o segundo... aí nós/acreditamos que/eram botos mesmo... depois... saímos... e continuamos na festa... até terminar/a festa nós vimos... aí meu cunhado disse/assim ‘olha... agora você vão ficar prestando/atenção que quando/estiver/uma... homens diferentes... assim... pode contar que são botos... e não vão... depois está andando atrás deles... porque são botos... agora você/acreditam que/é boto mesmo?’ (Inf.36F–Alter-do-Chão-Stm/PA).

As marcas linguísticas verbais do presente e de futuro, como em (08), ocorrem regularmente quando há presença do discurso reportado. No momento da enunciação, em que o enunciador apropria-se da fala de uma outra pessoa no enunciado, ocorre o uso do futuro. Trata-se, neste caso, de tempos verbais reportados, um presente e um futuro inerentes ao momento da enunciação. Isso vem confirmar o que Benveniste (1989) chama de *quadro inato da enunciação*.

## Enunciações em terceira pessoa

Nas enunciações em terceira pessoa o enunciador não é o personagem da história do boto, mas relata um fato vivido por outra pessoa. Trata-se de histórias que alguém contou a outro alguém e, assim, foram passando de geração a geração até chegar ao último enunciador, no caso, o informante desta pesquisa. Em (08), abaixo, há ocorrência de verbos do presente, pretérito e futuro.

(09) “Aí em Juarituba tinha uma senhora que o nome dela... que... era uma..., a avó dela era... era... Raimunda né... e/aí ela... ela **contava** que/essa... a Raimundinha... que/era/a neta dela... ela cois... ela/**era** filha de boto... então... ela... **quando... o boto chegava** na beira... ela **tinha que bater** o rabo e... e... coisa... e **fazia/AQUILO**... na..., lá na... na beira pra poder subir pra lá **quando chegava** na... lá na casa, ele **assobiava** e/ela **saía**... saía e... **passava**/horas lá pro lado de fora e/aí... ela... **dava**/o jeito de entrar e/ele/**entrava**... só que/a... velha... não..., eles não **percebiam** nada do que/ela... do que/ela **fazia** né, com ele... com o boto... aí... com o tempo... ela **engravidou** da... da... da menina... e... **nasceu**... que ela é bran... ela é branca... o/olho dela/é todo/azul... os... os pelinhos dela... são todos..., todos brancos mesmo... e/assim ela contava pra nós... ela... era... avó chegada mesmo da gente... aí/ela contava que/era/assim... ele... o boto emprenhou a mulher... aí nasceu a **Raimundinha**” (Inf.11F–Alter-do-Chão-Stm/PA).

A enunciação existente nesse exemplo retrata uma enunciação à qual Fiorin (2002, p. 73) denomina *enunciação reportada*. Ou seja, o presente existente nesse contexto, é o momento em que a história do boto foi enunciada por uma outra pessoa, a pessoa que no momento da enunciação incorpora a fala do (a) enunciador (a) realizada no passado e que não é o mesmo tempo em que aconteceu o fato narrado. De acordo com o que se percebe no enredo, a história aconteceu num passado anterior ao momento da enunciação, ou seja, no passado do passado. Nesse exemplo podemos perceber que o enunciador apropria-se do Aparelho Formal da Enunciação para enunciar a lenda do boto. Nessa apropriação

da linguagem o sujeito instala-se no tempo presente, o “ego”, tempo axial da linguagem (BENVENISTE: 1989); “ponto zero” (BÜHLER apud CIULLA, 2002, p. 27) e, em seguida, transporta-se, retrospectivamente, para o passado e enuncia uma enunciação de um outro passado ainda mais remoto.

Como já afirmamos anteriormente, o exemplo (09) é relato em terceira pessoa, entretanto, o primeiro traz marcas linguísticas não só de presente, mas de passado e futuro. A existência das formas verbais do presente e futuro ocorrem nesses relatos quando há um discurso reportado. Ainda em (09), percebemos que o tempo das enunciações dos textos orais está inserido na *terceira articulação, trás-antes-de-ontem*, do tempo linguístico benvenistiano. Trata-se da gradação temporal mais distante onde o sujeito enunciativo desloca-se do axial, “ego”, “ponto zero” para o passado, caracterizando, dessa forma, o tempo da enunciação.

### **Exemplo de texto que não possui marcas linguísticas de presente, nem de futuro**

(10) “... contam... nunca vi... mas contam um pedaço... que/a tia do meu marido me falou... que nos tempos passados... quando festejavam o Sairé... aqui com/um começo... **aparecia**... festejavam... então... o... pessoal... ficava... na festa dançando atééé:::... o terceiro dia de festa... era quando eles terminavam com tudo... e... faziam as festas dançantes... aí... **aparecia** um homem diferente... que... **dançava/a noite toda**... namorava... e... *depois... quando **era pra madrugada**... **ia**/embora... tinha gente que/**ia**/atrás e **via** que **caía** n’agua... ele **sumi:::a** n’agua... então... diziam... falavam... que era o tal do boto... e depois disso... eu... aqui na ... minha... residência... eu... *uma noite*... o meu filho vinha também daí... da... da virada dele de rua... **chegou**... *quando **vinha chegando***/em casa... **viu**/um homem passando na rua... e/ele **seguiu**... **seguiu** esse/homem e o homem cada vez distante dele... depois que se/**aborreceu** de/andar... **parou**... e/o homem... **sumiu**... **sumiu** na vista dele... **vortou** pra casa... então/o povo diz que/é/o boto que... que andava/aí... fora disso **tinha** também outras marmota que **viam** aí na rua... **assobiava**... tinha gente que... também ia vê... tinha coragem... ia vê e dizia que/**era**/um/homem branco... vestido de branco... só/isso que/eu sei” (Inf.04F–Alter-do-Chão-Stm/PA).*

Ao analisar a enunciação retratada em (10) percebe-se que a mesma foi realizada no tempo pretérito e que não possui marcas linguísticas de presente, nem de futuro, sendo, portanto, a referência temporal indicada pela forma verbal de pretérito e pelos advérbios de tempo. Com esse exemplo podemos concluir que o tempo pretérito é a marca linguística predominante e determinante das enunciações da lenda do boto. Já o presente e o futuro podem ser considerados facultativos, não sendo essenciais para a existência de tais enunciações.

### *Comportamento da temporalidade dêitica com marcas linguísticas adverbiais*

As marcas linguísticas adverbiais de tempo existentes no *corpus* analisado somam um total de setenta e oito ocorrências. Quase todas as amostras trazem algum tipo de advérbio temporal, contudo, percebe-se que há pouca existência de marcas adverbiais, conforme se pode constatar nos exemplos seguintes.

## Enunciação em primeira pessoa

As enunciações que se encontram em primeira pessoa, no corpus, possuem marcas linguísticas temporais de advérbios, somam um número restrito, oito. Vejamos a ocorrência em (10).

(11) “*Eu ia fazer uma pescaria... ir caçar... aí quando... terminei/a caçada... que/a lua saiu... aí/eu... ia voltando para casa... quando... cheguei na... PONta do Catauari... tinha/uma paracataqueira GRANDE... ((mostra com a cabeça)) e lá era um porto... aí/eu/ia tão descuidado... remando na canoa, na proa... era só/eu... aí... quando/eu dei fé/aquele/homem saiu do toco da paracataqueira correndo né... aí paSSOU pelo meu lado... e caiu na/água tebe:::i:::... aí quando/ele caiu na/água... logo/adiante/ele boiou... aquilo fez fuuá:::..... aí...fiquei na minha... pensei/isso ‘só pode ser o boto’... e só podia ser mesmo... aí/eu..., mas também eu não tenho certeza se/era/ele mesmo... pra mim era... a minha/intenção... é que fosse/um boto... era/um boto... mas não... por/aí/eu não posso dizer mais nada” (Inf.18M–Alter-do-Chão-Stm/PA).*

Nesse texto, em primeira pessoa, o sujeito localiza-se no passado, onde ele relata um fato que vivenciou. Também observa-se em (11) que a apropriação da língua pelo sujeito enunciativo concretiza a referenciação dêitica que ocorre no momento da enunciação.

## Enunciação em terceira pessoa

No corpus selecionado, dezoito amostras em terceira pessoa possuem marcas linguísticas adverbiais de tempo. Segue o exemplo (11):

(12) “O Vavá saiu... pra trás da/igreja/e... viu um cara lá... aí... o cara... deu/um... ((aponta um soco para si)) nele... aí/ele caiu/e **depois** ele/alevantou... deu no homem... e pegou na bananeira... e **depois** saíram com os colegas correndo/e/aí... foram atrás aí ((aponta com o dedo) na rua do cemitério... desceram aí na... nessa travessa do... da... dessa travessa daí ((aponta com a cabeça)) que **agora**/é cajueiro né... caiu na’agua/aquele... todo de branco/e... lá fora ele... fez ‘fuá:::.....’ era o boto não... só podia ser/o boto né... eram os três amigos que estavam pescando... e/o... Jô... vinha por dentro da’agua com/a máscara... pescando... e... e/os três meninos... os dois meninos... vinham... na canoa... e/aí eles enxergaram uma pretinha com uma cambada de peixe... e/aí/eles falaram que era só peixe... peixe do igapó... e/aí que quando eles... encostaram a canoa... e/aí tinha uma rama lá/e sumiu no meio dela. Eles... para procurá-lo... e não encontraram mais... e quando foi no outro dia... o seu Jeca perguntou pro.. o... pro... Branco se/eles tinham visto que na noite ele passou... assobiando ao redor da casa dele/e/ele dizia que/era... boto... que tava... que rodeava/a casa dele” (Inf.19F–Alter-do-Chão-Stm/PA).

Em (12), há ocorrência do advérbio temporal “depois”, enquanto marca linguística com sentido de futuro reportado e referem-se à sucessão de fatos que aconteceram e que foram, sequencialmente, sendo enunciados pela enunciadora. Ainda em (11), a marca linguística adverbial em destaque “agora” é indicadora

de tempo presente. Este tempo adverbial não é um presente reportado, pois no decorrer da sua enunciação a enunciadora refere-se ao presente do momento da coleta de dados, momento em que a enunciação está sendo enunciada ao pesquisador, nesse eixo enunciativo, narrador e enunciadore confundem-se.

Nesse exemplo, a enunciadora instala-se na linguagem para enunciar a lenda do boto ao pesquisador, no tempo presente – tempo axial do discurso, o “ego”, em seguida, transporta-se, retrospectivamente, para o passado e inicia a enunciação da lenda em questão. Durante a sua enunciação a narradora retorna ao presente axial por meio da forma verbal “agora”, para, posteriormente, dar continuidade à história iniciada, reportada. Nesse caso, o processo enunciativo realiza-se da seguinte forma: a enunciadora faz temporalmente o seguinte percurso: presente/pretérito/presente, leitura essa que pode ser percebida pelo uso do advérbio temporal “agora”.

De acordo com a análise dos dados, todas as marcas linguísticas temporais são consideradas categorias de referência dêiticas porque servem de elementos ostensivos dos objetos de discurso (KOCH: 2002). No exemplo (12) pode-se perceber a ocorrência de advérbios indicadores do tempo em que ocorreram as enunciações, o pretérito, em terceira pessoa, que os enunciadores narram um fato que ouviram de outras pessoas. A exceção está na marca linguística “agora”, indicadora de tempo presente.

## **Exemplos de textos que não apresentam marcas linguísticas de advérbios de temporais**

Eis (13) para ilustrar tal ocorrência:

(13) “A minha tia... ela queria ir à festa/e não queria contar que/ela estava menstruada... aí nós viemos de lá, ela foi tomar o banho... aí nos vestimos... fomos à festa... quando chegamos lá/na festa... o pai dela veio/ aí((aponta os lábios, o queixo e inclina o corpo)) em casa... achou/os dois botos na rede... aí ele votou... chegou lá... foi ver... nós ainda/estávamos lá na festa... elas ainda/estavam dançando... aí/ele veio ver de novo... aí os botos pularam da rede DElas... correram e caíram N’Agua... aí/o boto fez lá fora... fuá:::....., fuá:::....., aí ele disse ‘será que são botos ou são namorados das minhas filhas’... aí ele voltou... chegou lá... nós estávamos lá na festa... mesmo... aí nós viemos ver... chegamos aí [era resultado] um pitiuzeiro de boto... e/aí nós ficamos... aí:: aí:: terminou... lá... voltamos, ele voltou lá pra festa [...] nós voltamos... aí... amanheceu/o dia... nós ficamos aí que num [...] pra onde ir, aí as minhas tias num queriam dormir nas redes delas... que estavam muito pitiús... aí o velho ralhou com elas: ‘Porque estavam assim... estavam andando e os bichos estavam por causa delas?’. Pronto... e/é só...” (Inf.09F–Alter-do-Chão-Stm/PA).

Nesse exemplo ocorre uma enunciação da lenda do boto caracterizada por marcas linguísticas temporais de passado e que se restringem às formas verbais de pretérito e de presente, sendo que estas retratam o presente reportado, ocorrido no momento da enunciação e não o da coleta de dados. Esse exemplo não apresenta nenhuma marca linguística de advérbio de tempo, por isso, conclui-se que tais marcas linguísticas não são necessárias para que ocorra uma enunciação lendária no tempo pretérito, concretizando, assim, a referência dêitica benvenistiana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da temporalidade dêitica no *corpus* que é formado por enunciações da lenda do boto que possibilitou as seguintes conclusões:

- a) Segundo Benveniste o tempo da enunciação é o Tempo Linguístico que tem como característica partir de um eixo enunciativo, o “axial”, ou “ego”. Nele, o enunciador, ou transporta-se, retrospectivamente, para o passado, ou prospecta-se para o futuro, em três gradações articulatórias: para o passado: ontem, anteontem e trás-antes-de-ontem; e para o futuro: amanhã e depois de amanhã. As enunciações que formam o *corpus* encontram-se na terceira articulação benvenistiana, trás-antes-de-ontem.
- b) A enunciação da história do boto ocorre num tempo remoto, longínquo, de numa perspectiva que vai do eixo enunciativo “axial/ego”, para outra perspectiva presente/passado, por isso, o *corpus* trabalhado pertence ao tempo linguístico benvenistiano.

Os resultados aqui explicitados não esgotam a pesquisa, por isso. Merecem ser submetidos a novas investigações a fim de que se possa dar continuidade ao estudo da teoria enunciativa benvenistiana, enquanto campo de investigação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, João Bosco, *Kondurulândia – Ideias e registros na gênese da nova unidade federativa no Oeste do Pará*. Oriximiná – Pará. Fundação Ferreira de Almeida. 2001.

BASTOS, Lúcia Kopschitz. *Coesão e Coerência em Narrativas Escolares*. SP. 2001.

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas, Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, Pontes. 1989.

\_\_\_\_\_. *O Homem na Linguagem*. Tradução: Isabel Maria Lucas Pascoal. 2ª edição. Lisboa. Vega. 1992.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. RODRIGUES, Bernadete Biasi. CIULLA, Alena. (Orgs.). *Referenciação. Clássicos da Linguística 1*. SP. Contexto. 2003.

CIULLA, Alena. *A referenciação anafórica e dêitica - com atenção especial para os dêiticos discursivos*. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2002. *Dissertação de Mestrado*.

FIORIN, José Luiz, *Pragmática*, in. *Introdução à Linguística – Princípios de Análise*. v. 2. SP. Contexto. 2003.

\_\_\_\_\_, *As Astúcias da Enunciação*. 2ª. Ed. SP. Ática. 2002.

GALVES, Charote. ORLANDI, Eni Puccinelli. OTONI. (org). *O Texto Leitura & Escrita*. Paulo. SP. Pontes. 2002.

- GUIMARÃES, Eduardo. *Os Limites do Sentido*. 3ª edição. Campinas – SP. Pontes. 2005.
- ILARI, Rodolfo. *A Expressão do tempo em Português*. SP. Contexto. 2001.
- KOCK, Ingedore Villaça, *A Coesão Textual*. SP. Contexto. 1993.
- \_\_\_\_\_. *A Coerência Textual*. SP. Contexto. 1996.
- \_\_\_\_\_, *Argumentação e Linguagem*. 7ª Ed. SP, Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. *A Construção dos Sentidos*. 7ª Ed. SP, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Desvendando os Segredos do Texto*. SP. Cortez. 2002.
- \_\_\_\_\_. TRAVAGLIA, Luiz Carlos, *A Coerência Textual*, 7ª Ed. SP. Contexto. 1996.
- \_\_\_\_\_. MORATO, Edwiges Maria. BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Referenciação e Discurso*. SP. Contexto. 2005.
- MACEDO, Elivaldo José, *O Município de Santarém – Sua História, Seus Encantos*. 1ª Ed. Santarém – Pará. Grafórmula. 2002.
- ORLANDI, Eni Puccinelli, *A linguagem e seu Funcionamento – as formas do discurso*, SP, 4ª edição, Pontes, 2003.
- D’ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do Texto 1 – Prolegômenos e teoria da narrativa*. SP. Ática. 3ª edição. 2004.
- PRETI, Dino, *Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino*. SP, Cortez, 2001.
- SANTOS, Paulo Rodrigues dos. *Tupaiulândia*. 3ª Edição. Santarém-Pará. Tiagão. 1999.
- TRASK, R.L. *Dicionário de Linguagem e Linguística*. SP, Contexto, 2004.
- VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e Textualidade*. 2ª edição. SP. Martins Fontes. 2004.
- VAN DIJK, Teun A., *Cognição, Discurso e Interação*. Contexto, SP, 2002.
- VANOYE, Francis. *Usos da Linguagem – problemas e técnicas na produção oral e escrita*. Pontes. SP. 2003.
- VOLPATO, Arceloni Neusa. *Distinção entre Dêixis do Discurso Oral e a do Discurso Escrito Emergente*. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 1997.

## **O relicário das águas da alfabetização na Região Norte**

---

Elizabeth Orofino Lucio<sup>78</sup>

78 Professora de Teoria e Prática da Alfabetização da UFPA, Coordenadora do Laboratório Sertão das Águas: alfabetização, leitura, escrita, literatura, formação e trabalho docente e do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita Flor do Grão Pará, Belém, Pará, Brasil. orofinolucio@ufpa.br.



*Uma índia com colar  
A tarde linda que não quer se pôr  
Dançam as ilhas sobre o mar  
Sua cartilha tem o A de que cor?*

Nando Reis. Relicário.

## INTRODUÇÃO

Início este artigo registrando como epígrafe, ou seja, palavra inicial que ilumina o texto, o fragmento da música intitulada Relicário, de autoria de Nando Reis, para problematizar alguns sentidos do campo da alfabetização na região Norte do país.

Relicário, segundo o dicionário, é um objeto para guardar relíquias de um santo, sendo modernamente utilizado como algo que se destine a guardar também hóstias ou imagens, também é uma caixa que serve para guardar relíquias, ou seja, objetos de grande valor. O relicário também pode ser considerado uma joia (normalmente um colar ou medalhão) que serve para depositar em seu interior alguma lembrança especial. Sendo assim, no estudo apresentado, procuro com essa imagem trazer um “um objeto de grande valor” que é o campo da alfabetização, na região Norte do Brasil, que engloba os Estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins.

A imagem que este trabalho busca *refletir e refratar* é de estudos no campo da alfabetização do maior evento promovido no Brasil por pesquisadores da área da educação, apresentados em reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED<sup>79</sup>.

O período 2008-2018 é foco de nossa pesquisa, englobando as reuniões nacionais e regionais da ANPED, e foram selecionadas produções em duas modalidades: pôster e comunicações orais, publicadas em meio eletrônico. Minha opção pelas comunicações para compor o objeto de pesquisa deu-se por se apresentarem em maior número e contemplarem informações detalhadas sobre os estudos. Os sócios individuais, pesquisadores, professores e alunos de doutorado e mestrado são agrupados em cada um dos vinte e três grupos de trabalho (GT)<sup>80</sup> da Associação, formados a partir de temas ou disciplinas.

O Grupo de Trabalho Alfabetização, Leitura e Escrita (GT 10) divulga produções desenvolvidas por pesquisadores brasileiros da área, filiados à associação e em dia com a anuidade. Cada reunião contempla temática específica e objetiva aglutinar a discussão sugerida. Na Tabela 1, que segue, constam as temáticas e o número de trabalhos apresentados em cada edição do evento nesse GT.

<sup>79</sup> É uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento e a consolidação da pós-graduação e da pesquisa na área educacional no Brasil.

<sup>80</sup> No período de 2008 a 2018, os grupos de trabalhos eram GT02-História da Educação; GT03-Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; GT04-Didática; GT05-Estado e Política Educacional; GT06-Educação Popular; GT07- Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT08- Formação de Professores; GT09-Trabalho e Educação; GT10- Alfabetização, Leitura e Escrita; GT11- Política de Educação Superior; GT12-Currículo; GT13- Educação Fundamental; GT14- Sociologia da Educação; GT15- Educação Especial; GT16- Educação e Comunicação; GT17- Filosofia da Educação; GT18- Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT19- Educação Matemática; GT20- Psicologia da Educação; GT21- Educação e Relações Étnico-Raciais; GT22- Educação Ambiental; GT23- Gênero, Sexualidade e Educação; GT24- Educação e Arte.

<b>Ano</b>	<b>Modalidade Nacional/ Regional</b>	<b>Tema do evento</b>	<b>N° de Trabalhos GT 10</b>	<b>N° de Trabalhos GT 10/ Região Norte</b>
2008	Nacional	Constituição brasileira, direitos humanos e educação	18	1
2009	Nacional	Sociedade, cultura e educação: novas regulações?	19	0
2010	Nacional	Educação no Brasil: o balanço de uma década	22	0
2011	Nacional	Educação e Justiça Social	22	1
2012	Nacional	Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento, o Brasil do século XXI	17	0
2013	Nacional	Sistema nacional de educação e participação popular: desafios para as políticas educacionais	21	1
2014	x	22º EPENN "Pós-graduação em Educação do Norte e Nordeste: produção de conhecimento, assimetrias e desafios regionais"	x	x
2015	Nacional	PNE: Tensões e perspectivas para Educação Brasileira	26	0
2016	Regional	Políticas Públicas e Formação Humana: Desafios para a educação na Panamazônia	0	0
2017	Nacional	Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência	18	0
2018	Regional	Desafios da Educação na Amazônia: ultrapassar fronteiras e superar limites	8	8

Tabela 1: Tema das Reuniões da ANPED e número de trabalhos apresentados no GT 10. (LUCIO, 2019).

Ao analisar a tabela 1, é possível verificar não apenas o número total de artigos produzidos, que corresponde a 163 textos, mas também o número de produções referentes à região Norte, ou seja, 11 trabalhos. Os dados nos mostram uma tímida produção, no campo da alfabetização no Norte do país, uma vez que o GT 10 engloba “alfabetização, leitura e escrita”.

É importante registrar que os encontros regionais da ANPED passaram a ocorrer após o ano de 2014. Nesse ano, o encontro da regional foi representado pelo 22º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), intitulado “Pós-graduação em Educação do Norte e Nordeste: produção de conhecimento, assimetria e desafios regionais”. Sendo assim, os trabalhos apresentados não foram analisados, pois apenas no ano de 2016 efetiva-se o primeiro encontro da ANPEd Norte com o tema “Públicas e Formação Humana: Desafios para a educação na Panamazônia” e o GT 10, foco de nossa análise, não foi representado no evento.

O encontro da ANPED Norte do ano de 2018 realizou uma fusão entre o GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita e o GT 13 – Ensino Fundamental, e foram apresentados 8 trabalhos.

Diante desse panorama, busco contribuir para as reflexões sobre alfabetização no âmbito da educação no Brasil especificamente na região Norte. Para tanto, apresento e analiso elementos que constituíram discussões sobre alfabetização no período indicado, no Grupo de Trabalho - GT 10 da ANPEd. Assim, por meio de um mapeamento, localizei todas as comunicações publicadas pelo GT 10, a fim de poder analisá-las diante da complexidade da alfabetização e seus problemáticos elos com desenvolvimento socioeconômico, religião, escolarização etc. que fazem muitas vezes a “geografia da pobreza” (CANÁRIO, 2013, p. 48) ser a “geografia do analfabetismo”.

A metodologia utilizada privilegia a descrição analítica, valendo-se de princípios do Estado da Arte, de caráter bibliográfico, de modo que, para cada artigo estudado, apresento o foco de investigação, metodologias empregadas nas pesquisas e referencial teórico utilizado na discussão.

Este processo de “(d)escrever”, no sentido de uma nova escrita de literatura de produção de pesquisa e de interpretação *responsiva*, de leitura *responsável*, ratifica que a pesquisa sobre o campo da alfabetização constitui-se um campo híbrido e encontra-se em um estado embrionário, tendo muito o que ser pesquisado para se compor um *estado da arte* (SOARES, 2010, p. 6), (MORTATTI, 2015, p. 16).

Após tabular os 163 trabalhos apresentados e publicados no GT 10, foram selecionados para este estudo os onze artigos que se originaram da região Norte e continham o vocábulo “alfabetização” ou “letramento” no título, resumo ou nas palavras-chave.

A especificidade desse olhar me faz enveredar para uma divisão do artigo em três partes: inicialmente, mostraremos uma contextualização da alfabetização. Em seguida, tratarei do cerne da questão: a produção da região Norte na ANPEd, focalizando o conceito de alfabetização e letramento e o Diretório de Pesquisa do CNPQ. Logo após, passarei pelo achado de nossos estudos e por uma breve discussão sobre questões da “alfabetização das águas” no Norte do país.

## NASCENTES DO NORTE NO CHEIRO DAS ÁGUAS ALFABETIZADORAS

As nascentes das águas da Alfabetização representam os estudos do ensino inicial da leitura e da escrita em língua materna, avançando, desse modo, nas discussões. Quando comparado às pesquisas concentradas na investigação de métodos e técnicas de alfabetização, entre outros objetos, consideramos relevante discutir também as contribuições da pesquisa e da ANPEd não só na *apresentação* no evento, mas, sobretudo, como *pela reflexão e pela própria práxis*, pois a alfabetização é uma importante ferramenta para a inserção do sujeito na cultura letrada, à medida que amplia os recursos relativos à argumentação e inferência, construindo gradativamente a autonomia relativa diante das palavras alheias e do discurso do outro.

Nesse contexto, trago a *ousadia* de investigar o campo da alfabetização, especificamente em um espaço geográfico do país. Nela, propus tratar de questões já problematizadas por alguns pesquisadores dos campos da formação docente e da linguagem, pressupondo, como Adorno (1954), estar buscando um “novo ordenamento”, que a maneira de expor um tema já é conteúdo circunscrito em um “movimento aberto e inacabado da reflexão”. Por outro lado, trata-se também da aceitação da premissa quanto à “finitude do pesquisador, do pensador” que “não pode descobrir nem verificar tudo, precisa confiar em alguém” (REBOUL, 2000, p. 177).

Na condição de pesquisadora da educação, valorizo a *ousadia* de fazer pesquisa, pautada na priorização “da dialética da realidade social; da historicidade dos fenômenos; da práxis; das contradições, das relações com a totalidade; da ação dos sujeitos sobre suas circunstâncias” (MIRANDA & RESENDE, 2006, n.p.), considerando essa escolha como uma contra-palavra ao viés gerencialista das políticas educacionais (GERALDI & GERALDI, 2012), intensificado nas últimas décadas como consequência do pensamento reformista neoliberal, em função de condicionantes históricos de caráter político-econômico e social, isto é, marcadamente em função de alterações na *estrutura sociometabólica* do capital. Nesse contexto, a educação passa a ser compreendida como uma esfera altamente lucrativa de aplicação capitalista, de modo que a lógica empresarial corporativa passa a fundamentar a organização e administração das instituições de ensino, tanto privadas quanto públicas, aprisionando e subordinando as necessidades humanas aos imperativos da acumulação do capital (IANNI, 2002; MÉSZÁROS, 2003; LEHER, 2010, LUCIO, 2016).

Coloco-me frente aos desafios contemporâneos da educação no Brasil como pesquisadora do campo da alfabetização, mas, antes de tudo, como professora formadora de Teoria e Prática da Alfabetização na região Norte do país, atuando em um curso que forma especificamente professores do ensino fundamental que são responsáveis pelo ensino inicial da leitura e da escrita.

A Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens situa-se no Instituto de Educação Matemática e Científica – IEMCI – da Universidade Federal do Pará, localizada em Belém/Pará. O curso de Licenciatura foi criado em 2009 na UFPA e implantado em 2011. É um curso organizado em eixos e temas que se complementam em seu projeto. Além das concepções relacionadas à alfabetização e ao letramento em Ciências, Matemática e Língua Portuguesa, há a utilização de recursos tecnológicos e pedagógicos dirigidos ao ensino nos anos iniciais.

A proposta curricular funda-se na inter e transdisciplinaridade, organizando-se em quatro linhas de alfabetização: alfabetização na língua materna; alfabetização digital; alfabetização científica e alfabetização matemática. “Essas linhas alicerçam a organização curricular do curso em eixos temáticos, temas e assuntos” (GONÇALVES, 2012).

A Licenciatura Integrada é um curso de formação de docente do ensino fundamental com foco em docência/prática pedagógica e processos de ensino e aprendizagem, que traz uma nova cena para universidade brasileira, pois, “historicamente, a universidade manifestou grande indiferença à educação básica” e, conseqüentemente, à formação de professores nas licenciaturas” (NÓVOA, 2016).

A Licenciatura Integrada concretiza o caminho de comprometimento responsivo e responsável da universidade pública com a formação docente. Sendo a educação e a formação sempre relativamente emancipadoras, a justiça na pesquisa e na formação relacionam-se à empatia, vivência e não-indiferença entre futuros professores da educação básica e o professor universitário.

Desse modo, sob um ponto de vista, o *estranhamento do familiar* - expressão cunhada por Gilberto Velho (1978) -, constitui-se para mim um dos desafios na realização de estudos e investigações sobre/na/com alfabetização, concomitantemente. Mas, por outro lado, a partir de Bakhtin, entendo ser possível uma exotopia na pesquisa que conduza a uma *responsividade responsável*, sem que eu tenha que “estranhar o outro”, no caso, o campo na região das águas.

Meus estudos sobre a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, englobando a experiência pedagógica da universidade, enquanto agente das ações de formação continuada, especificamente o Programa Pró-letramento, surgiram em um contexto histórico no qual o campo da alfabetização encontrava-se em conflito entre a defesa de retorno ao método fônico e a “inovação” do primeiro programa para o ensino da leitura e da escrita no Brasil “a favor do letramento”. Partindo da constatação, após uma análise em profundidade, de que o programa opta por não trazer o termo alfabetização e destaca o letramento (LUCIO, 2010).

Ao focalizar essa temática, realizei a análise de documentos que me conduziram à compreensão dos principais aspectos relacionados à concepção e gestão do programa, suas inter-relações com as diretrizes internacionais para a educação mundial e às concepções teóricas e metodológicas que balizaram sua constituição e que foram considerados pelo Ministério da Educação adequados para sustentar o trabalho dos professores alfabetizadores e o papel da tutoria em um programa de formação continuada, endereçado aos professores alfabetizadores da educação básica.

A pesquisa realizada ampliou meus conhecimentos e possibilitou leituras aprofundadas, *responsivas* e *responsáveis* em uma dimensão de análise da esfera da alfabetização e discurso da formação de professores alfabetizadores, em torno de três eixos: política, formação e linguagem.

A Portaria N° 1.40, de 9 de junho de 2003, instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, que, em consonância com o documento de política educacional, publicado em 1999 pelo Banco Mundial, intitulado “*Education Sector Strategy*” (Estratégia de Setor de Educação- World Bank, 1999), endossou a ênfase em relação à educação básica, o treinamento e certificação de professores, a avaliação em larga escala, e a educação a distância.

Apesar das críticas de inserção numa medida de desempenho docente meritocrática, a constituição da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, a ser integrada por centros de pesquisa científica, de desenvolvimento tecnológico e de prestação de serviços para as redes públicas de ensino, em uma ou mais áreas de especialidade, instalados em instituições universitárias brasileiras selecionadas por meio de edital público e apoiadas pelo MEC, tem sua efetivação por meio da divulgação do Edital N° 01/2003 – SEIF / MEC, publicado no Diário Oficial em 22 de novembro de 2003.

O Edital N° 01/2003 – SEIF / MEC difundiu as diretrizes para o encaminhamento de propostas das universidades para o Ministério da Educação, confirmando as diretrizes da Portaria N° 1.403, de 9 de junho de 2003 e esclarecendo as universidades de que

são considerados '*centros de pesquisa e desenvolvimento da educação*', doravante simplesmente centros, qualquer órgão ou unidade existente ou que venha a ser constituído no âmbito de uma universidade brasileira, independentemente de sua denominação e formato institucional (centro, núcleo, instituto, laboratório, grupo etc.), desde que se dediquem ao desenvolvimento de **programas de formação continuada de professores ou gestores e ao desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços para as redes públicas de ensino**, em uma ou mais áreas referidas no item 1.7 deste Edital (BRASIL, 2003, p. 2) (grifos nossos).

Para executar o plano de Constituição da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores<sup>81</sup>, o MEC, em seu primeiro edital, recebeu 156 propostas das universidades, entre elas, selecionou vinte projetos de centros de pesquisa, distribuídos em cinco áreas prioritárias de formação: Alfabetização e Linguagem, Educação Matemática e Científica, Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Artes e Educação Física, Gestão e Avaliação da Educação.

Na área de Alfabetização e Linguagem, seis universidades apresentaram propostas ao edital que foram: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade de Brasília (UNB) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Ao analisar as propostas da esfera da linguagem, observa-se que a região Norte, onde se encontram os indícios críticos de leitura e escrita mais alarmantes, conforme declarado pela CNTE no ano de 2003, em sua reivindicação à proposta do MEC, e ratificados pelos dados do IBGE nos anos subsequentes, não apresentou propostas para o trabalho com a formação do professor alfabetizador e não participou da elaboração dos materiais de formação docente.

Em julho de 2012, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Segundo a Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012 do MEC, o PNAIC tem, como principal finalidade, alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do ensino fundamental (EF) (BRASIL, 2012).

<sup>81</sup> A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores recebeu inicialmente a denominação de Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.

A Rede Nacional de Formação Continuada ampliou-se do Pró-letramento ao PNAIC e ocorreu a adesão de secretarias municipais e estaduais de educação de todas as regiões do país. Na elaboração dos materiais didáticos de formação do professor alfabetizador, tem-se a participação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). A participação de autores dessas diferentes instituições na elaboração dos cadernos reforça a ideia de que o PNAIC foi um programa de abrangência nacional, elaborado a várias mãos.

A análise dos cadernos de formação do Pró-letramento e do PNAIC, sob as lentes dos pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin e seu círculo, bem como com os estudos que se reportam à perspectiva de pesquisa de base histórico-cultural, levaram-me a concluir que, a despeito de a formação postular a indissociabilidade entre os processos de alfabetização e letramento, os textos orientadores, os relatos de experiências das professoras e as formas de avaliação apontam uma dissociação entre esses processos, enfatizando a alfabetização como aquisição do código escrito.

Os trabalhos realizados evidenciam que a pesquisa sobre letramento de Magda Soares (1998, 2003) referenda as políticas de formação do MEC, principalmente o discurso presente nas ações de formação do Programa Pró-Letramento que forneceram bases para o PNAIC, harmonizando-se com as políticas mundiais e nacionais revelando que o discurso do letramento passou a embasar as políticas de alfabetização desde o ano de 2003, tornando-se um discurso hegemônico.

Num clima de disputa e tensão, o conceito de letramento inaugura a constituição de uma política governamental de formação continuada de professores, em que o contexto histórico-social realça o caráter político, ideológico e social das práticas de leitura e escrita. Por essas razões, pode-se dizer que o conceito de letramento encontrava-se em construção no Brasil. Assim, o Programa Pró-Letramento, ou seja, “a favor do letramento”, marca uma diretriz educacional para as políticas educacionais de formação continuada de professores alfabetizadores no período em que a defesa do retorno ao método fônico, marcado pela elaboração do relatório intitulado *Alfabetização infantil: os novos caminhos*, que expõe e defende, de forma objetiva, o uso sistemático do método fônico (BRASIL, 2004), fez-se presente no cenário nacional, assim como no atual contexto.

A perspectiva do conceito de letramento no Brasil evidencia que se tem privilegiado a esfera da educação, considerando o letramento sempre em relação à alfabetização. Nesse sentido, ao analisar os cadernos do PNAIC e do Pró-letramento, concluí que, apesar de a perspectiva do letramento adotada na formação postular a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, os programas apontam, por meio das propostas apresentadas, a dissociação entre esses processos, com ênfase na alfabetização para a aquisição do código escrito.

Apesar da reconceituação do termo letramento, as práticas de ensino propostas pelos programas do Governo Federal, principalmente presentes nos testes de avaliação da alfabetização, como a Provinha Brasil e ANA, reforçam a dicotomia entre alfabetização e letramento, dando margem para conceituar a alfabetização como processo de decodificação e codificação.

O grande desafio do tempo presente no país e principalmente na região Norte é conhecer os usos da leitura e da escrita das regiões metropolitanas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, que estão nas escolas públicas brasileiras para além dos “muros e ruas de rios” da escola e das avaliações e, assim, efetivar o ensino da leitura e da escrita por meio da “alfabetização das águas”.

## FOZ ALFABETIZADORA: TRAVESSIAS DE PESQUISAS

Não existe a primeira nem a última palavra, não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação (BAKHTIN, 2003, p. 410).

Nesta seção dialogo a partir das contribuições de Mikhail Bakhtin, pois entendo que somos afetados pelos enunciados produzidos pelos outros em nossas buscas, travessias e caminhos. Neste estudo com os trabalhos de pesquisa, a festa da renovação da palavra se dará a partir dos diálogos que estabelecerei com os autores que contribuíram para o nosso excedente de visão a respeito do campo na região Norte.

Buscando dialogar com textos resultante das pesquisas apresentadas, componho um olhar histórico sobre a alfabetização e a formação de professores alfabetizadores no contexto do Norte, compreendendo que se trata de um campo amplo, que envolve diversos atores, como professores, formadores, alunos de escolas públicas e gestores em diferentes instâncias da administração educacional.

O mapeamento, registrado na tabela 2, possibilitou compreender a complexidade do fenômeno da alfabetização em diversos prismas; a ênfase dada pelas pesquisas à formação inicial e continuada do alfabetizador e seus diversos sujeitos; as concepções conceituais e teórico-metodológicas da alfabetização e as políticas públicas de formação, revelando que existe uma diversidade do conhecimento nesse campo, o que representa um desafio para as pesquisas futuras e para a constituição de um estado da arte da alfabetização no contexto brasileiro, principalmente no Norte do país, onde vozes precisam fazer travessias e fazer da foz nascentes de múltiplos e potentes estudos.

Ano	Trabalho	Instituição
2008	Escrita das crianças na fase inicial da alfabetização: reflexões sobre uma atividade de ensino chagas	UFAM
2011	Redes de leitores: configurando uma história da leitura de crianças de assentamento da reforma agrária no sudeste do estado do Pará	UFPA
2018	A leitura e escrita no processo de alfabetização nos anos iniciais da educação básica	SEDUC-PA/UEPA



2018	As águas da cultura vivida inundando a educação: uma leitura sobre letramentos e cultura ribeirinha	UFPA/UEPA
2018	Jogo de Figuras & Palavras”: uma proposta de intervenção pedagógica para o 2º ano do Ensino Fundamental	UFR
2018	Possibilidades de leitura e escrita no 3º ano do ensino fundamental: A aprendizagem aliada à cultura vivida dos estudantes de Santa Maria do Pará	UFPA

Tabela 2: Trabalhos das Reuniões da ANPED apresentados no GT 10 (LUCIO, 2019).

A representatividade amena de trabalhos do GT 10 no evento regional conduziu-me para a verificação dos grupos de pesquisa, registrados no diretório do CNPQ, no campo da Alfabetização, no ano da primeira regional 2016, na área da Educação. Após pesquisa, constatei a existência de cinco grupos: Didática, possibilidades e práticas em Educação da Universidade Federal Rural de Roraima; EDUCA – Grupo Multidisciplinar em educação e infância da Universidade de Roraima; Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal do Acre e Lelit - Grupo de Estudo, Pesquisa e intervenção em leitura, escrita e literatura na escola da Universidade Federal do Oeste do Pará.

Os professores, as práticas de leitura e escrita nos anos iniciais, a didática da alfabetização, as culturas, o deslocamento dos letramentos sociais e escolares, a diversidade étnico-racial do amazônido, a pesquisa etnográfica, a perspectiva histórico-dialógica da linguagem, privilegiando os sujeitos em suas relações interlocutivas, as condições de produção do discurso, a argumentação, a intenção enunciativa, a narrativa, o lugar dos signos nos processos ideológicos, a historicidade da linguagem, a cultura oral, a cultura escrita, os usos diferenciados da leitura, da escrita e da oralidade das comunidades, conforme letramentos diversos, muitos, inclusive, contestados distinguem formas de abordagem e isso, evidentemente, tem a ver com pertencimentos teóricos e metodológicos dentro do campo das pesquisas sobre alfabetização, bem como com trajetórias profissionais de pesquisadores.

Em suas conclusões, os pesquisadores-autores convergem em pontuar uma *pedagogização do letramento* como fator inerente ao contexto escolar, da intervenção pedagógica explícita da professora na interação da criança com diversos gêneros de material escrito e o uso de sequências didáticas, como uniformização e controle do trabalho docente influenciado por diretrizes dos programas de formação nacionais e reconfigurados localmente.

O principal aspecto que emergiu, a partir da análise dialógica das pesquisas na região da “alfabetização das águas”, foi a supervalorização da oralidade nos textos de pesquisa, embora ocorra o registro de restritas práticas de oralidade na esfera escolar que foram campo de pesquisa.

A fundamentação dos estudos em Bakhtin, Vygotsky, Smolka, Pêcheux e Freire não defende explicitamente *uma experiência de alfabetização como processo discursivo*. As interações sociais entre alunos e professor, entre aluno e alunos e entre pesquisador e professor, e o redimensionamento da formação de professores alfabetizadores por meio da articulação entre investigação/intervenção e teoria/prática focalizam estratégias de ensino que privilegiam as interações que podem vir a fortalecer o engendramento entre saber e poder e interferir no desenvolvimento argumentativo/inferencial das crianças, dificultando, assim, a formação da autonomia discursiva e a produção de réplicas às palavras alheias.

Essa questão, que tem sido problematizada por diversos pesquisadores e até mesmo em documentos oficiais no Brasil, resulta de um longo processo de debates e embates, de tomada de posicionamentos epistemológicos ético-políticos, de confrontos em diferentes instâncias sociais, não só acadêmicas (GOULART, 2010; SOBRAL, 2009a, 2009b; GERALDI, 2010a, 2010b, GERALDI e GERALDI, 2012; ANDRADE, 2011; SMOLKA, 2008; SAMPAIO, 2008; CORSINO, 2010; STEBAN, 2011; LUCIO, 2016, entre outros).

## **ACHADOS DO RELICÁRIO DA ALFABETIZAÇÃO DAS ÁGUAS**

O acabamento do estudo dá-se em um contexto histórico de grandes temores, mas os achados do relicário da alfabetização das águas mostram que a universidade é um bem público e o local privilegiado da formação docente e da produção do conhecimento no campo pedagógico da alfabetização. Fato que me conduziu à reflexão foi que, mesmo nas piores circunstâncias, há esperança e que vale a pena ser protagonista de grandes mudanças, pois, do espaço da Universidade Federal do Pará, foi instaurado, em 2018, o Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita Flor do Grão Pará que multiplica experiências humanas docentes, contribuindo para que os professores do ensino básico e da universidade não sucumbam ao apagamento, à alienação e à resignação e ao “silêncio das águas”. O Fórum vem semeando inquietações e torna-se “verdade” através de cada integrante que narra sua inconformidade e “rebeldia” pedagógica por meio do ensino da leitura e da escrita das crianças, dos jovens e adultos amazônidas.

Fazer nascer a “alfabetização das águas”, por meio das vozes docentes no FALE Flor do Grão Pará, pelo devir da vida docente na escola básica e na universidade, invocando aprendizados de leitura e escritas de mundo dos alunos, dos formadores, dos pesquisadores é o nosso atual desafio, pois “não creio que exista no mundo um silêncio mais profundo que o silêncio da água” (SARAMAGO, 2013).

## **REFERÊNCIAS**

ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual da Rede Nacional de Formação Continuada*. Distrito Federal: MEC, 2003.

\_\_\_\_\_. Portaria Ministerial n. 1.472/04. *Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica*, 2004.

\_\_\_\_. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: alfabetização e linguagem*. Brasília: MEC/ SEB/SEED, 2007.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, Brasília, 2012. Disponível em: <[pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/item/.../21\\_9945a2941359afb9a5bc726869f697c5](http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/item/.../21_9945a2941359afb9a5bc726869f697c5)>. Acesso em: 10 abr. 2015.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador caderno de apresentação*, Brasília, 2012.

GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GERALDI, J. W; GERALDI, C. M. G. A domesticação dos agentes educativos: Há uma luz no fim do túnel. *Revista Inter.Ação. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás*. Goiânia n. 1 jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/18901/11250>>. Acesso em 10, jan. 2013.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico metodológica de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

LEHER, R. 25 anos de Educação Pública: notas para um balanço do período. In: GUIMARÃES, C. (Org.), BRASIL, I. & MOROSINI, M. V. *Trabalho, Educação e Saúde: 25 anos de Formação Politécnica no SUS*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

LUCIO, E. O. *Tecendo os fios da rede: o programa pró-letramento e a tutoria da formação continuada de professores alfabetizadores da educação básica*. 2010. 299 p., Dissertação (Mestrado em Educação.) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

LUCIO, E. O. *A palavra conta, o discurso desvela: saberes docentes na formação continuada de professores de leitura e escrita*. 2016. 300 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

\_\_\_\_. O pacto nacional pelos direitos do professor alfabetizador: por uma política de responsabilidade e uma docência de responsividade. *Revista Práticas de linguagem*. p-113-118, 2013.

LUCIO, E. O; VAREJÃO, J. D. S. F. O professor pesquisador e o professor alfabetizador nos espaços de formação continuada: olhares docentes sobre/para os alunos de classes populares das grandes metrópoles brasileiras. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. *Anais do XVI Encontro nacional de Didática e Práticas de Ensino* – ENDIPE: FE/UNICAMP. Campinas - SP. 2012. CD-ROM.

\_\_\_\_. S. F. As raízes da alfabetização e os sentidos dos (novos) discursos sobre alfabetização na formação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO DA ABALF. 1., 2013, *Belo Horizonte. Anais do I Congresso Brasileiro de Alfabetização da ABALF*: FE/UFMG. Belo Horizonte – MG. 2013. CD-ROM.

\_\_\_\_. *Leitura literária na escola pública brasileira: ato na formação continuada e no trabalho docente*. Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la lectura y la escritura e IV Fórum Iberoamericano de literacidad e aprendizaje – evento de la Red Cultura Escrita y Comunidades Discursivas, 12., 2013. Memoria del XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura y IV Foro Iberoamericano de literacidad y Aprendizaje: Puebla – México, 2013. Disponível em: <[www.inaoep.mx/~cplorg/pdfs/m1.pdf](http://www.inaoep.mx/~cplorg/pdfs/m1.pdf)>. Acesso em 25, mar. 2014.

MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na Educação e as armadilhas do praticismo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a11v1133.pdf>>. Acesso em 02. Jul. 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A ABAlf na história da alfabetização no Brasil: um desafio para o século XXI. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, p. 13-38, 2015.

\_\_\_\_. He ‘battle of the literacy methods’ in Brazil: contributions to methodize the debate . Cultivating Literacy in Portuguese-Speaking Countries. *Online-Only Journal.. Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa (USP)*, v. 5, p. 74-98, 2014.

\_\_\_\_. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, p. 329341, 2010.

REBOUL, O. *Introdução à Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Alfabetização e letramento: Caderno do Formador*. Belo Horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2005.

STREET, Braian V.; LEFSTEIN, Adam. *Literacy: an advance resource book*. London; New York: Routledge, 2007.

VELHO, G. *Observando o Familiar*. In: NUNES, Edson de Oliveira – *A Aventura Sociológica*, Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

VILELA, A. L. N. C. *(Re) construindo o trabalho do professor alfabetizador: uma proposta de intervenção*. 2006. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

(Footnotes)

1 Semestre letivo (abrv).

2 Carga Horária (abrv).

**Sobre os autores**

---

**Alexandre Melo de Sousa** tem Graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará (2000), Especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (2003) e Especialização em Educação de Surdos/LIBRAS pela Faculdade Santo André (2016), Mestrado em Linguística Aplicada ao Português pela Universidade Federal do Ceará (2003) e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2007). Atualmente, desenvolve Pós-Doutorado pela Universidade Federal de Santa Catarina, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É professor Associado da Universidade Federal do Acre (2005 – atual), onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, relacionadas à Linguística - especificamente, aos domínios da Língua Portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais (Libras), atuando nas áreas de Descrição e Análise Linguística, Linguagem e ensino, Ensino de Gramática e Variação, Educação de Surdos, e Linguística Aplicada à Língua Brasileira de Sinais, nos níveis de Graduação e Pós-Graduação. Coordena o *Projeto Atlas Toponímico da Amazônia Ocidental Brasileira* (Projeto ATAQB) e o *Projeto Libras, Educação de Surdos e Inclusão*. É autor da obra *Expressividade e produtividade lexical em colunas sociais: discussões em torno do grau* (2018).

**Aline Kieling Juliano Honorato Santos** possui Graduação em Letras Inglês e respectivas literaturas (2016) e Especialização em Língua Portuguesa (2017) pela Universidade Federal do Acre (UFAC). É mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Ufac e integrante do grupo de pesquisa GEADEL – Grupo de Estudos em Análise de Discurso e Ensino de Línguas. Atua como professora substituta do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da Ufac, Campus Floresta, nas disciplinas Linguística Aplicada, Estágio Supervisionado e Metodologia do Ensino de Inglês como Língua Estrangeira.

**Andréa Lima de Souza Cozzi** é Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará. Contadora de histórias; Professora graduada em Pedagogia, pela UNAMA; Especialista em Psicologia Educacional, pela UEPA; Técnica do Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares SEMEC; Técnica do Núcleo de Altas Habilidades/ Superdotação – SEDUC. Participante do Grupo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas/CUMA, vinculado a Universidade do Estado do Pará, e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre alfabetização, leitura, escrita, literatura, formação e trabalho docente (GEPASEA), vinculado ao Instituto de Educação Matemática e Científica/IEMCI, da Universidade Federal do Pará. Membro da Rede Internacional de Contadores de Histórias- Cuetacuentos; Membro do Movimento de Contadores de histórias da Amazônia. Atua na área de Educação, principalmente nos seguintes temas: Cultura, Currículo, Formação de Professores, Memória, Oralidade, Performance, Contadores de histórias, Literatura infantojuvenil, Formação de leitores e Agentes de leitura.

**Bruno Gonçalves Carneiro** é professor efetivo da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Porto Nacional, no curso de Letras-Libras. Doutorando e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG) e graduado em Letras: Libras Bacharelado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Seu interesse de pesquisa envolve tipologia de línguas de sinais, análise e descrição da libras e educação

de surdos. Atualmente é coordenador do projeto de pesquisa intitulado “Número plural em libras e em outras línguas de sinais”. É integrante do projeto de pesquisa “Inventário da língua brasileira de sinais da região de Palmas” e “Língua brasileira de sinais e educação de surdos sob a perspectiva bilíngue e decolonial”.

**Carla Daniele Nascimento da Costa** é Graduada em Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFPA). Possui experiência na área de Linguística, com ênfase em Análise e Descrição de Línguas Naturais (morfofossintaxe) e Ensino-Aprendizagem de Línguas (Elaboração de materiais didáticos para línguas indígenas).

**Carlos Roberto Ludwig** (org.) é professor adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Porto Nacional, no curso de Letras - Inglês e suas respectivas literaturas. Doutor e mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e graduado em Letras - Português, Inglês e Literaturas e Letras – Português, Francês e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente em língua inglesa, literaturas de língua inglesa, estudos da tradução, ensino de línguas, documentação em língua de sinais e estudos da língua brasileira de sinais, cultura e educação de surdos. Atualmente é docente permanente e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFT, Campus de Porto Nacional, orientando nas áreas de língua brasileira de sinais – libras, língua inglesa e literaturas. É coordenador dos projetos “Inventário da língua brasileira de sinais da região de Palmas” e “Língua brasileira de sinais e educação de surdos sob a perspectiva bilíngue e decolonial”.

**Eduardo Figueira Rodrigues** é Graduado em Pedagogia pela UNINORTE-AM (2012). Especialista em Língua Portuguesa Uniasselvi (2013). Especialista em Administração, Orientação e Supervisão escolar, pela Uniasselvi (2014). Especialista na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, pela Universidade Dom Bosco (2015). Especialista em Neuropsicopedagogia e Gestão em EaD pela Uniasselvi (2019). Mestre em Ciência da Educação pela UPE (2019). Graduando em Letras Libras pela UFAM. Faz parte do grupo de pesquisas Intercidade-UEA. É professor no curso de Pedagogia na faculdade Boas Novas e professor no curso Letras-Libras na Uniasselvi.

**Élder José Lanes** (org.) possui doutorado e mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000 e 2005), Especialização em Línguas Indígenas Brasileiras - Museu Nacional-UFRJ (1996), Licenciatura em História pela Universidade Federal Fluminense (1991). Cumpriu estágio pós-doutoral no Language Acquisition Research Center - LARC/UMass, onde trabalhou com questões de ensino de línguas indígenas. Atualmente é professor Associado II da Universidade Federal de Roraima. Depois de atuar por cinco anos no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena - UFRR, hoje está lotado na Coordenação do Curso de Letras CCL, da UFRR, onde leciona disciplinas na graduação e no Mestrado em Letras. Tem experiência e atuação na área de Linguística, com ênfase em ensino de línguas indígenas; fonética e fonologia, linguística histórica,

atuando principalmente nos seguintes temas: línguas indígenas, Educação escolar Indígena, Revitalização linguística, comparação de línguas indígenas, família pano. Coordenou o projeto Observatório da Educação escolar Indígena na UFRR onde também é representante do Convênio UFRR- Universidade Indígena Intercultural - UII e convênio UFRR - UMSS para questões de Descrição, Aquisição e Ensino de Línguas indígenas. É supervisor do PNPd – CAPES com o projeto “Documentação, descrição e revitalização de línguas indígenas em Roraima.

**Elizabeth Orofino Lucio** possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001), Mestrado (2010) e Doutorado (2016) em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 2014, realizou, como bolsista da Capes/PSDE, estudos de Doutorado Sanduíche no Exterior no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Atualmente, é professora Adjunta da Universidade Federal do Pará, atua no Instituto de Educação Matemática e Científica na Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens. É professora colaboradora da especialização CESPEB-Alfabetização Universidade Federal do Rio de Janeiro, pesquisador da Universidade Federal do Rio de Janeiro LEDUC-UFRJ. Coordena o Laboratório Sertão das Águas: alfabetização, leitura, escrita, literatura, formação e trabalho docente e o Fórum de Alfabetização, leitura e escrita Flor do Grão Pará. Integra a Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede Formad/UNIRIO/Brasil). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em alfabetização, atuando principalmente nos seguintes temas: formação inicial e continuada de professores, didática da formação, alfabetização, leitura, escrita, literatura infanto-juvenil e política pública.

**Esteban Reyes Celedón** é Doutor em Letras Neolatinas pela UFRJ (2007). Professor do curso de Letras – Língua e Literatura Espanhola e do Programa de Pós-graduação em Letras na UFAM. Pós-doutorado em Estudos da Tradução no PGET-UFSC (2018). Líder do Grupo de pesquisa A crônica brasileira: dilemas, paradoxos e soluções de um gênero moderno, UFAM. Também faz parte do Grupo de pesquisa Núcleo Quevedo Estudos Literários e Traduções do Século de Ouro, UFSC. Participa do Projeto de Pesquisa PGET-UFSC, Discurso de todos los diablos de Quevedo y Villegas: tradução, notas e comentários. Últimas publicações dedicadas ao estudo de crônicas Manauaras e tradução comentada.

**Geceilma Oliveira Pedrosa** é Graduada em Letras Língua Portuguesa pelo Centro Universitário Leonard da Vinci – Uniasselvi (2016). Pós-Graduada em LIBRAS pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – Uniasselvi (2017). Graduanda em Letras LIBRAS pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Habilitada pelo Exame Nacional de Proficiência no ensino da LIBRAS promovido pelo INES/UFSC/MEC (2015). Proficiência em Língua Espanhola promovida pelo CEL/UFAM (2018). Grupo de Pesquisas: Núcleo de Estudos de Linguagens da Amazônia - NEL- AMAZÔNIA - UFAM e Discurso e Práticas Sociais – UFAM. Atua como professora de Libras como L2 (cursos livres: CETAM, IFAM). Faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Língua de Sinais na Amazônia – GEPELISA-UEA.

**Helen do Socorro Rodrigues Dias** cursa Mestrado Profissional em Docência em Educação em Ciências e Matemática / UFPA. É professora Classe I da Secretaria



do Estado do Pará de educação, cedida à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE/Belém. Possui graduação em Licenciatura Plena em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2011). Especialista em Informática educativa pela Faculdade Integrada Ipiranga (2012), Especialista em Educação Especial na perspectiva da inclusão pela Faculdade Integrada Ipiranga (2014).

**Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues** é Doutora em Educação (PPGED-UFGA), Mestre em Linguística (PPGL-UFGA), Especialista em Língua Portuguesa: uma abordagem textual (UFGA) e Graduada em Letras (UFGA). Possui experiência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, Formação inicial e continuada de professores, coordenação de Pós-Graduação em Letras (Lato Sensu) e Estágios de Docência. Atualmente, é Professora-Adjunto III da Universidade Federal do Pará (Belém), lotada no Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) – Teoria e prática da Alfabetização. É docente do Mestrado Profissional – PROFLETRAS (UFGA) – Novas Tecnologias e ensino de Língua Materna e do Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática (PPGDOC-UFGA). É Líder do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetização, letramentos e práticas docentes na Amazônia e do GELPEA. Desenvolve Estágio Pós-doutoral em Antropologia no PPGA (UFGA).

**José Ferrari Neto** possui graduação em Letras pela Universidade Católica de Petrópolis (1999), especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000), mestrado (2003) e doutorado (2008) em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica – RJ (2003). Pós-Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Tem experiência em docência e pesquisa na área de Linguística, com ênfase em Psicolinguística e Aquisição da Linguagem. Foi Professor Assistente de Língua Portuguesa e Linguística Geral na Universidade Católica de Petrópolis (RJ) e Professor de Linguística na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Atualmente é Professor Associado II de Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), atuando no Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling) e desenvolvendo pesquisas no LAPROL (Laboratório de Processamento Linguístico), com investigações voltadas para o léxico, morfologia e correferência.

**Joyce Camila Martins** é Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Artes da (UEA), especialista em Coordenação Pedagógica (UFAM) e em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas pela (UEA) e graduada em Letras – Língua Portuguesa (UEA). Desenvolveu pesquisa no âmbito da Fonética e Fonologia do Português Brasileiro, com ênfase nos aspectos da nasalização de vogais da fala manauara. Atualmente é professora de Língua Portuguesa – Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino.

**Juciane Cavalheiro** (org.) é professora Associada da Universidade do Estado do Amazonas, campus Manaus, no curso de Letras. É docente permanente dos Programas de Pós-graduação em Letras e Artes da UEA e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFAC. Tem Doutorado em Linguística (2009) pela Universidade Federal da Paraíba, Mestrado em Linguística Aplicada (2005) e Graduação em Letras (2003) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

É autora de *Literatura e Enunciação* (2010), organizadora de *Literatura, Interfaces, Fronteiras* (2010); juntamente com Luciane Páscoa, Márcio Páscoa e Mauricio Matos organizou *Alteridade consoante* (2013); em 2014, organizou *ABRALIN em Cena Amazonas e Leituras de Cervantes e releituras do Quixote*; em 2016, juntamente com Silvana Silva organizou *Atualidade dos estudos enunciativos*. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes de 2011 até 2017. Coordenou, como docente do curso de Letras, o Programa de Iniciação à Docência no período de 2014-2018. Desenvolve pesquisas nas áreas de Linguística e Literatura, com ênfase nos estudos enunciativos, na perspectiva de Mikhail Bakhtin e Émile Benveniste. Coordena o Núcleo de Pesquisas em Literatura e Linguística (NUPELL).

**Kelly Edinéia Oliveira da Silva** é Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA). Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará (2017). Foi bolsista de Iniciação Científica. É membro do Grupo de Documentação e Descrição de Línguas Indígenas (DODELIN/CNPq) da UFPA. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Indígenas. Temas de interesse acadêmico: fonética, fonologia e morfossintaxe.

**Márcio Martins Leitão** possui Graduação em Letras (1997), Mestrado em Linguística (2001) e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005). Fez Pós-doutorado em Psicolinguística pela Universidade de Lisboa (Financiado pela CAPES). Atualmente, é professor Associado da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e coordena o LAPROL (Laboratório de Processamento Linguístico). Além disso, foi coordenador do GT de Psicolinguística da ANPOLL no biênio 2013-2014 e é membro da Rede de Ciência para Educação - REDE CpE. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Psicolinguística Experimental, atuando principalmente nos seguintes temas: processamento da correferência, processamento anafórico, processamento linguístico e patologias relacionadas a linguagem (Afasia, Alzheimer, Gagueira), e processamento linguístico em aprendizes de L2. Tem interesse também na interface entre Processamento Linguístico e Educação, além de divulgação científica. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2.

**Michely Ferreira dos Santos** possui graduação em Licenciatura em Pedagogia-Educação Especial pela Faculdade Metropolitana de Manaus (2011). Atualmente, é interprete de Libras na Universidade do NORTE (UNINORTE) e no Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM). Tem experiência na área de Educação, com manuseio e confecção de materiais lúdicos para pessoas com necessidades educacional especial.

**Nathalie Barros** é Mestranda do Programa de Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) na linha de pesquisa de Sociolinguística e Dialetoлогия e é graduada em Letras- Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Atualmente também cursa Pós-Graduação (Especialização) em Docência do Ensino Superior pela UNIASSELVI. Tem experiência em de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pela Universidade do Estado do Amazonas. Participou do Projeto de Amparo à Iniciação Científica (PAIC- FAPEAM) e do Projeto Fala Manauara Culta e Coloquial (FAMAC). Desenvolve pesquisas na área da Sociolinguística com o grupo de pesquisa FAMAC.

**Nilmara Milena da Silva GOMES** é licenciada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), especialista em Docência em Nível Superior pela Universidade Estadual de Roraima (UERR), Mestre em Letras pela Universidade Federal em Roraima (UFRR). É professora do curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima (UERR) e formadora no Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFRR). Atua como coordenadora da Especialização em Ensino de Línguas da Universidade Estadual de Roraima (UERR) e como coordenadora e pesquisadora do curso de extensão Ler e escrever: compromisso de toda a escola, também na Universidade Estadual de Roraima (UERR).

**Paula Tatiana da Silva Antunes** é licenciada em Letras Português-Espanhol e doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina, é docente Adjunta da Universidade Federal do Acre, com atuação nos cursos de graduação em Letras, nas disciplinas de Linguística e Linguística Aplicada, e no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade. Possui publicações dos verbetes “Biodiversidade” e “Política Linguística” no Uwa’kürü - Dicionário Analítico, nos anos de 2017 e 2018, respectivamente. É líder do grupo de pesquisa GEADEL – Grupo de Estudos em Análise de Discurso e Ensino de Línguas – por meio do qual, em 2018, em parceria com a PUC-SP e UFRJ, organizou o dossiê temático da Revista The Specialist “Ensino-aprendizagem de Línguas em Contextos (super)diversos”. Atualmente, desenvolve o projeto institucional “Políticas Linguísticas para práticas de Português como língua não materna no contexto acreano” e exerce a função de coordenadora pedagógica da área português como língua estrangeira/língua adicional do Programa Idiomas sem Fronteiras da Universidade Federal do Acre.

**Ronice Müller de Quadros** tem Graduação em Pedagogia, pela Universidade de Caxias do Sul (1992), Mestrado (1995) e Doutorado (1999) em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com estágio por 18 meses na University of Connecticut (1997-1998) com pesquisas voltadas para a gramática da Libras e a aquisição da Libras. Pós-doutora pela Gallaudet University e University of Connecticut (2009-2010) com pesquisas relacionadas ao desenvolvimento bilíngue bimodal (crianças usuárias de Libras e Português e crianças usuárias de ASL e Inglês), com financiamento da NIH e do CNPQ (2009-2014) e Pós-Doutora na Harvard University com pesquisas com as línguas de bilíngues bimodais (Libras e Português e ASL e Inglês), com financiamento do CNPQ (2015-2016). É professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina desde 2002 e pesquisadora do CNPQ - PQ1C, com pesquisas relacionadas ao estudo das línguas de sinais, desde 2006. Consolidou o Núcleo de Aquisição de Línguas de Sinais (NALS) na Universidade Federal de Santa Catarina e o Grupo de Pesquisa Corpus de Libras (2014-atual), integrante do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPQ. Atualmente, coordena o Inventário Nacional de Libras que inclui vários sub-projetos para composição da documentação da Libras, contando com financiamento do CNPQ e do Ministério da Cultura. Atua na área de Linguística, com ênfase em Psicolinguística e Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: língua de sinais brasileira, aquisição da língua de sinais, bilinguismo bimodal, línguas de herança, educação de surdos e tradução e interpretação de língua de sinais. Autora das obras: *Educação de*

*surdos: a aquisição da linguagem* (1997); *Língua de sinais: estudos linguísticos* (em parceria com KARNOPP, L. B.) (2004); *Estudos surdos I* (2006); *Sign Languages: spinning and unraveling the past, presente and future* (2008), *Estudos surdos III* (2008); *Língua de sinais: instrumentos de avaliação* (2011); *Língua de herança: língua brasileira de sinais* (2017) entre outros.

**Selma Costa Pena** possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará (1991). Mestrado em Educação (2005) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2010). Foi professora da rede pública de ensino no período de 1988 a 1996, atuando como formadora de professores dos anos iniciais. Desde o ano de 1997 é docente na UFPA. Faz pesquisa na área de formação de leitores. Alfabetização e letramento. Tem experiência na área de ensino e aprendizagem de linguagem nos anos iniciais e na Educação infantil, atuando principalmente nas discussões sobre leitura, alfabetização, história do leitor e formação docente.

**Silvana Andrade Martins** é Professora Associada da Universidade do Estado do Amazonas, atuando na Escola Normal Superior e no Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes. Desenvolve estudos nas áreas da Linguística, com ênfase em Línguas e culturas indígenas e Língua Portuguesa. É líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas Linguísticas Aplicadas à Educação (NEPLAE) e coordenadora do Projeto Fala Manauara.

**Silvia Helena Benchimol Barros** é Doutora em Letras Tradução e Terminologia pelas Universidades de Aveiro e Nova de Lisboa, Portugal (2017). Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará (2012). Professora de Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará- Campus de Bragança. Coordenadora do Programa de Pós-graduação Lato Sensu: TRADLE – Tradução, Leitura e Compreensão de Textos de Especialidade em Língua Inglesa. Líder do Grupo de Pesquisa – Grupo ELA Estudos em Linguística Aplicada; Linha: Tradução e Ensino de Línguas; Membro do Grupo de Pesquisa TradEM: Tradução, Ensino e Multimodalidade. Coordenadora do Projeto Prodoutor: Revisitando Saberes Linguísticos sob a Perspectiva do Gênero e da Tradução de Especialidade

**Stéphanie Girão** é Graduada em Língua e Literatura Francesa (UFAM/2008), Mestre em Estudos Literários (UFAM/2013), Doutorado (em andamento) em Linguística Aplicada (UNICAMP), bolsista FAPESP, realizou estágio doutoral na Université Grenoble-Alpes (França/2017) sobre Letramento Acadêmico. Professora de Língua e Literatura Francesa na Faculdade de Letras - UFAM, onde leciona as disciplinas Literatura Francesa IV (Teatro), Prática Escrita em Língua Francesa I, II e III, bem como as disciplinas Leitura em Língua Francesa I e II. Coordenou os projetos de extensão “A verdadeira origem dos contos de fadas: relendo Charles Perrault”, “Francês e mídias sociais”, “Página do curso de francês”. Também idealizou e coordenou em 2014 a 1ª Semana de Literatura Francesa do Amazonas. Amante das artes cênicas, tem interesse em Teatro do Absurdo e colaborou em projetos de leituras dramatizadas (espanhol e francês). Tem dedicado especial atenção às áreas de Leitura Literária, Ensino de Literatura e Formação de Professores de Francês, temas centrais da pesquisa de doutorado em andamento.

**Tânia Toffoli** possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (2006) e mestrado em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (2013) na área de História e Historiografia Literária. Atualmente é professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Comparada, Letramento Literário e Literatura e Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: circulação da obra de Oscar Wilde no Brasil; formação do leitor literário na educação básica e superior.

**Thays Coelho de Araújo** é Professora Assistente do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Letramento Digital Mediado por Tecnologia da Escola Superior de Tecnologia da Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Na graduação, atua no Curso de Letras Mediado por Tecnologia da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas – UEA no município de Anori. Fez parte do quadro do Colegiado de Língua e Literatura Portuguesa - CLLP da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. É Mestre em Letras na área de Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFAM, no qual desenvolveu pesquisas sobre a subjetivação e a dessubjetivação do sujeito preso em contextos de letramento no cárcere. Atua como membro do grupo de pesquisa Observatório de Línguas (CNPq). Possui graduação em Letras - Língua e Literatura Portuguesa. É Pós-Graduanda lato sensu em Perícia Criminal e Ciências Forenses pelo Instituto de Pós-Graduação - IPOG.

**Valteir Martins** é Professor Associado da Universidade do Estado do Amazonas. Atua na Escola Normal Superior e no Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes, desenvolvendo estudos nas áreas da Linguística, em especial em fonética, fonologia e morfossintaxe de línguas indígenas e do português. É líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas Linguísticas Aplicadas à Educação (NEPLAE) e pesquisador do Projeto Fala Manauara.

**Verônica de Oliveira Magalhães** é Professora formadora do Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR. Aluna do Mestrado acadêmico em educação – PPGE-UERR/IFRR (2019). Licenciada em Normal Superior (ISE/RR). Especialista em Gestão do trabalho pedagógico (FACINTER/PR). Orientadora de estudo, Coordenadora Regional e Coordenadora de Gestão PNAIC/RR (2013-2015; 2016; 2017-2018).

Maio de dois mil e vinte e um, oitenta e sete anos da criação do primeiro curso de Letras do Brasil na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.



para conhecer mais a editoraUEA e suas publicações, acesse o site e nos siga nas redes sociais

[editora.uea.edu.br](http://editora.uea.edu.br)

ueaeditora



**Língua(gem), ensino e formação docente** reúne dezenove textos produzidos a partir do II encontro do Grupo de Pesquisas em Linguística e Literatura da região Norte (GELLNORTE). É um trabalho coletivo em vários níveis, desde aquele necessário e despendido pelos organizadores, o conjunto de 33 autores dos capítulos que compõem a obra e finalizando com os diversos atores que, em cada uma das experiências, estudos de caso, análises linguísticas, participaram direta ou indiretamente desses trabalhos.

Tendo como pano de fundo a Amazônia e sua diversidade, o presente trabalho é resultado de pesquisas realizadas na área de Linguística e Literatura nas instituições de Graduação e Pós-Graduação da região Norte. Presentes na obra docentes e discentes de seis Programas de Pós-Graduação da região Norte, dois Programas da região Sul e de um da região Nordeste, além de outras instituições de ensino de Graduação.

Sempre comprometida com a formação crítica de pensamento, não poderíamos deixar de registrar que esse conjunto está, de alguma forma, relacionado ao fato de a Amazônia ser, desde os tempos coloniais, local de embate econômicos e, conseqüentemente, de culturas.



**AMAZONAS**  
GOVERNO DO ESTADO



**UEA**  
UNIVERSIDADE  
DO ESTADO DO  
AMAZONAS



*editora*  
**UEA**