

Adriana Cristina Trajano Marinho

Laynara Bezerra Nunes
Leônidas José da Silva

Katiuscia Barbosa Quinto

Maria de Fátima de Souza Aquino

Leônidas José da Silva Jr.

Queite Diniz dos Santos da Silva

Carla Alecsandra de Melo Bonifácio

Raquel Paula da Silva

Linguagens, Tecnologias e Ensino:

PESQUISAS E PROPOSTAS

André Luiz Souza Silva

Juarez Nogueira Lins

Mikaylson Rocha da Silva

Willian Sampaio Lima de Souza

João Wandemberg Gonçalves Maciel

Iara Ferreira de Melo Martins

Maria Suely da Costa

Jackciele José da Silva

Magno dos Santos Gomes



Pedro & João
editores

**LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E
ENSINO:
PESQUISAS E PROPOSTAS**

**Carla Alecsandra de Melo Bonifácio
João Wandemberg Gonçalves Maciel
Juarez Nogueira Lins
Leônidas José da Silva Jr.
(Organizadores)**

**LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E
ENSINO:
PESQUISAS E PROPOSTAS**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

**Carla Alecsandra de Melo Bonifácio; João Wandemberg Gonçalves Maciel;
Juarez Nogueira Lins; Leônidas José da Silva Jr. [Orgs.]**

Linguagens, Tecnologias e Ensino: pesquisas e propostas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 231p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1310-1 [Impresso]

978-65-265-1311-8 [Digital]

1. Linguagens. 2. Tecnologias da Informação e Comunicação. 3. Pesquisas. 4. Ensino. 5. Propostas didáticas e pedagógicas. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Carla Alecsandra de Melo Bonifácio João Wandemberg Gonçalves Maciel Juarez Nogueira Lins Leônidas José da Silva Jr.	
I. PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO DE ESCRITA NO DISCURSO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA	11
Carla Alecsandra de Melo Bonifácio	
II. <i>WORDWALL</i>: OBJETO VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA	45
Magno dos Santos Gomes e João Wandemberg Gonçalves Maciel	
III. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: AS VIVÊNCIAS DE ENSINO E PESQUISA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	61
Maria de Fátima de Souza Aquino	
IV. <i>TECENDO LINGUAGENS</i>: ANÁLISE DE PROPOSTA DIDÁTICA SOBRE AS FAKE NEWS	73
Katiuscia Barbosa Quinto e Juarez Nogueira Lins	
V. ATITUDES LINGÜÍSTICAS EM DIFERENTES CONTEXTOS ANALÍTICOS: UMA BREVE ABORDAGEM	97
André Luiz Souza Silva e Mikaylson Rocha da Silva	

VI. ANÁLISE FONÉTICO-ACÚSTICA DE ELEMENTOS PROSÓDICOS DO INGLÊS COMO L1 E L2 E DO PORTUGUÊS COMO L1	123
Jackiele José da Silva e Leônidas José da Silva Jr.	
VII. A RELAÇÃO FONÉTICO-PROSÓDICA COM A DIVISÃO SILÁBICA NO INGLÊS-L2: UMA PROPOSTA INICIAL	137
Laynara Bezerra Nunes e Leônidas José da Silva Jr.	
VIII. A LEITURA E A ESCRITA NA PERSPECTIVA DO LÚDICO E DAS MULTISSEMIOSES	151
Raquel Paula da Silva e Iara Ferreira de Melo Martins	
IX. A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE E DA ANCESTRALIDADE EM “BAOBÁ” DE ELIANA ALVES CRUZ	161
Adriana Cristina Trajano Marinho e Maria Suely da Costa	
X. ENTRE O BILHETE E A VIGÍLIA – EM <i>HAMLET</i> E <i>A CARTOMATE</i>	175
Willian Sampaio Lima de Sousa	
XI. AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM FOCO: O ENSINO DE LEITURA DO ARTIGO DE OPINIÃO COMO INSTRUMENTO DE EMPODERAMENTO DISCURSIVO PARA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	195
Queite Diniz dos Santos da Silva e Carla Alecsandra de Melo Bonifácio	

APRESENTAÇÃO

A coletânea *Linguagens, Tecnologias e Ensino: pesquisas e propostas* reúne textos que se dedicam aos estudos da linguagem e, segue sua heterogeneidade, ao apresentar, através de seus capítulos, variados enfoques, abordagens e temáticas. Essencialmente voltada para o ensino-aprendizagem de língua e literatura, a obra discute, portanto, os processos formativos, o uso de recursos tecnológicos, o livro didático e fake news, a sociolinguística, a fonologia aplicada, os jogos didáticos e multissêmioses, questões de identidade e literatura, análise literária e relações étnico-raciais. A seguir, uma breve descrição dos 11 capítulos que compõem o livro.

O primeiro capítulo: *Percepções e práticas de ensino de escrita no discurso de professores de língua portuguesa*, de Carla Alecsandra de Melo Bonifácio, apresenta uma análise do discurso de professores do Mestrado PROFLETRAS da UFPB acerca das percepções e práticas de ensino da escrita em sala de aula, a partir de leituras sobre a escrita, numa perspectiva interativa e apoiada na Metalinguística bakhtiniana, ou seja, nas relações dialógicas e no discurso bivocal.

O segundo capítulo: *Wordwall: objeto virtual de aprendizagem no ensino de análise linguística*, de Magno dos Santos Gomes e João Wandemberg Gonçalves Maciel, investiga o potencial do *Wordwall* como uma ferramenta de ensino da análise linguística em aulas de LP, com foco na melhoria da qualidade do ensino e na experiência de aprendizagem dos alunos, sob a perspectiva dos critérios sugeridos por Gomes (2008) na 1ª Categoria: conteúdos e na 3ª Categoria: proposta pedagógica.

O terceiro capítulo: *Formação inicial de professores: as vivências de ensino e pesquisa no estágio supervisionado*, de Maria de Fátima de Souza Aquino, traz reflexões sobre o Estágio enquanto campo de

pesquisa, discussão e consolidação da formação inicial, a partir das experiências vivenciadas com a orientação e acompanhamento de estagiários nas observações e regências de aulas, na educação básica no Curso de Letras-Português do Campus III da Universidade Estadual da Paraíba.

O quarto capítulo: *Tecendo linguagens: análise da proposta didática sobre as fake news*, de Katiuscia Barbosa Quinto e Juarez Nogueira Lins, apresenta uma análise da proposta didática sobre fake news, presente no do livro *Tecendo Linguagens: língua portuguesa, destinado ao 9º ano, de escola públicas*, observado o tratamento didático dado a uma das temáticas mais relevantes e discutidas, na atualidade.

O quinto capítulo: *Atitudes linguísticas em diferentes contextos analíticos: uma breve abordagem*, de André Luiz Souza Silva e Mikaylson Rocha da Silva, traz para o centro da discussão sociolinguística a importância do papel avaliativo que o falante executa diante de determinados usos linguísticos, observando, através de noções sobre padronização, crenças, valores e opinião, e como e quais significados sociais são negociados na interlocução.

O sexto capítulo: *Análise fonético-acústica de elementos prosódicos do inglês como L1 e L2 e do português como L1*, de Jackiele José da Silva e Leônidas José da Silva Jr., realiza uma investigação sob o ponto de vista acústico-experimental dos aspectos rítmicos e expressivos na produção da fala do inglês como língua estrangeira (L2) por falantes do português brasileiro (PB) como língua materna (L1) e discorre como tais questões de ordem prosódica da L1, isto é, do PB, podem influenciar a organização rítmica dos enunciados no inglês-L2, bem como, a pauta expressiva nos atos de fala produzidos por brasileiros.

O sétimo capítulo: *A relação fonético-prosódica com a divisão silábica no inglês L2: uma proposta inicial*, de Laynara Bezerra Nunes e Leônidas José da Silva Jr., realiza uma análise, a partir do ponto de vista fonético, de como ocorre a divisão de sílabas do inglês, além das dificuldades encontradas por brasileiros na realização desta tarefa. Observando que essas dificuldades ocorrem, de modo

geral, pela falta de um enfoque fonético-prosódico durante o ensino da estrutura e da divisão silábicas do português brasileiro (PB) o que, por consequência, não é levado ao inglês, língua que possui uma estrutura distinta ao PB molde silábico mínimo: vogal-**consoante** ou consoante-vogal-**consoante**).

O oitavo capítulo: *A leitura e a escrita na perspectiva do lúdico e das multissemioses*, de Raquel Paula da Silva e Iara Ferreira de Melo Martins, discutem a utilização dos jogos e das brincadeiras lúdicas no 2º ano do Ensino Fundamental, observando que esses jogos contribuem para um retorno positivo quanto à compreensão do aspecto fonológico da língua e do sistema de escrita, bem como em relação à interpretação e à produção de textos. E desse modo, as autoras analisam como os jogos educativos, embasados na ludicidade e nas multissemioses, podem contribuir com o processo de alfabetização em contexto de letramento.

O nono capítulo: *A representação da identidade e da ancestralidade em “Baobá” de Eliana Alves Cruz*, de Adriana Cristina Trajano Marinho e Maria Suely da Costa, apresenta algumas reflexões sobre as possibilidades de interpretação advindas da leitura do conto afro-brasileiro “Baobá”, de Eliana Alves Cruz (2021), conto inserido na coletânea *Um amanhã cheio de história*. Tal antologia, organizada pela escritora Josélia Aguiar, traz protagonistas negros que vivem experiências na adolescência, em uma trama que pode resultar em um letramento étnico-racial, no sentido do enfrentamento de pré-conceitos, possibilitando uma educação antirracista.

O décimo capítulo: *Entre o bilhete e a vigília – em Hamlet e A Cartomante*, de Willian Sampaio Lima de Sousa, apresenta uma possibilidade de leitura comparativa entre dois clássicos da literatura: Hamlet, de Shakespeare e A Cartomante, de Machado de Assis, sob a partir da observação de que duas vidas cambiam abruptamente após um bilhete e uma vigília, presentes nas duas obras.

O décimo primeiro capítulo: *As relações étnico-raciais em foco: o ensino de leitura do artigo de opinião como instrumento de empoderamento discursivo para transformação social*, de Queite Diniz dos Santos da

Silva e Carla Alecsandra de Melo Bonifácio, apresenta uma proposta didática com foco nas relações étnico-raciais, frente às exigências advindas do debate atual sobre a situação do negro no cenário educacional brasileiro. E neste sentido, as autoras objetivam ensinar a leitura, na perspectiva crítico-discursiva, a partir do gênero discursivo artigo de opinião, voltado à reflexão das relações étnico-raciais, para contribuir com a ampliação do conhecimento, da argumentação e do empoderamento discursivo, contribuindo para transformação social.

CAPÍTULO I

PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO DE ESCRITA NO DISCURSO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Carla Alecsandra de Melo Bonifácio¹

1. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A habilidade de escrita e a escola são vistas como inseparáveis, pois é no ambiente escolar que o ser humano aprende e potencializa as práticas de uso desta importante modalidade de língua, tanto na perspectiva da recepção quanto na da produção. Para além disso, a prática da escrita em diferentes contextos também é vista como um indicador de eficiência da escola com relação aos seus propósitos para com a sociedade.

Para Koch e Elias (2014), a relevância da escrita e a atividade da escola no desenvolvimento da competência textual dos alunos têm sido temáticas frequentes, seja em documentos oficiais, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2008) e da Base Nacional Comum Curricular (2018), seja em pesquisas voltadas para as áreas de Letras, Linguística ou Educação, por exemplo.

Assim, sabemos que o ambiente escolar é um lugar legitimado para a construção do saber, sendo um ambiente social, plural, de interlocução, com uma propagação de vozes advindas tanto de ideias que convergem quanto de ideias que divergem. Desse modo, é nesse contexto que a escrita deveria ocorrer não como produto, mas como processo que necessita ser trabalhado e lapidado,

¹ PROFLETRAS/UFPB. E-mail: email.carla.bonifacio@hotmail.com

mediante a sua importância na formação educacional dos indivíduos.

Diante desse cenário, é a partir de leituras sobre a escrita, numa perspectiva interativa e apoiada na Metalinguística bakhtiniana, ou seja, nas relações dialógicas e no discurso bivocal, que visualizamos a possibilidade de realização de um estudo cujo objetivo principal é analisar o discurso de professores do Mestrado PROFLETRAS da UFPB acerca das percepções e práticas de ensino da escrita em sala de aula. Este trabalho é, portanto, o resultado da pesquisa realizada no Estágio Pós-doutoral, junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Justificamos a escolha por essa temática diante de algumas inquietações ao longo da nossa atuação enquanto professora da disciplina de *Texto e Ensino* do mencionado programa de Pós-graduação durante os últimos seis anos, em que ouvíamos frequentes queixas dos professores-mestrandos, frente às dificuldades de escrita dos seus alunos e do questionamento de como eles poderiam minimizar esses percalços.

Neste estudo, adotamos dois tipos de investigação: 1) a pesquisa bibliográfica a partir da seleção de textos sobre escrita, relações dialógicas e discurso bivocal; 2) e a pesquisa documental por meio de questionários que constituem o nosso *corpus*. Esse *corpus* é composto, no total, por 10 (dez) questionários aplicados de forma *online* com professores, egressos do PROFLETRAS dos últimos seis anos, o que corresponde a seis turmas formadas pelo programa em rede nacional que tiveram como objeto de estudo o processo de escrita em sala de aula.

É importante esclarecermos que a nossa análise foi feita análise a partir de certas categorias teórico-metodológicas previamente definidas, quais sejam: as relações dialógicas e o discurso bivocal. Entretanto, utilizamos para a análise uma amostragem com 05 (cinco) entrevistas respondidas pelos egressos do programa já mencionado.

Para alcançarmos o nosso objetivo, ancoramos a nossa pesquisa sobre o ensino de escrita a partir de autores como Antunes (2003), Geraldi (1993), Koch e Elias (2014), Menegassi (1998, 2003, 2010, 2015), e Sercundes (1997). Já para a análise das relações dialógicas e do discurso bivocal, expandimos o nosso aporte teórico com os estudos de Bakhtin (1999, 2003, 2014, 2015), Brait (2014), Faraco (2009) e Morson e Emerson (2008).

Com o objetivo de cobrir a complexidade do assunto e dar conta das análises propostas, dividimos este artigo em três seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira são apresentadas abordagens do ensino da escrita sob a ótica de diferentes concepções, assim como os conceitos de relações dialógicas e discurso bivocal; na segunda, situamos o estudo, em que apresentamos o campo, o instrumento e os sujeitos da pesquisa; na terceira, a análise dos dados, em que apresentamos o estudo a partir de categorias analíticas escolhidas para a pesquisa.

2. CONSTRUINDO OS ALICERCES

2.1 O ensino da escrita sob a ótica de diferentes concepções

A escrita pode ser entendida como uma extensão da própria competência comunicativa dos seres humanos, uma vez que o ser humano detém a capacidade de compreensão e produção dos enunciados para a execução da língua, levando em consideração a sua materialização por meio de textos, de gêneros discursivos envoltos no meio social em que esse ser humano circula.

Podemos pensar ainda na escrita como uma forma de registro que guarda e consolida as significações dos indivíduos, por meio de uma junção de sinais habituais, sendo uma atividade que “[...] envolve aspectos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural (KOCH e ELIAS, 2014, p. 31)”.

Além disso, as autoras supracitadas chamam atenção para o fato de que o entendimento da escrita pressupõe o conhecimento

sobre a relação que ocorre entre a linguagem expressa, o autor e o texto, como concepções que entrelaçam a forma de concebê-la, e a noção que se tem da linguagem.

Assim, dependendo da concepção de linguagem, de texto ou de autor que se adote, haverá diferentes conceitos para a escrita, como: “escrita é inspiração; escrita é uma atividade para alguns poucos privilegiados; [...]; escrita é expressão do pensamento [...]; escrita é domínio de regras da língua; escrita é trabalho (Koch: Elias, 2014, p. 32)”.

Devido à ocorrência de diversas concepções de escrita, fizemos a opção de abordar, em nossa pesquisa, as concepções que direcionam o ensino e a aprendizagem de escrita, com ênfase nos resultados de pesquisas de estudiosos conceituados da Linguística Aplicada, como: Sercundes (1997), Koch e Elias (2014) e Menegassi (2010).

Dessa forma, são três as concepções de escrita especificadas por Koch e Elias (2014): com foco na língua, com foco no escritor e com foco na interação. Veremos cada uma delas.

A concepção de escrita *com foco na língua* dá relevância ao domínio das regras gramaticais como também ao emprego de um vocabulário adequado, para que sejam aplicados nas produções textuais, já que “Nessa concepção de sujeito como (pré) determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado (KOCH & ELIAS, 2014, p. 33)”.

Essa concepção é flagrante toda vez que “[...] são apresentadas aos alunos muitas regras gramaticais e vários exercícios gramaticais (MENEGASSI, 2010, p. 76)” para que o discente possa produzir o texto de acordo com a norma padrão. Podemos perceber, nessa perspectiva, que tanto a escrita quanto a avaliação possuem como ponto central o código da língua, sendo totalmente desconsiderado o que estava subentendido no texto.

Desse modo, de acordo com essa concepção, não existem informações implícitas, “tudo está dito no dito, ou em outras

palavras, o que está escrito é o que deve ser entendido (KOCH; ELIAS, 2014, p. 33)”.

É importante ressaltarmos que, durante muito tempo, o domínio das regras gramaticais e o emprego de um vocabulário adequado foram associados a uma escrita perfeita, e, dessa forma, foi instituída nas escolas e até mesmo estimulada pelos professores a execução de exercícios meramente mecânicos e de reconhecimento linguístico.

Já a concepção de escrita *com foco no escritor* percebe o texto como pensamento do autor que, ao construir uma representação mental, passa para o papel e espera que ela seja compreendida pelo leitor do mesmo modo que ele que a concebeu. Desse modo, “A escrita assim é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo (KOCH e ELIAS, 2014, p. 33)”.

Ao analisarmos esse contexto, fica evidente que os saberes e a compreensão do leitor não são levados em consideração já que ele é passivo, ou seja, o objetivo dessa ação está diretamente relacionado à intenção do escritor em representar suas ideias e pensamentos e, assim, fazer com que seu pensamento seja compreendido da forma como foi imaginado.

Fica evidente para nós que esse procedimento de escrita vê o texto como se ele fosse tão somente um instrumento autêntico de transmissões, que tem base nas representações mentais do seu produtor, visando, portanto, atender às necessidades de produção do indivíduo.

Diferente das demais concepções, a escrita *com foco na interação* está relacionada à produção textual, que demanda, para tanto, uma ativação de conhecimentos e uma mobilização de estratégias do escritor ao longo do processo, já que o autor reflete sobre o que vai escrever.

Nesse viés, é necessário que o escritor saiba quem é o seu leitor, organize suas ideias e faça a revisão da escrita ao longo desse processo, de modo que o sentido do texto se origina da interação

entre esses interlocutores, considerados sujeitos ativos devido à sua construção dialógica textual, conforme podemos perceber pelas palavras das estudiosas: “o produtor, de forma não linear, ‘pensa’ no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e *on-line* guiado pelo princípio interacional (KOCH e ELIAS, 2014, p. 34)”.

Nessa esteira, notamos que o sentido da escrita ocorre em meio a um processo que demanda tanto um conjunto de conhecimento do escritor quanto do leitor, visto que ambos são protagonistas sociais por meio da perspectiva dialógica, já que visam à produção de sentidos do texto, como ilustra a seguinte citação:

O sentido da escrita, portanto, é produto dessa interação, não resultado apenas do uso do código, nem tão-somente das intenções do escritor. Numa concepção de escrita assentada na interação, o sentido é um constructo, não podendo, por conseguinte, ser determinado *a priori*. (KOCH e ELIAS, 2014, p. 35).

A partir do exposto, podemos constatar que a concepção de escrita com foco na interação vai exigir, por parte de quem escreve, o emprego de habilidades adequadas ao objetivo dessa prática. Notamos, também, que as estratégias devem seguir determinados pressupostos, como: a identificação do interlocutor, o conhecimento do conteúdo que será abordado, a consonância entre os elementos da atividade comunicativa, o desenvolvimento gradativo das ideias e a apropriação dos elementos linguísticos, já que não basta tomar parte do processo interacional para assimilar o processo da língua escrita. Dessa forma, esses constructos devem ser colocados em prática de forma que se estabeleça uma conexão entre as partes envolvidas, consolidando, portanto, a escrita como processo interacional.

É evidente o quanto a concepção interacional é devedora das ideias do Círculo, uma vez que para Bakhtin (1999):

(...) a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin, 1990, p. 123).

Assim, segundo Bakhtin (1990), a linguagem é compreendida como ato social que acontece e se transforma no contexto das relações sociais, sendo o modo/meio para a interação entre os indivíduos e resultado dessa interação, já que seus sentidos não podem ser dissociados do contexto de produção.

Após a apresentação dessas três concepções, passaremos ao enfoque de mais três concepções de escrita, quais sejam: escrita como dom, como consequência e como trabalho, dessa vez, apresentadas por Sercundes (1997) e por Menegassi (2015).

Na concepção de *escrita como um dom*, Menegassi (2015) explica que não acontece por parte do professor uma preparação para o processo da escrita. Comumente, é solicitado ao discente que ele produza um texto a partir de determinada temática, advinda de um título ou de uma frase, como ilustra o autor: “Um exemplo típico dessa concepção de escrita ocorre quando, na sala de aula, o professor coloca no quadro uma frase [...] e solicita aos alunos a produção de uma redação sobre esse tema (MENEGASSI, 2010, p. 77)”.

Observamos, nessa concepção, a ausência de vários fatores importantes durante o processo de escrita: não há uma finalidade para se escrever o texto; não há a figura de um interlocutor e nem há tampouco um objetivo estabelecido para essa produção, uma vez que o professor normalmente pega esse texto somente para o cumprimento de uma tarefa. É o que Geraldini (1993) chama de trabalho destinado para a escola, uma vez que o discente não sabe o que deve redigir e simplesmente tenta encher a folha de redação a fim de obter uma boa nota.

Sercundes (1997) chama a atenção para o fato de que essa concepção não propõe atividades anteriores que possam

apresentar informações que podem ser usadas durante a produção textual, como acontece atualmente através dos textos motivadores, ou seja, textos sobre uma determinada temática que servem para aflorar ideias e proporcionar um “*brainstorm*” nos alunos.

Desse modo, tudo vai depender do aluno que somente interioriza as informações relativas ao tema sugerido, uma vez que se pressupõe que ele já seja bem “conhecido” e amplamente difundido pela imprensa e outros meios de divulgação, não ocorrendo, dessa forma, nenhuma discussão por parte do professor sobre o tema sugerido. Um dos problemas que o aluno pode encarar reside no fato de não saber a maneira de externar tais ideias a fim de transpô-las numa folha e, assim, produzir um texto.

Tendo como base essa linha de raciocínio, entendemos que para os discentes escreverem seria tão somente uma tarefa em que eles articulam informações, mostrando ao professor que eles são capazes de produzir um texto. Desse modo, ao partir desse entendimento, o aluno vai conceber o processo de escrita como uma espécie de “dom” que está vinculado apenas aos indivíduos capazes de redigirem bons textos.

No artigo em que analisa as concepções de escrita em um livro didático do 4º ano do ensino fundamental, Menegassi (2015), ao apresentar a escrita como dom, afirma que ela pode ser vista a partir das seguintes reflexões:

- a) é um trabalho em que não há registros de atividades prévias;
- b) o aluno busca em seus conhecimentos e nas informações que conhece estruturas para se redigir um texto;
- c) para que se tenha o “dom divino” faz-se necessário o uso de noções internalizadas para a prática textual;
- d) o compromisso com o ato de escrever se desfaz, pois o aprendiz é consciente de que o educador irá somente recolher as redações para marcar a letra “V”, simbolizando que ele leu, na verdade, “vistou”, viu, mas não precisamente corrigiu;
- e) o estudante não encontra uma função para escrever (MENEGASSI, 2015, p. 142).

Podemos entender, em face ao exposto, que a escrita como dom se reduz a uma atividade que é estabelecida por um título, uma temática para que os alunos possam redigir, não havendo atividades anteriores que os assistam durante o processo da produção textual, ou como muito bem explica Sercundes (1997, p. 75): (...) é totalmente desvinculada do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, sem nenhuma ligação com o trabalho anterior ou posterior". Por conseguinte, uma vez que não existe uma ligação entre as atividades antes ou após a produção textual, essa concepção não estimula os discentes, pois é patente a ausência de orientações no momento da escrita.

Diferente da concepção de escrita como dom, a concepção de *escrita como consequência* se caracteriza por haver atividades prévias preparando o aluno antecipadamente para a ocasião da produção textual, sendo o ato de escrever decorrente, ou seja, uma consequência, de uma atividade feita em sala de aula ou em um momento extraclasse.

Assim, para que sejam realizadas, as produções textuais devem partir de um pretexto, isto é: "São produções resultantes de uma leitura, uma pesquisa de campo, uma palestra, um filme, um passeio, enfim, cada um desses itens será um pretexto para se realizar um trabalho escrito (SERCUNDES, 1997, p. 78)".

Um exemplo dessa concepção ocorre quando o professor, visando à escrita de um texto instrucional, leva seus alunos para uma quadra para que eles participem de um determinado jogo e, após a atividade física, solicite que eles escrevam as regras desse jogo, sendo esses textos recolhidos e dado os "vistos" posteriormente.

Podemos observar, nesse exemplo, que o jogo aspira somente ao lúdico, sendo um mero pretexto para a redação de um texto que deve ser recolhido e visto pelo professor. Nesse caso, o processo de escrita do gênero instrucional manual configura resultado do lúdico, funcionando, desse modo, somente como uma ferramenta de avaliação.

De acordo com Sercundes (1997), essas atividades prévias tendem a seguir um roteiro convencional que são dispostas em muitos livros didáticos, iniciando pela leitura, passando pelos comentários generalizados, pelos exercícios de interpretação, pelo estudo voltado ao vocabulário, culminando com a produção textual.

Menegassi (2015) esclarece que, após a execução dessas atividades, os discentes redigem seus textos e os entregam ao professor para comprovar a sua participação. Segundo o autor, algumas vezes, os alunos dão opinião nos textos dos colegas, porém, os comentários não são levados em consideração. É importante, nesse sentido, destacarmos que “[...] revisão e reescrita, ações que caminham paralelamente, permitindo uma melhor produção do texto em construção, são desconsideradas (MENEGASSI, 1998, p. 40)”, não ocorrendo, portanto, o fenômeno importante que é a progressão textual.

Em seus estudos, Menegassi (2015) destaca considerações relevantes a respeito desse enfoque da escrita:

- a) o aluno sempre efetua o texto apenas para cumprir um dever;
- b) as atividades realizadas fora ou dentro da sala de aula têm como produto final a produção textual;
- c) o docente considera o texto do educando como um registro da atividade proposta para atribuir uma nota ou uma premiação;
- d) o estudante não observa uma finalidade social para a concretização do ato da escrita;
- e) o texto produzido não progride, uma vez que não existe o processo de revisão e de reescrita. (MENEGASSI, 2015, p. 8)

Entendemos, a partir do exposto, que a produção textual nesta concepção é vista tão somente para a execução de um trabalho. Dessa forma, uma vez que não há a continuidade dos textos, ocorre, como consequência, uma desmotivação por parte dos alunos, já que eles não descobrem um motivo real para se escrever. Assim, não existe nesta concepção uma abordagem que seja discursiva, pois a escrita como consequência não tem relação com a interação.

Por fim, passaremos a focar na concepção de *escrita como trabalho* que, diferente das demais, percebe o ato de redigir como contínuo e não apenas como uma tarefa que deve ser cumprida pelo aprendiz. É, portanto, um processo que aceita comentários de outros alunos, além de também possibilitar revisões e um quantitativo de reescritas necessárias para aperfeiçoar o texto.

Cabe salientarmos que nessa concepção também ocorrem atividades prévias, que “funcionam como ponto de partida para desencadear uma proposta de escrita (SERCUNDES, 1997, p. 83)”. Assim, diferente das anteriores, essa concepção evidencia propósitos reais e, portanto, também sociais de forma que o discente, realmente, exercite a escrita. Neste caso, as atividades prévias são importantes, pois funcionam como ponto de partida para o desenvolvimento do processo da escrita por meio da interação.

Menegassi (2003) evidencia que o professor atua como um coprodutor toda vez que sugere uma atividade que será feita em sala de aula, orientando o aluno acerca do propósito do texto, do seu interlocutor e também do gênero que será usado. Dessa maneira, “o ato de escrever, nesta abordagem interacionista, é uma ação consciente, com um propósito definido, arquitetado, executável, por conseguinte, aufere a nomeação *trabalho* (MENEGASSI, 2015, p. 12)”.

De acordo com essa concepção, no que diz respeito ao planejamento do texto, o aprendiz não deve perder de vista aspectos consideráveis elencados por Bakhtin (2003), como o propósito, o interlocutor e o gênero discursivo usado para o desenvolvimento do tema, a organização e também o estilo, ao produzir a sua escrita.

Nessa esteira, Antunes (2003) ensina que a escrita enquanto interação implica em um encontro, uma parceria, uma ligação entre os indivíduos, de modo que ocorra a união de ideias, de informações e dos objetivos pretendidos. Destarte, mediante esse contexto, na escrita, não podemos nos esquecer que é imprescindível sabermos o que devemos dizer, para quem devemos dizer, qual o propósito, qual a situação social, em suma,

devemos levar em consideração todos os elementos do contexto de produção, conforme organizou Geraldi (1993) e explicou Menegassi (2010) da seguinte maneira:

- a) “se tenha o que dizer – o produtor do texto tenha conteúdo para expressar”;
- b) “se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer – o produtor do texto tenha uma finalidade definida para escrever”;
- c) “se tenha para quem dizer o que se tem a dizer– o interlocutor seja marcado em função da finalidade definida”;
- d) “o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas) – o produtor do texto se constitua como autor, que deixa suas marcas de individualidade e posição no texto produzido”;
- e) “se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) - para produzir o texto”. (MENEGASSI, 2010, p. 86).

Compreendemos, a partir do exposto, que essa concepção possui um ponto fundamental em sua aplicabilidade, haja vista que o aprendiz percebe um motivo/razão para a escrita e compreende que isso envolve um processo que exige cautela, conhecimento e preparação. Nesse sentido, a configuração do texto se dá em etapas, quais sejam: planejamento, execução, revisão e a refacção, isto é, a reescrita que deve acontecer a fim de aperfeiçoar seu conteúdo, sua estrutura.

Durante o processo da escrita, percebemos o predomínio das etapas de revisão e de reescrita que ajudam o aluno a desenvolver a habilidade de analisar seu texto, não importando o número de vezes, de forma que ele chegue à conclusão de que a escrita é um trabalho contínuo de aprendizagem.

Após a apresentação de todas essas concepções, ressaltamos que, para o nosso trabalho, optamos pela escrita na perspectiva interacionista, por considerarmos que o ato de escrever possui um cunho interativo à medida em que há reciprocidade entre as ações praticadas por quem escreve e para quem se escreve, visto que são sujeitos participantes de uma situação comunicativa, em busca de objetivos afins. Assim sendo, reconhecer essa prática como

processo de cooperação é compreender o caráter dialógico da linguagem, expresso, anteriormente, por Bakhtin (2003).

Desta forma, entendemos que cabe, portanto, ao professor de Língua Portuguesa, realizar atividades em sala que contemplem essas atribuições da escrita, na intenção de inserir o educando nas práticas sociais e nos diferentes domínios de comunicação. Assim, com base nessa premissa, notamos que o desenvolvimento de estratégias que proporcionem essa interação entre ele e o outro fará com que o ensino da língua, através do registro escrito, adquira resultados profícuos de aprendizagem.

A seguir, abordamos as relações dialógicas e o discurso bivocal que, segundo Bakhtin (2015) constituem a Metalinguística.

2.2 Uma nova abordagem para os fenômenos da linguagem: relações dialógicas e discurso bivocal

A concepção dialógica da linguagem foi fundamental para o desenvolvimento dos estudos de Bakhtin a partir de 1924. Isto porque ela delineou “[...] a base para a sua explicação da psique e da cultura e levou-o à sua notável teoria do romance baseada no discurso” (MORSON e EMERSON, 2008, p. 140).

Dessa forma, desenvolver estudos apoiados na perspectiva dialógica do discurso permite uma reflexão acerca da linguagem tomando por base seu complexo e, ao mesmo tempo, plurifacetado processo de produção e estabelecimento de sentidos que são vivenciados por sujeitos, nas mais diferentes esferas de enunciação.

Nesse viés, acostamo-nos ao pensamento de Brait (2014) ao concordamos que as obras do Círculo de Bakhtin, verdadeiramente, incentiva novas pesquisas a partir de um estudo da linguagem que apresenta como fundamento um compromisso ético do pesquisador, diante do seu foco de estudo, uma vez que o pesquisador também é alguém que se instaura mediante sua relação com a língua, com a linguagem e com o contexto social e histórico, o que nos conduz à compreensão de que a construção de

sentidos na linguagem ocorre em relações discursivas que são situadas em um certo contexto histórico (BRAIT, 2014, p. 10).

Nessa esteira, a estudiosa da obra bakhtiniana aponta que:

Uma teoria/análise dialógica do discurso, sem configurar uma proposta fechada e linearmente organizada, constituem de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante do corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador. A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico. (BRAIT, 2014, p. 29).

Tomando por base estes postulados teóricos, é possível, assim, estabelecermos um direcionamento a partir das obras bakhtinianas que identifique um certo número de categorias de análise voltadas para a compreensão das percepções e práticas de ensino de escrita no discurso de professores de língua portuguesa, como é o caso das relações dialógicas e do discurso bivocal. Para tanto, é extremamente importante, inicialmente, entendermos a Metalinguística bakhtiniana.

É na obra “Problemas da poética de Dostoievski”, precisamente no capítulo 5 (cinco), cujo título é “O discurso em Dostoievski”, que Bakhtin (2015) propõe, ao lado da Linguística, estudos da linguagem baseados em uma nova ciência – a Metalinguística. Esta nova ciência tem como objetivo transpor os limites da análise dos aspectos estritamente linguísticos dos enunciados para se debruçar sobre o discurso bivocal, apontando para o fato de que os discursos se constituem a partir de relações dialógicas com outros discursos.

Quando escreve a respeito da relação da Linguística com a Metalinguística, Bakhtin (2015, p. 181) nos esclarece que as duas “estudam o mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético - o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem-se completar mutuamente, mas não fundir-se”.

A partir desse paralelo estabelecido pelo filósofo russo entre a Linguística e a Metalinguística, passamos a entender que não há relações dialógicas na língua como objeto da Linguística como muito bem afirmou Bakhtin (2015, p. 182) “não há relações dialógicas entre os elementos no sistema da língua, ou entre os elementos do texto em um enfoque rigorosamente linguístico, ou entre as unidades de um nível nem entre as unidades de diversos níveis”.

Dessa forma, para se ter relações dialógicas, é necessário que o elemento linguístico adentre no âmbito do discurso, converta-se em enunciado ocupando, assim, um posicionamento de um sujeito social, conforme muito bem explica Faraco:

Só assim é possível responder (em sentido e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem, relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que garantam significações responsabilmente a partir do encontro de posições avaliativas (Faraco, 2009, p. 66).

Como podemos perceber, Bakhtin (2015) argumenta em favor de uma natureza intersubjetiva da linguagem, uma vez que, ao enunciar, o falante tem em mente a réplica antecipada, ou seja, a resposta do seu interlocutor, de modo que, no discurso, haverá pelo menos duas vozes, a de quem fala e a de quem ouve. É essa percepção que irá evidenciar a essência dialógica do enunciado e, desse modo, Bakhtin afirma que o discurso acaba se materializando por meio de relações dialógicas que são relações de sentidos:

As relações dialógicas são relações (de sentidos) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados no plano do sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica [...] (Bakhtin, 2003 p. 92).

Podemos inferir a partir do exposto que as relações dialógicas fazem parte de todo e qualquer discurso, sendo, portanto, inerentes à linguagem, uma vez que não é possível a comunicação baseada em um discurso tido como monológico. Nesse sentido, Bakhtin (2015, p. 183) afirma que: “[...] Toda a vida da linguagem, seja qual for seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas [...]”

Vale a pena salientarmos que essa perspectiva dialógica de enunciado e também de sujeito foi essencial para a nossa compreensão de que os egressos do PROFLETRAS são como *sujeitos de discursos* pertencentes ao campo da educação. Além de nos respaldarmos nesses elementos teóricos, a análise do discurso de professores do Mestrado PROFLETRAS da UFPB acerca das percepções e práticas de ensino da escrita em sala de aula foi possível, igualmente, pela noção de “discurso bivocal” exposto por Bakhtin (2015) também na obra *Problemas da poética de Dostoiévski*.

Assim, é em *Problemas da poética de Dostoiévski* que Bakhtin (2015) elenca diferentes tipos de discurso que foram formulados por ele como princípios de análise. Para um melhor entendimento, faremos inicialmente a diferença demonstrada pelo filósofo da linguagem entre o chamado discurso monovocal e o discurso bivocal. Nessa esteira, podemos entender como discurso monovocal aquele que se apresenta com uma única voz, ao passo que o discurso bivocal seria o manifestado por mais de uma voz. Partindo dessa premissa, entendemos que Bakhtin (2014) dá prioridade às “interações complexas”, ou seja, ao discurso bivocal, que [...] surge inevitavelmente sob as condições da comunicação dialógica, ou seja, nas condições da vida autêntica da palavra” (Bakhtin, 2003, p. 209).

Como podemos perceber, o discurso bivocal é fundamentalmente um discurso direcionado ao discurso do outro e, segundo Bakhtin (2015), pode apresentar três tipos ou tendências de orientações. A primeira orientação indicada pelo autor é o chamado “discurso bivocal de orientação única”, em que ocorre um *efeito de fusão de vozes*, já que o discurso de outrem é reelaborado,

não havendo um embate discursivo. Dessa forma, há uma mesma orientação axiológica, haja vista que o diálogo e os limites com o discurso do outro se diluem, criando o efeito de uma única voz, sendo considerados exemplos dessa primeira orientação a estilização, a narração, o discurso não objetificado do herói-agente, assim como os variados níveis de paráfrases.

A segunda orientação, por sua vez, é denominada por Bakhtin (2015) de “discurso bivocal de orientação vária”, que ocorre porque o diálogo é mais evidente entre as vozes no discurso. Isto acontece porque a orientação *do discurso que transmite está em um sentido semanticamente oposto ao discurso do outro*, do modo como ocorre em uma paródia.

Assim, a dialogicidade interna repercute no discurso, possibilitando o diálogo com outras vozes sociais acerca do objeto em questão. O filósofo russo coloca a título de exemplo da segunda orientação além da paródia, outra menção da palavra de outrem com variação no acento Bakhtin (2015). Cabe, ainda, salientarmos que é possível caracterizar as transmissões dessa orientação como variações da polêmica aberta no discurso, como ilustra Bakhtin (2015, p. 224), “a polêmica aberta está simplesmente orientada para o discurso refutável do outro”.

Finalmente, a terceira orientação é chamada pelo autor de “tipo ativo (discurso refletido do outro)”. Essa orientação é um pouco mais complexa, porque no discurso bivocal do tipo ativo, não é possível ver o outro nem tampouco a sua voz, e sim um diálogo velado com a voz alheia. Em outras palavras, é como se a voz de outrem estivesse ali, mas ela é refrangida na polêmica instaurada. Podemos apontar como exemplos dessa orientação a polêmica interna velada, a autobiografia, confissão, diálogo velado e a réplica de diálogo (Bakhtin, 2015).

Vale a pena chamamos atenção para o fato de que, na polêmica velada, a bivocalidade de tipo ativo pode aparecer em vários tons diferentes, uma vez que as vozes se chocam de forma conflituosa e indireta, meio que escondidas no discurso do autor. A polêmica velada também pode ficar evidente através de elementos não verbais

que fazem parte do próprio contexto interacional, como é o caso, por exemplos, das expressões faciais, gestos corporais, entonação da voz etc. Em suma, as polêmicas se dão na superfície axiológica do conhecimento partilhado, portanto, pelos sujeitos discursivos, sendo perceptíveis em momentos dialógicos interativos.

Após apresentarmos abordagens importantes a respeito do ensino da escrita sob a ótica de diferentes concepções e tratarmos dos conceitos de relações dialógicas e discurso bivocal, esboçaremos a seguir o delineamento desta pesquisa, contextualizando-a para uma melhor compreensão da nossa análise.

3. SITUANDO A PESQUISA

O curso de Pós-graduação que atendeu aos critérios para realização dessa pesquisa é de natureza pública e foi criado em 2013. O Mestrado Profissional em Letras-PROLETRAS é, segunda a descrição do primeiro edital, um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Letras, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC). Ele tem como objetivo capacitar professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país.

O primeiro edital ainda nos esclarece que o PROFLETRAS é um curso semipresencial com oferta simultânea nacional, no âmbito do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), conduzindo ao título de Mestre em Letras. Ele é coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e as instituições de Ensino Superior que integram a Rede Nacional do PROFLETRAS são denominadas Instituições Associadas, responsáveis pela execução do curso. Dentre as Instituições Associadas nacionalmente, encontra-se a Universidade Federal da Paraíba, sendo o Departamento de Letras do Centro de Ciências Aplicadas e Educação, *campus IV*, onde está lotada como professora a

pesquisadora deste estudo, o responsável pela condução do referido programa.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram todos egressos do programa distribuídos ao longo dos seis últimos anos da nossa atuação enquanto professora. Todos participaram da disciplina de *Texto e Ensino* cujo conteúdo programático permitia que os alunos aprimorassem o conhecimento sobre o processo de leitura e *escrita* a partir de uma visão de texto como prática discursiva, de forma que havia a oportunidade de discutirmos sobre assuntos relevantes, como texto, língua, concepções de linguagem, concepções de escrita, gêneros do discurso como ações sociais, dentre outros.

É importante salientarmos que ao abordar a escrita enquanto processo, sempre procuramos discutir as orientações que têm sido vislumbradas por vários pesquisadores, contemplando, sobretudo, as orientações fornecidas pelos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2008) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Já tivemos, portanto, a oportunidade de orientar vários professores-mestrandos cujo objetivo estava voltado para o desenvolvimento da escrita de determinado gênero, a partir de uma proposta de ensino e aprendizagem, por exemplo, pautada em sequências didáticas (uma metodologia desenvolvida pelos pesquisadores da Escola de Genebra).

No entanto, ficavam ainda os seguintes questionamentos: Depois de escrever uma dissertação, defender sua proposta de intervenção e terminar o mestrado, qual é a concepção de escrita desses professores atualmente? Qual é o papel da escrita em sua sala de aula? Que teorias são usadas para dar suporte às suas práticas? Como ocorre a condução da prática da escrita?

Assim, o foco dessa pesquisa foi “ouvir” esses professores que, por serem comunicativos e expressivos, não assumem uma postura monológica (Bakhtin, 2003). Dessa forma, a nossa pesquisa buscou estabelecer um diálogo. Sabemos que as relações de alteridade ocorrem pela linguagem, sendo concebidas pelos diferentes lugares ocupados pelos sujeitos em uma sociedade, além do lugar em que

são proferidos esses enunciados. O interessante é que são exatamente esses lugares que orientam uma perspectiva de visão para cada sujeito. Por conseguinte, ter os egressos do PROFLETRAS como sujeitos de pesquisa resultou em reconhecer que eles se expressam sobre quaisquer assuntos a partir de seus horizontes sociais.

A fim de atingirmos o nosso objetivo, em virtude da pandemia, optamos por utilizar o questionário, que foi aplicado *online*, para nos inserir na realidade, visando, assim, à construção do *corpus* da pesquisa. Entendemos que o questionário, por apresentar um contexto social com a produção linguística que concebe a interlocução com outrem como lugar em que se constroem sentidos e significados, mostra-se um meio tanto ético quanto político para a concepção dos sujeitos como locutores e interlocutores no andamento da nossa pesquisa, no processo dialógico.

Como já mencionamos em nossa introdução, o nosso *corpus* é composto, no total, por 10 (dez) questionários aplicados de forma *online* com professores, egressos do PROFLETRAS dos últimos seis anos, o que corresponde a seis turmas formadas pelo programa em rede nacional que tiveram como objeto de estudo o processo de escrita em sala de aula. No entanto, pela questão de limitação de espaço, fizemos um recorte nesse *corpus*, a fim de nos debruçarmos sobre 5 (cinco) questionários, o que nos possibilita analisar uma diversidade de vozes a que estão filiados os discursos dos professores em seus enunciados acerca das diferentes concepções sobre o ensino da escrita no contexto escolar. Ressaltamos, ainda, que antes de serem aplicados os questionários, o nosso projeto de pesquisa foi devidamente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Para chegarmos ao nosso objetivo, elaboramos um questionário que foi dividido em três seções. Enquanto a primeira destinava-se a traçar o perfil dos professores, a segunda era mais

centrada na própria temática da pesquisa e a última abordava questões de ordem mais prática, como a forma mediante a qual o ensino da escrita era conduzido em sala de aula.

Assim, no que se refere ao perfil, todos possuem formação em letras, especificamente, em língua portuguesa e com tempo de ensino nessa disciplina, em sala de aula, no ensino fundamental, há mais de 10 (dez) anos. No tocante às perguntas das duas outras seções, usamos os conceitos de relações dialógicas e de discurso bivocal para subsidiar a análise. Para tanto, optamos por fazer a nossa análise a partir dos sujeitos, devidamente nomeados como P1, P2, P3, P4 e P5, a fim preservar seus anonimatos e seguimos a ordem das seguintes questões que, dentre o conjunto, mostrou-se mais pertinente em termos de dados para a nossa análise: *a) Qual concepção de escrita você adota enquanto professor de língua portuguesa? b) Qual a importância da escrita em sua sala de aula? c) Você costuma seguir as coordenadas dadas pelos documentos oficiais, que regem o ensino da língua, no que tange à escrita? d) Nas aulas de língua portuguesa, os alunos aprendem a escrever. Como você ensina seu aluno a escrever?*

Portanto, iniciamos a nossa análise a partir dos discursos-respostas do P1 que, dentre os dez participantes, foi um dos que mostrou, através do seu discurso, um maior alinhamento com o que foi ensinado no mestrado em termos de teoria e a aplicação dessa teoria em sala de aula.

É claramente perceptível um sentido de convergência entre a voz desse professor e as vozes dos teóricos, de modo que, ao fazermos uma triangulação entre os conteúdos da disciplina de Texto e Ensino, a voz dos documentos oficiais e o discurso do professor fica evidente uma aproximação entre eles. Como vimos, as relações dialógicas são relações de sentido e, neste caso, este sentido é de plena convergência/ concordância.

Na análise da primeira questão, constatamos, no que se refere às relações dialógicas, um sentido de convergência entre as vozes, sendo perceptível, ainda, de acordo com a teoria aqui usada para fundamentação, uma literal fusão de vozes, ou seja, notamos a presença do discurso bivocal de orientação única, uma vez que o

discurso do P1, como podemos ver no trecho abaixo, apropria-se da voz alheia, possuindo uma só orientação valorativa, isto é, uma só *orientação axiológica*. Vejamos:

1) *Qual concepção de escrita você adota enquanto professor de língua portuguesa?*

P1: *Concepção sociointeracionista.*

Por quê?

P1: *A escrita, ao ser compreendida com foco na interação, constitui-se uma prática social. Por isso, o ato de escrever na escola deve ter como objetivo primordial o desenvolvimento das competências necessárias para que o aluno possa participar das referidas práticas, ou seja, atuar em situações de interação verbal, nas mais variadas esferas da comunicação humana. A meta do ensino deve ser, pois, ampliar as possibilidades de o aluno interagir através da linguagem. Nessa perspectiva, todo texto é um instrumento de interação, cujo sentido é construído nesse processo interativo e o seu o seu autor sempre o escreve para o outro, com quem interage. Assim, o/a alunol/a para produzir um texto tem a consciência sobre o que dizer; razão para dizer o que se tem a dizer; para quem dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz. Portanto, o texto tem autoria e é fruto de um processo que envolve etapas: planejamento, revisão, escrita, reescrita. Não há mais espaço na escola para uma escrita sem sentido, que existe, muitas vezes, para o cumprimento de uma atividade escolar. Contrariamente, a escrita, reveste-se de um caráter constante e reflexão sobre o processo de escrita, seus sentidos, objetivos, tornando o/a alunol/a, ao mesmo tempo, produtor, leitor e avaliador do seu texto.*

Percebemos que o léxico mobilizado pelo sujeito P1 demonstra familiaridade com as perspectivas dialógica e interacionista de língua. O fato de o sujeito sinalizar isso na sua compreensão responsiva ativa ao questionamento da pesquisadora corrobora sua apropriação do saber (teoria) que sustenta sua concepção de escrita.

Além disso, na resposta do participante, encontramos um diálogo entre as vozes do professor e do teórico Geraldi (1993), criando um efeito de uma voz só, como podemos constatar através

da citação retirada do livro *Portos de Passagem*, em que o teórico menciona os itens que devem guiar a produção textual na escola:

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
 - b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
 - c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
 - d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
 - e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).
- (GERALDI, 1993, p. 137).

Na segunda questão, notamos uma manutenção ainda de uma relação dialógica de convergência, ficando claro que o aspecto positivamente valorado para a atuação do P1 em sala de aula é o fato de poder contribuir para melhoria da qualidade do ensino da escrita: *“procuramos romper com a aversão que o/a educando chega a ter do ato de escrever, por sentir-se incapaz e inapto para realizar a produção de um texto. Focamos nas suas potencialidades e apropriamo-nos das suas limitações e dificuldades para avaliarmos a nossa própria prática educativa e construirmos estratégias e atividades para que os sujeitos aprendentes superem os problemas que apresentaram”*. Esse discurso nos remete para alguns já-ditos assentados no discurso presente, por exemplo, na Base Nacional Comum Curricular- BNCC que, como sabemos, é um documento parametrizador já que *“indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade”* (Brasil, 2017, p. 7).

Ademais, por meio do léxico mobilizado, das escolhas lexicais, notamos o uso abundante de termos provenientes da Educação, da Pedagogia, como *“educando”, “avaliar a prática educativa”, “construir estratégias”, sujeitos aprendentes”* etc. Ou seja, é um discurso bem alinhado com a esfera pedagógica.

Na análise da terceira questão, diferente das demais, o participante, ao responder se considera as referências teóricas e metodológicas relevantes para a sua ação docente, deixa claro um

sentido de divergência entre as vozes, pois há a presença de uma crítica no discurso do P1 com relação ao processo de elaboração do referido documento por não ter havido a escuta de professores durante a sua elaboração. Notamos aqui a presença da polêmica aberta que “[...] está simplesmente orientada para o discurso refutável do outro, que é o seu objeto” (Bakhtin, 2015, p. 224), ou seja, o P1 faz uso da palavra de outrem para contestá-la, e isso fica evidente quando ele usa a palavra *amarra*, além de também trazer a palavra *norte* entre aspas, instaurando-se aí a polêmica, conforme podemos perceber pelo seguinte fragmento: *“Não consideramos os documentos orientadores da nossa prática docente amarras para o nosso trabalho pedagógico, mas um “norte” para refletirmos sobre as aprendizagens, competências, habilidades e a concepção de linguagem norteadora do ensino da língua que devemos empreender na sala de aula, não apenas com o trabalho dedicado ao exercício da escrita, mas também para o desenvolvimento da fala, leitura e escuta.”*

Analisando a resposta da quarta questão, observamos uma diligência do sujeito discursivo em sintonizar seu discurso a outros discursos: *“Orientamo-nos pela concepção Sociointeracionista da linguagem e, nesse sentido, a escrita de um texto é uma atividade processual, que ocorre em etapas distintas e integradas, a partir das quais os/las alunos tem a oportunidade de planejar, escrever, revisar e reescrever o seu texto, problematizando a sua escrita, nos seus aspectos linguísticos e discursivos”*. Neste caso, ao dizer que se orienta pela Concepção Sociointeracionista, essa posição aponta para uma convergência de sentido aos conhecimentos pertencentes à esfera acadêmica, como os discursos esboçados pelos conteúdos programáticos da disciplina de Texto e Ensino que apresenta várias abordagens ao ensino de escrita, dentre elas, a Concepção Sociointeracionista da Linguagem.

No que tange à análise discursiva do P2, o enunciado-resposta da primeira questão estabelece uma relação dialógica de concordância com o discurso das autoras Koch e Elias (2014) trazidas para referendar a Concepção Interacionista de escrita assumida pelo professor *“Nessa concepção tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores / construtores*

sociais” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 34), o que nos remete ao pensamento de Bakhtin (2011), em que o eu é, em minha ótica, sempre incompleto, já que é o outro quem acaba por me conceder certo acabamento.

De acordo com a concepção dialógica do sujeito para Bakhtin “eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo” (Bakhtin, 2011, p. 373), de modo que trazer a voz de um teórico estudado durante o mestrado faz com que haja uma compleição ao dito. Em outras palavras, É o que se pode chamar de discurso de autoridade, já que o P2 faz uso do discurso direto, citando autoras, ano e página, conferindo ao seu discurso uma densidade argumentativa à resposta, à posição teórica que defende.

O enunciado-resposta do P2 à segunda questão também revela uma relação dialógica de concordância com as vozes dos autores discutidos e estudados em componentes curriculares do Programa, ao trazer argumentos de trabalho que reforçam a Concepção Sociointeracionista da escrita, como podemos perceber no trecho: *“É através dela que o aluno aprende a adaptar seu discurso de acordo com os contextos sociocomunicativos, a fazer boas escolhas de gêneros que sejam mais adequados às situações e é nesse trabalho que são desenvolvidas habilidades cada vez mais abrangentes no campo de escrita e de suas produções”*.

O participante, ao responder na terceira questão, que segue *de modo geral* as coordenadas dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) e o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e competências trazidos pela Base Comum Nacional Curricular (BNCC) e de fazer algumas adaptações para obtenção de um processo *satisfatório*, demonstra em seu discurso uma relação de divergência e também de polêmica com as vozes que normalmente servem de parâmetro aos professores para o ensino da habilidade da escrita em sala de aula. Isto porque, segundo o P2, algumas adaptações devem ser feitas na escolha de alguns gêneros a serem

trabalhados, de forma refletida e levando em conta necessidades individuais identificadas.

A resposta do P2 à quarta questão é bastante relevante ao considerarmos a forma como ele enuncia o seguinte fragmento: *“No que tange ao momento de produção de textos, em algumas produções eu faço apenas as considerações sobre o texto redigido para que o aluno veja sugestões e correções gramaticais, em outros momentos dou ênfase à refacção textual”*, uma vez que fica evidente uma preocupação unicamente com a forma da língua, destoando, dessa forma, o seu discurso com as vozes dos documentos oficiais que preconizam as teorias estudadas no mestrado.

Já a análise dialógica dos discursos-respostas do P3 ao questionário aplicado revela uma certa confusão com relação ao aporte teórico mobilizado, visto que o professor assume em suas respostas diferentes correntes teóricas que contradizem, por exemplo, ao que esse professor aplica em sua prática, como veremos a seguir.

Ao ser questionado, por exemplo, sobre qual concepção de escrita ele adota, o P3 afirma adotar a Concepção de cunho Sociointeracionista. No entanto, em sua explicação, é possível detectarmos traços do Sociocognitívismo, como *“uma vez que o processo de escrita exige do aluno a ativação de seus conhecimentos prévios e de pensar em estratégias que o leve a escrever o seu texto”*. O P3 ainda menciona o Funcionalismo Linguístico e a Análise do Discurso, mas não apresenta exemplos práticos dessas teorias quando responde, por exemplo, como ensina seu aluno a escrever, o que evidencia uma confusão teórica por parte do professor em seus enunciados.

Já ao ser questionado sobre a importância da escrita em sua sala de aula, o P3 formula seu enunciado apoiado em uma outra base que é da Linguística Textual em que podem ser trabalhadas a coesão, a coerência que o professor cita, ou seja, há uma certa confusão quanto à fundamentação teórica realmente mobilizada por ele. É importante esclarecermos que essa base teórica, ou seja, a Linguística Textual, faz parte dos conteúdos ministrados pela nossa disciplina, o que nos permite classificar esses enunciados

como uma relação dialógica de sentido convergente aos autores estudados durante o mestrado.

No tocante à pergunta sobre seguir as coordenadas dadas pelos documentos oficiais quanto ao ensino da escrita, diferente do posicionamento do P1 e do P2, em que se verificava o estabelecimento de uma polêmica aberta, no caso do P3, ele assume seguir as diretrizes, como podemos notar em *“É necessário que a nossa prática docente esteja aliada aos documentos oficiais, no caso a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, pois é esse o instrumento que nos orienta quanto às competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, bem como acerca dos conteúdos e gêneros textuais a serem trabalhados em cada ano”*, caracterizando, portanto, uma relação dialógica de sentido convergente às vozes veiculadas pelos documentos.

O posicionamento discursivo do P3 surpreende quanto à sua abordagem quando analisamos a questão referente à parte mais prática do ensino com a escrita, porque ao invés de convergir dialogicamente para a adoção de uma prática realmente de cunho interacionista, como ele havia enunciado anteriormente, ele diverge, pois privilegia a estrutura, os aspectos mais formais, as convenções ortográficas, etc. Dessa forma, o P3 nos informa que faz *“a interpretação textual que consta no livro, com questões que tratam sobre o objetivo do texto, personagens, opinião do aluno sobre o tema tratado”* e que para estimular a escrita, *“vai conversando com eles sobre o tema, ativando o conhecimento prévio até que eles comecem, com dificuldade a escrever. Finalizada a escrita, peço que releiam o texto para fazerem uma espécie de “correção” e “ajustes”, atentando para estrutura daquele gênero”*.

Analisando como o P3 organiza o seu discurso, fica evidente nessa parte final que ele parece refutar outras vozes quanto à questão da correção e dos ajustes, traçando com elas uma polêmica aberta. Essa polêmica aberta, que observamos como instaurada pela orientação refutável do discurso do outro no dizer do P3, é marcada linguisticamente pelas aspas, o que pode nos conduzir a um entendimento de uma polêmica não consensual.

Dando continuidade à nossa análise, chamamos atenção para a falta de posicionamento do P4 em algumas questões, visto que,

em alguns momentos, ele além de oferecer respostas lacônicas, algumas se caracterizavam por aspecto um tanto quanto evasivo, como apontaremos a seguir.

É interessante salientar que, embora tenha dado respostas bem curtas, é possível verificarmos um posicionamento de única orientação axiológica voltado para a assunção da Concepção de escrita de cunho Sociointeracionista. Isto acontece tanto nos enunciados-respostas da primeira quanto da segunda questão.

Seguindo o mesmo estilo das respostas anteriores, o posicionamento do P4 na terceira questão acontece de forma muito breve, assumindo um alinhamento às diretrizes dadas pelos documentos oficiais, conforme podemos perceber em: *“Os planejamentos estão sempre embasados nas dez competências gerais que são contempladas na BNCC, como também, no Documento Curricular do Rio Grande do Norte”*, o que nos permite identificar um sentido de convergência entre a voz do P4 e as vozes dos referidos documentos, no que diz respeito às relações dialógicas.

É a partir de questões de ordem mais prática que o egresso, participante deste estudo, não se expôs, preferindo trazer ora a voz de um autor, ora a voz do próprio programa para se posicionar. Por exemplo, quando questionado sobre como ele ensina o aluno a escrever, a resposta foi: *“No ambiente escolar desenvolvo a função de mediador-facilitador, possibilitando assim, o acesso e o desenvolvimento do discente à escrita”*. Ao enunciar que desenvolve a função de mediador, o egresso do programa, na verdade, não explicita como, de fato, ocorre esse processo em sua sala de aula, ficando vago o seu posicionamento.

O uso pelo termo *“mediador-facilitador”* nos remete a uma voz oriunda da esfera da Pedagogia, como uma forma de antecipação de uma autodefesa no sentido de que há um aspecto positivo, moderno, atual na forma de ensinar, que não se coloca como detentor do conhecimento, mas como um sujeito mais próximo do aluno.

Nessa mesma resposta, o P4 vai trazer a voz de Antunes² para teorizar e explicar como a escrita deve ser desenvolvida, o que nos faz refletir sobre o fato de que o nosso discurso diário também é repleto de palavras dos outros que são usadas, muitas vezes, para referendar o nosso pensamento.

Além do emprego da voz de Antunes, o P4 também apresenta a voz do próprio programa para dizer que foi “A partir dos estudos realizados no PROFLETRAS, as atividades de escrita passaram a ser trabalhadas através da execução da sequência didática, embasada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)”, ou seja, ele quis dizer que a sequência que usa atualmente está de acordo com o que lhe foi ensinado no programa. Dessa forma, podemos constatar que, mesmo no final, apresentando outras vozes, podemos inferir que há um sentido de convergência dele com as vozes aí reverberadas nas teorias dos autores mencionados.

Dito de outra maneira, as palavras de outrem utilizadas pelo P4 para referendar o seu discurso ganham o que Bakhtin chama de refração, uma vez que “[...] são revestidas inegavelmente de algo novo, da nossa compreensão, e da avaliação, isto é, tornam-se bivocais” (Bakhtin, 2015, p. 223).

Com relação ao enunciado do P5, o seu posicionamento, comparado ao dos demais, foi mais semelhante ao do P1 por evidenciar um discurso que nos permite perceber um alinhamento muito bem feito entre os aspectos teóricos e a aplicação em termos do ensino da escrita, uma vez que as ações descritas são as esperadas por quem assume seguir determinadas perspectivas teóricas.

² Possui graduação em Línguas Neolatinas pela Universidade Federal do Ceará (1963), mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (1986) e doutorado em Linguística pela Universidade de Lisboa (1993), com tese defendida sobre a coesão do texto. Atualmente, é professora e pesquisadora da Universidade Estadual do Ceará, especialista de língua portuguesa, junto à Secretaria de Educação de Pernambuco e especialista de língua portuguesa, junto ao Ministério da Educação. Como professora e pesquisadora, exerce ampla atividade de divulgação científica, sobretudo, junto a professores de Língua Portuguesa, em cursos, palestras e debates em torno de temas como: língua, texto e discurso, gêneros textuais, produção escrita, leitura e formação de professores.

Tomando como base os enunciados-respostas do P5 com relação à primeira pergunta da pesquisa, constatamos que o professor se posiciona assumindo com veemência a concepção de escrita com foco na interação, estabelecendo uma relação dialógica de convergência com os discursos engendrados pelos vários autores contidos nos conteúdos programáticos da disciplina de Texto e Ensino, notadamente com os discursos das estudiosas Koch e Elias (2014).

A partir dos enunciados do P5, podemos notar um afinamento do seu discurso aos discursos das autoras, o que nos permite notar um *efeito de fusão de vozes*, isto é, o que Bakhtin chama de discurso bivocal de orientação única, uma vez que o discurso de outrem é reelaborado, não ocorrendo, portanto, um embate discursivo. O enunciado do P5, dessa forma, “é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2003, p. 297).

Com relação à pergunta sobre a importância da escrita em sala de aula, diferente de alguns participantes, que deixavam transparecer a preocupação nítida com o desenvolvimento meramente textual dos seus alunos, o P5—ultrapassa esse viés, evidenciando em seu enunciado uma preocupação com a dimensão social, histórica e da própria formação da cidadania, mostrando assim, *total convergência* com os discursos dos teóricos que assumem a escrita numa perspectiva Sociointeracionista.

No tocante à pergunta sobre seguir as coordenadas dadas pelos documentos oficiais para o ensino da escrita, constatamos o estabelecimento de uma polêmica aberta, na medida em que o enunciado-resposta do P5 contesta a voz do documento entrando, portanto, em conflito com ele, em mais de um momento, por exemplo, quando marca linguisticamente o seu confronto ao usar o pronome adversativo “mas” em seu discurso: “*Costumo seguir sempre que possível, mas sempre adaptando às necessidades e às especificidades de cada turma*”, ou ainda ao usar um tom assertivo em “*É óbvio que, por diversos momentos, nós precisaremos adequar as orientações dos documentos à nossa realidade e ao nível de conhecimento*

dos alunos, mas é importante termos esse direcionamento". Assim, entendemos que essas marcas sinalizam uma leitura crítica, ou seja, não passiva do documento, marcando posicionamento axiológico do professor acerca do discurso oficial sobre o ensino de língua portuguesa.

Por fim, após a leitura da quarta questão, identificamos uma relação dialógica de concordância, ou convergência do discurso do P5 com o discurso da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos, reverberados na composição, no estilo e no tema, utilizados para respaldar o procedimento da escrita, junto aos seus alunos no contexto escolar. Ainda percebemos a ocorrência do discurso bivocal de orientação única, na medida em que o P5 funde a sua voz com as outras vozes (Bakhtin, Lopes Rossi, Koch e Elias) em defesa de um trabalho que trata das habilidades de escrita com os alunos a partir da adoção com os gêneros discursivos.

Após a análise dos enunciados dos participantes da pesquisa, partiremos agora às considerações finais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, analisamos o discurso de professores do Mestrado PROFLETRAS da UFPB acerca das percepções e práticas de ensino da escrita em sala de aula a partir de leituras sobre a escrita, numa perspectiva Sociointeracionista e apoiada na Metalinguística bakhtiniana, ou seja, nas relações dialógicas e no discurso bivocal.

As análises feitas neste trabalho demonstram o quanto aspectos fundamentais do pensamento bakhtiniano colaboram para o debate de objetos específicos da esfera educacional, como as concepções e as práticas de ensino da escrita.

No que diz respeito às diversas concepções de escrita aqui esboçadas, a Concepção Sociointeracionista citada por todos os participantes como a concepção adotada em sala de aula encontra respaldo no Círculo. Isto porque, para Bakhtin (2003), enquanto

seres de linguagem, a noção de locutor e interlocutor dotados tanto de consciência responsiva ativa quanto passiva se constituem, de fato, na interação social. Desse modo, eles não são seres isolados que só utilizam um sistema abstrato de regras. Ao contrário, eles são indivíduos que se organizam socialmente e que se inserem em determinados contextos históricos.

Assim, após a análise do discurso dos professores, podemos perceber, no contexto do ensino de escrita, a adoção da concepção bakhtiniana de língua enquanto discurso e interação, uma vez que notamos, por parte das vozes deles um deslocamento das regras sistematizadas para um processo dinâmico do funcionamento da língua na sociedade. Dessa maneira, essa mudança altera sobremaneira a visão sobre o ensino, visto que os indivíduos aprendem a língua não pelo fato de que lhe são previamente mostrados modelos ou regras, mas porque eles utilizam a língua em situações reais, como consequência de seus propósitos comunicativos.

Com relação às relações dialógicas, constatamos que houve um sentido de convergência ou concordância entre as vozes dos professores egressos do programa em uma triangulação com as vozes dos teóricos estudados na disciplina de Texto e Ensino e nos documentos oficiais, o que demonstra mudanças nas percepções tanto sobre a escrita quanto sobre o processo de ensino dessa habilidade em sala de aula, comparando com o momento inicial deles no programa.

Já com relação à análise das questões quanto ao discurso bivocal, ou seja, um discurso direcionado ao discurso do outro, à medida que fizemos nossa análise, percebemos a presença de mais de um tipo ou tendência de orientação, evidenciando, portanto, que os tipos podem se dar de maneira dinâmica em uma transmissão, haja vista que eles não se excluem, e nem tampouco se dão de forma estanque. Neste sentido, através do léxico mobilizado, isto é, das escolhas lexicais feitas, foi possível identificarmos discursos alinhados a determinadas esferas de atuação, como o caso da Pedagogia.

Por fim, gostaríamos de reiterar que o pensamento subjacente aos escritos bakhtinianos e ao seu Círculo permitem a instrução de uma produção do conhecimento que é única, já que nos faz refletir sobre as questões de cunho educacional a partir de um olhar dialógico, contribuindo, por conseguinte, para o desenvolvimento de outras pesquisas interdisciplinares.

REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN (VOLOSHINOV, V). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução direta do russo, notas e posfácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. [1963]

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 3. ed. Trad. Aurora F. Bernardini et al. São Paulo: Unesp, 2014 [1934-1935].

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2014, p 9-30.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. 2ª versão. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

- GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- KOCH, I. G. V. & V. M. ELIAS. *Ler e escrever. Estratégias de produção textual*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- MENEGASSI, R, J. *Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto*. 1998. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis-SP, 1998.
- MENEGASSI, R, J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. *Trabalhos Linguística Aplicada*, v. 42, p. 55-79, 2003.
- MENEGASSI, R, J. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R.; Greco, E. A.; Guimarães, T. B. *A produção textual e o ensino*. Maringá/PR. Eduem, 2010, p. 75-102.
- MENEGASSI, R, J. Concepções de escrita no livro didático de português do 4º ano do Ensino Fundamental. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 4, n. 7, jul./dez. 2015.
- MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Edusp, 2008.
- SERCUNDES, M. M. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B (Org). *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997. V. 1, p. 75-97.

CAPÍTULO II

WORDWALL: OBJETO VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Magno dos Santos Gomes¹
João Wandemberg Gonçalves Maciel²

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) nas escolas, ainda, é visto como desafiador pelos professores desse componente curricular. Os alunos, que são nativos na língua, enfrentam muitas dificuldades ao se depararem com o aprendizado das nomenclaturas teóricas nos estudos da análise linguística. Para minimizar os obstáculos, dia a dia, os docentes buscam novas formas e novos métodos para promoverem o ensino significativo desse objeto de conhecimento.

Nos últimos anos, com o advento da internet, tem-se observado uma rápida popularização de tecnologias digitais educacionais a serem utilizadas no contexto das salas de aula, proporcionando novas oportunidades para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem. No entanto, ainda, há resistência por parte de alguns educadores para a utilização de tecnologia digital em sala de aula, seja por falta de familiaridade, receio de mudanças metodológicas ou dificuldades de acesso a recursos tecnológicos.

¹ Mestrando em Linguística e Ensino na Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professor da Rede Municipal de Fortaleza (SME/Fortaleza). magnomsg@gmail.com;

² Doutor em Letras/UFPB. Professor na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente do MPLE e do PROFLETRAS. joaowandemberg@gmail.com.

Intuindo a popularização da aplicação dos recursos digitais contemporâneos em sala de aula, foi solicitada pela disciplina Letramento Digital e Ensino – MPLE/UFPB³, a aplicação pedagógica de um Objeto Digital de Aprendizagem (doravante ODA) destinada a jogos e a atividades lúdicas de português para as séries finais do Ensino Fundamental, seguida de uma análise das categorias: Conteúdos e Proposta Pedagógica, baseadas nos critérios alvitados por Gomes (2008) em “Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise”, disponível em: <http://e-revistaumioeste.br/index.php/travessias/article/view/3128/2463>.

Dentro deste cenário, uma ferramenta que tem despertado crescente interesse é o *Wordwall*, uma plataforma digital projetada para auxiliar educadores na criação de atividades interativas e personalizadas. Este interesse é ainda mais relevante quando se considera o ensino da análise linguística em aulas de LP. O *Wordwall* oferece uma gama diversificada de *templates* e de jogos que podem ser adaptados para diversos conteúdos, facilitando a abordagem de conceitos teóricos de forma mais lúdica e envolvente.

O objetivo desta pesquisa é investigar o potencial do *Wordwall* como uma ferramenta de ensino da análise linguística em aulas de LP, com foco na melhoria da qualidade do ensino e na experiência de aprendizagem dos alunos, sob a perspectiva dos critérios sugeridos por Gomes (2008) na 1ª Categoria: conteúdos e na 3ª Categoria: proposta pedagógica. Ao explorar criticamente o uso do *Wordwall* nesse contexto específico, busca-se não apenas compreender suas funcionalidades e seus benefícios, mas também avaliar sua eficácia em promover uma compreensão mais profunda e significativa dos conceitos linguísticos por parte dos alunos.

No decorrer deste estudo, serão abordados diversos aspectos relacionados ao uso do *Wordwall* como ferramenta de ensino da análise linguística. Serão examinadas suas funcionalidades e seus recursos específicos que podem ser aplicados no contexto do ensino

³ Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba.

de LP, bem como estratégias pedagógicas para sua integração eficaz nas práticas educacionais. Além disso, serão considerados os impactos do uso do *Wordwall* na motivação dos alunos, no desenvolvimento de habilidades linguísticas e na promoção de uma aprendizagem ativa e participativa.

É importante ressaltar que esta pesquisa não pretende apenas apresentar uma visão otimista do uso do *Wordwall* como ferramenta de ensino, mas também investigar possíveis desafios e limitações associados à sua implementação. Serão consideradas questões relacionadas à acessibilidade, à adaptação curricular, à formação docente e à equidade no acesso às tecnologias digitais. Essas considerações são essenciais para garantir que o uso de ferramentas digitais como o *Wordwall* possa ser efetivamente integrado de maneira inclusiva e equitativa, atendendo às diversas necessidades dos alunos e promovendo uma educação de qualidade.

Nas seções que se seguem, serão apresentados: o conceito de Objeto de Aprendizagem (doravante OA), a caracterização do OA utilizado, o *Wordwall*, o percurso metodológico, a análise dos dados e as considerações finais. A abordagem desses temas favorece um panorama abrangente e detalhado sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de LP, com foco específico na análise linguística, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes.

2. OBJETO DE APRENDIZAGEM

A democratização da internet e o acesso a equipamentos tecnológicos, principalmente os *smartphones*, tem sido um fomentador para diversas mudanças no cenário educacional, impactando profundamente o ensino escolar tradicional. Com a ascensão da Geração Z, composta por aqueles que nasceram na era da informação e são frequentemente rotulados como nativos digitais (Prensky, 2001), esses estudantes cresceram imersos em tecnologia digital, moldando suas percepções, expectativas e abordagens de aprendizagem. Em consequência, o sistema

educacional tem sido desafiado a se adaptar para atender às demandas e às necessidades desses alunos, tendo que integrar cada vez mais tecnologia em suas práticas pedagógicas.

No ensino de Língua Portuguesa (LP), o desafio é ainda maior, pois os estudantes possuem uma relação peculiar com a língua e suas diversas formas de comunicação. Para tal, fica a difícil tarefa ao professor de propor métodos e ferramentas para engajar os estudantes na reflexão da aprendizagem formal da língua. Isso implica em abordar não apenas aspectos gramaticais e linguísticos, mas também promover uma compreensão mais profunda sobre o uso da língua em diferentes contextos e situações de comunicação, sejam eles digitais ou analógicos.

Para atender a essas demandas, os professores de LP precisam buscar estratégias que possam alinhar o ensino à tecnologia. E tais recursos, como assevera Litwin (1997), devem ser apresentadas aos estudantes com o objetivo de desenvolver habilidades individuais. Nessa perspectiva, surgem os Objetos de Aprendizagem, que podem ser qualquer ferramenta digital utilizada para promover o ensino-aprendizagem (Macedo, 2007). Os OAs são desenvolvidos para serem utilizados em diferentes contextos de aprendizagem, proporcionando uma variedade de recursos e métodos para os educadores. Esses objetos podem variar em tamanho e formato, podendo ser imagens, vídeos, simulações, jogos e até módulos de ensino completos.

Os OA oferecem uma flexibilidade e eficiência consideráveis no processo de ensino e aprendizagem, permitindo que educadores e *designers* instrucionais possam selecionar, adaptar e integrar esses recursos em seus materiais de ensino de acordo com as necessidades específicas dos estudantes e dos objetivos de aprendizagem. A utilização de OAs pode tornar o ensino mais dinâmico e interativo, facilitando a compreensão de conceitos complexos e promovendo uma aprendizagem mais significativa.

A integração de tecnologia no ensino de LP não apenas auxilia na apresentação de conteúdos, mas também incentiva os alunos a participarem ativamente do processo de aprendizagem, tirando-os

da passividade presentes nos métodos convencionais (Silva, 2000). Ao utilizar ferramentas digitais como jogos educativos, *quizzes* interativos e plataformas de colaboração *online*, os professores podem criar um ambiente de aprendizado mais envolvente e motivador. Isso é especialmente importante para a Geração Z, que está acostumada a interagir com tecnologia em seu dia a dia e espera uma abordagem semelhante no ambiente escolar.

Além disso, o uso de OAs pode contribuir para a personalização do ensino, permitindo que os professores adaptem as atividades de acordo com os diferentes níveis de conhecimento e estilos de aprendizagem dos alunos. Isso é categórico para garantir que todos os estudantes possam progredir em seu próprio ritmo e alcançar os objetivos educacionais estabelecidos.

Contudo, a implementação de tecnologias digitais no ensino de LP também apresenta desafios significativos. A formação dos professores é um aspecto decisivo para garantir o uso eficaz dessas ferramentas. É necessário investir em programas de capacitação que abordem não apenas o uso técnico das tecnologias, mas também as metodologias pedagógicas que as acompanham. Além disso, questões de acessibilidade e de equidade precisam ser consideradas, garantindo que todos os alunos tenham acesso aos recursos tecnológicos necessários para participar plenamente das atividades de aprendizagem.

3. CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM: WORDWALL

Há na rede diversos Objetos de Aprendizagem, intencionalmente construídos para fins educacionais ou não. Para a realização desta pesquisa, selecionamos o *Wordwall* (Fig. 1). Por ser uma plataforma *online* que oferece uma variedade de ferramentas interativas para a criação de atividades educacionais personalizadas. O *site* foi lançado em 2012, com o objetivo de proporcionar aos educadores uma maneira fácil e flexível de desenvolver materiais de ensino envolvente e interativo para os alunos.

A plataforma disponibiliza duas versões para a utilização da ferramenta: a gratuita, com uma certa limitação dos recursos; com uma quantidade finita de criação de atividades, e uma paga, com uma infinidade de possibilidades. O educador pode preencher o formulário de inscrição no *site*, respondendo a um questionário, ou apenas utilizar um *e-mail* com domínio “gmail.com”.

Figura 1 – Tela inicial do Wordwall



Fonte: <https://wordwall.net/pt/>

Essa plataforma permite que os professores possam criar uma ampla gama de atividades (Fig. 2), como: quebra-cabeças, jogos de palavras, jogos de correspondência, *quizzes*, exercícios de preenchimento de lacunas e muito mais. As atividades podem ser personalizadas de acordo com as necessidades específicas do currículo e dos alunos.

O *Wordwall* é frequentemente utilizado para promover o engajamento dos alunos, oferecendo uma abordagem mais dinâmica e interativa ao aprendizado. Além disso, é uma ferramenta valiosa para avaliação formativa, permitindo que os educadores acompanhem o progresso dos alunos de maneira rápida e eficiente. E ao final de cada teste há a possibilidade de deixar registrado em um *ranking* o total de acertos por atividade.

Figura 2 – Tela inicial do Wordwall

Saiba mais sobre nossos modelos



Fonte: <https://wordwall.net/pt/>

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo foi conduzido em uma Escola Municipal de Tempo Integral (doravante EMTI) localizada no Município de Fortaleza, contando com a participação dos estudantes de duas turmas do nono ano do Ensino Fundamental II. A estrutura da escola inclui onze salas de aula, um laboratório de ciências e um laboratório de informática, que na Prefeitura de Fortaleza é nomeada de Sala de Inovação. Este espaço está equipado com 35 *Chromebooks*, e com acesso à internet *wireless* via fibra ótica. No entanto, devido a uma reforma em andamento na escola, a utilização da Sala de Inovação para a realização das atividades propostas não foi possível. Para contornar essa dificuldade, os *Chromebooks* foram utilizados na sala de aula.

Destaca-se que, em virtude da natureza da EMTI, a carga horária do componente curricular de Língua Portuguesa é de 6h/a por semana. Essa carga horária é dividida em: 2h/a de Análise Linguística, 2h/a de Produção de Texto, 1h/a de Leitura e Oralidade e 1h/a de reforço de aprendizagem. Vale salientar que a escola tem autonomia no direcionamento da distribuição de carga horária dos objetos de conhecimento e que a distribuição da carga horária é específica da escola de aplicação.

Para a condução das atividades pedagógicas, foram planejados três momentos didáticos nas aulas do objeto de conhecimento de Análise Linguística, realizados em dias diferentes: introdução em um dia e aplicação nos outros dois dias. No primeiro momento, de introdução ao conteúdo, foram utilizados slides contendo textos para apreciação e identificação dos sujeitos e também conceituações; nos segundo e terceiro momentos, foram utilizados os *Chromebooks* para aplicação do OA.

O conteúdo proposto foi o dos tipos de sujeitos (EF07LP07), mesmo sendo uma habilidade trabalhada no sétimo ano, segundo o Documento Curricular Referencial do Ceará (doravante DCRC) (Ceará, 2019). Esta retomada do conteúdo foi realizada visando à recomposição da aprendizagem, especialmente considerando o contexto das turmas que cursaram o sétimo ano no período pandêmico.

As duas turmas contêm 39 alunos matriculados cada, mas nem todos participaram de todas as atividades devido às ausências comuns em qualquer ambiente educacional. No entanto, não houve impedimento nem prejuízo significativo para a realização do trabalho, por não se tratar de um estudo com viés quantitativo. Durante a aplicação do OA, tivemos disponíveis 20 *Chromebooks*, e alguns alunos utilizaram seus próprios celulares.

Os três momentos didáticos planejados foram detalhadamente estruturados para maximizar a compreensão e a interação dos alunos com o conteúdo. No primeiro momento, a introdução ao conteúdo foi essencial para fornecer uma base teórica sólida. Utilizamos slides projetados para captar o interesse dos alunos,

com textos selecionados para facilitar a identificação dos diferentes tipos de sujeitos dentro das frases, além de conceitos fundamentais que foram explicados de maneira clara e acessível.

Nos momentos subsequentes, a aplicação prática do conteúdo foi realizada através dos *Chromebooks*, utilizando o OA previamente selecionado. Os alunos foram divididos em pequenos grupos para facilitar a interação e o apoio mútuo. As atividades incluíam exercícios interativos que requeriam a identificação e a classificação dos tipos de sujeitos em diversas frases e contextos. Essa abordagem prática não apenas reforçou a teoria apresentada anteriormente, mas também permitiu que os alunos aplicassem seus conhecimentos de maneira concreta e colaborativa.

A escolha de retomar o conteúdo dos tipos de sujeitos, conforme sugerido pelo DCRC, foi estratégica para garantir que todos os alunos tivessem uma compreensão sólida de um tema fundamental, especialmente considerando as lacunas de aprendizagem geradas pelo ensino remoto durante a pandemia. A utilização de *Chromebooks* e de celulares permitiu que as atividades fossem realizadas de forma dinâmica e atrativa, aumentando o engajamento e a motivação dos alunos.

Apesar das ausências, a flexibilidade do OA e a disponibilidade dos dispositivos tecnológicos garantiram que todos os alunos presentes pudessem participar ativamente das atividades, contribuindo para uma experiência de aprendizagem enriquecedora e significativa.

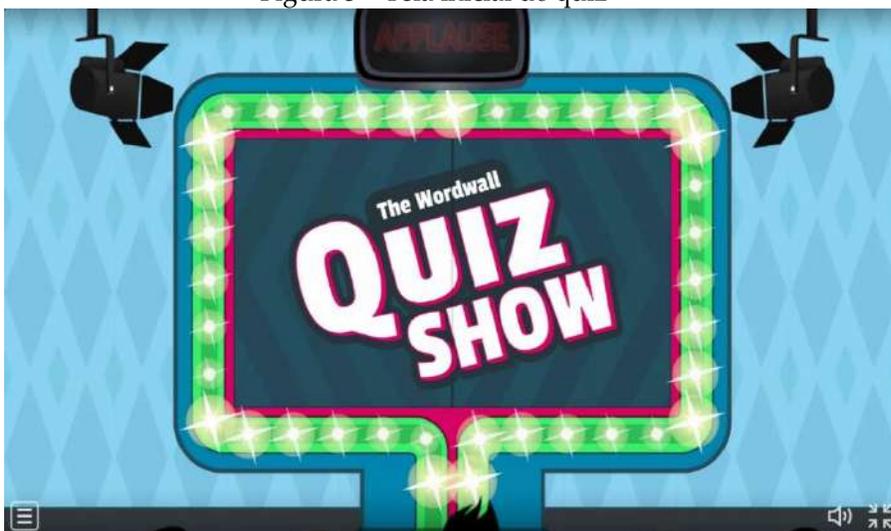
4. ANÁLISE DOS DADOS

Como já mencionado anteriormente sobre a diversidade de modelos de aplicação disponíveis no OA *Wordwall*, para esta aplicação foi utilizado o modelo de quiz. Mas antes da aplicação, foi realizada as aulas de introdução aos tipos de sujeito. Para isso, foi utilizado slide, o suporte do livro didático, e material dirigido – no primeiro momento. No segundo momento, após a aula expositiva, foram distribuídos os *chromebooks* e os outros alunos

pegaram o celular e ingressaram no objeto de aprendizagem - via *Qr Code*, para os alunos com celular, ou *link*⁴, para os alunos com o computador. Cuidadosamente, no planejamento de aula, foi escolhido uma atividade conforme o objetivo e o propósito da aula na forma de um *Quiz* em um modelo elaborado por um outro educador. O próprio *Wordwall* permite que os usuários acessem comunidades temáticas.

A aplicação da atividade foi um momento bastante movimentado, repleto de dúvidas e ansiedade. Os estudantes estavam eufóricos, não só pela oportunidade de utilizar a tecnologia em sala de aula, como também pela possibilidade de competir com os colegas. Todas as orientações e explicações sobre o *quiz* (Fig. 3) foram dadas e em seguida a atividade foi liberada para realização. Os alunos levaram cerca de oito minutos para a realização da atividade. E ao final, cada um colocou o seu próprio nome no *ranking* disponível ao concluir o exercício.

Figura 3 – Tela inicial do quiz



Fonte: Tela inicial do Quiz

⁴ <https://x.gd/LYQmu>

Conforme assevera Araújo (2013) a aplicação de um objeto de aprendizagem deve engajar e promover o interesse dos estudantes. Nesse sentido, ao avaliarmos a aplicação do *Wordwall* com base nas categorias propostas por Gomes (2018), notamos os seguintes aspectos na 1ª Categoria – conteúdos: **qualidade científica**, percebemos que por ser uma ferramenta de colaboração de atividades, e por serem criadas por qualquer pessoa, vai caber ao educador que buscará utilizar o AO fazer uma curadoria antes. Para que possa ser avaliado o objeto proposto com o objetivo da aula. Pode haver discordância quanto à aplicação de conceitos. O que não foi o caso da atividade aplicada; **atualização**, por ser uma plataforma utilizada por educadores, ela conta com constantes atualizações de *layout*, de atualização de conteúdo; quanto aos critérios de **clareza; adequação de conteúdo e linguagem ao público-alvo; e suficiência na quantidade de informação**, pudemos perceber que o objeto é bastante intuitivo de fácil manipulação. Tudo está plenamente adequado para favorecer uma rica experiência de aprendizagem para os usuários.

Ainda sobre os aspectos da 1ª categoria, gostaríamos de enfatizar o item **referências (autores consultados)**, uma vez que não há nenhuma menção a possíveis autores ou ideologias utilizadas na construção do objeto de aprendizagem. Fazendo com que o professor que tenha interesse em realizar a aplicação do objeto faça uma análise prévia para se certificar da adequação. Uma vez que incluir referências fortalece a credibilidade do material de aprendizagem.

Em relação a 3ª Categoria – proposta pedagógica, verificamos que nem todos os aspectos são contemplados no OA. Em **aplicações práticas do conteúdo**, o objeto de aprendizagem é funcional e intuitivo, favorecendo até mesmo os estudantes que não tinham tantas habilidades em manusear o computador; no tocante a **recapitulações e sínteses**, mesmo não sendo o objetivo do OA, ele assinala a opção correta e a incorreta, mas não permite que o estudante faça nem reflexão a partir do erro e nem tenha mais informações sobre o porquê do erro – não atendendo a esse

aspecto; assim como em **alertas quanto a erros frequentes**, em que não há essa sinalização, o estudante deixa apenas de conquistar a pontuação.

Durante a aplicação, percebemos que o aspecto **duração em relação ao tempo de aula disponível**, o OA se enquadrou perfeitamente aos objetos da aula, pois os alunos finalizaram o *quiz* entre cinco a oito minutos. É importante salientar que o próprio *quiz* dispõe de um temporizador. E no ponto **criação de situações de aprendizagem facilitada**, mesmo não acrescentando mais informações conteudistas para facilitar o acerto por parte do aluno, o *quiz* disponibiliza ferramentas para o estudante possa: multiplicar a pontuação x2, ou x3; ajuda para eliminar opções incorretas (50:50); e tempo extra.

Observando os aspectos **interdisciplinaridade; sugestões de atividade; motivação para leituras mais amplas; e objetivos claros: informar, motivar sensibilizar, exemplificar e etc**, foram tópicos que não conseguimos identificar na análise do objeto de aprendizagem. No entanto, tais aspectos propostos por Gomes (2008) se aplicam mais ao objetivo primário de análise de vídeos. Contudo, o professor pode plenamente concretizar tais tópicos em sala de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise linguística é uma área fundamental no ensino de língua portuguesa, pois permite aos estudantes compreenderem os elementos estruturais, funcionais e semânticos que compõem a língua. Contudo, muitas vezes, a abordagem tradicional para o ensino desse conteúdo pode ser desafiadora, especialmente quando se trata de engajar os alunos de maneira eficaz. Nesse contexto, o *Wordwall* surge como uma ferramenta promissora para transformar a forma como a análise linguística é ensinada e aprendida.

O *Wordwall* é uma plataforma digital que permite a criação de atividades interativas, como *quizzes*, jogos, e exercícios variados, que podem ser facilmente integrados ao currículo de língua

portuguesa. Essas atividades são projetadas para serem visualmente atraentes e interativas, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e envolvente. Essa ferramenta pode ser utilizada para revisar conceitos, praticar habilidades linguísticas e avaliar o conhecimento dos alunos de maneira divertida e estimulante.

Durante a aplicação da atividade com o uso do *Wordwall*, pudemos perceber uma mudança significativa no comportamento e no engajamento dos estudantes. Enquanto o conteúdo teórico estava sendo exposto por meio de slides, os alunos, apesar de estarem atentos, demonstravam uma certa falta de interesse. No entanto, quando a parte teórica finalizou e eles foram avisados que utilizariam os *Chromebooks* para interagir com o *Wordwall*, o comportamento mudou completamente. Todos ficaram mais ativos, focados e demonstraram maior entusiasmo em participar das atividades.

A interatividade proporcionada pelo *Wordwall* fez com que os alunos se envolvessem de maneira mais profunda com o conteúdo. Eles não apenas responderam aos exercícios, mas também discutiram entre si, ajudaram uns aos outros e refletiram sobre as respostas corretas e incorretas. Essa abordagem colaborativa e ativa promoveu uma compreensão mais significativa dos conceitos de análise linguística, além de aumentar a motivação dos alunos para aprender.

Além disso, o uso do *Wordwall* permitiu que os professores monitorassem o progresso dos alunos em tempo real, identificando áreas em que eles ainda tinham dificuldades e ajustando as atividades conforme necessário. Essa capacidade de adaptação instantânea é uma vantagem significativa em comparação com os métodos tradicionais de ensino, permitindo um ensino mais personalizado e eficaz.

Por fim, espera-se que os resultados deste estudo contribuam para uma compreensão mais abrangente do papel do *Wordwall* no ensino da análise linguística em aulas de língua portuguesa e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas

mais eficazes e inovadoras. Ao analisar de forma crítica o uso desta ferramenta, pretende-se fornecer contribuições valiosas para educadores, pesquisadores e profissionais envolvidos no campo da educação linguística.

Os dados coletados durante este estudo poderão ser utilizados para desenvolver estratégias de ensino que incorporem tecnologia de maneira mais eficaz, promovendo um ambiente de aprendizagem que não só atende às necessidades dos alunos da Geração Z, mas que também maximiza o potencial de cada estudante. Além disso, a pesquisa pode incentivar outras escolas e educadores a explorarem e adotarem ferramentas digitais semelhantes, contribuindo para a modernização e melhoria contínua do ensino de língua portuguesa.

Em conclusão, a integração de ferramentas digitais como o *Wordwall* no ensino de análise linguística representa uma evolução significativa na abordagem pedagógica. Esta pesquisa destaca a importância de inovar e adaptar-se às novas tecnologias para tornar o ensino mais envolvente, interativo e eficaz, alinhando-se às expectativas e as necessidades dos estudantes contemporâneos. Espera-se que esta investigação inspire futuras iniciativas e estudos no campo da educação linguística, promovendo práticas que realmente transformem a experiência de aprendizagem dos alunos, proporcionando a efetivação concreta dos letramentos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Nukácia M. S. A avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa: análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos? *In*: ARAÚJO, Júlio; ARAÚJO, Nukácia. **Ead em tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas: Pontes, 2013.

CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento curricular referencial do Ceará: educação infantil e ensino**

fundamental / Secretária da Educação do Estado do Ceará.
Fortaleza: SEDUC, 2019.

GOMES, Luiz Fernando. **Vídeos didáticos**: uma proposta de critérios para análise. Travessias Revista. V.2, n.3, 2008 - Educação. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3128/2463>.

LITWIN, EDITH , **Tecnologia educacional: política, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MACEDO, Luís Nobre *et al.* Desenvolvendo o pensamento proporcional com o uso de um objeto de aprendizagem. *In*: PRATA, Carmem Lúcia; NASCIMENTO, Anna Cristina A. de Azevedo (org.). **Objetos de aprendizagem**: uma proposta de recurso pedagógico. Brasília: MEC; SEED, 2007.

PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**. Part 2: Do They Really Think Differently?". *On the Horizon*, Vol. 9 No. 6, pp. 1-6, 2001.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro. Quartet. 2000.

Websites visitados: <https://wordwall.net/pt/>

Websites visitados: <https://x.gd/LYQmu>

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: AS VIVÊNCIAS DE ENSINO E PESQUISA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Maria de Fátima de Souza Aquino
PROFLETRAS/ UEPB/Campus III

1. INTRODUÇÃO

A vivência na sala de aula, por meio do Estágio Supervisionado, possibilita ao aluno a compreensão da realidade escolar, a reflexão sobre o ensino/aprendizagem e sobre as ações para a sua transformação, o que contribui para a formação de sua identidade profissional. Nessa perspectiva, a inserção do licenciando nesse contexto de ensino leva-o a analisar como ocorreu o planejamento didático a partir da realidade de cada ano escolar/ turma e a refletir sobre como o processo de ensino e aprendizagem está sendo desenvolvido, considerando os diferentes aspectos da realidade dos docentes e discentes.

Para uma melhor compreensão desse processo, tomaremos como base autores como Pimenta (2012) e Pimenta e Lima (2012) entre outros, que discutem sobre o estágio supervisionado na formação docente. As autoras citadas contribuíram na perspectiva de esclarecer os sentidos da disciplina de estágio supervisionado na formação dos professores, além de trazerem elementos específicos sobre as relações entre teoria e prática e sobre os novos desafios de ensinar.

O desenvolvimento deste estudo está pautado em uma abordagem qualitativa que nos permitiu a análise e compreensão da complexidade da formação inicial de professores, suas

limitações e ressignificações no contexto do ensino público, por meio da vivência nos estágios supervisionados e da análise de relatórios dos estagiários, texto obrigatório para a conclusão das disciplinas de estágio. Acreditamos que os relatórios de estágio trazem uma contribuição significativa não só para a formação inicial como também para a formação continuada de professores, ao mobilizar saberes docentes, orientadores das diversas ações didáticas para as atividades de sala de aula. Fato que justifica a relevância de inseri-los nas pautas das pesquisas científicas desenvolvidas em cursos de licenciatura.

Para atingir seus objetivos, o texto está estruturado em tópicos em que discutimos sobre a formação inicial com o estágio supervisionado e relatamos de forma reflexiva nossa vivência com o estágio no contexto da escola pública.

2. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL

O estágio supervisionado é um espaço que permite ao futuro docente conhecer, analisar e refletir sobre o contexto escolar, seu futuro ambiente de trabalho. Nesse percurso, situações e realidades diversas são apresentadas aos estagiários que, para enfrentá-las, precisam recorrer às teorias discutidas ao longo do curso, aos conceitos sobre o processo de ensinar e aprender, às reflexões feitas a partir das práticas observadas e das experiências vivenciadas enquanto alunos da graduação. Dessa forma, a sala de aula torna-se o espaço de pesquisa, de experimentações, de problematizações, de intervenções didáticas para a construção de novos saberes, a partir do confronto entre teoria e prática. Nesse sentido, “considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental.” (Pimenta e Lima, 2012, p. 29).

Embora o processo formativo do futuro professor venha sendo construído desde o início da graduação, é no estágio que ele se consolida. Como bem apontam Almeida e Pimenta (2014, p. 73),

nos períodos de estágios, os conhecimentos adquiridos durante o curso “são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão”.

Nessa perspectiva, a formação inicial de professores, por meio dos Estágios Supervisionados, não significa apenas o aprendizado de metodologias e técnicas para ensinar determinado conteúdo. Constitui momento de articulação de estudos teóricos e das práticas vivenciadas nas escolas, de construção de saberes necessários à formação docente, possibilitando a reflexão sobre a ação educativa em determinada realidade escolar. Dessa forma, o Estágio supervisionado deve ser organizado de modo objetivo, visando discutir tanto os conceitos básicos fundamentais para o conhecimento pedagógico quanto a instrumentalização da práxis docente. Conforme aponta Tardif (2005, p. 178), para ensinar, o docente necessita de

[...] assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até certo ponto.

O Estágio Supervisionado, nos cursos de Licenciatura da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, entre eles o curso de Letras do Campus III, é entendido como “componente curricular obrigatório nos Cursos de Formação de Docentes da Educação Básica, que objetiva a integração do conhecimento teórico à prática profissional” (RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/068/2015 do Regimento da Graduação, Art. 64). Essa integração do

conhecimento teórico à prática contribui para a formação de um profissional com domínio de conhecimentos específicos e pedagógicos, necessários para que a ação docente se torne um processo contínuo de investigação. Assim, o Estágio Supervisionado constitui um componente integrante do currículo dos cursos de licenciatura indispensável para a formação inicial do futuro professor, uma vez que proporciona a esse o desenvolvimento de competências e de sua identidade profissional.

No curso de Letras-Português do Centro de Humanidades/Campus III da UEPB, o Estágio Supervisionado, divide-se em três períodos – um de observação – Estágio I (observação do Ensino Fundamental- anos finais e do Ensino Médio) e dois de regência (Estágio II - regência no Ensino Fundamental anos finais e Estágio III - regência no Ensino Médio). O Estágio de observação contribui para que algumas práticas sejam observadas e analisadas pelo estagiário, podendo ser assimiladas para reprodução ou não nos Estágios de Regência. Essa reflexão inicial é essencial para a construção da base didático- pedagógica que fundamentará as atividades de regência nos Estágios seguintes.

Na discussão sobre a formação inicial por meio do Estágio, é importante compreendermos o contexto educacional atual. A educação brasileira vivenciou, nos anos de 2020 e 2021, o ensino remoto em decorrência da pandemia da Covid-19, retornando às atividades totalmente presenciais em 2022. Esse período impactou o processo educacional nos aspectos afetivo e efetivo do processo de ensino e aprendizagem. As consequências da pandemia na educação são evidenciadas, no momento atual, de diferentes modos, como abandono escolar, discrepância no desempenho, reprovação e baixa autoestima dos estudantes, e em diferentes espaços.

Na vivência dos Estágios de Língua Portuguesa, observamos lacunas e discrepâncias no desenvolvimento da linguagem oral, da escrita e, principalmente, da leitura de alunos, tanto do ensino fundamental anos finais quanto do ensino médio, de diversas escolas e turmas frequentadas pelos estagiários.

Nesse contexto, são pertinentes alguns questionamentos: como os estagiários veem a atual realidade escolar e como podem contribuir com as escolas, nas turmas em que vivenciam a regência de aula? Quais as consequências dessa nova realidade para a formação do futuro docente?

No tópico a seguir, refletirmos sobre algumas vivências de estágio que respondem a esses questionamentos, a partir das observações em sala de aula, ao acompanhar as atividades dos estagiários, como também das reflexões desses nos encontros de avaliação e em seus relatórios de estágio.

3 EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO DO CURSO DE LETRAS-PORTUGUÊS NO RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS

A Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) teve seu retorno às aulas presenciais no primeiro semestre letivo de 2022. O retorno presencial das aulas demandou um replanejamento didático-metodológico das disciplinas, que há dois anos vinham sendo ministradas remotamente. E com as disciplinas de estágio não foi diferente. Dessa forma, as disciplinas de Estágio foram replanejadas para voltarem a acontecer presencialmente considerando duas realidades: a dos alunos estagiários na Universidade e a da escola-campo (seus alunos, professores e toda a comunidade escolar). No que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, o novo planejamento considerou os desafios postos em consequência dos dois anos de ensino remoto. Para tanto, realizamos palestras e rodas de conversas com professores e gestores escolares, com o objetivo de retomar presencialmente o canal de diálogo entre a escola básica e a universidade e de proporcionar a interação social entre os envolvidos no processo educacional, como suporte para a reflexão dos estagiários, futuros docentes, sobre seu papel social, nesse processo, como agente transformador da realidade e sobre sua identidade profissional, Essa contato inicial entre professores da escola-campo e os estagiário é necessário para uma melhor interação

na escola, pois esse professor orientará os estagiários no desenvolvimento de suas práticas na escola, para uma melhor formação dos futuros professores.

Nesse contexto, buscamos, de um lado, proporcionar acolhimento ao estagiário e, de outro, propiciar uma preparação, o mais completa possível, para a regência no estágio e para a formação profissional, por meio de estudo de documentos oficiais, de discussões teóricas, de orientação eficiente, de observação de aula e avaliação diagnóstica das turmas, de construção e apresentação de planos de aula considerando o perfil de cada turma e seu nível de desenvolvimento. Ou seja, trabalhamos nesse espaço, questões básicas de alicerce da profissão.

Através da observação do fazer pedagógico do professor, o estagiário pode reelaborar sua prática. Conforme aponta Pimenta e Lima (2006, p. 7),

Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram.

Nesse retorno presencial à sala de aula, a análise crítica da situação escolar torna-se necessária para efetivar a adequação do processo de ensino e aprendizagem para recuperar alguns aspectos desse processo que foram afetados negativamente no período do ensino remoto, como por exemplo o desenvolvimento da leitura. Assim, estimulados e orientados para vivenciar a realidade presente na educação básica, os alunos estagiários efetivaram a regência de suas aulas, em turmas de Ensino Fundamental- anos finais e do Ensino Médio de várias escolas da cidade de Guarabira, buscando contribuir com a educação nesse momento crítico do processo educacional.

O desenvolvimento de atividades com foco na leitura, nesses dois anos iniciais da retomada do ensino presencial foi uma solicitação recorrente em todas as escolas frequentadas pelos estagiários de Letras – Língua Portuguesa. Em diálogos com os professores supervisores dos estagiários nas escolas-campo, constatamos que umas das lacunas mais evidentes no retorno presencial é a dificuldade, apresentada pelos alunos, no processo de leitura, tanto no reconhecimento do código linguístico (constatamos alunos do 6º ano do ensino fundamental não alfabetizado plenamente) quanto na compreensão leitora.

Por entendermos o estágio como espaço de trabalho coletivo, de partilha de conhecimento, de múltiplas aprendizagens e buscando contribuir com as escolas-campo para o atendimento dessa demanda necessária para os avanços do processo de ensino e aprendizagem, orientamos os estagiários para o desenvolvimento de projetos e atividades com foco em leitura de gêneros literários diversos. Um dos projetos exitosos foi o trabalho com a leitura de cordéis em turmas 6º ano do Ensino Fundamental - anos finais. Os alunos tiveram acesso a vários cordéis, de forma que puderam folheá-los, sentir e visualizar seu aspecto físico, para, em seguida, serem estimulados à leitura de partes dos cordéis. Alguns estagiários procederam a declamação de cordéis como incentivo à leitura e como modelo de leitor desse gênero de texto. O projeto executado pelos estagiários contemplou 10 aulas e sua culminância se deu no auditório da escola, com uma sessão de declamação de cordéis pelos alunos da turma.

Com base nas observações registradas no acompanhamento aos estagiários nas atividades de regência desenvolvidas nas escolas-campo, podemos afirmar que o estágio enquanto formação inicial de professor não se configura como mera imitação de um modelo observado e assimilado na interação com o professor supervisor da universidade ou da escola-campo. Os modelos observados previamente às atividades de regência são analisados e, muitas vezes, reelaborados para se adequarem a realidade de cada sala de aula, cada escola.

Os desafios enfrentados no desenvolvimento do estágio foram diversos, e, de certa forma, serviram de estímulo para que os estagiários, professores em formação, refletissem sobre a realidade de cada turma e sobre sua prática educacional, com o planejamento adequado de atividades de forma a atender as turmas em suas demandas reais de aprendizagem. Assim, assumiam a sua identidade profissional e o compromisso com o aluno, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a comunidade, com a instituição escolar, enfim, com o sentido de profissionalismo que implique competência.

Nessa perspectiva, o Estágio prepara o futuro professor para um “trabalho coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais”. (Pimenta, 2012, p. 56).

Assim, apesar dessas dificuldades encontradas, as turmas concluíram as regências de estágio com êxito ao aprimoraram algumas metodologias observadas no estágio de regência, para um melhor aproveitamento dos conhecimentos prévios dos alunos na inserção de novos conteúdos, conforme exposto em relatório de estagiário:

“levar em consideração que cada aluno possui sua individualidade em diversos aspectos, o que contribuiu de forma positiva para a iniciação da minha trajetória docente e reconhecedora da necessidade individual de cada aluno(a), como aconteceu em toda experiência de Estágio”.

Nessa perspectiva, entendemos que obtivemos resultados positivos nos atos de coragem, disciplina e diálogo praticados pelos estagiários, conforme depoimento em relatório, *“ensinar sobre a língua e paralelamente sobre a vida como um todo, é um ato de coragem por parte dessa profissão tão rica que é ser professor”*

Nas discussões reflexivas motivadas nos encontros de avaliação das regências, questionamos os estagiários sobre quais foram os grandes desafios enfrentados para a execução das aulas.

As respostas mais frequentes foram: dificuldades de interação com alunos para uma melhor discussão dos conteúdos, defasagem de alguns alunos em relação ao conhecimento esperado para o ano escolar, participação efetiva dos alunos. Esses aspectos destacados pelos estagiários nos lenam a refletir sobre os impactos do ensino remoto e da pandemia na vida cotidiana e escolar das crianças e jovens de nossas escolas e suas consequências no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o estágio torna-se um importante laboratório de ensino e de pesquisa ao possibilitar ao licenciando diagnosticar a realidade escolar e refletir sobre as possibilidades de ações interventivas para mudar essa realidade. Dito de outra forma, o estágio é teoria e prática em um mesmo espaço. Ao problematizar a prática, a teoria provoca a organização de novos modos de interação no processo de ensino e aprendizagem. É o momento de o licenciando estabelecer a conexão entre a sua atuação como professor e o seu papel de pesquisador.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou momentos de reflexão sobre o Estágio Supervisionado, no Curso de Letras-Português do Campus III da UEPB, enquanto espaço de construção de saberes teóricos e práticos, imprescindíveis à formação inicial do futuro professor, favorecendo o desenvolvimento do espírito investigativo para que o licenciando compreenda a realidade escolar e proponha alternativas para mudar essa realidade.

Por fim, diante dos aspectos observados no acompanhamento das regências de aulas, nas leituras dos relatórios, nas interações e discussões nas aulas de avaliação das regências, acreditamos que a vivência no estágio propiciou aos licenciandos a compreensão das transformações pelas quais passa o processo educacional nesse retorno ao ensino presencial. Assim, este novo profissional, experienciou uma formação em um contexto de mudança que o

levou a refletir sobre seu papel de agente transformador da realidade na qual irá atuar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Centralidade do estágio em cursos de Didática nas licenciaturas: rupturas e ressignificações. In: ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma G. (Org.) **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n. 5, de 28 de abril de 2020**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2020. Disponível em: https://normativas.conselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf Acesso em: 02 de agosto de 2021.

BUZATO, M. E. K. Desafios empíricos-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 1, p. 45-62. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/558qxFvw9tdPbR6BFmpkTLr/?lang=pt#>. Acesso em: 02 de agosto de 2021.

COSCARELLI, Carla Viana. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte/MG, v. 1, n. 8, p. 33-561 jul./dez. 2018. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/293>. Acesso em: 03 julho de 2021.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**. vol.9 no.2, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/FTQrQN9BZ7mpPkcVtmBRWHj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 de julho de 2021.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. **Estágio e Docência**: diferentes concepções. Revista POIÉSIS. Vol. 3, nº 3 e 4, p. 5-24, 2006.

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

SILVA, W. R. Estudos do Letramento do professor e formação inicial nos Estágios Supervisionados das licenciaturas. In.: SILVA, W. R. **Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura**. São Paulo: Ed. Pontes Editores, 2012, p. 27-49.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/068/2015**. Aprova o Regimento dos Cursos de Graduação da UEPB, e dá outras providências.

CAPÍTULO IV

TECENDO LINGUAGENS: ANÁLISE DE PROPOSTA DIDÁTICA SOBRE AS FAKE NEWS

Katiuscia Barbosa Quinto (Profletras/UEPB)

Juarez Nogueira Lins (Profletras/UEPB)

1. BREVES CONSIDERAÇÕES

Na contemporaneidade, o excesso de informações disponíveis causa entusiasmo e, ao mesmo tempo, temor. O acesso a tantas informações levam os leitores a se perderem nos meandros das notícias falsas, as *fake news*. Deste modo, na escola se torna relevante formar leitores críticos, para distinguir fatos de *fakes*, seja no ambiente escolar, seja fora dele. Atividades voltadas para discussão sobre esta temática, já estão presente nos manuais didáticos, na aula de Língua Portuguesa. E por esta razão, objetiva-se analisar a proposta didática sobre *Fake News* no livro didático *Tecendo Linguagens: língua portuguesa*, utilizada enquanto recurso pedagógico, em uma escola pública. A presente análise dialoga com alguns estudos sobre o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) e sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP), realizados por Oliveira e Araújo (2018), Coracini (1999), Brasil (2018), Bakhtin (2003) e Santaella (2018), dentre outros.

2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA COLEÇÃO *TECENDO LINGUAGENS*

A obra, ora apresentada, traz como título *Tecendo Linguagens: língua portuguesa*, das autoras Tania Amaral de Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, que remete a ideia de tecer, tecido, que por

sua vez, remete a texto e a emaranhado (de formas de linguagem, de gêneros textuais, de diferentes diálogos). De modo geral, o título contempla a diversidade (bem precária, no que diz respeito a diversidade linguística), contempla a diversidade de gêneros textuais, de temas, de competências e habilidades, enfim, como propõe a obra, a construção contínua da linguagem. A formação das autoras, seguem uma tendência mais próxima do trabalho com a linguagem formal (padrão) e mais distanciada da formação linguística, tão necessária para compreender que variação linguística está presente na escola e que, conforme Bagno (2007), tratar desse tema vai além de vê-lo enquanto sinônimo de falares regionais, rurais e de representações de pessoas pouco escolarizadas.

Na apresentação do livro, elas destacam que a finalidade da obra é oferecer subsídios para o trabalho do professor, para que este aprimore os conhecimentos teóricos-metodológicos sobre conceitos relevantes para o ensino aprendizagem de língua portuguesa (Oliveira e Araújo, 2018). E enfatizam o alinhamento aos eixos da BNCC. A ideia de subsídio traz a obra para o plano do ideal, mas na realidade, o LD se tornou, ao longo dos anos, o principal, senão, único instrumento didático, na sala de aula, embora não deva ser apresentado como única fonte (Vercese e Silvino, 2008). No entanto, no dia a dia da escola ele supre, de certa forma, a escassez de tempo do professor e, suprime deste (a), o exercício da leitura/sistematização de outras obras, para seu próprio planejamento. Alheia a essa discussão, as autoras continuam: “a obra é aberta e flexível [...] um convite a reflexão e à recriação [...] para o restabelecimento de um diálogo entre autores, professores e alunos” (Oliveira e Araújo, 2018, p. III). Este diálogo seria interessante, mas em grande parte das escolas segue com a reprodução: o professor reproduz o que diz o livro didático para os seus alunos, nem sempre refletindo sobre os conteúdos, temáticas, pressupostos teóricos-metodológicos ou recriando-os.

No sumário do Livro Didático (LD), elementos didáticos que compõem a estrutura da obra Tecendo Linguagens, dentre os quais

destacam-se: referências a BNCC, suas competências e eixos, conceitos teóricos-metodológicos, interdisciplinaridade, avaliação e articulação entre a obra e outros materiais didáticos. Estes elementos evidenciam a perspectiva interacional da linguagem pois trazem os conceitos de linguagem enquanto interação, texto, gêneros textuais, letramento, sequência didática, dentre outros. A estrutura, embora apresentem tópicos (seções) com outros nomes, seguem, neste aspecto, a tendência geral dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP)

Quanto a estrutura a obra é constituída por 4 (quatro) volumes, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, compreendendo propostas de atividades que se repetem, ao longo de cada série. A obra organiza-se em torno de seções, subseções e boxes. Neste tópico, elenca-se as seções: Para começo de conversa – uma discussão prévia; Prática de leitura – proposta de leitura da unidade; Trocando ideias – ampliando as discussões; Conversa entre textos – comparar textos de outros gêneros, temáticas, áreas; Momento de ouvir – escuta de textos orais; Reflexão sobre o uso da língua – reflexão sobre conteúdos gramaticais/semióticos; De olho na escrita – reflexões sobre a escrita de texto; Hora da pesquisa – pesquisas relacionadas ao tema; Produção de texto – produção do gênero trabalhado; Na trilha da oralidade – relações entre o oral e o escrito; Ampliando horizontes – sugestões de outras linguagens; preparando-se para o próximo capítulo – motivação para o outro capítulo. Como se percebe, as seções abrangem leitura, compreensão/interpretação de texto, atividades que enfatizam a oralidade, a análise linguística e a produção de textos. Atende aos requisitos da BNCC (2018), no entanto, não inova ao trazer, ao longo das quatro séries, o mesmo modelo/esquema de atividades. A repetição deste modelo, ao longo de um livro/coletânea ou dos 4 (quatro) volumes, ao longo do ano letivo se torna previsível e às vezes, cansativo e monótono, para professores e alunos. Essa questão, no entanto, não é unicamente de *Tecendo Linguagens*, mas dos livros didáticos destinados às escolas.

3. ANÁLISE DA PROPOSTA DIDÁTICA SOBRE FAKE NEWS NO LIVRO DIDÁTICO *TECENDO LINGUAGENS* (9º ANO)

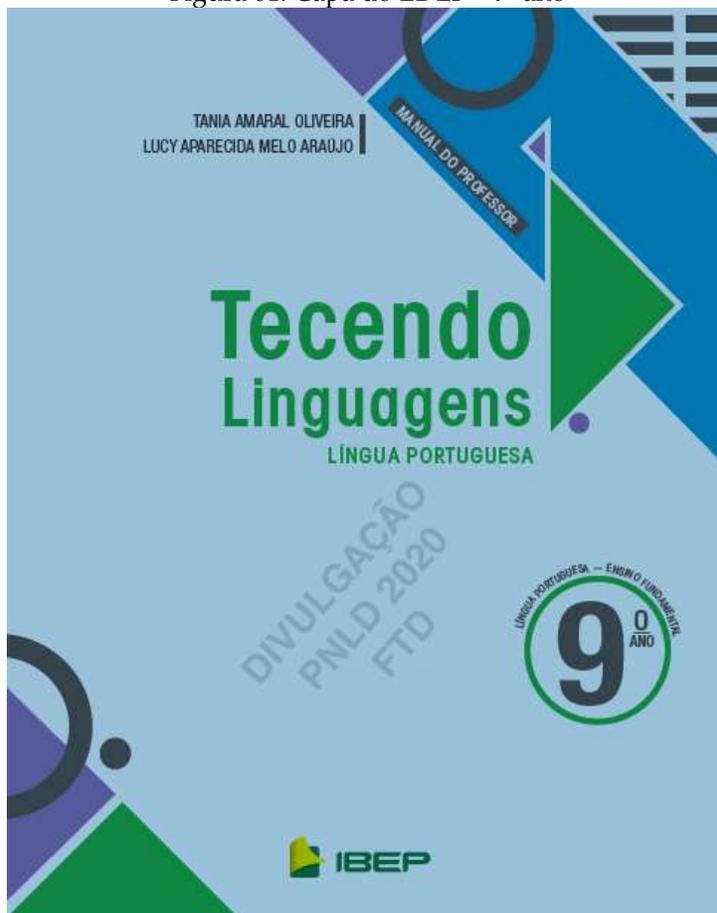
Analisar um Livro Didático (LD) é uma tarefa difícil, ainda mais, quando o texto já passou por avaliações oficiais, antes de chegar a escola, inclusive, foi também avaliado, em tese¹, pelos professores/as das escolas as quais ele se destina. Mas se faz necessária a avaliação, não apenas inicial de obras pedagógicas, mas ao longo do processo de ensino, para que possamos, enquanto professor/a, perceber a os pontos positivos e negativos de cada obra: suas propostas, suas temáticas, aproximações e distanciamentos das orientações oficiais sobre o ensino, as estratégias didáticas, as estratégias avaliativas, enfim, as contribuições das obras pedagógicas para auxiliar as atividades docentes, em suas respectivas disciplinas.

Infelizmente, o livro didático costuma ser o principal instrumento didático do professor, em muitas escolas, definindo o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, “engessando o fazer pedagógico”, como diz Coracini (1999, p. 12). E apesar dos percalços, tenta se adaptar às novas demandas sociais. De acordo com Bezerra (2001) o livro didático nos moldes em que se apresenta hoje - com textos, vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustração - surgiu no fim dos anos 60, consolidando-se na década de 70. Hoje, tenta seguir as orientações do Ministério da Educação e seu Programa Nacional do Livro Didático (MEC/PNLD) para, após avaliação e compra, se destinarem às escolas do país.

Discussões à parte, passemos então, a apresentação da obra (Fig 01).

¹ Digo em tese, porque muitas vezes, o professor/a das escolas não está preparado/a para avaliar o manual didático destinado a essas unidades de ensino. Faltam critérios, conhecimento sobre o ato de avaliar, não apenas os conteúdos, mas as concepções teórico/pedagógicas que os embasam. E ainda, as relações destas, com o ensino de língua portuguesa.

Figura 01: Capa do LDLP – 9º ano



Fonte: Tecendo Linguagens: Oliveira e Amaral, 2018

Tecendo Linguagens, o título da obra, bem sugestivo, nos remete a ideia de entrelaçamento de fios, que por sua vez nos remete a textos, produtos da comunicação humana, conforme Bakhtin (2003). E conforme os documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular), o primeiro de 1997, em tom de orientação, o segundo de 2017, em tom de obrigatoriedade, o texto deve ser o elemento irradiador da aula, nas mais diferentes áreas do ensino. Ambos os documentos, buscam a formação cidadã dos sujeitos professores/as e alunos/as,

preparando-os/as para as realidades mais complexas, para maior interação nos espaços sociais. E o LD, conforme consta na sua apresentação:

Esta coleção tem o propósito de contribuir para a construção de uma relação pedagógica menos burocrática, mais humanizada, politizada, alegre e comprometida com os interesses e necessidades de professores e alunos. Como um dos suportes para a prática pedagógica, apresenta propostas de trabalho que visam oferecer condições para o aluno compreender a complexidade da realidade, aprimorar sua capacidade comunicativa e ampliar, significativamente, sua inserção no espaço em que vive. (Oliveira e Araújo, 2018, p. VIII)

Pelos pressupostos apresentados, como se observa, a obra busca um ensino mais humanizado/politizado/alegre em oposição a um ensino burocrático. Entendemos que burocrático se refira ao ensino tradicional, que perdeu força ao longo do tempo, mais ainda se encontra presente na sala de aula. E o livro didático é um instrumento desse modelo de ensino e segue burocraticamente, a mesma fórmula de ensino² que já existe a algum tempo, apesar de algumas mudanças. A intenção é interessante e está, de modo geral, de acordo com as orientações oficiais, e buscam, complementando a formação cidadã, a construção da criticidade. Segundo se observa na apresentação da obra:

A coleção privilegia uma atitude positiva, construtiva, criativa e crítica por parte do professor e do aluno. Pressupõe um planejamento que deixe muito claro, para o professor e para o aluno, o que, por que e como se vai aprender. Pressupõe que o professor conheça ou esteja interessado em conhecer a realidade do aluno e

² De modo geral o LD traz um texto, contextualiza-o, apresentando outros textos (gêneros textuais), solicita uma leitura, compreensão de texto, interpretação de texto, análise linguística e a produção de um gênero. E no capítulo seguinte, segue a mesma fórmula, até o último. Isso na série completa, do 6º ao 9º ano. Difícil, portanto, diante da mesma repetição, ser “alegre”, “criativo”.

suas redes de relações. [...]. Pressupõe também um aluno motivado, participativo, questionador. (Oliveira e Araújo, 2018, p. VIII)

Motivar professores/as e formar alunos/as motivados/as, participativos/as e questionadores/as são princípios que seguem na trilha da Base Nacional Comum Curricular e é também o desejo de todo/a educador/a. Nesse sentido, segundo a apresentação do livro *Tecendo Linguagens*: a “BNCC é referência para a organização da proposta didática e pedagógica [...]” (Oliveira e Araújo, 2018, p. VIII). Assim, contar com um material que segue nesta perspectiva, que contribui para essa educação “humanizada” é sempre um anseio nosso, professores/as da educação básica. A Coleção é constituída por 4 (quatro) livros, respectivamente, 6º, 7º, 8º e 9º anos. E tem como objetivo:

[...] colaborar com a educação integral dos alunos, que permitirá a mobilização das competências para a participação plena na sociedade. Segundo o relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação no Século XXI, sob a coordenação de Jacques Delors, divulgado pela Unesco em 1996 (*Educação: um tesouro a descobrir*), a formação integral deve se voltar para o pluralismo e para a tolerância, possibilitando o desenvolvimento de ações contra a violência. De acordo com o relatório, a educação deve se sustentar em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Desse modo, os saberes escolares articulam-se à vida, permitindo ao aluno estabelecer relações entre teoria e prática. (Oliveira e Araújo, 2018, p. IX)

Tecendo linguagens, na visão de seus idealizadores/as seguem as primícias básicas da educação, de modo geral. Um objetivo possível, tendo em vista que os passos da educação seguem o caminho da pluralidade e tolerância, apesar de alguns desmandos cometidos por figuras funestas e contrárias à ciência e à diversidade. Desta maneira, dados os devidos créditos à coleção, passemos agora, para a apresentação/análise da proposta didática sobre a temática das fake news

Notícias falsas costumam ser definidas como notícias, estórias, boatos, fofocas ou rumores que são deliberadamente criados para ludibriar ou fornecer informações enganadoras. Elas visam influenciar as crenças das pessoas, manipulá-las politicamente ou causar confusões em prol de interesses escusos (SANTAELLA, 2018, p. 10)

Fake news, como conceituada por Santaella e presente no gênero notícia, disposta na unidade 4, capítulo 7, da obra *Tecendo Linguagens*, para o 9º ano. O título geral da unidade “Tempo de pensar: informação e escolha” já abre um leque de elementos para se discutir a formação dos sujeitos alunos/as, na contemporaneidade, em tempo de internet: ser crítico, buscar informações verídicas, saber fazer escolhas, se posicionar diante dos fatos, não repassar informações de fontes duvidosas, obscuras. Competências importantes, em uma sociedade que deixou de se questionar, no entender de Bauman (2001). No capítulo 7, o título da unidade é: “Informar-se para conhecer”. Que abre as discussões sobre fake news. Vejamos a figura 02.

Figura 02: Proposta inicial da unidade **Informar-se para conhecer**



PARA COMEÇO DE CONVERSA

Você já tentou imaginar como era o mundo sem internet, celular e computador? Parece meio estranho, mas até pouco tempo as pessoas não contavam com todos esses recursos. Por isso, torna-se cada vez mais relevante refletir sobre a tecnologia e aprender a usá-la a aprender a usá-la a nosso favor e de nossa comunidade sem prejudicar as pessoas.

1. Como você pode usar as informações recebidas nas redes sociais ou mensagens instantâneas a seu favor e sem prejudicar outras pessoas?
Resposta pessoal.
2. Você acredita em tudo que recebe em redes sociais ou aplicativos de mensagens instantâneas? Comente.
Resposta pessoal.
3. Como você checa se a informação é verdadeira ou não? Comente.
Resposta pessoal.
4. O que você costuma ler e compartilhar? Comente.
Resposta pessoal.
5. Leia a charge a seguir:



Fonte: Tecendo Linguagens: Oliveira e Amaral, 2018.

Como se percebe, na figura 02, a proposta inicia com um gênero textual, a charge, conforme preceitua a BNCC (Brasil, 2017) e com algumas questões subjetivas que trazem os/as alunos/as para o debate sobre as fake news. A charge, em um tom futurista dialoga com uma instituição mais antiga o AA (Alcoólicos Anônimos), que dá apoio a pessoas viciadas em álcool. Na charge DA (dispositivos Anônimos) alguns objetos (laptop, celular, notebook...) fazem o papel de seres explorados por sujeitos que os utilizaram para

disseminar notícias falsas (fake news). E destaca, portanto, a necessidade de utilizar os meios de comunicação, de maneira segura, assertiva, sem divulgar notícias, incertas, duvidosas e mentirosas. As questões indagam sobre o uso que os usuários fazem do aparato tecnológico, para ter contato, ler e divulgar notícias. E seguem, outras questões, explorando as imagens, os efeitos de sentido, a crítica e questionamento sobre usos, com na pergunta: “De que forma todos esses dispositivos da charge podem ser usados para as pessoas se informarem e fazerem escolhas consciente? Explique e dê exemplos” (Oliveira e Araújo, 2018, p. 185). Foram relevantes a escolha da charge e os questionamentos, com livre respostas, deixando espaço para uma discussão mais próxima da realidade dos alunos.

No tópico “Prática de Leitura” começa a discussão sobre o gênero notícia “Professor usa fake news para ensinar ciência na escola”³ que transcrevemos aqui, um fragmento: “Alvo de debate ao redor do mundo por seu possível impacto na democracia, as fake news – notícias inventadas geralmente com o objetivo de *viralizar* na internet e influenciar eleitores e consumidores [...]” (Oliveira e Araújo, 2018, p. 185). O fragmento, com muita propriedade traz o fenômeno das fake news e as consequências destas (manipulação) para a constituição das sociedades democráticas. Consideramos adequando, teoricamente e metodologicamente, a articulação entre o gênero charge e o gênero notícia, ofertando aos alunos duas visões sobre o mesmo tema, com abordagens e efeitos de sentido diferentes. Com as leituras e discussões acreditamos que os alunos sejam “[...] sinceros ao responder sobre as *fake news* que compartilharam. Procure não fazer julgamento, tendo em vista que algumas notícias são bem difíceis de identificar se são verdadeiras ou não” (Oliveira e Araújo, 2018, p. 185). E que se conscientizem de que, mesmo vivendo na era

³ Paula Adamo Idoeta – Da BBC Brasil em São Paulo – 21 de abril de 2018.

da pós-verdade⁴, não devem dar mais importância às notícias não fundamentadas ou falsas, do que as verdades objetivas.

A proposta segue discutindo, de forma coerente, o gênero notícia e trazendo exemplos de notícias que podem apresentar um teor, aparentemente verdadeiro e inofensivo, levando os sujeitos leitores a crerem e difundirem tais informações. Nos fragmentos que se seguem, alguns exemplos: “Frutas ingeridas em jejum curam o câncer”, “Mãe aplica Botox na filha menor de idade”, “Stephen Hawking fala sobre vida extraterrestre”, Juiz Sérgio Moro foi orador em uma Universidade Norte-americana. Entre outras. Neste caso, os alunos/as são direcionados à pesquisa, à busca de fontes, à discussão com os colegas. Em seguida, a proposta apresenta uma lista com os tipos de fake news e algumas questões abertas, conforme figura 03, abaixo.

Figura 03: Lista dos tipos de fake news

3. Leia as informações do quadro e responda às questões:

consulta

Fake news é o nome dado ao fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais ou por mensagens instantâneas. Essas notícias falsas podem ser dos seguintes tipos:

- **Conteúdo criminosamente fabricado**, ou seja, 100% falso, para enganar o leitor.
- **Sátira ou paródia descontextualizada** e apresentada como se fosse notícia verdadeira.
- **Conteúdo manipulado**, com notícias e imagens diferentes do ocorrido.
- **Contexto falso**, imagens e fatos descontextualizados para levar o leitor a acreditar em uma situação diferente da que ocorreu.
- **Conteúdo enganoso**, com uso de dados reais, mas interpretação falsa ou exagerada.
- **Conexão falsa**, com uso de fotos, títulos ou legendas sem conexão com o conteúdo.

- a) Quais notícias analisadas pelos alunos do colégio de Ourinhos podem ser enquadrar em conteúdo enganoso? Explique. *b) A notícia de que o juiz Sérgio Moro seria orador em cerimônia de universidade americana, a qual, apesar de ter algumas informações verdadeiras, trazia declarações falsamente atribuídas a um pesquisador da instituição.*
- b) Em qual das notícias analisadas pelos alunos pode ter ocorrido conexão falsa? Explique. *c) A notícia de uma mãe que teria aplicado botox na filha pequena. Como os alunos estavam pesquisando vídeos, pode ser que tenha sido manipulado.*
- c) Qual das notícias pode ter disseminado conteúdo manipulado? Explique. *d) Em sua opinião, por que muitas vezes pode ser difícil identificar uma fake news? Explique. Resposta pessoal*
- d) Em sua opinião, por que muitas vezes pode ser difícil identificar uma fake news? Explique. *Resposta pessoal*
- e) Segundo o professor Zilotti, a quantidade de compartilhamento não prova que uma notícia é verdadeira. Você concorda com ele? Explique. *Resposta pessoal*

Fonte: Tecendo Linguagens: Oliveira e Amaral, 2018.

⁴ Pós-verdade é um termo criado por sociólogos e se refere a uma época em que as pessoas acreditam mais em notícias falsas, que lhes convêm, do que notícias verdadeiras.

A lista é bastante elucidativa e didática, quando se trata de explicar os tipos de fake news, para os/as leitores/as do ensino fundamental e estimulam as respostas desses alunos através de questões instigantes, levando-se em consideração a faixa etária. Desse modo, eles podem refletir sobre o que a manipulação de dados e notícias falsas pode causar. E espera-se que sejam capazes de ligar a discussão à fatos com os da campanha presidencial de 2018, marcada pela produção de fake news. Um perigo para a democracia e o estado democrático, como evidenciou Santaella (2018). Infelizmente, os autores não trouxeram alusões aos acontecimentos da campanha citada, talvez, tentando buscar alguma parcialidade. Embora, como frisou Bakhtin (1997) todo signo é ideológico, portanto, não há parcialidade.

A parte dessa questão, a proposta estimula a criticidade do aluno, levando-o a adquirir conhecimentos necessários para combater as fake news, evitando o compartilhamento de informações falsas; leva-o a refletir sobre a participação, sem se dar conta, das “bolhas” “[...] constituídas por pessoas que possuem a mesma visão de mundo, valores similares e o senso de humor em idêntica sintonia” (Santaella 2018). Pessoas que acreditam naquilo que lhes convém, independente da veracidade dos fatos. E para movimentar a discussão, a proposta traz mais um gênero para o debate, desta vez, o Guia, intitulado “Como verificar se uma notícia é falsa, antes de você mandar no grupo da família”. A proposta traz algumas dicas (precauções) e em seguida, através da imagem, em cores destacadas, incentivam o uso de um buscador para checar títulos, contextos, áudios e imagens. Na figura 04, logo adiante, vemos o citado gênero textual Guia.

Figura 04 – Guia de como identificar notícias falsas

A disseminação de notícias falsas com o objetivo de manipular a opinião pública preocupa ainda mais com a proximidade das eleições brasileiras.

Dá um pouco de trabalho checar se a notícia recebida é verdadeira ou falsa, mas vale a pena fazer isso e incorporar alguns desses passos a seu dia a dia e ao consumo de notícias. Não contribua para a disseminação de notícias falsas. Tenha certeza de que é uma informação verdadeira antes de compartilhá-la.

A seguir, um guia de como identificar notícias falsas e [...] algumas respostas sobre esse fenômeno.

Quando receber uma notícia, tome algumas precauções e reflita:

- 1) Pare e pense. Não acredite na notícia ou compartilhe o texto de imediato.
- 2) Ela lhe causou uma reação emocional muito grande? Descubra. Notícias inventadas são feitas para causar, em alguns casos, grande surpresa ou repulsa.
- 3) A notícia simplesmente confirma alguma convicção sua? Também é uma técnica da notícia inventada. Não quer dizer que seja verdadeira. Desenvolva o hábito de desconfiar e pesquisar.
- 4) A notícia está pedindo para você acreditar nela ou, por outro lado, ela está mostrando por que acreditar? Quando a notícia é verdadeira, é mais provável que ela cite fontes, dê links ou cite documentos oficiais e seja transparente quanto a seu processo de apuração.
- 5) Produzir uma reportagem assim que eventos acontecem toma tempo e exige profissionais qualificados. Desconfie de notícias no calor do momento.

[...]

GRAGNANI, Juliana. Um guia de como verificar se uma notícia é falsa antes de você mandá-la no grupo da família. Época Negócios, São Paulo, 14 set. 2018. Disponível em: <https://go.br/2Qshovb>. Acesso em: 29 set. 2018.

GUIA DE COMO IDENTIFICAR NOTÍCIAS FALSAS
(antes de mandar para o grupo de família)

- **Leia a notícia inteira, não apenas o título**
- **Investigue a fonte**
Se for uma corrente sem autoria, desconfie e, de preferência, não compartilhe. Se tiver nome de autor ou veículo, pesquise em um buscador
- **Digite o título em um buscador**
Se for verdadeira, é provável que outros veículos de imprensa estejam reproduzindo. Se for falsa, pode ser que veículos de checagem já tenham identificado o boato.
- **Pesquise também os fatos e números citados**
- **Verifique o contexto, como a data de publicação**
Divulgar uma notícia bem antes também é um tipo de desinformação.
- **Pergunte para quem te mandou a notícia de quem recebeu e se conseguiu verificar a informação**

Investigue a imagem em um buscador
Se recebeu uma foto, salve-a em seu computador e carregue em um outro buscador

Verificar em que outros sites ela foi publicada pode dar pistas da sua veracidade

Desconfie de áudios
Tente ouvir o áudio e buscar por suas palavras-chave

Fonte: Tecendo Linguagens: Oliveira e Amaral, 2018.

Bem ilustrado, aliando figuras e textos, o Guia, de Juliana Gragnani, contribui para minimizar as dificuldades encontradas para distinguir verdades e mentiras nas mídias contemporâneas, ou seja, os efeitos das fake news, notícias que procedem das mais variadas e múltiplas fontes. E, talvez pelo fato de muitas vezes se desconhecer o funcionamento das redes, ou pelo excesso de informações, torna-se mais difícil de saber se as estórias ou as notícias são confiáveis ou não (SANTAELLA, 2018). Portanto, essa parte, ao discutir o assunto, alinha-se com a proposta da BNCC

(2018), pois discute os mecanismos de disseminação das mentiras, bem com o compartilhamento nas redes sociais, o que as tecnologias têm em comum com a temática e os danos que a desinformação e falsas notícias podem provocar na sociedade. Na proposta a charge (figura 05) é um gênero recorrente, embora o recurso das imagens, tão importante, na leitura desse gênero, não seja ensinado pelo livro didático, diga-se de passagem, nem na aula de língua portuguesa. E apesar da semiótica estar presente nos eixos de língua portuguesa, pouco se discute essa abordagem imagética (como ler as imagens), abordada por exemplo, no texto *Lendo Imagens: uma história de amor e ódio*, de Alberto Manguel (2001), estudo que poderia ser utilizado para ler a charge da figura 05.

Figura 05: Charge para leitura

3. Leia a charge a seguir observando todos os elementos visuais e verbais e responda às questões:



d) Resposta pessoal. Sugestão: A mentira desmorona como um baralho de cartas ou como tijolos soltos sem cimento.

a) O que você vê na imagem?

b) Que crítica social é possível inferir pela leitura da charge?

c) Que frase poderia resumir a imagem da "mentira"?

d) Qual imagem representa as iniciativas do professor Estevão do projeto do colégio em Curitiba? Por quê?

e) Qual imagem representa a iniciativa da revista *Época* em apresentar um guia de checagem de fatos? Por quê?

Ao fundo, uma construção semelhante a uma ponte, apoiada em pilastras de bases sólidas, por onde se estende a palavra verdade. À frente, um aglomerado de blocos quase caindo uns em cima dos outros, derrubando a palavra mentira.

b) A crítica é que a verdade tem bases sólidas e se mantém em pé e a mentira não se sustenta em nenhuma base, podendo desmoronar a qualquer momento.

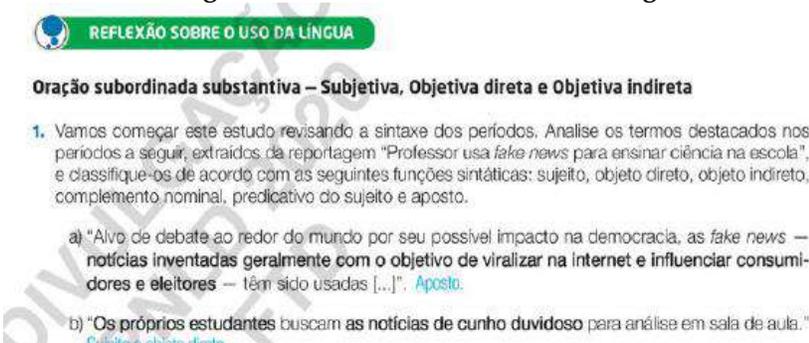
Assim como o projeto do professor, mas em outra frente, a revista apresenta ferramentas aos leitores para debater as bases sem sustentação de notícias falsas.

Fonte: Tecendo Linguagens: Oliveira e Amaral, 2018.

Observando a imagem e relacionando-a com a escrita e as perguntas nota-se, que de fato, a charge poderia dizer mais do que as perguntas formuladas poderiam sugerir. Muito embora, pelo menos três questões sejam pertinentes, por aludir às imagens. Outros sentidos poderiam ser possíveis: o “efeito dominó”, “a verdade se sustenta, mesmo no meio líquido” entre outras.

No que diz respeito a análise linguística, a obra trata como atividade de “Reflexão sobre o uso da língua”, um exercício nos moldes tradicionais – práticas engessadas e repetitivas do ensino de linguagem, que leva em consideração apenas a variante padrão da língua, conforme Suassuna (1995). A obra fala em reflexão, no entanto, se percebe o uso de alguns fragmentos do texto para realizar o trabalho com gramática: orações subordinadas substantivas – subjetiva, objetiva direta e objetiva indireta.

Figura 06: Sobre reflexão do uso da língua



REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

Oração subordinada substantiva – Subjetiva, Objetiva direta e Objetiva indireta

1. Vamos começar este estudo revisando a sintaxe dos períodos. Analise os termos destacados nos períodos a seguir, extraídos da reportagem “Professor usa *fake news* para ensinar ciência na escola”, e classifique-os de acordo com as seguintes funções sintáticas: sujeito, objeto direto, objeto indireto, complemento nominal, predicativo do sujeito e aposto.

a) “Alvo de debate ao redor do mundo por seu possível impacto na democracia, as *fake news* — notícias inventadas geralmente com o objetivo de viralizar na internet e influenciar consumidores e eleitores — têm sido usadas [...]”. **Aposto.**

b) “Os próprios estudantes buscam as notícias de **curinho duvidoso** para análise em sala de aula.”
Curinho é objeto direto.

Fonte: Tecendo Linguagens: Oliveira e Amaral, 2018.

Observamos que quanto ao aspecto da análise linguística, ainda há o ranço do ensino tradicional, ou seja, da conceituação, classificação e exemplificação (Suassuna, 1995), a exemplo da atividade “de reflexão da língua” que traz: o que é aposto, na letra (a), o que é sujeito, o que é objeto direto, na letra (b) da figura 06. E continua a classificação, a partir de fragmentos dos gêneros lidos (na figura 07), sem buscar relações de sentidos, entre a atividade proposta e os gêneros, como se observa nas letras (c, d, e, f)

respectivamente: o que é predicativo do sujeito, objeto direto, objeto indireto, sujeito, núcleo. Não diz, por exemplo, qual a importância deste conteúdo gramatical, para a construção dos gêneros, o porquê das escolhas lexicais, que elementos ajudaram a criar os sentidos. Ainda na figura 07, na segunda questão, palavras “localize e transcreva” na letra (a) lembram mais os exercícios de reprodução, como diria Antunes (2003), do que exercício de reflexão.

Figura 07: Continuação de reflexão sobre o uso da língua

- c) "Eles trazem as notícias das quais ficam **desconfiados**." *Predicativo do sujeito.*
- d) "A aula se centra em discutir as notícias e em encontrar formas de checar **as informações on-line** – buscando as fontes originais **dos fatos** [...]". *Objeto direto e complemento nominal.*
- e) "Estou falando de **método científico**, de busca de informações seguras [...]". *Objeto indireto.*
- f) "**O método de checagem** é o mesmo para todas: buscar informações de fontes confiáveis". *Sujeito.*
2. Antes de prosseguir, confira as respostas com o professor. É importante que você tenha as informações corretas e não tenha dúvidas sobre o que foi visto até agora. Depois da correção da atividade 1, responda ao que se pede:
- a) Localize e transcreva o núcleo de cada um dos termos destacados nos períodos da atividade 1. *a) notícias; b) estúdioses / notícias; c) desconfiados; d) informações / fatos; e) método; f) método.*
- b) A que classe gramatical esses núcleos pertencem? *Todos pertencem à classe dos substantivos.*

Fonte: Tecendo Linguagens: Oliveira e Amaral, 2018.

Enfim, são atividades que valorizam a memorização de regras gramaticais, os conceitos e a classificação, mas não valorizam a reflexão sobre a língua. Para Bezerra (2010) seria um trabalho didático do ensino de língua materna calcado na pedagogia da frase, materializando, de maneira quase inabalável, análises e classificações de componentes gramaticais, principalmente, os de ordem morfosintáticas. Apesar de avanços significativos nos outros eixos, leitura, produção textual e até oralidade, na questão da análise linguística/semiótica, ainda há lacunas.

E seguindo a análise, a proposta traz mais um gênero, o artigo de opinião, dentro da temática relacionada à produção de informações, consequentemente, ligado às questões de fake news. Na figura 08, que introduz o artigo de opinião, vê-se que a articulação com os outros gêneros já apresentados, continua: o uso da internet, enquanto meio de produção e disseminação de informações, e o uso do *wi-fi*, para maior conexão. Estes dois

dispositivos tecnológicos ligam-se, sem sombra de dúvidas, a temática das fake news. Ao questionar os alunos sobre esses usos, leva-os a reflexão.

Figura 08: Questões sobre leitura de artigo de opinião

Texto 3 – Artigo de opinião

Você sabia que a tecnologia *wi-fi* foi criada em 1997, mas só chegou ao Brasil em 2008? Isso quer dizer que a popularização do uso de *wi-fi* é muito recente.

1. Como você acha que era o acesso à internet sem *wi-fi*? Comente.
Resposta pessoal.
2. Você já parou para pensar quais inovações tecnológicas ocorreram no ano de seu nascimento?
Resposta pessoal.
3. Com base no título do texto a seguir, quais informações você imagina que serão apresentadas?
Resposta pessoal.

Fonte: Tecendo Linguagens: Oliveira e Amaral, 2018.

A título de ilustração, trazemos um fragmento do artigo de opinião (Figura 09) que se refere à questão 3, na figura 08, apresentada anteriormente. O artigo traz uma discussão interessante sobre duas gerações dependentes da tecnologia: uma que não imagina o mundo sem o aparato tecnológico, mas utilizou tecnologia antiga. E outra que é dependente da tecnologia atual.

Figura 09: Fragmento de artigo de opinião

O impacto da tecnologia nas crianças nascidas em 2018

9 abr. 2018 – HIGH TECH

As crianças que nasceram no início dos anos 1990 cresceram já na era dos computadores pessoais e não sabem como era o mundo sem a dependência desta eletrônica. As que nasceram uma década depois foram educadas e frequentaram a escola com a possibilidade de não recorrer à biblioteca para consultar um livro... existia a internet... e tudo está ainda mais diferente porque os *smartphones* trazem tudo isso no bolso.

Fonte: Tecendo Linguagens: Oliveira e Amaral, 2018.

Finalizando outra atividade de leitura (Figura 09), integrante da proposta geral, na nossa avaliação, significativa para os alunos/as, vamos nos ater, agora a atividade de oralidade, ainda pouco explorada nos LDLP, conforme já fizemos alusão, anteriormente. A figura 10, abaixo, traz uma proposta centrada em um gênero da esfera tecnológica o videocast⁵ – uma versão em vídeo de outro gênero, da mesma esfera de circulação o podcast. A

⁵ Um formato de conteúdo em áudio, bastante versátil, um vídeo curto.

proposta é interessante e necessária, pois a escola é então, o lugar de consolidar não apenas as competências leitoras e escritoras, dos alunos, mas também a competência interlocutora, de maneira que eles possam interagir em diversos momentos e instâncias sociais, com explica Crescitelli e Reis (In: Elias, 2014). Na figura 10, o planejamento inclui a escrita (roteiro), a leitura, a oralidade e o imagético e a temática ainda gira em torno das fake news.

Figura 10: Proposta de trabalho com a oralidade

NA TRILHA DA ORALIDADE

Videocast com checagem de fatos

Na seção **Hora da pesquisa**, você fez pesquisa e checagem de dados. Agora, com esses dados, você e seus colegas vão produzir um *videocast*.

Videocast é um vídeo produzido para ser postado em sites de compartilhamento, redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas.

Planejamento

Elaboração de roteiro

1. Após todo o levantamento das informações, comecem a produzir o roteiro para a produção do *videocast*, que precisa alternar: momentos de fala para o vídeo; imagens ou *slides*; outros vídeos, como os das entrevistas de pesquisa; os textos, imagens, vídeos ou áudios com as notícias falsas.

Fonte: Tecendo Linguagens: Oliveira e Amaral, 2018.

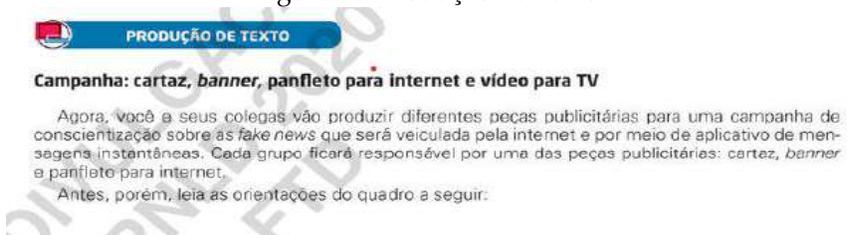
Essa proposta para trabalhar a oralidade na sala de aula atende algumas perspectivas teóricas que apontam algumas possibilidades no trato com o texto oral. Na visão de Crescitelli e Reis (In: Elias, 2014, p. 38) o trabalho com o texto oral deve seguir alguns princípios básicos, dos quais, destacamos, aqui, dois:

1. O homem é um ser que fala; portanto, todas as práticas sociais que ele realiza decorrem da oralidade, inclusive a escrita; 2. o ensino da oralidade não pode ser confundido com ensinar a falar, e não se restringe a isso, pois todos os falantes aprendem tudo o que todos conhecem sobre sua língua, sabendo ou não, ler ou escrever.

A proposta segue nesse raciocínio e articula a oralidade aos outros eixos. E a atividade não busca ensinar a falar, mas a falar de outra perspectiva, aliando voz, imagem e os recursos tecnológicos. Após as leituras de diversos gêneros textuais, com base na mesma temática, ou temáticas convergentes, após as atividades de

“reflexão linguística⁶” e oralidade, a proposta traz uma atividade de produção de texto, apresentada na figura 11. Dando ênfase a utilização de recursos mais antigos, como é o caso do cartaz, do banner, do panfleto, e recursos da esfera publicitária e tecnológica. Segue então a campanha, como mote para produzir gêneros de acordo com as demandas sociais e oficiais.

Figura 11: Produção de Texto



PRODUÇÃO DE TEXTO

Campanha: cartaz, banner, panfleto para internet e vídeo para TV

Agora, você e seus colegas vão produzir diferentes peças publicitárias para uma campanha de conscientização sobre as *fake news* que será veiculada pela internet e por meio de aplicativo de mensagens instantâneas. Cada grupo ficará responsável por uma das peças publicitárias: cartaz, banner e panfleto para internet.

Antes, porém, leia as orientações do quadro a seguir:

Fonte: Tecendo Linguagens: Oliveira e Amaral, 2018.

A BNCC, a principal base oficial “[...] compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...]” (Brasil, 2018, p. 74). A partir deste pressuposto, acreditamos que as atividades de leitura, oralidade e agora, a produção de texto, seguem conforme o ponto vista daquele documento oficial. Vamos seguindo com a atividade, na figura 12.

⁶ Destacamos a reflexão linguística, pois como já vimos, anteriormente, a análise linguística ainda não corresponde, no nosso ponto de vista, as orientações atuais, do ensino de língua portuguesa.

Figura 12: Continuação da proposta de produção de texto

O **banner de internet** apresenta mais imagens que texto e pode ser estático, animado ou interativo. Os banners animados e/ou interativos são os que chamam mais a atenção e, consequentemente, trazem mais resultados.

O **panfleto de internet** apresenta mais informações que o cartaz e o banner, mas também acompanha imagens.

O **cartaz de internet** apresenta uma imagem central, as informações escritas na parte superior, no meio e na parte final, diminuindo a fonte conforme a relevância das informações.

Planejamento

1. Reproduza o quadro e responda a cada uma das questões como modo de planejamento. Amplie o número de itens, se precisar. Verifique se cumpriu o planejado na hora de avaliar o texto.

1. Alunos, familiares e comunidade escolhem em geral, também, público mais amplo, por causa da divulgação pela internet.
2. Linguagem informal.

PARA ESCREVER A CAMPANHA DE CONSCIENTIZAÇÃO	
1. Qual é o público leitor do texto?	
2. Que linguagem vou empregar?	
3. Que estrutura o texto vai ter?	
4. Onde o texto vai circular?	

3. Texto verbal e visual, apresentando slogan e breve texto verbal.
4. Alvo da escola ou da turma, redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas.

2. Formem grupo de até quatro integrantes.
3. Você e seus colegas precisam fazer uma conversa coletiva para:
 - Escolher ou sortear a peça publicitária que cada grupo vai fazer: cartaz, banner, panfleto e vídeo para TV/internet.
 - Criar slogan e logomarca da campanha, para que as peças não fiquem diferentes. Retome o conceito de slogan estudado no capítulo 6.
4. Você e seu grupo podem usar as informações pesquisadas na seção **Hora da pesquisa** para a produção da peça publicitária.
5. Pesquisem imagens e demais informações que podem compor os textos.
6. Para produzir o texto, considerem as características das propagandas estudadas no capítulo 6.

Elaboração

1. Para produzir o texto, retomem as principais características do cartaz, banner e panfleto da internet.
2. Escolham bem a imagem para compor o texto. Ao selecioná-la, verifiquem se ela vai combinar com o texto verbal que vocês produziram e perguntem-se: O que essa imagem comunica ao leitor na situação em que foi apresentada?
3. As peças de uma campanha publicitária podem empregar a linguagem informal, mas, dependendo do objetivo do texto, exagerar na informalidade pode impedir que vocês atinjam seus objetivos. Então, fiquem atentos ao grau de informalidade usado.

Fonte: Tecendo Linguagens: Oliveira e Amaral, 2018.

A atividade de produção de texto apresenta uma variedade de gêneros (banner, panfleto, cartaz), no ambiente da internet. Trata-se, portanto, de uma atividade conectada com os recursos tecnológicos disponíveis. Envolve outros eixos como o da leitura e da oralidade e explora o conteúdo temático (fake news), o estilo e a

construção do texto, conforme os preceitos de Bakhtin (2003). No entanto, se tratando do eixo de análise linguística/semiótica, não ficou clara a estratégia, exceto pelas imagens trazidas, produzidas. Foram muitas imagens, articuladas com a escrita. Para Dionísio (2006, p. 132), “imagem e palavra mantem uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada” por esse motivo, orientações para a leitura de imagens deveriam fazer parte dos LD. E como dito, em outro momento, não há orientações, no livro didático, para a realização da leitura das imagens.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, tentando sintetizar a nossa avaliação, podemos dizer que a proposta apresentada pelo livro didático *Tecendo Linguagens*, 9º ano, para discutir as fake news, é adequada, do ponto de vista das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); produtiva pois articulou variados gênero textuais, discutindo uma temática em suas várias facetas; didática, pois toda a proposta foi teórica-metodologicamente orientada. As etapas que se sucediam, ampliavam os conhecimentos sobre o tema das fake news, proporcionando aos alunos/as o suporte teórico e metodológico para produzirem os gêneros propostos: cartaz, banner e panfleto. A proposta tentou articular ao eixo de Produção Textual a todos os outros eixos do ensino de língua portuguesa, a saber: Leitura, Oralidade, Análise Linguística/Semiótica. E em parte conseguiu, com exceção do eixo de análise linguística, que seguiu, como na maioria dos manuais didáticos, uma tendência ainda deslocada da realidade de ensino da linguagem, atualmente. Aquela que se articula com os outros eixos, em oposição aquela que se articula em torno de si mesma, como ainda vemos, no material produzido para a escola. Nesse eixo de Análise Linguística/Semiótica, embora o LD tenha trazido muitos gêneros multimodais (aqueles que envolvem mais de uma forma de comunicação como escrita, som, imagem, gestos, gráficos), adequado a

contemporaneidade, não ofereceu subsídios para as leituras possíveis dessas imagens.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. Os estudos literários hoje. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, p. 358-366. 2003.

BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de português - múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BEZERRA, M. A. **Ensino de Língua Portuguesa e Contextos Teórico-metodológicos**. In: Dionísio, A. P.; MACHADO, A. (ORG.) **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CARDOSO, Gustavo et al. **As fake news numa sociedade pós-verdade: contextualização, potenciais soluções e análise**. Lisboa: Obercom, 2018. Disponível em: <https://obercom.pt/wp-content/uploads/2018/06/2018-Relatorios-Obercom-Fake-News.pdf> f. Acesso em: 27 jul. 2020.

CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

CRESCITELLI, Mercedes Cunha e REIS, Amália Salazar. **O ingresso do texto oral na escola**. In: ELIAS, Vanda Maria. **Ensino**

de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura. Editora Contexto, 2014.

DIONISIO, Ângela Paiva. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B. & BRITO, K. S. (Orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: 2006. P. 131 – 144.

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

MANGUEL, Alberto. *Lendo Imagens: uma história de amor e ódio* São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MENEGASSI, R. J. **O leitor e o processo de leitura**. In: GRECO, B. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). Leitura: aspectos teóricos e práticos. Maringá: Eduem, 2010. p. 35-61.

MINAYO, M. C. de S.; (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 26. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo Linguagens: língua portuguesa 9º ano*.

SANTAELLA, Lucia. *A Pós-Verdade é verdadeira ou falsa?* Barueri: Estação das Letras e Cores, 2018.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. São Paulo, Papirus, 1995.

VERCESE, R. M. A. N.; SILVINO, E. F. M. **O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim**. Práxis Educacional: Vitória da Conquista v. 4, n.4, jan./jun. 2008.

CAPÍTULO V

ATITUDES LINGUÍSTICAS EM DIFERENTES CONTEXTOS ANALÍTICOS: UMA BREVE ABORDAGEM

André Luiz Souza-Silva¹
Mikaylson Rocha da Silva²

1. INTRODUÇÃO

As atitudes linguísticas dizem respeito às manifestações da atitude social dos falantes no que diz respeito, especificamente, à língua(gem) e ao uso que se faz dela em sociedade. Neste artigo o objetivo é explanar, de modo teórico e analítico, a interpretação de atitudes linguísticas diretas a partir de estudos brasileiros, tal objetivo corresponde a um recorte teórico e bibliográfico da dissertação do autor deste trabalho.

Para tanto, mobilizamos noções sobre padronização, crenças, valores e opinião, as quais se mostram oportunas para a leitura das manifestações sociais sobre “atividades de linguagem” que consideram questões como “origem”, “sexualidade”, “tabu linguístico”, “ensino de língua”, etc. Noções essas a partir de autores como Milroy (2011), Cardoso (2015) e Bagno (2015).

Tal empreitada é relevante por trazer ao centro da discussão sociolinguística a importância do papel avaliativo que o falante

¹ PROLING/UFPB. Doutorando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba e Professor da Rede Municipal de Ensino de Itapororoca-PB. E-mail: andreluiz.bans@gmail.com

² SEECT-PB. Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba e Professor da Rede Estadual de Ensino da Paraíba. E-mail: profmikaylsonrocha@gmail.com

executa diante de determinados usos linguísticos e quais os significados sociais são negociados na interlocução. Na esteira dessa relevância, o estudo das atitudes linguísticas ganha espaço para o debate e para a reflexão sociolinguística, sendo este artigo produto para a formação de discentes dos cursos de Letras, por exemplo, e por discutir práticas de linguagem que demonstram uma série de avaliações mais negativas do que positivas.

De modo qualitativo, consideramos os estudos de Alves (1979), Swingler (2016), Costa (2019) e Ribeiro (2020), quatro dissertações nacionais que investigam atitudes linguísticas em relação a diferentes fenômenos da linguagem, a saber: o falar nordestino, o uso de palavrões, o ensino de língua portuguesa e o modo de falar de gays e lésbicas, respectivamente. Então, a partir de método documental e bibliográfico, este artigo desenvolve uma discussão centrada na interpretação de atitudes linguísticas oriundas desses estudos anteriores e diferentes.

Por último, este artigo estrutura-se em seções, após esta introdução, há uma discussão teórica sobre noções oportunas para as atitudes linguísticas e depois uma seção analítica em torno das dissertações previamente selecionadas. Em seguida, as considerações finais encaminham reflexões sobre o tema e o artigo finaliza com as referências que ancoram os saberes aqui desenvolvidos.

1.1 A face teórica no escopo das atitudes linguísticas

Uma das funções da linguagem é a metalinguagem, ou seja, é possível usar da linguagem para falar dela em si. Algo comum – ainda que sem aportes e nomenclaturas técnicas – entre os falantes de qualquer língua, uma vez que qualificam e desqualificam falares no dia a dia: “o falar paraibano é arrastado”, “gíria é linguagem de marginal”, “linguagem neutra é bobagem”, etc. Nesse sentido, Cardoso (2015, p. 09) indica que: “[...] o falante, ao mesmo tempo em que imagina os fenômenos físicos, imagina também os fenômenos linguísticos”.

Nessa direção, as variantes linguísticas são postas em um campo de representações, tais representações podem ser *autorizadas*, quando proferidas por cientistas; ou *vulgarizadas*, quando manifestadas por não especialistas (Cardoso, 2015). Junto a essas representações, Cardoso aponta o desenvolvimento das atitudes linguísticas: “o falante emite um julgamento sobre as variedades linguísticas, e associa a elas diferentes valores, hierarquizando-as [...]” (p. 09). Desse modo, os falantes podem ter atitudes normativas ou tolerantes, tais atitudes são face de um julgamento social, mesmo que forjadas apenas em argumentos estéticos.

Os fatores sociais e de registro são relevantes, uma vez que consideramos que para o primeiro há o desejo ou interesse em manipular características linguísticas que possam demarcar e distinguir em meio a outros grupos e/ou comunidades; para o segundo, os níveis de formalidade que configuram a interação verbal entre os interlocutores, indo da formalidade à informalidade numa escala que poderá se reconfigurar sempre que necessário (Cardoso, 2015). Junto a essas ideias, lealdade, estigma e prestígio linguístico se incorporam no inconsciente dos falantes e os leva a uma ideologia linguística, marcada por ideais homogêneos, algo inexistente por força da heterogeneidade social. Na direção dessas questões:

As atitudes desempenham uma função essencial na determinação do nosso comportamento; por exemplo, afetam nossos julgamentos e percepções sobre outros, ajudam a determinar os grupos com que nos associamos, as profissões que finalmente escolhemos e até as filosofias à sombra das quais vivemos (Lambert & Lambert, 1972, p. 83).

Como indicam os autores, as atitudes são como modos de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas e acontecimentos no meio social, e são as atitudes organizadas, coerentes e habituais, constituindo o que os autores chamam de “hábitos complexos”, os quais são aprendidos por ajustamento. Tais questões estão no seio da Psicologia Social, mas se alinham com as proposições dos estudos sociolinguísticos. Então, a linguagem configura os eventos

comunicativos produzindo diferentes sentidos, os quais são marcados por aspectos culturais e ideológicos, uma vez que Lima indica isto (2018):

[...] a língua é vista como unidade social, cuja significação [...] resulta em produções de sentido. Tal fato motiva a linguagem como um instrumento comunicativo, à proporção que os sujeitos em momentos interlocutivos, a utiliza como mecanismo ideológico e cultural para influenciar os seus semelhantes, resultando esta prática em atitudes tanto positivas, quanto negativas (Lima, 2018, p. 100).

Assim, ao se refletir sobre as questões ideológicas que influenciam fala e falantes – positiva ou negativamente – podemos tratar do tema *padronização*. De acordo com Milroy (2011, p. 51, grifos do autor), “[...] o processo de padronização opera promovendo a *invariância* ou a *uniformidade* na estrutura da língua”. Nesse sentido, a padronização é um processo que regula o uso dos recursos linguísticos disponíveis em uma língua, indicando aqueles que funcionam no campo da formalidade e, por exclusão à norma, aqueles que são do campo da coloquialidade/informalidade, sendo fator contribuinte para a construção de estigma e prestígio linguístico que não se limita às variantes, mas também engloba seus falantes. Afinal, como indica Milroy (2011), o prestígio que se atribui a um código linguístico também indexicaliza, por metonímia, a vida social dos falantes.

Esse conceito de padronização funciona nas margens do linguístico e do social, uma vez que sob o primeiro tem efeitos estruturais, buscando pela padronização do código linguístico, garantindo status oficial para compor a língua a nível oficial, garantindo dicionarização e menor estigma social; sob o segundo enquadra-se na padronização dos âmbitos de uso desses códigos, indicando quais são ou não adequados. Portanto, o efeito da padronização tem papel de desataque na interpretação da simbiose entre fala e falante, haja vista a língua ser uma abstração que se manifesta por meio de agentes sociais.

Esse efeito é difundido por diferentes agências – escola, Academia de Letras, Universidades – e diferentes instrumentos – acordos ortográficos, dicionários e gramáticas, lançando mão de diferentes mecanismos “[...] de padronização que a sociedade utiliza para pressionar o ser humano a se conformar e obedecer”, segundo aponta Martins (2010, p. 51). A partir disso, o autor nos possibilita refletir o quanto a padronização nos é apresentada como busca por um símbolo identitário, o qual é forjado com ideais coletivos, mas produzidos na artificialidade. Entretanto, os papéis sociais envolvem diferentes comportamentos e sentimentos, motivando coletividades e individualidades num movimento antagônico aos padronizamentos (Martins, 2010).

Os dicionários funcionam como difusores de Acordo(s) Ortográfico(s), caracterizados como instrumento metalinguístico de alto prestígio social. Com o advir do tempo, os dicionários passaram por diversas mudanças, podem ser prescritivos ou descritivos, tendo funções como a criação de normas ou descrição da norma, por exemplo.

Além dos dicionários, as gramáticas, especialmente a normativa (GN), são instrumentos que fortemente difundem os ideais de “certo”, “errado”, “bonito”, “feio”, etc. em relação aos usos linguísticos. Assim, a GN é um instrumento da antiguidade clássica e foi arguida por filósofos gregos numa busca associativa entre linguagem, pensamento e realidade, tendo forte influência da lógica aristotélica (Martelotta, 2017). Essas questões fazem da GN uma gramática de tradição, mas não devemos compreender esses termos como sinônimos. De acordo com Bechara (2014), no século 19, a GN passa operar novos conceitos e distinções que a ciência passava a colocar em prática e o autor acrescenta: “[...] com seus novos modelos que muitos dos seus fervorosos inimigos ou detratores ainda chamam de ‘gramática tradicional’, esta disciplina está longe de lembrar as feições que apresentava no passado” (Bechara, 2014, p. 24).

Entretanto, precisamos explicar que o “tradicional” da GN não se limita ao tempo, se faz em seus ideais. Nesse sentido,

concordamos com Bagno (2015), ao apontar a metáfora de “alma” para a tradição e “corpo” para a norma. Assim, a GN é tradicional por que a tradição é como um espírito que habita na norma, sendo assim, a norma é do mundo físico e a tradição do mundo das ideias (Bagno, 2015). São essas considerações que fazem da gramática tradicional uma doutrina de forte caráter ideológico que atravessa o tempo e continua perpetuando discursos avaliativos que desaprovam e desqualificam variantes linguísticas e seus falantes, utilizando de prescrições para tais exclusões pela linguagem.

Posto isso, entendemos que a padronização se faz por força da noção de um recurso linguístico correto, pelo valor de autoridade, relevância do prestígio e ideia de legitimidade, como aponta Milroy (2011), bem como é difundida por instâncias públicas de igual parâmetro, como é o caso da escola. Nesse sentido,

[...] de maneira subjetiva, o resultado será a atribuição de prestígio à variante padrão e estigma às demais variantes, perpassando a ideia de que a forma padrão será a legítima. O encadeamento desses eventos resultará na padronização de uma língua (Morais e Lima, 2019, p. 39-40).

Nessa direção, entendemos como habita na padronização uma ideologia que preza pela uniformidade e centraliza as dinâmicas linguísticas em um espaço entre o que é tido como certo ou errado, formal ou informal, etc. Assim, o processo pelo qual passa tais questões é altamente sensível a fatores de ordem social e política.

Além disso, ao tratarmos de padronização, é preciso que se entenda que a padronização linguística é constituinte da padronização social. Afinal, língua e falante são indissociáveis, logo, no cerne da padronização dos falares subjaz também interesses de padronização de comportamentos, vestimentas, crenças, valores, etc., à luz de uma única forma de enxergar a realidade, tendo características eurocêntricas, eugenistas, cristãs, bem como heterossexuais e cisgêneras.

Na direção desse ponto de vista, faz-se possível pensarmos sobre os condicionantes que induzem os/as falantes a terem atitudes que podem levá-los/as a “[...] reagir favorável ou desfavoravelmente a uma situação dialógica e que pode influenciar comportamentos positivos ou negativos” (Silva & Gomes, 2020, p. 55). Assim, as atitudes linguísticas não são fenômenos de acesso simples e devem ser encaradas mais como um processo e não como um resultado.

De acordo com Lambert & Lambert (1972), a atitude linguística tem uma estrutura tridimensional. Tal estrutura é composta por uma face *cognitiva*, por outra *afetiva* e uma última que é a *comportamental*. Na dimensão cognitiva, subjazem pensamentos e crenças; conhecimentos sobre o que é verdadeiro/falso, desejável/indesejável; já na dimensão afetiva, os sentimentos e emoções; posição positiva ou negativa a respeito do artefato da crença; por fim, na dimensão comportamental, o componente de conduta; predisposição de resposta que direciona a algum tipo de ação.

Assim, a primeira dimensão é a mais profunda na consciência do falante, mergulhada nas condições neurobiológicas, por meio das quais memoriza, percebe e também discrimina um recurso linguístico, por exemplo. Inclusive, de acordo com Silva & Gomes (2020, p. 59), é neste nível que encontramos “[...] as formas mais primárias de valores e de estereótipos de fala”. O segundo nível está empoçado no primeiro, onde se atribuem valores a partir de emoções. Dito isso, imaginemos que uma variante possa ser proferida em uma interlocução, na qual a variante rememore ao ouvinte um evento desagradável, assim, o ouvinte atribuirá emoções à consciência linguística e, segundo esses autores, é nesse nível que os/as falantes fazem especulações valorativas como “correto”, “feio”, “pobre”, “favelado”. Portanto, podemos dizer que as dimensões primária e secundária se retroalimentam (Silva & Gomes, 2020). Sobre a dimensão do comportamento, os autores explicam o seguinte:

É importante salientar que por comportamento linguístico, não podemos entender causalmente como materialização de um registro linguístico previamente em contato ou treinado. O comportamento nos estudos de abordagem direta é a materialização da fala, isto é, a produção em si. Porém, es estudos de abordagem indireta, o comportamento é a avaliação linguística através das atividades de tarefa forçada para a obtenção dos dados em atitudes (Silva & Gomes, 2020, p. 59).

Os autores colocam em destaque as abordagens direta e indireta das atitudes. Tal questão é de natureza metodológica. A primeira, como o nome já sugere, refere-se a uma ação de coleta que tem por objetivo a obtenção de respostas diretamente dos informantes, seja sobre certas variantes ou sobre grupos de falantes, por exemplo; e a segunda, em contrapartida, busca mascarar seus reais objetivos por meio de estratégias sutis, então, mesmo que os informantes saibam que estão na posição de juízes, não sabem exatamente o que estão julgando.

Nos dois métodos temos o risco de as respostas cedidas pelos informantes não serem representativas da realidade, o que também não significa que os informantes estejam mentindo, pois podem não ter total consciência de todas suas atitudes e valores para com certos grupos ou variantes. Contudo, os informantes podem, de forma intencional, responder diferentemente daquilo que realmente pensam e acreditam por força de fatores sociais.

Então, junto às atitudes, temos outros conceitos que cabem reflexão: valores, opinião e crenças. As atitudes são fenômenos mais específicos, como indica Moraes e Lima (2019), também apontando os valores como de ordem mais global. Por isso, a seguinte explicação é oportuna:

Os valores, também aprendidos por meio da socialização, são convicções básicas que norteiam a vida dos seres humanos. Podem ser definidos como um parâmetro que orienta a ação e, dessa maneira, desenvolver as atitudes em relação a um objeto atitudinal,

visando avaliar moralmente a si mesmo e aos seus pares (Morais e Lima, 2019, p. 48-49).

Nesse sentido, os valores são parte integrante da nossa vida diária, orientando-nos em diferentes ações, as quais integram nossa vida como seres sociais. Além disso, como os valores são concepções mais gerais, seu compartilhamento também deve ser mais global e identificável do que as atitudes. A partir disso, é possível compreender como as atitudes estão relacionadas aos valores e, conforme Moraes e Lima (2019), a atitude de um falante frente a um objeto social, resultará de um ou da soma de diferentes valores.

Sobre o conceito de opinião, podemos buscar em dicionários e catalogar diferentes acepções, as quais não devem divergir totalmente de “maneira de pensar, de ver, de julgar”, ou seja, trata-se de um ponto de vista, por isso que comumente mudamos de opinião (Morais e Lima, 2019). Dito isso, a opinião é uma convicção suscetível à mudança em curto prazo, uma vez que “se nos apresentarem um novo ponto de vista carregado de conteúdo argumentativo que nos convença, mudaremos nossa opinião sem maiores problemas” (p. 50).

A partir disso, também podemos refletir como a opinião está relacionada às atitudes. Para tal, podemos compreender que a opinião seria a face mais superficial nos discursos públicos sobre as variantes linguísticas e veladas pelo senso comum com “na minha opinião”, onde o preconceito velado é mascarado socialmente como opinião particular, como se não fosse passível de crítica.

Por fim, temos a crença, que nada mais é do que uma grande convicção, tendo caráter mais estável que a opinião, como aponta Moraes e Lima (2019), também sendo um componente cognitivo das atitudes. Posto isso, a crença envolve elementos afetivos, uma vez que nessa dinâmica há acarretamento emocional, o que posiciona a crença no campo da fé, podendo se fazer em diferentes campos da vida humana: político, religioso, social, etc. tendo influência ativa sobre as pessoas e os objetos. Além disso, a crença também é concebida como de forte caráter irracional, o que não lhe faz menos

sólida, outrossim poderíamos chamar as crenças de “verdades culturais”. A partir dessas considerações, podemos dizer que valores, opinião e crença são constituintes das atitudes, mas como nos alerta Morais e Lima (2019), não devemos confundi-los com as próprias atitudes linguísticas.

Assim, podemos refletir sobre quem tem o “direito” e a licença para ter atitudes linguísticas excludentes e discriminatórias. No sentido de que há o grande drama que é o jogo da linguagem, uma vez que existe o diálogo, troca e intercâmbios entre falantes e suas personas – mas também “[...] no sentido mais corrente da palavra, isto é, drama como situação de conflito, problemática, até catastrófica” (Bagno, 2015, p. 307). Nessa direção, Bagno acaba por apontar “atos” que servem de obstáculo para os atores desse drama – os falantes – que se fazem nos momentos de interação linguística, a partir de cada troca linguística, em cada ato de fala, como indica o autor. Os três atos apontados pelo autor parecem-nos contribuir para as reflexões sobre atitudes linguísticas.

Para o primeiro ato, temos ação de dizer, mas especificamente, *ter o que dizer*. Algo que todos nós sempre temos, sobre toda e qualquer coisa que exista no mundo e que poderá passar por avaliação. De acordo com Bagno (2015), esse ato mobiliza conhecimentos de mundo de diferentes naturezas, os quais se articulam com crenças pessoais, valores e preconceitos, sejam herdados ou adquiridos.

Sendo assim, todo e qualquer falante poderá, ainda que de modo não-técnico, elaborar ideais e tomar posições. Nesse sentido, concordamos com Calvet (2002), quando o autor diz haver na sociedade “olhares sobre a língua”, os quais nos levam a normas que podem ser partilhadas por todos nós e/ou diferenciadas de acordo com certas variáveis sociais, tais ações geram sentimentos, atitudes e comportamentos diferenciados. Logo, ter o que dizer é resultado de nossa existência em contextos sócias, políticos e culturais que nos posicionam como atores nesse grande drama da linguagem.

Já o segundo ato, o *querer dizer*, que nada mais é do que se reconhecer como “[...] digno do dom da palavra, do direito à

palavra, é acreditar que o que eu tenho a dizer pode modificar o mundo, as pessoas neste mundo, mudar a marcha da vida, alterar o curso da história” (Bagno, 2015, p. 308). Então, no campo das atitudes linguísticas, trata-se de se reconhecer como alguém que tem algo a dizer sobre as línguas, suas variantes e falantes. Assim, é bastante frequente identificarmos atitudes linguísticas negativas de pessoas que se reconhecem no direito de dizer o que pensam, mas há também aqueles de crenças positivas que acabam se calando e deixando no silêncio seus discursos que deveriam ser públicos, algo que, segundo o mesmo autor, é fruto de repressão, preconceito e discriminação secular.

Por fim, o terceiro ato: *poder dizer*. Afinal, de nada valerá termos o que dizer, quereremos dizer, mas não poderemos. Esse poder dizer é um poder público que ganha espaços midiáticos, conquista adeptos e reverbera ideologias unilaterais. Por isso, as pessoas que podem dizer ocupam o centro do poder político, econômico e discursivo (BAGNO, 2015). Logo, com base nessa premissa de Bagno, são os gramáticos, dicionaristas, linguistas e professores de Português (especialmente os conservadores dessas classes) que irão deter o conhecimento primoroso e técnico da linguagem; são pessoas em cargos públicos políticos que poderão dizer o que é permitido ou não no campo linguístico em nome da “ordem pública”, bem como aqueles que detêm maior poder socioeconômico e de escolarização que decoraram regras gramaticais e ortográficas e se dotam de poder máximo para delimitar, determinar e aplicar aos discursos do outro seus mecanismos de controle, dos quais também são “vítimas”, mas não percebem ou não querem perceber.

2. A FACE ANALÍTICA NO ESCOPO DAS ATITUDES LINGUÍSTICAS DIRETAS

Uma das primeiras investigações realizadas no campo das Atitudes Linguística no Brasil foi a de Alves (1979). A nível de mestrado, a pesquisa objetivou avaliar as atitudes linguísticas de

sujeitos nordestinos em relação às variedades linguísticas nativas e paulistas no contexto da cidade de São Paulo. Para tanto, a autora estabeleceu duas hipóteses interseccionadas: i) é possível que nordestinos, de nível socioeconômico mais baixo, apresentem atitudes linguísticas mais positivas em relação ao dialeto paulista, bem como ii) é provável que nordestinos, de nível socioeconômico mais elevado, apresentem atitudes linguísticas mais positivas em relação ao dialeto nordestino.

Nesse sentido, Alves (1979) estabelece alguns parâmetros metodológicos que nos auxiliam na compreensão de sua abordagem – à época, a autora deixa em destaque como os métodos científicos disponíveis mostravam-se escusos, pois, em grande parte dos casos, deixam de lado aspectos que ela considerava importantes. Assim, a pesquisa fez-se por meio de questionários, aplicados a pernambucanos e baianos, considerando algumas variáveis: a) nível socioeconômico (A) para o elevado e (B) para o baixo; b) procedência pernambucana e/ou baiana; c) proveniência do capital e do interior; e d) tempo de estadia em São Paulo, podendo ser recém-chegados e/ou com tempo maior que dois anos. Abaixo, vejamos dois discursos diretos, um positivo e outro negativo, em relação ao falar paulista:

INF. 01: [...] *falam diferente da minha terra, muito! Eu gostaria de aprender mas... Falam de um modo mais bonito do que lá na minha terra. Mais bonito... as palavras* (Alves, 1979, p. 116).

INF. 02: *Talvez as pessoas aqui falem de um modo mais dissimulado, menos autêntico, menos verdadeiro. Os erres me incomodam muito mas, o do interior realmente me irrita* (Alves, 1979, p. 117).

Nos enunciados do informante (01), podemos identificar apreciação positiva em relação ao falar paulista, atribuindo adjetivos e advérbios que valorizam o dialeto, sendo mais bonito do que aquele que é falado em sua localidade nativa no Nordeste. Quase que categoricamente, Alves (1979) indica que os pernambucanos de nível socioeconômico mais baixo atribuíram ideias de prestígio ao

falar paulista. Já nos enunciados do informante (02), identificamos o oposto, avaliando o falar paulista negativamente, posicionando os paulistas como pouco sinceros, voltando-se a aspectos estritamente fonético-fonológicos para apoiar sua atitude negativa, dizendo não gostar da pronúncia do /r/, especialmente o interiorano. Em consonância a isso, podemos apresentar um discurso direto positivo em relação ao falar nordestino:

INF. 03: *Eu gosto muito das manifestações do povo lá no Nordeste. Aprendi a ver muita beleza no modo deles falarem e fico com muita saudade de ouvir* (Alves, 1979, p. 119).

Nos enunciados de (03), identificamos, como aponta a autora, uma atitude positiva em relação ao próprio falar. Exposto isso, podemos indicar que as considerações finais de Alves (1979), mediante o estudo, apontaram para acentuada tendência de os nordestinos de nível socioeconômico elevado prestigiarem as variedades linguísticas regionais nativas de sua região materna, considerando que têm maior consciência do valor que tal atitude atribui à região Nordeste que, por metonímia, transpõe-se para a fala.

Por outro lado, os nordestinos de nível mais baixo apresentaram acentuado estigma e desvalorização do falar nordestino em relação ao de São Paulo, que resulta do prestígio que atribuem a São Paulo junto ao otimismo que associam ao lugar, como melhores condições de vida e oportunidades de trabalho. A pesquisa encabeçada por Alves corrobora o seguinte: “[...] existe um conjunto de *atitudes*, de sentimento dos falantes para com suas línguas, para com as variedades de línguas e para com aqueles que as utilizam, que torna superficial a análise da língua como simples instrumento” (Calvet, 2002, p. 57, grifo do autor).

Outra investigação interessante é a que realizou Swingler (2016), pois trabalhou com uma variedade linguística pouco prestigiada, os chamados palavrões. A pesquisa objetivou mapear as atitudes de estudantes universitários frequentadores da Praça da Alegria (na Universidade Federal da Paraíba) relacionadas a

palavrões, bem como a influência exercida por diversos fatores no uso diário desse signo.

Predominantemente, o estudo de Swingler (2016) é de natureza qualitativa, tendo 29 universitários como participantes do estudo, utilizando de questionário, observação não-participante e entrevista semiestruturada. Como aponta o autor, os palavrões são conhecidos e conceituados popularmente como algo obsceno ou grosseiro, mas que não deixa de ser item presente no comportamento linguístico humano. Inclusive, o objeto de tal pesquisa é pouco enaltecido, pois há sanções postas em todas as esferas, das quais a acadêmica e educacional não se distanciam. Afinal, como indica Labov (2008), todo e qualquer linguista reconhece o valor do social para a linguística, mas nem todos dão a mesma ênfase ou importância.

Da pesquisa do autor, iremos focalizar atitudes diretas sobre o reconhecimento de palavrões em uma lista previamente elaborada pelo referido autor, a qual foi produzida com base em sua observação não-participante. Então, apresentada a listagem a informantes da pesquisa, Swingler pediu-lhes que determinassem se todos os termos seriam palavrões, que resultou nas seguintes porcentagens: 25% para não; 35% para sim e 40% para depende. Dito isso, iremos apresentar discursos de um informante do grupo do “não” e outro do grupo “depende”. Vejamos:

INF. 04: *Acredito que o uso de algumas expressões como ‘quenga’ e ‘corno’, por exemplo, tem maior uso diferenciado no sentido do que ‘rapariga’ e ‘macaco’. Isso pode variar, mas necessariamente não estão no mesmo grau de palavrões (Swingler, 2016, 55).*

INF. 05: *Todas as palavras da lista representam algum tipo de ofensa. Mas nem todas têm o mesmo grau de agressividade. Palavras direcionadas a pessoas (‘puta’, ‘viado’) para mim, são exemplos concretos de palavrões. Outras (‘merda’) denotam uma expressão de desapontamento e não são direcionadas a alguém (Swingler, 2016, p. 56).*

O que é enunciado pelo informante (04) compreende que há graus de ofensividade para os tidos palavrões. Assim, termos como

“rapariga” e “macaco” estão em maior grau de ofensividade do que os termos “quenga” e “corno”. Não distante, o dizer do informante (05) também tange à questão da ofensividade, reconhecendo todos como ofensivos, mas aqueles que designam pessoas, como é o caso de “viado”, é mais palavrão do que “merda”, por exemplo. Mediante a análise, o autor aponta para o seguinte: “[...] a noção do significado de palavrão varia de pessoa para pessoa [...]” (Swingler, 2016, p. 64).

Desse modo, as atitudes linguísticas dos informantes mostraram-se múltiplas, por força da subjetividade, uma vez que há forte influência de fatores como religiosidade, criação familiar e frequência de uso. Inclusive, tais posturas é que passam a reenquadrar este item linguístico nos domínios discursivos, especialmente os públicos, o que acaba por corroborar a ideia de reabilitação linguística do palavrão, conforme Preti (1984).

Também temos uma investigação no contexto educacional, a qual se mostra importante, haja vista a escola ser a maior e principal propagadora da padronização linguística, tendo muitos dos professores de língua como os principais agentes de difusão desse processo. Para tanto, selecionamos a investigação de Costa (2019), a qual objetivou descrever como docentes lidam com a oralidade, a partir do que entendem como ensino de LP, que pode ser pela perspectiva da norma padrão e/ou da variação linguística.

Metodologicamente, Costa (2019) trabalhou com entrevistas que foram realizadas com 18 professores divididos em escolas públicas e privadas e pelos níveis: anos iniciais do fundamental, anos finais do fundamental e ensino médio. Diferentes perguntas foram feitas, mas iremos focalizar uma que é corriqueira por parte de estudantes, bem como paira nas crenças e atitudes linguísticas de inúmeros falantes: o que você entende por “erro” em Língua Portuguesa? Sobre isso, selecionamos quatro respostas, sendo duas do domínio normativo e outras duas do campo mais linguístico-funcional:

INF. 08: *Conjugação inadequada dos verbos* (Costa, 2019, p. 98).

INF. 09: *Tudo que foge a gramática padrão* (Costa, 2019, p. 99).

INF. 10: *A não comunicação entre interlocutores, ou seja, quando um*

interlocutor não consegue fazer com que o outro compreenda o que está sendo dito (Costa, 2019, p. 99).

INF. 11: Não existe 'erro'. O que existe é a habilidade ou não de adequar a fala/escrita ao contexto comunicativo (Costa, 2019, p. 101).

Como podemos identificar, os informantes (08) e (09) associam a noção de “erro” à noção de “norma”, uma vez que (08) atribui erro a não conjugação “correta” de verbos e (09) menciona ser “tudo” que, linguisticamente, se manifesta sem aplicações da gramática tida “padrão”. A seguir, temos (10) e (11) associando a noção de “erro” a não compreensão daquilo que se enuncia. Assim, (10) diz que o “erro” acontece quando interlocutores não se compreendem e (11) entende “erro” como aquilo que acontece pela não habilidade e domínio daquilo que conhecemos como competência comunicativa. Ao fim, uma das considerações da autora é a seguinte:

Muitos professores consideram que discutir variação linguística nas aulas de LP é importante, mas em seus relatos acabam considerando que as normas gramaticais devem ser mais trabalhadas, para que o aluno não entenda que pode falar e escrever da maneira como bem entender (Costa, 2019, p. 130).

Desse modo, a pesquisa de Costa (2019) revela atitudes fundamentadas no conservadorismo linguístico, ainda que alguns professores destaquem como (11) que “não existe erro”, tem-se muitos profissionais que ainda utilizam a GN como parâmetro avaliativo e mecanismo para exclusão e dominância, onde a língua é ensinada de modo fortemente formal, desvalorizando aspectos sociolinguísticos. Inclusive, Costa indica que a cultura de ensino da competência escrita é mais valorizada do que a da competência oral, sendo que o pleno uso da competência comunicativa resulta de múltiplas intervenções linguísticas em que as habilidades de falar, ouvir, escrever e ler são imbricadas. Dito isso, professores precisam estar cientes de que “[...] seu papel é valioso para uma formação transformadora de alunos proficientes em sua LM

[língua materna] e tolerantes com a diversidade linguística” (Souza-Silva, 2020, p. 52).

Ao buscarmos por estudos que considerem fala e falantes LGBTQIA+ à luz das discussões sobre atitudes linguísticas, identificamos escassez de produções nacionais. Para refletir sobre sujeitos LGBTQIA+ junto aos aportes das atitudes linguísticas, alguns termos ficam em destaque: *identidade* e *estigma*, os quais se manifestam no enquadro linguístico e social, sendo um face *do* e *para* o outro. Diante da ideia de estigma a noção de marginalidade é associativa, sendo que ou quem não está bem integrado ao seu meio.

Nesse recorte, podemos identificar os corpos desses sujeitos que são postos no campo da imoralidade, do estranho, do corruptível, onde LGBTQIA+ são excluídos por parâmetros aos quais os “fora da lei” se enquadram facilmente, pois se equipara, por vezes, suas práticas sociais, linguísticas ou não, ao nível de roubos, furtos, como se fossem mazelas que açoitam e agridem propositalmente os “bons costumes”.

Nesse sentido, reforçamos o seguinte: “[...] as identidades sociais e culturais são políticas. As formas como elas se representam ou são representadas, os significados que atribuem às suas experiências e práticas é, sempre, atravessado e marcado por relações de poder” (Louro, 2019, p. 19). Portanto, as identidades são marcadas pelo fator político e como tal revelam-se pelos corpos imbuídos de linguagem, onde há diversas formas de sexualidade e gênero, que segundo Louro (2014), são interdependentes.

Por assim dizer, podemos identificar como insubordinação em relação aquilo que é tido como “normal”, “puro”, “natural”, por agentes dominantes; tendo características que são fortemente estigmatizadas em diferentes ambientes sociais. Inclusive, os estigmas reforçam estereótipos, os quais funcionam como “[...] atitudes ligadas a um mecanismo de defesa da sociedade, em particular no que se refere à ideologia sexual” (Preti, 2010, p. 193). Dito isso, o estigma se faz, conforme Nascimento & Leão (2019), pelas ações de não aceitação e desvalorização das características daquelas pessoas que têm particularidades – físicas e/ou de

psíquicas – que escapam às regulamentações de uma norma, o que leva a atitudes negativas, julgamento morais e discriminação por parte da sociedade, revelando preconceitos.

Tais particularidades, como vimos, não deixam de ser linguísticas, uma vez que o uso da variação linguística é um recurso que possibilita ampliação da eficácia comunicativa, seja numa conversa ou em um discurso individual, mas também funciona, principalmente, como marcador de identidades, como indica Bortoni-Ricardo (2021). Nesse sentido, entendemos como a performance linguística está ligada, conforme Mendes (2011), à construção e expressão de uma identidade social por duas vias: i) a linguagem está empoçada em significados simbólicos e sociais e ii) os/as falantes identificam tal função da linguagem e a utilizam para veicular e expressar significados. Posto isso, cabe à linguística o papel de analisar os sentidos inscritos na materialidade linguística e que revelam realidades embutidas em discursos, como defende Carvalho (2014).

Feitas estas considerações, acreditamos que fica explícito como identidades não dominantes acarretam em estigmas, os quais possibilitam materialidades linguísticas que passam pelo processo contrário indo do estigmatizado para o identitário. Ou seja, quando tratamos de identidade sociais, elas existem no mundo real e são alvo de estigma; quando falamos de identidades linguísticas, elas só existem no mundo real porque as identidades sociais preexistem.

Para reflexões sobre atitudes linguísticas de sujeitos LGBTQIA+, temos a investigação realizada por Ribeiro (2020) que objetivou investigar a percepção de sujeitos homossexuais sobre a existência de possíveis identidades lésbicas e gays, bem como a percepção acerca da fala como marcador estilístico dessas identidades. Para desenvolvimento da pesquisa, a pesquisadora alinha-se às posições estilísticas da terceira onda da sociolinguística, adotando natureza qualitativa para sua investigação.

O perfil dos participantes da pesquisa de Ribeiro procede de 16 sujeitos, sendo todos autodeclarados homossexuais,

distribuídos em duas células: 08 gays e 08 lésbicas. Os participantes são naturais do Rio Grande do Sul, com faixa etária entre 20 e 40 anos e com grau de escolaridade entre superior incompleto e completo. Para investigação da percepção, por partes dos/as participantes, a autora opta pelo uso de entrevistas, as quais foram realizadas a partir de alguns parâmetros: a) interação: realizadas em dupla; b) intimidade: duplas organizadas com base na proximidade entre participantes, metade com maior e a outra com menor intimidade e c) informalidade: o roteiro de perguntas foi elaborado a fim de tornar a conversa mais informal.

Em meio as diversas perguntas elaboradas por Ribeiro – organizadas em blocos – nos ateremos à exposição das respostas à seguinte pergunta: o que vocês pensam sobre o fato de pessoas heterossexuais estarem usando palavras ou expressões que são tipicamente consideradas do mundo LGBT? – presente no bloco sobre percepções de usos linguísticos. Para a exposição, primeiro iremos apresentar respostas das mulheres lésbicas, depois dos homens gays³:

INF. 12: [...] *fica falando ah, aí, 'eu não sou contra gays, tenho até amigos gays, acho que ele lacra, viado, uhul', não sei que, então parece que eu sempre vejo esse efeito, de querer se encaixar, só que é tipo, eu quero me encaixar nessa comunidade, mas eu não quero a dor dessa comunidade [...] Entendeu?! Eu só quero fazer parte dessa, dessa coisa legalzinha que vocês usam uns vocábulos [...]* (Ribeiro, 2020, p. 126).

INF. 13: [...] *mas eu acho que tem muito disso [pausa] parece que é querer abraçar alguma coisa, querer abraçar alguma causa, mas só, estereotipando mesmo, tipo, ah, como, e isso, eu acho que isso se dá muito mais com os homens gays, que tem né?, essa maneira de falar, então eles acham divertido, talvez, essa é a parte legal dos gays [...]* (Ribeiro, 2020, p. 126).

INF. 14: *Não, é que assim, as pessoas que eu vi falando, eu achei forçado, assim*

³ Ribeiro (2020) explica que optou por um recorte em meio ao seu banco de dados, uma vez que a análise qualitativa é exaustiva e necessitaria de maior tempo para o desenvolvimento da análise. Logo, decidi analisar as entrevistas das duplas de maior grau de intimidade, pois apresentaram dados mais sólidos para o alcance de seu objetivo geral.

tipo, parece que tavam falando só pra ai para ser legal naquele momento, sabe?, aí eu fiquei "ai para" (Ribeiro, 2020, p. 134).

INF. 15: Eu acho engraçado porque eu não vejo muita gente usando né?, eu vejo mais é pessoas querendo saber o significado e às vezes, sei lá [...] (Ribeiro, 2020, p. 134).

Expostos esses enunciados, podemos perceber, à luz da análise de Ribeiro (2020), que a informante (12) coloca em destaque como sujeitos cis/heterossexuais desejam fazer uso dos recursos linguísticos LGBTQIA+ por acharem divertidos e legais, mas não se posicionam contra a violência pela qual essa comunidade passa. Tal percepção tem aval e concordância da informante (13) quando diz ser algo que percebem em gays e avaliam como legal, mas atravessando a prática com estereótipos. Nessa direção, “[...] sujeitos heterossexuais parecem não ser autorizados a usar a mesma linguagem” (Ribeiro, 2020, p. 128).

Para a informante (14) há a uma busca pela performance de traços linguísticos de uma identidade, o que acaba sendo percebido como um comportamento “forçado”. Dito isso, acreditamos que tal atitude por parte da informante também revele uma percepção de estereótipos voltados ao falar de sujeitos da comunidade LGBTQIA+. Adiante, a informante (15) diz causar-lhe riso, achando engraçado, pois não vê muitos falantes utilizarem, mesmo reconhecendo que há uma demanda grande de pessoas que desejam saber os significados. De modo geral, as atitudes das informantes (14) e (15) nos leva a entender, segundo Ribeiro (2020), que cis/heterossexuais utilizam de recursos linguísticos da comunidade LGBTQIA+ porque querem mostrar que sabem, mas fazem usos equivocados.

Feitas as exposições das atitudes das mulheres lésbicas, podemos apresentar a posição dos homens gays frente a mesma pergunta:

INF. 16: [...] se usam, é alguém fazendo humor, entendeu?! [...] Imitando... [...] Os hêteros fazem uso errado das coisas (Ribeiro, 2020, p. 128).

INF. 17: Eu acho que só usam com gays. Eles não sabem nem, não sabem nem o que tão fazendo (Ribeiro, 2020, p. 128).

INF. 18: [...] às vezes tem sempre aquelas mina hétero que chega tipo assim, aí porque tu é gay, agora vamos ser amigos, vou falar todas as coisas que, não, não é assim que funciona, não vem usar as coisas que tu não sabe nem de onde veio (Ribeiro, 2020, p. 131).

INF. 19: Eu não me sinto mal, mas por exemplo, se vai usar pra se referir a mim, como viado e como bicha e não é uma pessoa próxima, aí eu fico puto da cara (Ribeiro, 2020, p. 131).

O informante (16) indica que o uso por parte de heterossexuais está associado à imitação e ao gracejo, bem como não sabem realmente como empregar os termos em seus discursos. Nesse sentido, o informante (17) não discorda, também reconhecendo que cis-heterossexuais fazem usos errôneos das expressões da comunidade LGBTQIA+, mas também acredita que, se utilizam, é para interações com gays. Dito isso, a autora aponta que os dois informantes concordam que “[...] heterossexuais não sabem usar as palavras e expressões, não têm tom certo, não falam como deveriam e não sabem identificar o contexto adequado para o uso (Ribeiro, 2020, p. 131).

Depois, temos os informantes (18) e (19), o primeiro diz existir mulheres (“minas”) heterossexuais que acreditam que o homem gay está sempre interessado em ser amigo da mulher heterossexual, a qual terá que atuar linguisticamente com base no estereótipo que ela tem do que é ser gay, querendo utilizar de recursos linguísticos que elas nem sabem a procedência; o segundo diz não ver problemas, mas expressões da comunidade de função vocativa (“viado” e “bicha”) só devem ser utilizadas com ele por pessoas íntimas e com seu aval. Conforme Ribeiro (2020), observamos posições negativas a depender do nível interlocutório, da intimidade e das intenções comunicativas por parte de sujeitos cis/heterossexuais. Exposto isso, a posição geral dos gays e lésbicas é a seguinte:

[...] avaliam negativamente o uso de palavras e expressões do universo LGBT por sujeitos heterossexuais. Alguns acreditam que esses usos podem impactar a identidade da comunidade e outros não. Com relação a contribuir para diminuir a homofobia, a maioria das duplas acredita que sujeitos heterossexuais usarem as palavras e expressões do universo LGBT seja uma prática irrelevante para conseguir causar algum impacto com relação à diminuição da homofobia na sociedade (Ribeiro, 2020, p. 138).

Mediante a investigação de Ribeiro (2020), é possível perceber que falantes LGBTQIA+ têm atitudes negativas em relação aos sujeitos cis/heterossexuais que “forçam” usos linguísticos típicos da comunidade em estudo, bem como não enxergam que o uso por parte desses falantes venha a colaborar no combate à *LGBTfobia*.

Dito isso, o controle da ideologia linguística se faz de interesses outros que não meramente linguísticos, uma vez que tal controle necessita da manutenção daqueles que utilizam a língua. Afinal, “tudo aquilo que não pode ser prontamente processado, analisado e sistematizado pela mente humana provoca desconforto” (Tarallo, 1986, p. 05) e o questionamento de Bagno (2015, p. 308) se mostra coerente: “quantos negros, homossexuais, cidadãos pobres, os falantes de variedades não padrão, os oprimidos em geral, têm a cada momento seu direito de dizer negado ao mesmo tempo em que são explorados, ridicularizados, maltratados ou até mesmo assassinados?”. Portanto, à luz de Foucault (2020), entendemos como o poder presente nas relações sociais não é restrito ao poder das instituições, seus aparelhamentos, tampouco se reduz à sujeição que se opõe às violências.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a linguagem de grupos sociais se amplia quando reconhecemos a relevância de um olhar transdisciplinar mediante os estudos linguísticos. Nesse sentido, entendemos que a linguística tem se desenvolvido como área cada vez mais entrelaçada com diferentes teorias, conceitos e métodos que se

fazem possíveis quando encontram um elo comum, no qual o foco na língua é por ser um item determinante na sociabilidade.

Dito isso, a língua é concebida como um campo de batalha, onde os/as falantes são agentes sociais que atuam *com* e *pela* linguagem, então, ao considerarmos a dinâmica diversificada dos grupos sociais, compreendemos como um olhar plurilinguístico pode colaborar para o entendimento das realidades tanto linguísticas quanto sociais no seio de cada grupo/comunidade.

Como temos visto, questões sociais e estilísticas se fazem presentes nas discussões deste artigo de modo importante, pois com o social evidenciamos a heterogeneidade dos grupos sociais em relação aos usos linguísticos em suas práticas languageiras, e o estilístico funciona performativamente por meio da linguagem. Então, ao pensarmos sobre essa questão, devemos novamente frisar que as sanções de muitas das variantes linguísticas estão amplamente associadas àqueles que falam tais variantes e pouco tem a ver com as formas linguísticas em si.

Nesse sentido, tudo o que é de ordem social ou linguística, que não seja avaliado como bom, moral e correto, é associado ao caótico. Assim, defendemos a metáfora do efeito espada/escudo (Souza-Silva, 2022), pois entendemos que os falantes, ao serem inferiorizados e subalternizados às estratégias de controle de uma sociedade hierarquizada, buscam por mecanismos sociolinguísticos para agredirem intencionalmente os sistemas, e o linguístico não está fora dessa empreitada. Por fim, tal sistemática se faz por forças conservadoras que difundem práticas excludentes e discriminatórias, exigindo dos falantes socialmente marcados que resistam ao controle absoluto de seus modos de pensar, sentir e agir.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Isolete Pacheco Menezes **Atitudes linguísticas de nordestinos em São Paulo: abordagem prévia.** 1979. 226 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BAGNO, Marcos. **Dramática da Língua Portuguesa**: tradição gramatical, mídia e exclusão social. São Paulo: Loyola, 2015.

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

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CARDOSO, Denise Porto. **Atitudes Linguísticas e Avaliações Subjetivas de Alguns dialetos Brasileiros**. São Paulo: Blucher, 2015.

CARVALHO, Eneida Dornelas de. Percursos acadêmicos da transdisciplinaridade em linguística. In: LINS, J. N.; LINS, C. R. R. da R. (Orgs.). **Diálogos interdisciplinares**: linguística, literatura e ensino. Recife: Editora UFPE, 2014, p. 59-70.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

LAMBERT, William.; LAMBERT, Wallace. **Psicologia Social**. 03. ed. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

LIMA, Luana Anastácia de. Atitudes linguísticas: discussão acerca da língua como representação da identidade cultural do falante. In: LINS, J. N.; LOPES, P. A. D.; OLIVEIRA, A. F. F. de (Org.). **Linguagem e usos sociais**: práticas linguísticas, literárias e discursivas. João Pessoa: Ideia, 2018, p. 93-108.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução de Tomaz T. da Silva. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 07-42.

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

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 43-70.

MARTINS, E. S. Os papéis sociais na formação do cenário social e da identidade. **Kínesis**, v. 2, n. 04, 2010, p. 40-52

MENDES, Ronald Beline. Gênero/sexo, variação linguística e intolerância. In: BARROS, D. L. P. de (Org.). **Preconceito e intolerância: reflexões linguístico-discursivas**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011, p. 99-118.

MILROY, James. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. Tradução de Marcos Bagno. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 49-88.

MORAIS E LIMA, Priscila Evangelista. **Atitudes linguísticas de paraibanos em relação ao seu próprio falar**. 2019. 178 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

NASCIMENTO, Larissa Alves do; LEÃO, Adriana. Estigma social e estigma internalizado: a voz das pessoas com transtorno mental e os enfrentamentos necessários. **História, Ciências, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, 2019, p. 103-121.

PRETI, Dino. **A gíria e outros temas**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1984.

PRETI, Dino. **A linguagem proibida: um estudo sobre a linguagem erótica**. São Paulo: LPB, 2010.

RIBEIRO, Ana Beatriz. **Usos linguísticos de lésbicas e de gays: questões de identidade e estilo**. 2020. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SILVA, Mikaylson Rocha da; GOMES, Almir Anacleto de Araújo. O papel das atitudes linguísticas nos estudos variacionistas e de contato dialetal no PB. **Cuadernos de la ALFAL**, v. 12, p. 53-70, 2020.

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

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

SWINGLER, David. **Tabu linguístico: mapeamento das atitudes relacionadas a palavrões e à influência que os fatores sociais, conversacionais, emocionais e de identidade exercem no seu uso cotidiano**. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

TARALLO, Fernando. **A Pesquisa Sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

CAPÍTULO VI

ANÁLISE FONÉTICO-ACÚSTICA DE ELEMENTOS PROSÓDICOS DO INGLÊS COMO L1 E L2 E DO PORTUGUÊS COMO L1

Jackciele José da Silva¹
Leônidas José da Silva Jr.²

1. INTRODUÇÃO

No cenário de aquisição de uma segunda língua (doravante L2) é comum nos depararmos com a priorização da aprendizagem de elementos de cunho morfossintático e fonológico no domínio segmental. Logo, nessa conjuntura, não é difícil evidenciar dificuldades no campo da comunicação em contexto conversacional, visto que a produção de enunciados por parte dos falantes nativos de uma dada língua compreende questões de ordem paralinguísticas (ou prosódicas), a saber: ritmo, entoação e expressividade; elementos indispensáveis que formam a fala encadeada (*connected speech*). Celce-Murcia et. al (2010), destaca que, durante o ato comunicacional, as unidades fônicas, silábicas e lexicais se coarticulam para formar sequências enunciativas.

Assim, esta pesquisa, ora concluída, teve como objetivo realizar uma análise experimental do ritmo e da expressividade da fala do inglês como segunda língua, produzidas por falantes

¹ Estudante de Graduação em Letras-inglês e Pesquisadora de PIBIC/FAPESq; Universidade Estadual da Paraíba; Guarabira, PB; jackciele.silva@aluno.uepb.edu.br.

² Professor Associado do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras; Universidade Estadual da Paraíba; Guarabira, PB; leonidas.silvajr@servidor.uepb.edu.br.

brasileiros a partir de parâmetros acústicos extraídos de suas produções. Além disso, ao longo do projeto buscamos compreender quais as influências que a L1 (PB) desempenhou na aquisição do inglês como L2, como também, investigamos as diferenças de traços prosódico-expressivos realizados por falantes brasileiros de inglês-L2 e dos falantes estrangeiros de inglês-L1, para que assim, pudéssemos identificar distinções graduais da tipologia rítmica do inglês e do português brasileiro. Por fim, analisamos os dados gerados pelos falantes sob uma perspectiva fonético-acústica e estatístico-probabilística.

Segundo Celce-Murcia et. al (2010) a *connected speech* produz um efeito chamado de “pragmático-discursivo”, ou seja, tudo o que é expresso na conversação está ligado diretamente aos contextos físicos e psicológicos. Dessa maneira, demanda-se do falante/aprendiz de uma L2 o aporte na expressividade tendo em vista que esta representa um papel significativo na performance discursiva. Logo, para que haja inteligibilidade entre interlocutores, no que concerne à fala em L2, é necessário encontrar um espaço comum entre os falantes, levando em consideração a aquisição de pronúncia justaposto aos seus aspectos prosódicos. Jenkins (2000, 2008), destaca ainda que o desenvolvimento da pronúncia de um falante estrangeiro - em relação à L2 - não deve ser uma “cópia” do padrão das produções de um nativo.

Avery e Ehrlich (2012) em seus estudos recentes discorrem sobre a ritmicidade da fala do inglês em relação ao português brasileiro, ou seja, como as produções silábicas são percebidas por falante-ouvinte destes idiomas. O primeiro, é reconhecido por muitos estudiosos como uma língua acentual, que, de acordo com Barbosa (2019), é caracterizada por possuir regularidades de sílabas fortes (longas) independentemente da quantidade de sílabas fracas (curtas). Já, o segundo, é visto como silábico, uma vez que, perceptualmente, as sílabas parecem ter regularidades similares.

Nesse construto, Silva Jr. e Barbosa (2019, 2020a), atestam que a produção de inglês-L2 (por brasileiros) e L1 (por falantes nativos dos Estados Unidos) mostram um distanciamento significativo no

eixo dinâmico entre ambas as produções. Os autores utilizaram uma porção significativa das métricas clássicas dentre vários outros parâmetros acústicos para mensuração.

Levando em consideração o exposto até aqui e no que concerne a elaboração desta presente pesquisa, destacamos que esse estudo se concentra na seguinte hipótese: *o ritmo da fala do inglês-L2 é afetado pela prosódia e pela expressividade do português brasileiro, fazendo com que os parâmetros acústicos sejam alterados.*

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta presente pesquisa, com vista a atingir nossos objetivos, é de cunho qualitativo e quantitativo, na medida que o seu viés qualitativo está relacionando à análise dos dados que compõe o nosso *corpus*, a fim de determinar, sob o ponto de vista fonético-acústico, como ocorre a produção do ritmo e da expressividade do inglês por falantes brasileiros em relação aos nativos³. Já o seu caráter quantitativo está ligado à análise estatística dos dados que visa determinar, probabilisticamente, quais os efeitos dos grupos que fazem parte do nosso *corpus* no que tange os parâmetros acústicos que serão extraídos.

2.1 Sujeitos da pesquisa

Para a realização deste estudo tivemos a participação de 25 voluntários que foram organizados em dois grupos. O primeiro, nomeado de *Grupo Experimental (GE)*, contou com a participação de 13 participantes de origem brasileira que falam inglês como L2 - dentre os quais 6 são do gênero masculino e 7 do gênero feminino - e 5 integrantes masculinos nativos da Índia que possuem inglês como L1. Por fim, o segundo grupo, denominado *Grupo de Controle (GC)* fora formado por 7 indivíduos de nacionalidade estadunidense e canadense que têm o inglês como sua língua

³ Inglês da Índia e EUA.

materna, assim, destacamos a presença de 3 falantes femininas e 4 falantes masculinos.

2.2. Coleta de dados

A nossa coleta de dados teve como base a leitura e gravação de uma fábula intitulada “*the lion and the mouse*” do escritor Esopo. Esta obra, no entanto, passou por ajustes visando estratégias de cunho fonético-fonológico, visto que escolhas lexicais foram planejadas pensando em sequências silábicas que trouxessem à luz aspectos melódicos e temporais no ritmo da fala/leitura do sujeito.

Desse modo, a coleta de dados teve início em meados de novembro de 2022 e finalizou-se em fevereiro de 2023. A princípio, fora feito contato com brasileiros que cursavam a graduação de Letras- Inglês - e com alguns que já o tinha finalizado - na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Uma das características importantes buscadas nos participantes era a proficiência em língua inglesa, assim, a procura de candidatos não se limitou aos muros da academia, mas espalhou-se por instituições de idiomas e escolas de ensino regular. Posteriormente, o convite para a participação da pesquisa foi formalizado através de mídias digitais - *Instagram* e *Whatsapp*.

Logo após o aceite, cada sujeito recebeu um *email* contendo um arquivo que possuía a fábula “*The lion and the mouse*” nas versões em língua inglesa e portuguesa⁴ e um guia de gravação de áudio que instruía desde o formato de arquivo desejado - incluindo sugestão de gravadores - até dicas para evitar o máximo de ruído exterior possível, objetivando assim, um produto com uma boa qualidade.

No tocante a coleta de áudios de estrangeiros, utilizamos aplicativos de intercâmbio - *Tandem*, *HelloTalk* - além de redes sociais como o *facebook* e *telegram*. Para alcançar tal público, o primeiro passo consistiu em divulgar o recrutamento de

⁴ Para os participantes que tinham a língua portuguesa como sua língua materna foi solicitado a gravação de dois áudios distintos: um em português e outro em inglês.

voluntários para o projeto em questão, dessa maneira dois métodos foram explorados: postagem pública nas plataformas *HelloTalk* e *Facebook* e mensagens privadas para possíveis candidatos nas demais ferramentas de comunicação. Seguida a demonstração de interesse do(s) participante(s), era prontamente enviado mensagens de textos com instruções de uma gravação ideal e a fábula (apenas) em língua inglesa.

Nessa perspectiva, os nativos de língua portuguesa estão organizados geograficamente no estado da Paraíba no Brasil, os estrangeiros que falam inglês como L1, por sua vez, estão espalhados por países como Índia, Canadá e Estados Unidos. A coleta finalizou-se com um total de 37 arquivos de áudios, dos quais 26 são pertencentes aos falantes brasileiros, sete são referentes aos participantes estadunidenses e canadenses, e, por fim, cinco registros de nativos da Índia.

23. Análise acústica dos dados

No cerne da análise acústica, os dados coletados precisaram passar por diversos procedimentos indispensáveis para uma iminente análise estatística. Inicialmente, os áudios recolhidos durante a etapa discutida acima, foram submetidos a um processo de etiquetagem⁵ que levou em consideração informações acerca de: língua e sexo do falante, se língua materna ou estrangeira, bem como, numeração, visando seguir determinado padrão. Logo, as etiquetas se organizaram da seguinte forma: **INDMAL001; BPTFEM001; BPTMAL001; EL1FEM001; EL1MAL001; EL2FEM001; EL2MAL001.**

Em seguida, todos os áudios foram convertidos para o formato *'wav'*, uma vez que esse é o único formato suportado pelo

⁵ A numeração utilizada nas etiquetas teve como base a quantidade de áudios presentes em cada grupo de falantes. As siglas apresentadas nas etiquetas: IND = Indian (Indiano); MAL = Male (Masculino); BPT = Brazillian Portuguese (português brasileiro); FEM= Female (feminino); EL1= inglês-L1; EL2= Inglês-L2;

programa de análise de fala, *Praat* (Boersma e Weenink, 2022). Posteriormente, o passo seguinte foi a criação de um arquivo de texto sem formatação (txt)⁶ para cada unidade de gravação de voz, cujo objetivo principal era o de transcrever tudo o que, outrora, foi registrado em tais gravações, desde hesitações na fala até desvios de leituras. Essa composição de pares de áudio e txt foi de suma importância para o desenvolvimento da análise acústica no que se refere a segmentação fonética dos dados no site *WebMaus*⁷.

No supracitado site de alinhamento automático encontramos uma variedade de modelos acústicos de diversos idiomas, como o inglês, no entanto, até o momento dessa pesquisa informações acerca do português brasileiro ainda não estavam disponíveis. Desse modo, utilizamos parâmetros acústicos pertencente a variante da língua italiana tendo em vista que a fonologia das duas línguas possui similaridades significativas, tanto no que concerne ao inventário de consoantes quanto ao inventário de vogais.

Assim, o alinhamento automático derivado desta ferramenta formulou arquivos em *TextGrid* em quase total sincronia quanto as sequências enunciativas orais paralelas com suas partículas transcritas. Entretanto, viu-se a necessidade de alguns reparos manuais - executados no Praat - visando melhorar a harmonia entre fala e texto.

Partindo para os processos finais da análise acústica, destacamos dois procedimentos importantes realizados através dos *scripts*: *VVunitAligner* (Silva Jr, 2022) e *SpeechRhythmExtractor* (Silva Jr. e Barbosa, 2023). O primeiro, foi responsável pelo pré-processamento que competiu extrair informações de cunho prosódico-acústico, ou seja, foram trazidos a luz segmentos vocálicos (V) e consonantais (C), sílabas fonéticas (unidades que vão do início de uma vogal ao início da próxima vogal, V-V) e as

⁶ Durante o processo de transcrição em arquivo sem formatação (txt) foram eliminados elementos como vírgulas e acentos ortográficos visando minimizar erros de processamento do produto final (TextGrid).

⁷ Ferramenta de alinhamento automático de fala. Disponível em: <https://clarin.phonetik.uni-muenchen.de/BASWebServices/interface/Pipeline>.

unidades enunciativas, isto é, *chunks* de fala. Os parâmetros acústicos analisados na presente pesquisa foram de F0 e de duração, a saber, o *desvio padrão da F0* e sua *amplitude interquartilica* (AIQ), além das *taxas de elocução*, de pausa, de articulação e a duração normalizada, todos duracionais.

2.4 Análise estatística dos dados

Para o tratamento estatístico de nossos dados, utilizamos a técnica estatística ANOVA (Análise de Variância) de um fator que tomou como variáveis dependentes os parâmetros da Tabela 1 e da Figura 1 (próxima seção) variáveis independentes, as línguas: inglês-L1 (EUA e Índia), inglês-L2 (produzida por falantes brasileiros) e português do Brasil, ou seja, PB. Após a realização da ANOVA, rodamos o teste estatístico *post-hoc* 'TukeyHSD' para comparação múltipla entre os níveis do fator 'Língua', isto é, *inglês (EUA) – PB; inglês(EUA) - inglês-L2; inglês(EUA) - inglês(Índia); inglês(Índia) - PB; inglês-L2 – PB; inglês(Índia) – inglês-L2*. Os testes foram realizados em linguagem R (R Core Team, 2023). Um valor de significância (*alfa*) de 5% foi utilizado para verificar a variância entre os grupos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

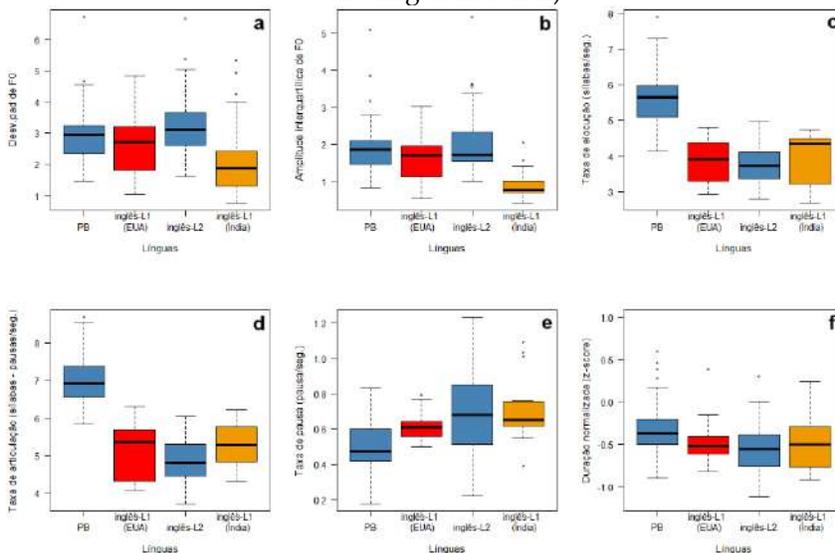
Apresentamos na Tabela 1 e na Figura 1, o comportamento dos parâmetros acústicos de expressividade que variaram significativamente entre os grupos.

Tabela 1: Resultados da aplicação da ANOVA e do teste TukeyHSD. Parâmetros acústicos com variação significativa entre os grupos (*alfa* menor ou igual a 5%); Língua (média: *m*; desvio-padrão: *SD*, dos parâmetros); Valor do F de Welch (graus de liberdade); Valor-P (apenas valores menores ou iguais a 0,05).

Parâmetros acústicos	Língua (<i>m</i> ; <i>SD</i>)		F (3, 146)	Valor-P
Desvio-padrão de F0	inglês indiano (2,26; 1,34)	PB (2,92; 0,87)	4,92	=.05
		inglês-L2 (3,18; 0,93)		=.002
AIQ de F0	inglês indiano (0,91; 0,39)	PB (1,61; 0,74)	11,47	<.001
		inglês-EUA (1,89; 0,62)		=.04
		inglês-L2 (2,00; 0,84)		<.001
Taxa de elocução	PB (5,63; 0,72)	inglês-EUA (3,85; 0,62)	37,72	<.001
		inglês-L2 (3,74; 0,53)		<.001
		inglês indiano (3,88; 0,74)		<.001
Taxa de articulação	PB (7,00; 0,72)	Inglês-EUA. (5,00; 0,74)	46,55	<.001
		inglês-L2 (4,80; 0,60)		<.001
		inglês indiano (5,20; 0,63)		<.001
Taxa de pausa	PB (0,50; 0,15)	inglês-L2 (0,70; 0,24)	11,80	<.001
		inglês indiano (0,72; 0,19)		<.001
Duração normalizada	PB (-0,28; 0,47)	Inglês-EUA (-0,48; 0,23)	5,09	=.049
		inglês-L2 (-0,55; 0,29)		<.001

Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 1: Parâmetros acústicos com variação significativa ($p \leq 0.05$) entre os grupos: ‘PB’ (português brasileiro); ‘inglês-L1(EUA)’ (inglês dos Estados Unidos como língua materna); ‘inglês-L2’ (inglês como língua estrangeira produzida por brasileiros); ‘inglês-L1(Índia)’ (inglês da Índia como língua materna).



Fonte: Elaborado pelos autores.

Com foco no primeiro parâmetro, o *desvio padrão de F0*, que diz respeito à variabilidade da pauta melódica do falante, deixando-a mais expressiva e vívida, temos como resultado, assim mostrado na **Figura 1a** que o inglês-L2 teve maior variação, em relação aos outros falantes dos grupos de inglês-L1 (Índia e EUA) e o PB. Neste contexto, a **Tabela 1**, mostra as comparações entre o inglês-L1 (Índia) com o PB e com o inglês-L2, que obtiveram médias distintas e acentuadas, como: 2,26; 2,92 e 3,18; respectivamente, demonstrando que os falantes de origem brasileira produziram mais variações melódicas e expressivas em sua língua materna, e reproduziram o mesmo comportamento em sua L2, durante a leitura da fábula. Já a *amplitude interquartilica*, (padrão não-paramétrico relacionado ao desvio padrão da F0) se mostrou significativo na comparação dos grupos de falantes: inglês indiano-

PB; inglês indiano-inglês americano; inglês indiano-inglês-L2; com médias de: 0,91; 1,61; 1,89; 2,00 respectivamente.

Partindo para os parâmetros que se relacionam com os aspectos de duração da fala, enfocamos, inicialmente, a *taxa de elocução* e a *taxa de articulação*. Dito isso, a taxa de elocução está relacionada com a quantidade de sílabas por segundo incluindo as pausas realizadas pelo enunciador durante um evento de fala. Já a taxa de articulação leva em conta as sílabas por segundo, com exceção das pausas, isto é, apenas as excursões mandibulares. Sendo assim, os dados extraídos trouxeram à luz, que o PB se sobressaiu com altas médias (**Figura 1c, 1d** e **Tabela 1**) em comparação com as outras bases de L1 (Índia e EUA) e L2. Em linhas gerais, portanto, os falantes brasileiros executaram uma leitura - em PB - mais rápida que os demais, o que fez atingir números como 5,63 de sílabas por segundo, enquanto, os grupos de inglês-L1 (Índia e EUA) apresentou 3,85 e 3,74 sílabas por segundo.

Nesse cenário, a *taxa de pausa* também se faz presente - tal parâmetro se preocupa com a quantidade de pausas (por segundo) que o interlocutor efetua durante um turno de fala. Desse modo, o grupo de inglês-L2 foi o conjunto que mais realizou pausas no decorrer de suas leituras (**Figura 1e** e **Tabela 1**) seguidamente acompanhado da classe de inglês-L1 (Índia). Já a variação de Inglês-L1 (EUA) demonstrou expressivamente menos pausas durante o discurso.

Por fim, o parâmetro de duração normalizada (*Z-score*) “[...] é uma medida relativa que expressa em quantas unidades de desvio padrão a duração da unidade V-V está afastada de uma média de referência.” como menciona Barbosa (2019, p. 56). Em outros termos, o método de *Z-score* abrange a duração das sílabas produzidas pelos falantes medidas através de unidade de desvio padrão, e não em *milissegundos*. Logo, com base nos dados expostos, as durações das sílabas do grupo de controle (Inglês-L1 EUA) e do grupo experimental (Inglês-L2 e PB) obtiveram uma média de *z-score* inferior a 1.

3.1 Avanços, limitações e direcionamentos futuros

Ao nosso ver, a presente pesquisa avança no que concerne aos estudos prosódicos no Brasil sobretudo nos estudos em prosódia de L2. Com os resultados da presente pesquisa é possível encontrar (ou pelo menos refletir em) formas de múltiplas aplicações como em fonética forense (comparação de locutores por comparação sotaque estrangeiro) e na área de sistemas computacionais de reconhecimento automático da fala (via sotaque estrangeiro), além de ensino de pronúncia em L2.

Consideramos ainda que avançarmos em outros aspectos. Inicialmente, o projeto contava apenas com a participação de brasileiros que tinham a língua inglesa como L2 e falantes de inglês como língua materna com foco nas suas variações estadunidense e britânica. No entanto, a oportunidade de implementar participantes nativos do inglês da Índia, - que possui a referida língua com uma de suas línguas oficiais - surgiu como forma de enriquecer a nossa pesquisa, uma vez que além de dar visibilidade a uma variação do inglês pouco discutida e vista em programas de TV e meios sociais em geral, também houve a ampliação de nossa base de dados prosódico-acústicos a serem mais bem estudadas em trabalhos futuros.

Em relação às limitações ocorridas durante a realização desta pesquisa, destacamos a ausência de indivíduos indianos do gênero feminino, em decorrência da escassez da presença de tais indivíduos em aplicativos de intercâmbio. Desse modo, parâmetros acústicos femininos do inglês indiano não se fizeram presentes nesta pesquisa. Destacamos ainda a ausência, por vezes, de uso de equipamento adequado e ambientes acusticamente apropriados por parte dos participantes. Logo, alguns parâmetros acústicos (intensidade e qualidade de voz) foram defasados e tiveram que ser retirados do estudo.

Ademais, as informações providas dessa pesquisa ora concluída se direcionam para trabalhos futuros no âmbito de possíveis aplicações na área forense, bem como, em aplicativos

voltados para o ensino de pronúncia da língua inglesa por meio do uso de inteligência artificial a partir da extração de características acústicas da fala como as aqui apresentadas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa realizou uma análise comparativa de parâmetros acústicos extraídos de dados de fala de falantes do inglês dos EUA, Índia, de brasileiros falando esta língua como L2 e falando português. Os resultados revelaram diferenças significativas em um cenário de comparação de inglês-L1 em relação à uma L2 e ao português. Verificamos que apesar dos integrantes brasileiros do grupo experimental possuírem proficiência avançada em língua inglesa, os parâmetros de duração e expressividade são elementos difíceis de serem apreendidos em sua totalidade em virtude ao fato de que os aspectos suprasegmentais de uma língua, por exemplo, são adquiridos ainda na primeira infância.

Desse modo, ao retomarmos a nossa hipótese *“o ritmo da fala do inglês-L2 é afetado pela prosódia e pela expressividade do português brasileiro, fazendo com que os parâmetros acústicos sejam alterados”* corroboramos ao identificarmos que as cargas expressivas produzidas por brasileiros sofreram influências de sua língua materna, uma vez que os dados revelaram variações similares entre as leituras em PB e em inglês-L2, mesmo sendo idiomas distintos que carregam consigo parâmetros próprios.

5. AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio financeiro da Fundação de Apoio à Pesquisa da Paraíba (Fapesq) que fomentou uma bolsa de Iniciação Científica na Universidade Estadual da Paraíba (PIBIC/Fapesq-UEPB) à primeira autora e ao apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, Brasil, [307010/2022-8] ao segundo autor e

coordenador do referido projeto IC. Gostaríamos ainda de agradecer aos participantes desta pesquisa por suas valiosas contribuições quando da gravação dos dados e disponibilidade.

REFERÊNCIAS

AVERY, P.; EHRLICH, S. Common Pronunciation Problems. In: AVERY, P.; EHRLICH, Susan. **Teaching American English Pronunciation**. New York, Oxford University Press, 2012, pp 96-109.

BARBOSA, PLÍNIO A. **Prosódia**. São Paulo: Parábola, 2019.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. **Praat**: doing phonetics by computer (Version 6.1) [Programa computacional], 2022. Disponível em: <<http://www.praat.org/>>

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D.; GOODWIN, J. **Teaching Pronunciation**: A course book and reference guide, 2 ed. New York, Cambridge University Press, 2010. JENKINS, J. English as a Lingua Franca: Attitude and Identity. Oxford: Oxford University Press, 2008.

R CORE TEAM. **R: A language and environment for statistical computing**. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>, 2023.

SILVA JR, L.; BARBOSA, P. **Speech Rhythm of English as L2**: An investigation of prosodic variables on the production of Brazilian Portuguese speakers. *Journal of Speech Sciences*, v. 8, n. 2, p. 37-57, 2019.

SILVA JR., L.; BARBOSA, P. A. **SpeechRhythmExtractor** (version 1.02). Computer program for Praat. 2021. Disponível em: <https://github.com/leonidasjr/SpeechRhythmCode>. Acesso em: 04 jun. 2023.

CAPÍTULO VII

A RELAÇÃO FONÉTICO-PROSÓDICA COM A DIVISÃO SILÁBICA NO INGLÊS-L2: UMA PROPOSTA INICIAL

Laynara Bezerra Nunes¹
Leônidas José da Silva Jr.²

1. INTRODUÇÃO

A divisão silábica é um aspecto fundamental para a correta pronúncia e compreensão das palavras em inglês. No entanto, brasileiros frequentemente enfrentam dificuldades nesse processo devido à falta de enfoque fonético-prosódico durante o ensino da estrutura silábica no português brasileiro (PB). Neste ensaio, exploraremos a relação entre aspectos fonéticos e prosódicos e como eles impactam a divisão silábica em inglês. Para embasar nossa análise, consideraremos estudos de Stetson (1951, [1928]), Morton et al. (1976) e Barbosa (2006) sobre a noção de ‘P-center’ e a escolha por sílabas fonéticas. Além disso, examinaremos a estrutura fonológica da sílaba proposta por Selkirk (1984) e a função fonético-prosódica das sílabas conforme Ogden (2009).

Nossa hipótese é de que como o português mantém uma relação grafo-fônica consistente (relação de transparência, cf. Lamprecht, 2012), durante o ensino e aprendizado de divisão

¹ Estudante de Graduação em Letras-inglês e Monitora bolsista da disciplina Fonética da Língua Inglesa I (PROGRAD); Universidade Estadual da Paraíba; Guarabira, PB. laynara.nunes@aluno.uepb.edu.br.

² Professor Associado do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras; Universidade Estadual da Paraíba; Guarabira, PB; leonidas.silvajr@servidor.uepb.edu.br.

silábica, toma-se como base a escrita na maioria das vezes. Como as regras de divisão silábica são pautadas em aspectos fonético-fonológicos, em línguas como o inglês – com relação grafo-fônica mais densa (relação de opacidade), as regras de divisão silábica por meio de observação da escrita tornam-se pouco eficazes.

Nosso objetivo é compreender como o conhecimento fonético-fonológico pode contribuir para superar as dificuldades enfrentadas pelos brasileiros na divisão silábica em inglês. Trata-se de uma pesquisa em andamento. Os dados foram coletados, no entanto, até o fechamento deste volume, não foi possível trazê-los nem de forma preliminar. Além disso, o desenvolvimento de um produto computacional para a segmentação automática de sílabas.

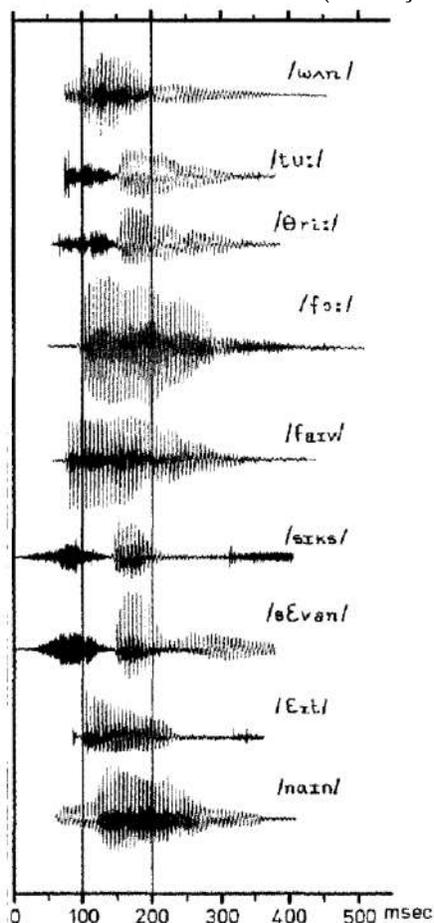
Ressaltamos ainda que esta pesquisa foi motivada a partir dos meus estudos e pesquisas enquanto Monitora da disciplina Fonética da Língua Inglesa I, no Campus III da UEPB, orientada pelo Prof. Leônidas Silva Jr.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estudo de Morton et al. (1976) sobre os “*Perceptual centers* (P-centers)” ou simplesmente, ‘*ponto de percepção*’, investigou a regularidade perceptual em palavras ou sílabas com *onsets* acústicos regulares. Eles definiram o “P-center” de uma palavra como o momento psicológico de sua ocorrência. Além disso, os autores realizaram que a duração da consoante inicial e, secundariamente, a duração da vogal e da consoante subsequente afetam a localização do “P-center”.

Embora, segundo os autores, não haja evidências fortes sobre a natureza das pistas acústicas para a alocação do “P-center”, fica claro, a partir da Figura 1, que os “P-centers” não correspondem nem ao início da palavra, nem ao início da vogal, nem à posição de maior intensidade da vogal, muito embora os inícios de vogais estejam alinhados nas palavras “*three*”, “*six*” e “*seven*” (três, seis e sete respectivamente), que começam com fricativas não-vozeadas, esse fato não se mostrou uma característica geral de outros sons.

Figura 1: Exemplos típicos dos dígitos falados de um a nove, ilustrando o alinhamento relativo do *P-center*³(Tradução nossa).



Fonte: Extraído de Morton et al. (1976, p. 406).

Embora Morton et al. (1976) aponte que o “P-center” não corresponde necessariamente ao início de uma vogal, Barbosa (2006), em seus estudos sobre o ritmo da fala, argumenta que as sílabas fonéticas, isto é, unidades V-V (do início de uma vogal ao início da próxima vogal) desempenham um papel crucial na

³ Typical exemplars of the spoken digits one through nine, illustrating relative P-center alignment

delimitação de grupos acentuais em português brasileiro (PB). Essas unidades são caracterizadas por picos de duração entre vogais, seguidos por um *reset* de duração. O autor propõe que o ritmo da nossa fala é resultado de um sistema de dois osciladores acoplados: o oscilador acentual e o oscilador silábico com base nessas unidades V-V.

Os aspectos observados tanto no estudo de Morton et al. (1976) como no estudo de Barbosa (2006) são fundamentais para refletirmos acerca da constituição das sílabas, sua divisão deve ser pautada em critérios fonético ou fonológicos?

Nas línguas do mundo, a divisão de sílabas está diretamente ligada à pronúncia de cada uma delas dentro das palavras. Segundo Ogden (2009, p. 20) “O inglês, como todas as línguas, possui um conjunto de convenções para relacionar letras com sons; mas tem menos mapeamentos individuais entre letra e som do que muitas outras línguas que usam o alfabeto romano” (Tradução nossa)⁴, ou seja, nem sempre é fácil correlacionar uma determinada letra ao seu correspondente sonoro correto. Desse modo, fica evidente um certo estranhamento na pronúncia e, conseqüentemente, na divisão de sílabas. Para facilitar a conexão entre som e divisão silábica pode-se usar a transcrição fonética (representação por meio de símbolos de cada som de determinada sílaba ou palavra). Sabendo disso, entende-se a importância do estudo da fonética para estudantes de inglês, principalmente para estudantes que aprendem o inglês como língua estrangeira (L2).

As sílabas do inglês estão alocadas em moldes silábicos que distam do português. Ademais, a estrutura mínima de formação silábica no inglês é ‘VC’ (como na preposição “at” (em) que se pronuncia /æt/) ou ‘VV’, como em “I” (eu) que se pronuncia /aj/, como aponta Collischonn (2010, p. 105-106), enquanto a estrutura mínima no português é alocada no molde silábico ‘V’, como no

⁴ English, like all languages, has a set of conventions to relate letters to sounds; but it has fewer one to-one mappings between letter and sound than many other languages that use the Roman alphabet.

verbo 'É' que se pronuncia /ɛ/ (p. 115). Mattoso-Câmara Jr (2007 [1970], p. 54) assinala que a estrutura silábica canônica do português é 'CV' enquanto Selkirk (1984, p. 84) descreve um algoritmo para justificar os moldes silábicos mais comuns do inglês (CVV ou CVC).

Como mencionado anteriormente, no inglês, nem sempre é fácil relacionar as letras aos seus sons visto que não há uma relação grafo-fônica transparente (Lamprecht, 2012), isto é, nem sempre a relação letra-som nas sílabas está clara. Um exemplo é o monossílabo em inglês "*foreign*" (estrangeiro) que se pronuncia /fɔɪn/. Observe o leitor que há três grafemas vocálicos <o, e, i> e, ainda assim, há apenas um som vocálico, logo, um monossílabo.

Selkirk (1982) apresentou um paradigma que ajusta os moldes silábicos às estruturas das sílabas fonológicas das línguas de forma que os constituintes silábicos devem levar em consideração regras universais como mostra a Figura 2. Em seu estudo sobre análise de sílabas do inglês para falantes estrangeiros, Shahid e Mahmood (2022) com base em Selkirk (1982), apontam de forma didática e sequencial qual a configuração de elementos fonético-fonológicos que um constituinte silábico deve portar.

I. Toda sílaba deve ter um Núcleo (i.e., pelo menos uma vogal), ou seja, para existir uma sílaba deve-se obrigatoriamente existir o som de uma vogal na posição nuclear (Figura 2).

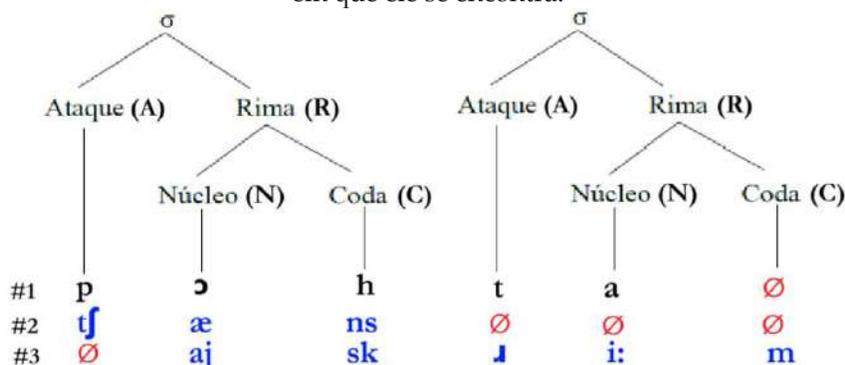
II. As sílabas podem (ou não) conter 'Ataque' (*Onset* representa uma consoante ou um grupo de consoantes que antecedem o núcleo de uma sílaba, cf. (Figura 2) e

III. As sílabas podem (ou não) conter 'Coda' (que é uma consoante ou um grupo de consoantes após o núcleo/vogal de uma sílaba).

IV. Podem existir sílabas sem *Onset* e/ou sem *Coda*.

Vejamos o esquema simplificado de sílaba proposto por Selkirk (1982) na Figura 2.

Figura 2: Representação esquemática da sílaba fonológica. Em preto (#1), a palavra em português, “porta”, dividida em duas sílabas e transcrita foneticamente no sistema IPA. Em azul (#2 e #3), a palavra monossilábica do inglês “Chance” (chance) e o composto dissílabo, também do inglês, ‘ice cream’ (sorvete) transcritos foneticamente no sistema IPA. O símbolo “∅” – em vermelho -indica que não há elementos na posição ou na sílaba em que ele se encontra.



Fonte: Adaptado de Selkirk (1982).

A Figura 2 apresenta três palavras transcritas foneticamente de acordo com o sistema IPA (*international phonetic alphabet*). Na referida figura, temos uma palavra em português, “porta” (#1) e duas em inglês, “chance” (chance, #2) e “ice cream” (sorvete, #3). Na palavra #1, temos a primeira sílaba contendo todos os elementos, isto é, o núcleo (vocalico) /ɔ/, o ataque /p/ e a coda /h/ (estrutura CVC). Na segunda sílaba, temos o núcleo /a/ e o ataque /t/ (estrutura ‘CV’ segundo Collischonn (2010)).

Na palavra #2, temos, mais uma vez um item monossilábico (em inglês dessa vez) em que há um núcleo (vocalico) /æ/ e uma coda /ʃ/ (estrutura mínima ‘VC’ do inglês segundo Selkirk (1982)). Na palavra #3, temos um substantivo composto e dissílabo em que, na primeira sílaba, há um núcleo (vocalico) /ajsk/ e uma coda /sk/ (estrutura ‘VVC(C_{-SOANTE})’) e na segunda sílaba, há um ataque /ɪ/, um núcleo /i:/ e uma coda /m/ (estrutura ‘(C_{+SOANTE})VC’).

Um algoritmo (i.e., um critério) para a divisão silábica na palavra #3 apresentada na Figura 2, “ice cream”, é proposto por

Selkirk (1982). Este algoritmo prevê que, no inglês, todo segundo elemento do ataque e da coda, além de opcionais, todavia, obedecem a uma sequência de sonoridade em ordem decrescente, isto é, do elemento mais sonoro ao menos sonoro. Em outras palavras, se o (segundo) elemento for soante (liquidas >> nasais), este elemento ocupa a posição de ataque da sílaba conseguinte, ou seja, da próxima sílaba. Este critério foi aplicado para dividir as sílabas da palavra #3: $VVC(C_{[-SOANTE]} | C_{[+SOANTE]}VC \rightarrow [ajs\mathbf{k}, \mathbf{ji}:m]$.

Vejamos no Quadro 1, um pseudocódigo (que utiliza a estrutura sintática da linguagem *Python*) que operacionaliza o algoritmo de Selkirk (1982) para divisão silábica no inglês:

Quadro 1: Pseudocódigo baseado no algoritmo de Selkirk (1982).

```

Função DivisãoSilábicaPorSonoridade(palavra):
    # Verifica se o segundo elemento é soante (liquida ou nasal)
    Se (segundo_elemento for soante):
        # O segundo elemento ocupa a posição de ataque da próxima sílaba
        Retorna [primeira_sílaba, segundo_elemento]
    Senão:
        # O segundo elemento não é soante, então permanece na mesma sílaba
        Retorna [palavra_completa]

# Exemplo de uso:
palavra = "ice cream"
resultado = DivisãoSilábicaPorSonoridade(palavra)
Imprima(resultado)

```

Fonte: Elaborado pelos autores.

Há ainda outro critério, proposto por Ladefoged e Johnson (2011, p. 248) aplicado a divisão silábica no inglês, que considera a língua como sendo ‘ambissilábica’. Os autores afirmam que: “*Por vezes é difícil afirmar se uma consoante está na coda de uma sílaba ou no ataque da próxima. Como dividir em sílabas uma palavra como <happy> (feliz)? Alguns responderiam [hae, pi]; outros a consideram como [haep,*

i]. A solução seria considerar o /p/ como pertencente a ambas as sílabas, e chamá-lo de ambissilábico.” (Tradução nossa)⁵.

3. METODOLOGIA

O presente trabalho é uma pesquisa em desenvolvimento onde trabalhamos com turmas de fonética de Língua Inglesa I, na Universidade Estadual da Paraíba.

3.1.Sujeitos

Ao todo, participaram 28 alunos do curso de Letras-inglês, (57% feminino / 43% masculino). Os discentes variavam entre 19 e 30 anos (média = 23,2; desvio-padrão = 2.7). Todos os estudantes estavam regularmente matriculados na disciplina Fonética da Língua Inglesa I.

3.2.Coleta de dados

A coleta de dados deste trabalho contou com três etapas distintas:

1. *Pré-treinamento*: (atividades iniciais e coleta de dados da fase ‘pré-teste’).

○ Nesta fase foram realizadas duas atividades. A primeira atividade foi de reconhecimento de sílabas em palavras em inglês e em português sem o uso do IPA. A segunda atividade foi uma transcrição de texto ortográfico para texto fonético com o auxílio de uma tabela que continha símbolos do IPA. Além disso, foi permitido aos alunos consultarem os símbolos em aplicativos de dispositivos móveis.

⁵ Sometimes, it is difficult to say whether a consonant is the coda of one syllable or the onset of another. How do you divide a word such as happy into syllables? Some people will say it is [hae.pi]; others regard it as [haep.i]. Another solution is to consider the [p] as belonging to both syllables, and to call it ambisyllabic.

2. *Treinamento* (intervenção com aulas expositivas e atividades em grupo):

○ Nesta fase foram realizadas aulas expositivas tanto pelo professor da disciplina Fonética da Língua Inglesa I (segundo autor deste capítulo), como pela Monitora (primeira autora deste capítulo). Para as aulas, foram utilizados materiais como apresentações em slides, aplicativos com transcrição do IPA, além de orientações individuais aos discentes. Foi priorizado ao longo do treinamento, o desenvolvimento de habilidades metafonológicas, ou seja, partíamos de um conhecimento implícito acerca de sílabas para um conhecimento explícito dos elementos sonoros que a constituem.

3. *Pós-treinamento*: (atividades de monitoramento e coleta de dados da fase ‘pós-teste’)

○ Nessa fase os alunos realizaram a transcrição fonética e a divisão silábica sem interferência da monitora ou do professor e sem consulta em meios digitais, apenas com acesso as anotações que realizaram durante o treinamento. Após a realização da atividade foi possível perceber, ainda que de modo preliminar e sem análise detalhada, uma evolução em relação à segmentação das sílabas pautadas no uso da pronúncia, bem como, uma distribuição de fonêmica mais acurada no eixo intrassilábico. Contudo, ressaltamos que se trata de uma pesquisa em andamento e que os dados ainda precisam passar por tratamento analítico e estatístico.

4. RESULTADOS ESPERADOS

Esperamos como resultados verificar se houve uma melhoria por parte dos alunos após o uso do conhecimento fonético-fonológico aplicados à tarefa de divisão silábica. Além disso, como avanço em nosso trabalho desenvolvemos um produto computacional que faz essa segmentação de forma automática, o programa *SyllableCraft* (Silva Jr., 2024), uma ferramenta para o

auxílio de estudantes, pesquisadores e professores no que tange os estudos da fonética de L2 e ensino de pronúncia.

5. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O trabalho aqui apresentado trata-se de uma pesquisa em andamento que realizamos com as turmas da disciplina de Fonética da Língua Inglesa I, na Universidade Estadual da Paraíba.

Com o objetivo de compreender como as habilidades metafonológicas e o conhecimento fonético-fonológico pode contribuir para amenizar as dificuldades enfrentadas pelos brasileiros na divisão silábica em inglês, propomos nesta pesquisa atividades (e um produto tecnológico) para tratar de uma questão que, até onde conhecemos, é negligenciada ao longo da educação básica (e, por vezes, na educação superior nos cursos de Letras e Linguística) pelos docentes de L2. Podemos, ainda que precocemente, atribuir esse lapso em função do pouco contato com o conhecimento em fonética e fonologia por parte de profissionais durante cursos de formação continuada, por exemplo. Processos de estruturação e segmentação silábicos estão fortemente correlacionados com o conhecimento fonético-fonológico.

As sílabas do inglês possuem moldes que distam do português. Além disso, no inglês, nem sempre é uma tarefa simples relacionar as letras aos seus sons visto que não há uma relação grafo-fônica transparente, nem tampouco uma convergência quanto à literatura fonética nesse sentido. Desse modo, essas singularidades causam estranhamento quanto à divisão de sílabas por parte de alunos brasileiros, ainda que proficientes até certo ponto e/ou que estejam na graduação de Letras-inglês, isto é, futuros professores de língua inglesa.

Ademais, os dados coletados estão em fase de tratamento para que, muito em breve, possamos trazer resultados consistentes acerca da metodologia aplicada, bem como, da utilização dos produtos gerados pela presente pesquisa.

5.1. Avanços e direcionamentos futuros

Como mencionamos ao longo deste capítulo, a segmentação silábica é uma etapa fundamental no estudo da fonética de L2 e da linguística de modo geral. Ela permite analisar a estrutura das palavras, identificando as unidades sonoras que as compõem. Recentemente, a inovação tecnológica trouxe avanços significativos nessa área, e o programa *SyllableCraft* é um exemplo desse avanço em nossa pesquisa.

O *SyllableCraft* é um *software* em desenvolvimento (em linguagem Python) que utiliza a abordagem fonética para realizar a segmentação silábica de palavras. O programa toma como base as sílabas fonéticas (unidades V-V), além do algoritmo proposto por Selkirk (1982), levando em conta não apenas as regras ortográficas, mas também as características sonoras das línguas. Eis alguns pontos positivos desse programa.

Adaptação a diferentes línguas: O programa é flexível e pode ser ajustado para diferentes idiomas. Isso é especialmente útil para alunos de L2, que muitas vezes enfrentam desafios na segmentação de palavras em uma nova língua.

Auxílio no ensino de fonética de L2: O *SyllableCraft* tem potencial para ser uma ferramenta valiosa nas aulas de fonética. Ele permitirá que os alunos pratiquem a análise fonética de palavras de forma interativa, aprimorando sua compreensão de estruturas silábicas, bem como, dos padrões sonoros da língua-alvo.

A próxima etapa da presente pesquisa realizará uma intervenção (segunda parte da etapa 'Treinamento' já apontada na Metodologia) utilizando o referido *software*.

6. AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio financeiro da Pró-reitora de Graduação pelo Programa de Monitoria na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) à primeira autora e ao apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e

Tecnológico – CNPq, Brasil, [307010/2022-8] ao segundo autor e coordenador do referido projeto IC. Gostaríamos ainda de agradecer aos participantes desta pesquisa por suas valiosas contribuições quando da gravação dos dados e disponibilidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, P. A. **Incursões em torno do ritmo da fala**. Campinas: Pontes Ed., 2006.

COLLISCHONN, G. A sílaba em português. In: Bisol, L. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDURFGS, 2010, p.99-131.

KESSLER, B.; TREIMAN, R. (1997). Syllable structure and the distribution of phonemes in English syllables. *Journal of Memory and Language*, 37(3), 295–311. <https://doi.org/10.1006/jmla.1997.2522>.

LADEFOGED, P.; JOHNSON, K. **A course in phonetics**. Boston: Wadsworth Cengage Learning, 2011.

LAMPRECHT R. **Consciência dos sons da língua: subsídios práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EduPUCRS, 2012.

MATTOSO-CAMARA Jr., J. **Estrutura da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007 (1970).

MORTON, J.; MARCUS, S.; FRANKISH, C. Perceptual centers (P-centers). *Psychological Review*, n. 83, v. 5, p. 405–408, 1976. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.83.5.405>.

OGDEN, R. **An introduction to English phonetics**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2009.

SELKIRK, E. **Phonology and Syntax: The relation between sound and structure**. Cambridge: The MIT Press, 1984.

SELKIRK, E. The syllable. In. Houst H.; Smith V. D. **The structure of phonological representation (Part 1)**. Berlin/Boston: De Gruyter, 1982. <https://doi.org/10.1515/9783112328088>.

SHAHID, M.; MAHMOOD, A. An Analytical Study of English Syllabic Structure by EFL Learners. **Hayatian Journal of Linguistics and Literature**, v. 6, n. 1, 2022.

SILVA JR., L. (2024) SyllableCraft (test version 0.01). [Computer program for Python]. <https://github.com/leonidasjr/ProsodyCode/blob/main/SyllableCraft.py>

CAPÍTULO VIII

A LEITURA E A ESCRITA NA PERSPECTIVA DO LÚDICO E DAS MULTISSEMIOSES

Raquel Paula da Silva
Iara Ferreira de Melo Martins (Profletras)

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Notamos que a aplicação de jogos pedagógicos/educativos se restringe, quase que exclusivamente, à educação infantil. Desse modo, nos angustia que as crianças inseridas no Ensino Fundamental, que ainda têm sua essência bastante atrelada ao brincar, sejam privadas de desenvolver suas possibilidades de compreensão, de interpretação e de produção escrita de forma divertida e prazerosa.

Percebemos, assim, que a utilização dos jogos e das brincadeiras lúdicas, com os educandos do 2º ano do Ensino Fundamental, proporcionam um retorno positivo quanto à compreensão do aspecto fonológico da língua e do sistema de escrita, bem como em relação à interpretação e à produção de textos.

É importante ressaltar que as multissemioses, presentes nos jogos e nas brincadeiras, conferem ao aprendiz modos diferenciados de entender as habilidades de leitura e de escrita, pelo fato de carregarem diversos elementos portadores de sentido.

Objetivamos, portanto, neste trabalho, analisar como os jogos educativos embasados na ludicidade e nas multissemioses podem contribuir com o processo de alfabetização em contexto de letramento. E como objetivos específicos temos: a) dialogar com os estudos acerca dos processos de alfabetização, dos letramentos e dos multiletramentos; b) descrever como a ludicidade e a multissemiose

visual contribuem para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita no 2º ano do Ensino Fundamental.

Amparamo-nos teoricamente nas contribuições de Lopes (2015), Macedo, Petty e Passos (2005), Nöth (2013), Santos e Silva (2019) e BNCC (2017) nos aspectos de leitura e de escrita e multiletramentos. Como procedimento metodológico adotamos uma proposta de atividade com alguns jogos lúdicos, com a finalidade de suscitar a aquisição das habilidades de leitura e de escrita do nosso público-alvo, que são os aprendizes do 2º ano do Ensino Fundamental.

Estruturalmente, o texto, além dessa seção introdutória, está dividido em 3 (três) seções, seguida das referências. Na segunda seção, apresentamos as concepções de leitura e de escrita, no qual abordamos questões relativas à aquisição das habilidades de leitura e de escrita, a importância da reflexão de alfabetizar letrando e às concepções de multiletramentos bem como discorreremos sobre os benefícios que a utilização de imagens traz ao processo de aprendizagem, os conceitos e as concepções a respeito do lúdico, as contribuições dos jogos para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Na terceira seção, tratamos da metodologia e análise empregadas na construção deste trabalho e na quarta seção apresentamos as considerações finais, o qual demonstra a importância de trabalhar com atividades lúdicas e multissemióticas para contemplar a aquisição das habilidades de leitura e de escrita dos aprendizes do 2º ano do Ensino Fundamental.

2. AQUISIÇÃO DAS HABILIDADES DE LEITURA E DE ESCRITA A PARTIR DO LÚDICO E DAS MULTISSEMIOSES VISUAIS

Na perspectiva do ensino tradicionalista, as brincadeiras se restringem ao recreio e as aulas são consideradas, muitas vezes, desinteressantes. Nesse contexto, se faz necessário utilizar atividades

lúdicas, com objetivos educacionais para estimular um melhor desempenho na aquisição das habilidades de leitura e de escrita.

É válido ressaltar, também, a importância da multissemiose visual para o processo de ensino e de aprendizagem, mas especificamente para as habilidades de leitura e de escrita de alunos em processo de alfabetização, visto que se deve reconhecer que os textos “verbais em meios estritamente ou principalmente verbais, como conversas, livros, e-mails, evocam imagens mentais pelo significado das palavras” (Nöth 2013, p. 18).

Não apenas Nöth, mas também Santos e Silva (2019, p. 134) nos esclarecem que,

No mundo atual e no espaço escolar, é pertinente a discussão sobre a necessidade de uma alfabetização visual que se expressa em várias designações, como: leitura de imagens e compreensão crítica da cultura visual. Muito embora algumas expressões e conceitos dificultem esse entendimento no currículo escolar, percebe-se que as imagens carregam grandes informações do texto escrito ou imaginado (Santos; Silva, 2019, p. 134).

Compreendemos que a representação imagética faz parte de um processo mental inerente ao ser humano, o qual nos auxilia na construção da compreensão dos diversos modos de significar. Este processo mental faz uma correlação entre a imagem e a palavra.

Não podemos e nem devemos dissociar a linguagem verbal das imagens porque ambas são constitutivas dos processos de significação no mundo das coisas. Ademais, a multissemiose visual anda atrelada a linguagem verbal, e essa ligação exerce influência positiva sobre as habilidades de leitura e de escrita, configurando-se como uma percepção da realidade atual, do passado ou para a atribuição de novas experiências.

A BNCC (2017), ainda, nos aponta para essa questão do protagonismo relacionado às habilidades de leitura e de escrita quando nos mostra que “aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades

de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (BNCC, 2017, p. 61).

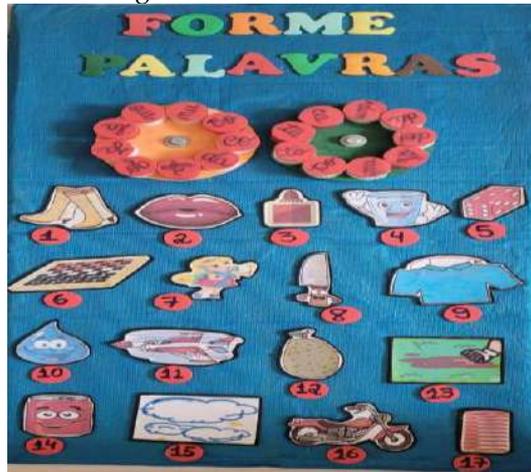
Sobre o protagonismo, Macedo, Petty e Passos (2005, p. 09) nos informam que a utilização de recursos lúdicos pode “possibilitar que as crianças pudessem ser protagonistas, isto é, ser responsáveis por suas ações, nos limites de suas possibilidades de desenvolvimento e dos recursos mobilizados pelos processos de aprendizagem”.

Portanto, podemos afirmar que a ludicidade e as multissensíveis visuais, quando fazem relação aos conteúdos programáticos, deixam para trás os métodos tradicionalistas de ensino, se desvinculando da utilização, quase exclusiva, da lousa, do livro didático e das atividades xerocopiadas, promovendo, assim, um aprendizado mais dinâmico, prazeroso e divertido.

3 VIVENCIANDO O JOGO EM SALA DE AULA

Segue, abaixo, uma proposta com atividades lúdicas diversificadas que servirão de suporte para professores que lecionam no 2º ano do Ensino Fundamental. Isso não significa dizer que essa proposta não poderá ser utilizada por docentes de outros anos/séries escolares, basta ajustar/adaptar e adequar os objetivos e as técnicas à série desejada.

Figura 1: Roleta das sílabas



Fonte: Disponível em: Arquivo próprio.

Objetivos: Perceber que palavras diferentes possuem unidades sonoras iguais; Desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons das palavras; Segmentar palavras em sílabas; Possibilitar ao aluno formar pares correspondentes entre as palavras e suas respectivas imagens; Compreender a correspondência fonografêmica; Ler e escrever palavras com correspondência canônica¹ (C+V) ; Entender que a ordem em que os fonemas são pronunciados correspondem a ordem das sílabas; Perceber os elementos multissemióticos presentes nas imagens dispostas no jogo; Estimular a prática de leitura e de escrita por meio das multissemioses presentes no jogo; Oferecer o aprendizado do SEA sob a ótica do letramento.

Habilidades BNCC contempladas: EF12LP02 - Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses; EF02LP02 - Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras; EF02LP03 - Ler e escrever

¹ São palavras formadas por sílabas com uma consoante e uma vogal (C+V).

palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra); EF02LP04 - Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas; EF02LP07 - Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva; EF02LP08 - Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.

Desenvolvimento da Atividade: Ao iniciar esta aula o docente distribui o texto (xerocopiado para cada aluno) “A magia do alfabeto” de autor desconhecido, mas que é de fácil acesso nas mídias digitais.

Como de costume, o docente precisa fazer os levantamentos prévios acerca das hipóteses que os discentes fazem em relação ao texto recebido, sempre tendo como enfoque os elementos multissemióticos. Esse texto faz menção ao surgimento das sílabas, por esse motivo é relevante introduzi-lo antes de iniciar o jogo da roleta das sílabas, fazendo um diálogo entre o texto e as possibilidades de escrita, de variadas palavras, através da junção das sílabas.

A leitura deve ser realizada pelo docente, em voz alta, para que os estudantes observem a entonação, o ritmo e as pausas necessárias.

Figura 2 - Texto A magia do alfabeto



Fonte: Disponível em: <https://doceru.com/doc/ee8vs85>. Acessado em: 13 de abril de 2023.

Na sequência, logo após a leitura e a discussão do texto, o docente explica o funcionamento do jogo aos aprendizes. Assim, em um tabuleiro, há a distribuição de 2 (dois) CDS com várias sílabas ao seu redor. Estas sílabas correspondem às imagens que já estão devidamente fixadas no tabuleiro. Em cada imagem consta uma numeração, a qual será sorteada com a auxílio de 3 (três) dados. Após a criança jogar os dados, ela observará o resultado e procurará no tabuleiro a imagem que corresponde àquele número e, em seguida, representará as sílabas correspondentes à palavra que deve montar. Feito isso, o aprendiz irá escrever na lousa a palavra que foi

montada na roleta. Cada criança terá a oportunidade de realizar a atividade individualmente com o auxílio do professor (a).

Atestamos, a partir de nossa experiência em sala de aula, que esse jogo é uma forma bastante eficaz de promover a aquisição das habilidades de leitura e de escrita, pois os alunos se envolvem com bastante empenho em sua execução. A particularidade em ser um jogo diferente dos convencionais é o grande diferencial desse jogo, que além de promover as habilidades citadas anteriormente, oportuniza, também, que o aprendiz seja sujeito de sua própria aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aquisição da língua escrita, ainda, se confronta com muitas limitações e o trabalho pedagógico requer muita flexibilidade e criatividade, pois a aquisição dessas habilidades, de leitura e de escrita, é um processo desafiador, mas que se revela como uma importante conquista ao educando que as adquire. Contudo, sabemos que as dificuldades são constantes, e caso não sejam sanadas, o educando terá prejuízos em sua vida acadêmica e social, durante todo o seu percurso existencial.

Nossa pesquisa teve como objetivo geral analisar como os jogos educativos embasados na ludicidade e nas multissemioses podem contribuir com o processo de alfabetização em contexto de letramento. Desse modo, constatamos que o objetivo traçado obteve êxito, uma vez que a análise realizada atende aos problemas iniciais que necessitavam de soluções.

O objetivo específico inicial era dialogar com os estudos acerca dos processos de alfabetização, dos letramentos e dos multiletramentos, que foi alcançado, pois abordamos a perspectiva teórica de muitos estudiosos, os quais contribuíram para elucidar tais apontamentos.

Nosso segundo objetivo específico era descrever como a ludicidade e a multissemiose visual contribuem para o

desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita no 2º ano do Ensino Fundamental. Essa meta foi atingida porque conseguimos descrever que a ludicidade e suas multissemos proporcionam um ensino mais prazeroso, divertido e eficaz, distanciando-se dos métodos tradicionalistas de alfabetização.

Podemos concluir, dessa forma, que a prática lúdica e as multissemos visuais, em contexto escolar, quando fazem relação aos conteúdos programáticos, resgatam a alegria e o prazer em aprender, ampliando a construção de conhecimento. Portanto, a educação acontece de forma a possibilitar a produção do conhecimento à medida que estimula a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia. Tudo isso implicará para a ampliação e para a aquisição das habilidades de leitura e de escrita por parte dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília/DF: MEC/SEB, 2017.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. Aprendizado da leitura: O que e como ensinar? Práticas que propiciam o avanço das crianças. IN: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Caderno 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. ISBN: 978-85-7783-188-3

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NÖTH, Winfried. **Semiótica visual**. Sorocaba/São Paulo: Editora Triade, v.1, n.1, junho 2013, pág. 13-40. Disponível

em:<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/triade/article/view/1551/1558>. Acessado em: 14 de abril de 2022 às 11h40min.

SANTOS, Lindinalva Vicente de Almeida; SILVA, Edjane Pereira da. **Leitura e escrita: A subjetividade na abordagem da prática nos anos iniciais da educação básica**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, Beatriz Torres. Os jogos no processo de aprendizagem. In: **19 anos levando conhecimento a cada cantinho desse país**. Recife-PE: Editora Construir, 2018. ISSN 2236-3505.

CAPÍTULO IX

A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE E DA ANCESTRALIDADE EM “BAOBÁ” DE ELIANA ALVES CRUZ¹

Adriana Cristina Trajano Marinho²

Maria Suely da Costa³

1. INTRODUÇÃO

No processo de interações e combinações que vivenciamos na escola, temos a oportunidade de ampliar a percepção e a formação identitária que perpassam as ações e experiências de leitura literárias na sala de aula. Face à experiência de leitura, colocamo-nos diante do outro e, ao nos vermos com o outro, estabelecemos um processo constante de compreensão de nossa identidade, que envolve combinações, desde as primeiras relações que são estabelecidas no grupo familiar até chegar a desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece, principalmente dentro do ambiente escolar (Gomes, 2003).

A partir do movimento das experiências literárias e considerando as propostas governamentais, podemos considerar a existência de obras segundo as diretrizes do Decreto 9.099/2017 que atendam aos objetivos que,

¹ Este artigo é parte de um dos capítulos da dissertação intitulada “O menino do oboé e Baobá: Os letramentos literário e étnico-racial na sala de aula”, apresentada ao Mestrado Profissional em Letras –PROFLETRAS/UEPB– Campus III (2024).

² Mestre em Letras pelo PROFLETRAS -UEPB. adrianacristinatrajanomarinho@gmail.com

³ Profa. Doutora do Programa PROFLETRAS-UEPB. suelycosta@servidor.uepb.edu.br

potencializam entre os estudantes a capacidade de reflexão quanto a si próprios, aos outros e ao mundo que os cerca, proporcionando o contato com a diversidade em suas múltiplas expressões por meio de uma interação eficiente – e gradativamente crítica – com a cultura letrada, sem descuidar da sua dimensão estética. (Brasil, 2021, p. 11)

Na edição do PNDL-Obras Literárias (2021), são listadas obras com temáticas afro-brasileiras, embora, quantitativamente inferior às demais, mas que são desafiadoras e movem olhares quanto à proposta e à estética literária, diante das questões étnico-raciais que devem ser conduzidas nas escolas. É nesse contexto e lugar, que o presente artigo busca refletir sobre as possibilidades de interpretação advindas da leitura do conto afro-brasileiro “Baobá”, de Eliana Alves Cruz (2021). O conto está inserido na coletânea *Um amanhã cheio de história*, obra escolhida pelo PNLD 2021. Organizada pela jornalista e escritora Josélia Aguiar, a antologia traz protagonistas negros que vivem experiências na adolescência em uma trama que pode resultar em um letramento étnico-racial, no sentido do enfrentamento de pré-conceitos, possibilitando uma educação antirracista.

O PNLD em seu Art. 3º direciona a atenção para que se efetive as diretrizes constitucionais da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da publicidade e da eficiência; em seu Art. 3º propõe:

- I - o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- II - o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais;
- III - o respeito à autonomia pedagógica das instituições de ensino;
- IV - o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e
- V - a garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de aquisição das obras didáticas, pedagógicas e literárias.

A partir das diretrizes propostas pelo PNLD, temos obras, como a de Eliana Alves Cruz citada acima, que fazem parte do programa curricular de secretarias e por sua vez dos planos didáticos de professores. Nestes, as obras selecionadas assumem o pertencimento a uma etnicidade afrodescendente que permitem um

trabalho crítico e desafiador de combate ao racismo e ao preconceito velado pela “democracia racial”⁴, ainda persistente como pensamento válido em nosso país.

Neste sentido, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018, p. 65), a leitura do texto literário pode “desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas, [...] mediante a diversidade de saberes, identidades e culturas”, formação essa, fundamental para a construção de um leitor letrado em várias perspectivas.

A partir desse cenário, e embasados pela Lei 10.639⁵, dar-se a importância de que os professores entendam e se posicionem diante da conjuntura existente de silenciamentos e reações, seja em suas ações de experiências literárias para o Ensino Básico, seja em orientações e propostas curriculares das quais esse profissional tem acesso. Aguiar e Bordini (1988, p. 13) propõem que os professores procurem meios para intervir nessa situação, a partir de uma maior oferta de textos que promovam à criticidade e à fruição estética desses sujeitos históricos, constituídos pela linguagem, palavras, histórias e imaginários.

Mediar a leitura literária em sala de aula é um exercício de busca para vencer a barbárie e as injustiças, dentro de uma perspectiva de formação humana, o que Candido (2011, p. 180) aponta enfaticamente como humanização:

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

⁴ Para Guimarães (2002, p. 56-7), é um “mito fundador da nacionalidade brasileira”, que se sustenta na afirmação de que, no Brasil, se dispensa a negros e brancos o mesmo tratamento.

⁵ Lei que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas de todo o país. Em 2008, foi alterada pela lei nº 11.645, com vistas a contemplar no currículo escolar conteúdos referentes também aos indígenas brasileiros.

A literatura desenvolve, em nós, a quota de humanidade na medida que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Em seus estudos críticos, Candido (2011) destaca que todos têm direito à literatura, pelo fato desta dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, possibilitando uma consciência capaz de nos libertar do caos e nos humanizar. Nesta Percepção, o referido autor considera que este direito estaria ao lado dos direitos identificados como básicos, a exemplo da moradia, vestuário, alimentação, assim, como aos direitos mais amplos, como a liberdade e a justiça necessários ao equilíbrio humano.

Dessa forma, o conflito identitário vivenciado por alunos de qualquer origem étnica, como também, todos os profissionais envolvidos no processo ensino aprendizagem em uma escola, pode mover esses sujeitos em várias direções. Como pontua Hall (2003), diante dos conflitos e dependendo das influencias do ambiente, os sentimentos de rejeição, submissão, aceitação ou autonomia estarão sempre em jogo. Portanto, o ambiente escolar, assim como destaca Gomes (2003), é lugar de desdobramentos a partir das relações das quais o sujeito estabelece o contato com narrativas afro-brasileiras, possibilitando o desenvolvimento de competências para uma leitura crítica referente às questões em torno da representação do negro na sociedade.

2. A ESCRITORA ELIANA ALVES CRUZ

A escritora, jornalista e roteirista, Eliana Alves Cruz nasceu no ano de 1966, no Rio de Janeiro. Seu primeiro romance *Águas de barrela* (2015) foi contemplado com o prêmio Oliveira Silveira, no concurso promovido pelo Fundação Palmares. Em 2018, lança a obra *O Crime do Cais do Valango*. Participou em várias edições dos *Cadernos Negros*, publicando contos na edição 39ª e na edição 40ª, com destaque para o conto de ficção científica “Oitenta e oito”. Em 2020, publica *Nada digo de ti, que em ti não veja*, romance aprovado no ano

de 2021 pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Eliana Alves é premiada com o prêmio Jabuti, categoria contos, com a obra *A vestida*, em 1º lugar da edição de 2022.

Suas obras trazem temas atuais sob uma perspectiva afrocentrada⁶ ficcional e historicamente ambientadas; retratam conflitos dos sujeitos negros marginalizados face a uma sociedade colonial escravocrata dos séculos XVIII e XIX no Brasil; retratam também temas atuais, mas sempre procurando valorizar a ancestralidade e a identidade do povo negro. Em entrevista ao programa Nordeste TVE Bahia, em 2024, sobre a representatividade de suas obras para o público infanto-juvenil, a autora destaca:

É muito importante que a gente se veja na escrita, que agente veja nossa realidade, veja os nossos, principalmente quando a gente tá começando nesse processo de letramento. É importante demais para a autoestima e importante como grupo, você entender que o lugar de onde veio tem uma contribuição para o seu país não tem preço [...] a narrativa é tudo, a forma como contamos nossa história determina tudo, [...] eu sou por que meus pais foram, sonharam com um futuro (Cruz, [...] 2024, 9min 34s- 14min-16s).

Os contos de Eliana Alves Cruz, baseados em muita pesquisa histórica, pontuam aspectos de uma valorização da cultura, da história e da ancestralidade do povo negro. Desse modo, a autora avança em seu fazer literário para diferentes públicos e formas de revisar a história de maneira ficcional.

Para o público infanto-juvenil, em 2021, a referida autora publica o conto “Baobá”, inserido na coletânea *Um amanhã cheio de histórias*, obra selecionada pelo PNLD/2021, indicada para o Ensino Médio, mas também adequada para os anos finais do Ensino Fundamental. Organizada pela jornalista e escritora Josélia Aguiar,

⁶ Trata-se de um paradigma elaborado pelo intelectual afro-americano Molefi Kete Asante, na década de 1980. Temos, desta forma, a abordagem utilizada por Eliana Alves Cruz em seus contos, uma agência e localização pautada na experiência do sujeito negro na diáspora brasileira. (Cf. ASANTE, 2014)

a citada antologia traz narrativas com protagonistas negros que vivem experiências na adolescência.

3. IDENTIDADE E ANCESTRALIDADE NO CONTO “BAOBÁ”

“Baobá” terceiro conto da coletânea *O amanhã Cheio de histórias*, (2021), escrito em primeira pessoa, parte da sensação de não pertencimento da narradora-protagonista Dandara. Narrativa direcionada ao público infanto-juvenil, considera às dificuldades, seja quanto ao sentimento de inadequação desta idade, seja quanto ao problema do *bullying*. Há nas obras da coletânea uma busca pela ancestralidade e pela afirmação identitária, sempre sendo conduzida por um amigo, um adulto ou situação que aponte para novas histórias. Uma adolescente negra, bolsista, que estuda em uma escola particular e se vê em circunstâncias de lidar com tensões sociais e familiares que envolvem o preconceito étnico-racial. A trama é ambientada em três espaços físicos e sociais: O primeiro, a família constituída apenas pela mãe da protagonista e ela; o segundo espaço a escola com a participação direta na narrativa de Leo, seu colega de turma, menino negro adolescente e o professor de Português Alberto; e fechando o círculo da narrativa e um dos espaços mais simbólicos, a velha casa assombrada onde se localiza o Quilombo urbano Baobá.

Dandara e seu amigo Leo em um dia de sexta feira pulam o muro de uma velha casa abandonada em um terreno baldio, perto da escola. Esse terreno era cercado de histórias que percorriam os corredores da escola desses adolescentes. Dentre as lendas que habitava o imaginário daqueles estudantes a “casa da bruxa” era a mais densa e tenebrosa. Narrativas cheias de superstições circulavam aquela região. No entanto, o que havia na verdade um quilombo urbano, o “Quilombo do Baobá”.

A narrativa é introduzida pela contista por um diálogo com a realidade representada, nele os sentidos assumem múltiplas

dimensões que conduzem o leitor a despertar os sentidos e à imaginação (Cruz, 2021, p. 49):

Um cheiro gostoso de frutas inundava a rua. Eu e o Leo pulamos o muro da casa que tinha o quintal mais desejado da vizinhança. Uma mistura de medo e excitação acelerava as batidas no nosso peito e nos fez parar um pouco para pegar ar, depois de sacudir a terra dos joelhos e das canelas.

A autora não só descreve as cenas territorialmente, no quilombo do baobá, mas explora o espaço da narrativa a partir da tensão vivida por uma adolescente negra em nossa sociedade ao lidar com os conflitos familiares e escolares. Sempre apoiada por Leo, seu amigo de classe e que também é negro. Conforme o fragmento abaixo (Cruz, 2021, p. 49):

Foi do Leo a ideia de entrar ali e ter uma tarde diferente depois do dia difícil que tivéssemos na escola.

— Por que você não respondeu, Dandara? Por que não reagiu?

— Porque não foi nada demais! Não me atingiu e...

— Mentira! Você está se ouvindo? Tá me dizendo que aquele cara, toda hora insinuando que você não vai conseguir a faculdade porque não tem grana, é mulher e é preta não te irrita, não mexe com você. Qual é? Engole isso por quê?

Podemos inferir, quanto ao estilo e registro, como propõe Bosi (2015), que a contista conduz a narrativa por um estilo intimista na esfera do id (onírico e fantástico), já que o leitor é atraído por símbolos como o baobá, a griote⁷ D. Tereza e o Quilombo do Baobá, através de uma áurea de ancestralidade e pertencimento as origens africanas do povo negro no Brasil. Há um envolvimento em um universo de surpresa, suspense e muita imaginação, como podemos verificar no fragmento abaixo (Cruz, 2021, p. 51):

⁷ Segundo Lopes (2011), indivíduo que tem por vocação preservar e transmitir as histórias, conhecimentos, canções e mitos do seu povo.

Ele soltou aquela gargalhada boa e foi exatamente nesse momento que paralisamos. Não conseguimos dar mais nenhum passo. No meio daquele pomar inusitado, ficando no meio da cidade, bem na nossa frente estava a árvore de troco mais grosso que já vimos na vida.

— Uau! Dandara...

— Que frutos estranhos...

— Acho que é um...

— Baobá

Dentre as variáveis formativas no processo identitário do negro, inscrevem-se os aspectos do elemento ancestralidade como o baobá enquanto força que mantém a conexão entre passado, presente e futuro das gerações e que seguem representadas na escrita de autores negros contemporâneos como Eliana. Ou seja, para Oliveira (2014, p. 50), os ancestrais, enquanto elementos dessa narrativa, se movimentam, harmonizando e engendrando as forças mantenedoras das práticas sociais sustentadoras da tradição transmitida de geração a geração, pois as tipologias se corporificam na linguagem de autores contemporâneos que valorizam a oralidade detentora das marcas da ancestralidade.

Essas tipologias surgem como as marcas da ancestralidade que as Relações Étnico-raciais (Brasil, 2006) estabelecem como orientação para a rede de ensino brasileira. Portanto, cada palavra, estrategicamente escolhida, leva o leitor a refletir alegoricamente sobre a ancestralidade e a busca pelas identidades ali representadas, desde a escolha do nome da narradora personagem, à representatividade do baobá para a cultura afro-brasileira (Cruz, 2021, p. 51-52):

— Sim. É um baobá. Uma árvore que vive séculos. Estava aqui antes de nós e está aqui depois. Ela veio de longe...

— Disse a senhora nos encarando séria. — Veio de onde viemos.

Mordi o lábio. Era óbvio que ela estava se referindo ao continente africano. Isso a escola tinha nos ensinado, mas...

— Quem sabe de onde veio?! Se a senhora está falando da África, saiba que é um continente enorme. Eu não sei de onde eu vim...

De acordo com Lopes (2011 p. 162), na Enciclopédia brasileira da diáspora africana, Dandara é uma grande personagem lendária da história do quilombo dos Palmares e que sua vivência está, ainda, envolta em lendas, representando uma heroína negra do século XVII. Quanto ao baobá, Lopes (2011, p. 72) destaca o baobá enquanto “símbolo mítico, de fruto comestível e caule com múltiplas aplicações industriais, é um dos símbolos africanos. Em Angola, conhecida como ‘embondeiro’, é árvore envolta em forte aura mística”. Podemos perceber na fala da autora, em entrevista ao Giro Nordeste/TV Bahia, o resgate desses símbolos nas obras de Eliana, “Os saberes indígenas afro-indígenas tantos outros pertencimentos que a gente tem que a gente precisa resgatar” Eliana, [...] 2024 (15:59m -15:06s). Vemos que há todo um trabalho que remete a ancestralidade e ao pertencimento da cultura negra, como referencial para sua narrativa.

O baobá é retratado no conto na condição de um personagem que se personifica como testemunha ocular das batalhas vivenciadas pela comunidade do Quilombo Baobá ao longo da existência de gerações. A narrativa aponta para a resistência e o encontro identitário da narradora com suas raízes, sua aceitação e pertencimento ao povo negro. Vejamos o trecho da narrativa com foco para a representação do encontro identitário da narradora a suas raízes (Cruz, 2021, p. 51-59):

—Sim. É um baobá. Uma árvore que vive séculos. Estava aqui antes de nós e está aqui depois. Ela veio de longe [...] —Pessoal, conseguimos! A luta vai continuar. Não precisamos sair do terreno. Olha, se eu tinha minhas questões com a minha mãe, o Leo tinha com o pai dele, e, pela primeira vez, vi um gesto de carinho entre os dois. Dona Teresa caiu no choro e nós também.

Diante da natureza plástica, própria desse gênero literário, Bosi (2015, p. 8) afirma que “o conto tende a cumprir-se na visada intensa de uma situação, real ou imaginária, para a qual convergem os signos de pessoas e de ações em um discurso que os amarra”. Assim, o conto

Baobá não se desenvolve em torno de um único acontecimento, com tempo e espaço restritos, retrata mais de um espaço, os conflitos com a família, com a escola, com a resistência territorial do quilombo urbano e com a sociedade, nos quais as tensões sociais são vividas pela adolescente. Neste, vemos que “Quanto a invenção temática, o conto exerce, o papel de lugar privilegiado em que *a autora* situa fatos e acontecimentos exemplares vividas pelo homem contemporâneo[...]

 (Bosi, 2015, p. 8 - Grifo nosso).

Dessa forma, a narrativa retrata a opressão étnico-racial vivenciada por Dandara no decorrer do conflito. O trecho abaixo pode nos dar uma noção desses múltiplos espaços que proporcionam “a visada da narrativa”, apontada por Bosi como uma das características do conto contemporâneo:

— Foi do Leo a ideia de entrar ali e ter uma tarde diferente depois do dia difícil que tivéssemos *na escola*. [...]

— Disse a senhora nos encarando séria. — Veio de onde viemos.

Mordi o lábio. Era óbvio que ela estava se referindo ao continente africano. Isso a escola tinha nos ensinado, mas...

— Quem sabe de onde veio?! Se a senhora está falando da África, saiba que é um continente enorme. Eu não sei de onde eu vim... Mal vejo minha mãe, não conheço meu pai e não tenho *família*. E vou embora porque tive um dia realmente ruim. Desculpe e boa tarde [...] Parecia que estávamos numa espécie de filme de ficção científica, voltando na história. Senti vergonha por estar perto de entrar na universidade e sem saber que lugares nas cidades e nos tempos atuais poderiam ser considerados quilombos; lugares que guardam memórias valiosas e, principalmente, *peessoas que descendem de outras que se reuniram naquele local para sobreviver juntas* e mais fortes a muita violência. Fui pesquisar depois na internet. Quanta novidade! (Cruz, 2021, p. 49, 51-52 e 56 – Grifos nossos).

As expressões grifadas acima nos mostram a dimensão da mensagem que percorre a narrativa e que pode atrair a leitura e a atenção dos alunos em sala de aula. A contista parte de questões como aceitação e sensação de não pertencimento, mediante as

tensões existenciais em uma adolescente. Dandara, narradora protagonista, consegue aceitar-se ao vencer o preconceito do professor, quando aprende com as tensões vivenciadas nas lutas existenciais propostas pela narrativa no ambiente escolar.

A partir do reconhecimento de sua identidade, por meio de símbolos ancestrais como o baobá, a resistência do quilombo urbano Baobá e as orientações da Griote Tereza no território do quilombo urbano, enquanto representação de resistência e valorização de sua origem e família. Dessa forma, compreendemos, assim, que a percepção da identidade negra, neste conto, se dá em processo e neste se dá a importância do letramento étnico-racial em sala de aula. Eliana Cruz respeita às diversas possibilidades de discutir a identidade negra, assim como pontua Gomes (2005, p. 41):

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana.

De acordo com a citada pesquisadora, “reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (Gomes, 2005, p. 42). Entendemos assim, que a contista lança mão de estratégias estéticas e literárias próprias dos contos contemporâneos afro-brasileiros, quando usa seu arquivo de memórias problematizando preconceitos, como pontua Cuti (2010) para evidenciar seu discurso afrocentrado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa lida d' *O amanhã Cheio de histórias* se configura na busca de novos horizontes para se pensar o passado. E, a partir desse reencontro com símbolos como o baobá, o quilombo e os griots, esta

propõe a construção de um imaginário juvenil com novas possibilidades de resistência negra e antirracista a serem discutidas e vivenciadas na escola.

A personagem Dandara provoca no professor momentos de “pena e condescendência bem-intencionados”, sempre querendo direcioná-la para conquistas limitadas e menores. Desse modo, a representação do adolescente negro por meio de uma narradora que passa pelo processo de referencialidade, a partir do reconhecimento de sua ancestralidade, constrói uma trama ficcional que pode ser entendida como uma metáfora para um mergulho na própria ancestralidade africana representada pelo Baobá que finca suas raízes em um quilombo urbano no Brasil e promove na personagem principal a conquista do reconhecimento de seu valor.

A leitura dessa narrativa afro-brasileira revela que ampliar a educação literária via letramento étnico-racial é portanto, conforme as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2006, p. 32), reconhecer as diferenças como passo fundamental para que haja a promoção da igualdade, sem a qual a diferença poderá vir a se transformar em desigualdade. Portanto, os desdobramentos quanto às escolhas das obras literárias via PNLD devem promover atitudes didáticas assertivas durante as experiências literárias possíveis em sala de aula, e cabe ao professor de Língua Portuguesa administrar de maneira autônoma, como orienta o decreto 9.099/2017, em seu Artigo 3º, inciso III, favorecendo “o respeito à autonomia pedagógica das instituições de ensino”.

O acesso a contos da literatura afro-brasileira, a exemplo de “Baobá” de Eliana Alves Cruz, pode redimensionar momentos conflituosos que envolvam questões culturais, não só pela força da Lei 10.639/03, pela obrigação, mas por uma cultura de leitura literária com foco no letramento ético-racial que esteja em constante movimento no *locus* escolar e que reflita na sociedade em que o aluno está inserido.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Graça. **Literatura: A formação do Leitor**. Alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: a teoria de mudança social**. Trad. Ana Monteiro Ferreira, Ama Mizani e Ana Lucia. Philadelphia: Afrocentricity Internacional, 2014.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 49ª ed. São Paulo, Cultrix, 2013.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de junho de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.html. Acesso em: 09 de maio 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. (BNCC) Versão final. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo de Desenvolvimento Nacional da Educação. **Guia digital Programa Nacional do Livro Didático 2021**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2021. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assetsnld/guias/Guia_pnld_2021_literario_ensino_medio_pnld_2021_literario_ensino_medio_primeira_terceira_serie.pdf. Acesso em: 28 jan. 2023.

CANDIDO, Antonio. **O Direito à Literatura**. In: Vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. Ouro sobre azul, 2011.

CRUZ, Eliana Alves. “Baobá”. In: *O amanhã cheio de histórias*. Josélia Aguiar (Org.) Ilustrações Fabrizio Lenci. 1ª Ed. São Paulo: FTD.2021.

CRUZ, Eliana Alves. **GIRO NORDESTE | TVE BAHIA**. [l. s. n.]. 9 de jan. 2024. 1 Vídeo (Eliana, [...] 2024, 9min 34s- 14min-16s). Disponível em: <https://youtu.be/Ftxp7yo4tuM>. 13 de janeiro de 2024.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro brasileira**. São Paulo: Selo Negro, p.151 2010. (Coleção consciência em debate/ Coordenada por Vera Lúcia Benedito).

GOMES, Nilma Lino. “Cultura negra e educação”. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/ago. 2003.

GOMES, N. L. “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão”. In: **BRASIL. Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005, p 39 - 62.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização de Liv Sovik; Tradução de Adelaine La Guardia Resende. 2. ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. 4ª ed. São Paulo: Selo Negro, 2011.

OLIVEIRA, Jurema. “As marcas da ancestralidade na escrita de autores contemporâneos das literaturas africanas de língua portuguesa”. **Signótica**, Goiânia, v. 26, n. 1, p. 45-67, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/sig/article/view/29780/17370>>. Acesso em: 02 fev.

CAPÍTULO X

ENTRE O BILHETE E A VIGÍLIA – EM HAMLET E A CARTOMATE

Willian Sampaio Lima de Sousa (DL/UEPB)

Ao lermos *Hamlet* e “A Cartomante”, observamos que duas vidas cambiam abruptamente após um bilhete e uma vigília. No que concerne ao bilhete, Camilo, personagem do conto machadiano, recebe uma comunicação sucinta e urgente provinda de Vilela: “Vem já, já a nossa casa; preciso falar-te sem demora”. (ASSIS, 1998, p. 258). Para que entendamos esta mensagem e o seu poder desestabilizador na vida de Camilo, precisamos conhecer a estruturação textual do conto machadiano. “A cartomante” irrompe *in medias res*, ou seja, no centro de um triângulo amoroso envolvendo Vilela, Rita e Camilo. No princípio da trama, o leitor infere que o diálogo entre Camilo e Rita é um evento corriqueiro na vida de um casal enamorado; contudo, ao prosseguimos em nossa leitura, se faz perceptível que há um adultério em andamento, pois o diálogo entre Camilo e Rita é suspenso, o narrador insurge e traz à baila algumas informações circunstâncias sobre os personagens presentes no conto. Nesses detalhes propiciados pelo narrador, entendemos que Vilela e Rita são casados e Camilo, amigo de Vilela, está vivendo uma relação amorosa com Rita. O narrador descreve que notificações anônimas são endereçadas a Camilo e o teor das mensagens afeta o comportamento desse personagem notoriamente. Não abordaremos aquilo que está na superfície do texto: a mudança comportamental de Camilo referente à Rita e Vilela, entretanto analisaremos a desconstrução interna de Camilo: um homem

altamente racional que cederá cegamente ao misticismo em um momento de atribulação mental.

Em *Hamlet*, temos uma organização textual também *in medias res*, Hamlet (o pai) está morto ao principiar o relato ficcional, Cláudio é o rei da Dinamarca e se encontra casado com Gertrudes. Hamlet (o príncipe) é apresentado como um personagem emocionalmente fragilizado e dois indícios facultam essa linha de pensamento: a) a morte repentina do pai e b) o casamento inesperado entre sua mãe e o seu tio. Porém, observaremos uma alteração no encadeamento das ações da peça, Horácio (Ato I, cena II) afirma ter visto Hamlet (o rei), nas muralhas de Elsinor e insta o príncipe Hamlet a comparecer à vigília da guarda real, com o objetivo de observar e falar com o espectro errante. No ato I, cena V, Hamlet comparece à vigília, encontra o espectro e conhece os pormenores da pérfida morte do pai e jura realizar uma vingança célere: “Conta-me logo, para que eu, com asas tão velozes quanto a fantasia ou os pensamentos de amor, possa voar em direção de minha vingança”. (SHAKESPEARE, 1995, p. 584). Este empenho vingativo contido em suas palavras será suprimido pelo dualismo engendrado em seu caráter: Hamlet é um personagem racional, porém místico.

As atitudes racionais e místicas presentes em Camilo e Hamlet são um elo que nos permite realizar algumas comparações entre os textos, *a priori* enviesada pelo horizonte de expectativa do leitor e mediante o conhecimento da natureza interna desses heróis. Contudo, o texto machadiano cita explicitamente *Hamlet* em seu início: “HAMLET observa a Horácio que há mais coisas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia”. (ASSIS, 1998, p. 254). Uma leitura crítica que partiria do horizonte de expectativas do leitor encontra um subsídio materializado no conto machadiano e que suscita uma verticalização analítica.

O trecho que conecta *Hamlet* e a “A Cartomante” está localizado, na peça, no ato I, cena V e descreve um diálogo entre Hamlet (o príncipe), Horácio e o espectro. O príncipe, ao asseverar que “há mais cousas entre o céu e terra”, enseja uma dicotomia

presente no ser humano, precisamente uma cisão entre razão e misticismo. Hamlet é um intelectual, estudante universitário (Wittenberg) e um sujeito do mundo renascentista. Na cultura renascentista, o cientificismo prevalece em face ao misticismo. Mas, ao dialogar com o espectro, um ser do mundo imaterial, a natureza humana do personagem estará cindida entre razão e misticismo. No que concerne ao misticismo, o príncipe absorve todas as informações descritas pelo espectro e, pelo viés da razão, instaura um engenhoso processo investigativo que permita comprovar todo o conteúdo informado pelo espectro.

A cisão razão/misticismo presente em Camilo difere circunstancialmente daquilo que observamos em Hamlet. A princípio, temos um Camilo racional e desapegado aos relatos místicos. No diálogo com Rita, o personagem questiona sua amante sobre o encontro e a mensagem proferida pela cartomante: “Tu crês deveras nessas coisas? perguntou-lhe”. (ASSIS, 1998, p. 255). A onisciência do narrador permite que perscrutemos a interioridade do personagem e suas ações pretéritas. Vejamos:

(...) Ele, em criança, e ainda depois, foi supersticioso, teve um arsenal inteiro de credices, que a mãe lhe incutiu e que aos vinte anos desapareceram. No dia em que deixou cair toda essa vegetação parasita, e ficou só o tronco da religião, ele, como tivesse recebido da mãe ambos os ensinamentos, envolveu-os na mesma dúvida, e logo depois em uma só negação total. Camilo não acreditava em nada. Por quê? Não poderia dizê-lo, não possuía um só argumento: limitava-se a negar tudo. E digo mal, porque negar é ainda afirmar, e ele não formulava a incredulidade; diante do mistério (...). (ASSIS, 1998, p. 255).

O narrador descreve um Camilo supersticioso na infância, um sujeito detentor de um “arsenal inteiro de credices”, mas, com o passar dos anos, tornou-se um sujeito plenamente descrente (Camilo não acreditava em nada). É possível compreender o apagamento gradual e definitivo do enfoque místico do personagem em sua vida adulta, contudo, ao receber o bilhete de Vilela, a estabilidade

emocional de Camilo é abalada e o narrador antecipa uma peculiaridade da face descrente do personagem: “(...) não possuía um só argumento (...) ele não formulava a incredulidade; diante do mistério”. Ao ler apressadamente o conto, centramos o nosso olhar no desenvolvimento do enredo e negligenciamos elementos pontuais que são retomados em algum momento oportuno na tessitura da narrativa. Ao não possuir uma argumentação lógica sobre sua descrença e sucumbir diante de um mistério, podemos aventar que a díade razão/misticismo não concentra uma equivalência percentual, uma vez que em um momento de abalo psicológico, o personagem tenderia relativamente ao misticismo.

Em *Hamlet*, a tensão razão/misticismo conduz o príncipe a elaborar uma investigação pormenorizada e o traço místico assume um funcionamento duplo:

a) O misticismo do príncipe funciona como um freio analítico; logo, não o impulsiona para um conjunto de ações precipitadas;

b) Ao freá-lo, o teor místico contido na aparição do espectro irá incitá-lo a desenvolver uma ação racional que avaliará a veracidade das palavras de Hamlet (o pai).

Ao iniciar o seu processo investigativo, Hamlet “perde” o senso da razão, neste instante, o personagem forja um momento de loucura. Um subterfúgio racional e perspicaz em sua época; pois, por meio de uma falsa insanidade, o personagem está livre para examinar as informações transmitidas pelo espectro. Textualmente, o princípio da loucura hamletiana ocorre após o encontro com o espectro. O fantasma permanece mudo às investidas de Horário e Marcelo, o único personagem a quem o espectro se reporta é o príncipe. Na tentativa de elucidar a aparição recursiva do velho Hamlet, o jovem príncipe busca conhecer os mistérios que estão sepultados com o pai, porém, ao caminhar para a entrevista com o espectro, Hamlet é aconselhado por Horácio.

Meu senhor, e se assim vos atrair para as ondas, ou em direção do cume espantoso desse rochedo escarpado que avança pelo mar adentro e lá, assumindo alguma outra forma horrível, **possa privar-**

vos do império da razão, arrastando-vos à loucura. Pensai bem!¹
(SHAKESPEARE, 1995, p. 546).

Após o encontro com o espírito errante do pai, esse conselho do amigo pode ter desencadeado a estruturação da loucura forjada pelo príncipe. Não há nenhum aprofundamento textual ou indício explícito que comprove nossa assertiva; mas, após o diálogo com Hamlet (o pai), o conhecimento sobre o verdadeiro motivo de sua morte: um fratricídio, Hamlet muda drasticamente seu comportamento. Há um extrato textual que *comprova* nossa visão sobre a insanidade “forjada” do príncipe; em suas palavras, no epílogo do primeiro ato, é possível observarmos uma mudança comportamental em andamento.

Há mais coisas no céu e na terra, Horácio, do que pode sonhar tua filosofia. Mas, vinde, jurai, como anteriormente, assim o céu vos ajude, **que por muito rara e extravagante que seja minha conduta, visto que, talvez, no futuro julgue oportuno afetar maneiras ridículas**².
(SHAKESPEARE, 1979, p. 226).

A loucura de Hamlet foi um exílio introspectivo com uma meta prescrita. O príncipe rompe dissimuladamente com o primado da razão, as convenções comportamentais de um personagem da realeza – “no futuro julgue oportuno afetar maneiras ridículas” – e instaura um plano investigativo. Hamlet, pelo viés da loucura, busca um isolamento em meio ao convívio social e alcança seu objetivo primário: iniciar uma investigação.

O subterfúgio da insanidade e o seu método investigativo apontam para uma atitude racional, premeditada e estruturada pelo príncipe. Em Erasmo de Roterdã e Foucault, o louco e sua fala são desconsiderados ou “escanteados” na sociedade das mentes sãs. Em *Elogio da loucura*, de Erasmo de Roterdã, temos a própria loucura narrando seu nascimento, atributos e *modus operandi*. A loucura tem

¹ Grifo nosso.

² Grifo nosso.

por característica romper com a automatização do discurso em voga na sociedade. Em um mundo de aparências, o louco fala abertamente sobre assuntos que são interditados ou abordado em oculto pela sociedade. Vejamos como a Loucura se apresenta:

“Não pode haver em mim nem maquiagem nem dissimulação, e jamais se percebe em meu rosto as aparências de um sentimento que não esteja em meu coração. Enfim, sou em toda parte tão semelhante a mim mesma que ninguém poderia me ocultar” (ERASMO DE ROTERDÃ, 2014, p. 14)

Nesse aspecto, a loucura é espontânea e não há filtros que interdite o conteúdo de suas assertivas. A insanidade de Hamlet surge alicerçada nessa perspectiva de loucura. O príncipe forja sua insanidade, e, por esse viés, ele pode utilizar a linguagem do cotidiano, professar verdades que estão em seu coração e poderá explorar os indícios que apontam para o suposto assassinato do pai, isto é, sem sofrer sanções da coroa dinamarquesa em um primeiro momento.

Em *A ordem do discurso*, Foucault aponta três concepções discursivas que sofrem interdições na sociedade, são elas: sexualidade, a política e a voz do louco. Sobre a validade do discurso do louco, o autor descreve que:

Desde a idade média, o louco é aquele cujo discurso não pode circular como os dos outros: pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula e não seja acolhida, não tendo verdade nem importância, não podendo testemunhar na justiça, não podendo autenticar um ato ou um contrato. (FOUCAULT, 2011, p. 10-11).

Nessa visualização preliminar da loucura descrita por Foucault, Hamlet utiliza a nulidade de suas palavras, no âmbito social, como ferramenta investigativa, porquanto que observamos o príncipe inquerindo, desafiando, e averiguando verbalmente quaisquer deslizes do “suposto” algoz de seu pai. No entanto, a atitude insana do príncipe desperta certo incômodo em Cláudio, pois o discurso de

Hamlet “não pode circular como os dos outros”, assim uma investigação é instaurada por parte da coroa dinamarquesa. Hamlet entende quão nula será a sua palavra no âmbito da sociedade dinamarquesa, desse modo, o príncipe necessitará de uma confissão pública do assassino. Como isso, uma nova fase investigativa terá início: a ratoeira.

Na segunda etapa de seu projeto investigativo, o príncipe pretende elucidar o mistério sobre a morte do pai e, para atingir essa meta, um engenhoso plano é preparado e executado cuidadosamente por Hamlet e seus amigos. O projeto consiste em apresentar uma peça teatral cujo enredo seja similar ao relato proferido pelo espectro. Cláudio, ao assistir à peça e observar o desfecho funesto do personagem principal, grita aturdido: “light”. A história oculta sobre o falecimento do rei Hamlet é trazida à luz (light) e o assassino é descoberto. Por essa perspectiva, a tensão razão/misticismo não anula uma das partes, mas, como dito anteriormente, o misticismo impede um impulso precipitado do príncipe e a razão, por sua vez, permite avaliar e confrontar o relato do espectro.

Em “A Cartomante”, após receber o bilhete de Vilela, Camilo se dirige à casa do amigo, mas, por obra do acaso e devido à interdição de sua rota, o personagem se vê diante da casa da cartomante. Enquanto as palavras do bilhete ecoam em sua mente, a confiança no sobrenatural assume o protagonismo em sua vida e a balança razão/misticismo passa a pesar de modo unilateral: o místico. O pragmatismo observado no comportamento de Camilo sucumbe ao temor produzido pelo bilhete e o personagem vai ao encontro da cartomante. Vejamos:

A cartomante fê-lo sentar diante da mesa, e sentou-se do lado oposto, com as costas para a janela, de maneira que a pouca luz de fora batia em cheio no rosto de Camilo. Abriu uma gaveta e tirou um baralho de cartas compridas e enxovalhadas. Enquanto as baralhava, rapidamente, olhava para ele, não de rosto, mas por baixo dos olhos. Era uma mulher de quarenta anos, italiana, morena e magra, com

grandes olhos sonsos e agudos. Voltou três cartas sobre a mesa, e disse-lhe:

— Vejamos primeiro o que é que o traz aqui. O senhor tem um grande susto...

Camilo, maravilhado, fez um gesto afirmativo. (ASSIS, 1998, p. 261).

Neste trecho em destaque, o leitor observar quão rápido e sem o mínimo julgamento Camilo é tragado pelas palavras da cartomante. O termo “maravilhado” define o comportamento unilateral do personagem e sinaliza para o indubitável. Lembremos que Hamlet tem acesso ao “espectro do pai”, contudo preferiu agir de modo precavido. Segundo o príncipe:

(...) o espírito que eu vi bem poderia ser o demônio, pois o demônio tem o poder de assumir um aspecto agradável. Sim e, talvez, quem sabe, valendo-se de minha fraqueza e de minha melancolia, já que ele exerce tamanho poder sobre semelhante estado de ânimo. (SHAKESPEARE, 1995, p. 566).

Neste momento da análise, temos uma nova díade que opera na constituição dos personagens aqui examinados, pois o conteúdo do argumento aventado por Hamlet (o pai) gera em seu filho um estupor de pensamento e uma atitude parcimoniosa concernente à vingança. Em Camilo, o estupor de pensamento é gerado pelo bilhete e extirpado celeremente pelas palavras da profetisa. O herói machadiano se dirige seguro para mais uma visita corriqueira à casa de Vilela.

Após a profecia positiva da cartomante, Camilo tem um alívio mental instantâneo e o medo gerado pelo bilhete é desintegrado. Na perspectiva do leitor, não é possível observar qualquer intenção investigativa por parte do personagem, as palavras proferidas pela vidente são absorvidas sem qualquer julgamento. Neste caso, o misticismo que aflora em Camilo difere daquele observado em Hamlet, pois não irá freá-lo, mas o impulsionará desmedidamente para o encontro com Vilela. Não há mais em Camilo qualquer tensão ou preocupação, o futuro está resolvido e, nem mesmo, um símbolo

que desconstrói o discurso proferido pela Cartomante é percebido pelo herói machadiano. Ao se despedir da cartomante, esta entoava uma barcarola.

A cartomante tinha já guardado a nota na algibeira, e descia com ele, falando, com um leve sotaque. Camilo despediu-se dela embaixo, e desceu a escada que levava à rua, enquanto a cartomante, alegre com a paga, tornava acima, cantarolando uma barcarola. Camilo achou o tálburi esperando; a rua estava livre. Entrou e seguiu a trote largo. (ASSIS, 1998, p. 262).

Inebriado pelas palavras deleitosas da sortista, Camilo não esboça um mínimo temor sobre os eventos futuros. O personagem teve acesso ao discurso positivo da cartomante; não obstante, ao mesmo tempo, estamos simbolicamente diante de uma desconstrução das palavras “positivas” proferidas pela própria vidente; a barcarola cantada pela profetisa permite uma colisão interpretativa. Por meio do gênero textual descrito no conto, inferimos que o sotaque da cartomante seja português; pois, a barcarola é uma proposta artística originária de Portugal. Massaud Moisés descreve algumas características desse gênero textual/musical que são importantes para entendermos sua funcionalidade no enredo da obra.

Poema medieval, do tipo das cantigas de amigo, exclusivo, ao que indica, do lirismo galaico-português. Uma vez que se desconhecia o nome que ostentava durante a Idade Média (...) a moça do povo dirige-se às ondas do mar, em confiança, lamentando o afastamento, a demora ou a partida do bem-amado. (MOISÉS, 2013, p. 52).

Por se tratar de uma cantiga de amigo, observamos uma particularidade referente ao gênero textual/musical em questão: a barcarola é composta por um homem; o autor sob a óptica feminina expressa seu lamento sobre “a demora ou a partida do bem-amado”. Outro fator preponderante nesse gênero musical corrobora com o desaparecimento do amado, ou seja, o eu-lírico chora a perda de seu

amado em uma aventura marítima. Percebemos então que a cartomante utiliza dois discursos ao atender um mesmo cliente: na história trivial, o leitor e a personagem acessam diretamente as palavras positivas da cartomante sobre o desfecho otimista da situação apresentada por Camilo; contudo, a barcarola emerge como oposição ao discurso verbal e prenuncia o infortúnio do personagem.

Camilo, então místico, segue o seu caminho alegremente e não demonstra qualquer perturbação mental ou temor referente à reunião que se aproxima. O narrador descreve o estado mental de Camilo e uma *tradução simbólica precipitada* do personagem ao adentrar à Glória:

A verdade é que o coração ia alegre e impaciente, pensando nas horas felizes de outrora e nas que haviam de vir. Ao passar pela Glória, Camilo olhou para o mar, estendeu os olhos para fora, até onde a água e o céu dão um abraço infinito, e teve assim uma sensação do futuro, longo, longo, interminável. (ASSIS, 1998, p. 263).

Camilo estava psicologicamente abalado com o conteúdo do bilhete, mas, neste instante, “ia alegre e impaciente, pensando nas horas felizes de outrora e nas que haviam de vir”. Neste momento, ao compararmos Hamlet e Camilo, este, em momento algum, reflete sobre a sua fragilidade emocional, pois o príncipe se preocupa até com esse fator. Camilo poderia conjecturar: “o demônio tem o poder de assumir um aspecto agradável. Sim e, talvez, quem sabe, valendo-se de minha fraqueza e de minha melancolia, já que ele exerce tamanho poder sobre semelhante estado de ânimo”. O personagem machadiano não tem a perspicácia hamletiana e segue o seu rumo inebriado pelas palavras positivas da cartomante.

Ainda na citação anterior, temos acesso ao conteúdo da tradução feita por Camilo concernente aos seguintes símbolos: céu e mar. Lembremos que em sua percepção imagética, os dois signos simbolizam “um abraço infinito (...) uma sensação do futuro, longo, longo, interminável”. Podemos destacar que Camilo faz uma leitura precipitada e positiva da visão alcançada na Glória. O personagem

confia decisivamente nas palavras da cartomante. Contudo, as imagens e símbolos literários carregam uma multiplicidade de significados e estes significados não são estáveis; logo, por meio dessa instabilidade, podemos ler os símbolos: céu e mar a partir de duas perspectivas distintas. Vejamos:

1ª) Leitura endofórica ou positiva

2ª) Leitura exofórica ou catastrófica

A primeira leitura é aquela observada pelo personagem e enviesada por elementos endofóricos. Após estar com a cartomante, Camilo observa dois signos na Glória: o céu e o mar dando “um abraço infinito”. Os símbolos são lidos pelo personagem de forma positiva, algo que corrobora com as palavras da cartomante. Segundo Ferraz Júnior (2012), Céu e mar são símbolos, o símbolo “representa o objeto porque assim determina uma regra ou convenção” (FERRAZ JÚNIOR, 2012, p. 30). No *Diccionario de los Símbolos*, temos acesso a uma gama de referência ou convenções semânticas sobre os significados das palavras céu e mar. Vejamos alguns:

Cielo: Símbolo cuasi universal por el cual se expresa la creencia «en un Ser divino celeste, creador del universo y garante de la fecundidad de la tierra (gracias a las lluvias que él vierte). El cielo es también un símbolo de la conciencia. (Chevalier, Gheerbrant, 1986, p. 281, 285).

Mar: Símbolo de la dinámica de la vida. Mar simboliza un estado transitorio entre los posibles aún informales y las realidades formales, una situación de ambivalencia que es la de la incertidumbre, de la Duda, de la indecisión y que puede concluirse bien o mal. De ahí que el mar sea a la vez imagen de la vida y de la muerte. Entre los místicos el mar simboliza el mundo y el corazón humano en cuanto sede de las pasiones (Chevalier, Gheerbrant, 1986, p. 689-690)

Entre os múltiplos sentidos convencionais sobre as definições das palavras céu e mar, podemos destacar algumas que podem ser relacionadas ao personagem Camilo. O céu como símbolo de *consciência* é representativo na visão do personagem, porquanto este alcança uma paz de consciência após ser entrevistado pela

cartomante. No que concerne ao mar, temos um agrupamento de significados que foram parcialmente considerados por Camilo. O mar simboliza o dinamismo da vida; uma situação de ambivalência, dúvida; ele também representa vida e morte. O personagem está sufocado pelo sentimento de ambivalência referente à descoberta ou não de Vilela, a dúvida é dissolvida pelas palavras positivas da cartomante. Desse momento em diante, uma visão unilateral e positiva pautará as possíveis semioses do personagem. A ideia de morte é descartada em sua leitura na Glória e o narrador assevera que o personagem “teve assim uma sensação do futuro, longo, longo, interminável”. Na leitura positiva de Camilo, observamos como se estrutura o processo de semiose ilimitada, porquanto dentro de alguns padrões “fixos” de significância, o leitor/tradutor consegue romper uma cadeia convencional e estabelecer uma nova semiose, um novo significado. O símbolo impõe uma leitura habitual, entretanto, ao romper essa terceira idade, o significado torna-se “novo”, possivelmente, temos uma volta à primeira idade pierciana. Camilo processa a imagem do céu e mar alicerçado na ideia de infinito, vida longa, amizade longa. Esta não deixa de ser uma leitura possível.

A profecia da cartomante favorece uma semiose positiva por parte de Camilo e a tradução do personagem conduzirá o leitor ao vislumbre de um *happy ending*. Na fase final da narrativa, o leitor já conjecturou o desfecho da trama (falsa prolepse), mas é surpreendido com o assassinato de Rita e Camilo. Realizando uma leitura retroativa, Rita, ao relatar que esteve em uma cartomante, a personagem é tida como néscia por Camilo. Ironicamente, o leitor pode retomar uma das frases proferida por Camilo e endereçada a Rita: “Tu crês de veras nessas coisas? “. Em seu momento de instabilidade psicológica, Camilo acredita plenamente em todo o relato da cartomante e o resultado é infausto.

No processo de semiose ilimitada, podemos atribuir novos significados aos signos que traduzimos. O céu e o mar dando um abraço infinito pode naturalmente remeter ao tipo de leitura realizada por Camilo; porém, outro significado exofórico pode ser retirado dos

signos em exame. No “Gênesis”, primeiro livro da Bíblia, lemos no relato da criação que: “no princípio criou Deus os céus e a terra. E a terra era sem forma e vazia; e havia trevas sobre a face do abismo; e o Espírito de Deus se movia sobre a face das águas” (Bíblia, Gênesis, 1, 2). Este é o relato do primeiro dia da criação. Neste período de tempo, Deus fez o céu e a terra, a terra era coberta por água; logo, a visão que temos é somente do céu e mar. Nesta ocasião só havia trevas, o ser humano não havia sido criado, ou seja, há uma ausência de vida humana na terra e o caos prevalece. Esta tradução poderia ter sido feita por Camilo. Segundo Fidalgo (1998), as unidades céu e mar tornam-se signos relevantes quando preenchemos esses itens de significados. Duas leituras poderiam ser realizadas, ou mais, pois a semiose ilimitada depende da vivência do *tradutor*. No momento em que Camilo traduz positivamente os signos céu e mar, ele está sob influência da profecia da cartomante e as palavras da profetisa refrearam qualquer outro tipo de leitura possível. Alicerçado no vaticínio da cartomante, Camilo segue seu caminho até a casa de Vilela. O narrador descreve o desfecho do conto:

Daí a pouco chegou à casa de Vilela. Apeou-se, empurrou a porta de ferro do jardim e entrou. A casa estava silenciosa. Subiu os seis degraus de pedra, e mal teve tempo de bater, a porta abriu-se, e apareceu-lhe Vilela.

— Desculpa, não pude vir mais cedo; que há?

Vilela não lhe respondeu; tinha as feições decompostas; fez-lhe sinal, e foram para uma saleta interior. Entrando, Camilo não pôde sufocar um grito de terror: — ao fundo sobre o canapé, estava Rita morta e ensanguentada. Vilela pegou-o pela gola, e, com dois tiros de revólver, estirou-o morto no chão. (Assis, 1998, p. 263).

Diferente de Hamlet, Camilo foi tragado pelas palavras da cartomante e não esboça qualquer proposta investigativa, a mensagem mística conduz o personagem a agir apressadamente e seu desfecho é funesto. Como descrito anteriormente, o misticismo hamletiano tende a freá-lo em uma possível ação imprudente e apressada. A face mística do príncipe é tão contundente e aflorada

que, ao ter acesso à confissão de Cláudio, Hamlet pode executar o assassino do seu pai, porém o príncipe assevera:

Agora que está rezando, poderia cair sobre ele. E é o que farei agora... Mas assim irá ele direto para o céu e seria essa a minha vingança? Será melhor refletir. Um infame assassina meu pai e eu, filho dele, envio o malfeitor para o céu. Oh! Isto seria premiar e remunerar, mas nunca vingança. (Shakespeare, 1995, p. 581).

Neste momento em que a vingança será executada, o misticismo aflora e o julgamento de Hamlet é afetado. Nesse interim (agir ou retardar o ato vingativo), o príncipe afirma: “Será melhor refletir”. Na estrutura da peça, temos a suspensão da ação e voltamos para o conflito interno do príncipe (razão/misticismo). No início da trama, ao conversar com o velho Hamlet, este afirma: (...) ceifado em plena floração de meus pecados, impiamente, sem confissão, sem extrema-unção, sem preparação, minhas contas por fazer e enviado a juízo com todas minhas imperfeições na minha cabeça”. (Shakespeare, 1995, p. 548). O rei é abatido por Cláudio sem confessar os seus pecados, dessa maneira, todos os seus delitos serão apresentados em um julgamento perante à deidade. Hamlet, ao encontrar o tio confessando os seus atos pecaminosos, refreará o seu furor, neste instante, e realizará sua vingança em uma ocasião oportuna em que Cláudio seja punido duplamente: ser privado das benesses da vida terrena e pagar pelos pecados no inferno. Esta é uma visão puramente mística.

Em Camilo, a mensagem mística pode ser decodificada de duas formas distintas: pelo viés da racionalidade e pela vertente mística. O Camilo racional é desdenhoso e menospreza qualquer informação provinda de um ente esotérico. Em sua constituição mística, o relato da cartomante é absorvido como algo indubitável e impulsiona o personagem a agir sem ponderar o conteúdo da mensagem. O príncipe, na situação de Camilo, seria extremamente precavido e não agiria por impulso. Uma anedota é possível: se Hamlet estivesse revestido da mentalidade de Camilo, ao ser visitado pelo velho rei,

o príncipe agiria apressadamente, executaria Cláudio e o epílogo da peça ocorreria no primeiro ato.

Vejam os outros pormenores contidos nas obras em análise. Ao descrevermos todo o processo investigativo proposto por Hamlet (o príncipe), o leitor visualiza, em contrapartida, uma averiguação iniciada pela coroa dinamarquesa e Polônio tem um argumento plausível para tal procedimento: “A loucura dos grandes precisa ser vigiada”. (Shakespeare, 1995, p. 570). Temos duas linhas investigativas em andamento: 1) Hamlet e a confirmação das informações transmitidas pelo espectro; 2) a coroa dinamarquesa e o entendimento da loucura do príncipe. Este espelhamento investigativo apresentado em *Hamlet* não é observado explicitamente em “A cartomante”, mas poderemos conjecturar uma averiguação sorradeira encabeçada por Vilela. Ao observar algumas informações contidas no conto, uma informação concedida pelo narrador possibilita aventarmos a orquestração de uma ratoeira vileliana. O narrador expõe:

Um dia, porém, recebeu Camilo uma carta anônima, que lhe chamava imoral e pérfido, e dizia que a aventura era sabida de todos. Camilo teve medo, e, para desviar as suspeitas, começou a rarear as visitas à casa de Villela. Este notou-lhe as ausências. Camilo respondeu que o motivo era uma paixão frívola de rapaz. Candura gerou astúcia. As ausências prolongaram-se, e as visitas cessaram inteiramente. (Assis, 1998, p. 257).

Hipoteticamente, Vilela tem conhecimento do caso extraconjugal entre Camilo e Rita, mas, por meio de uma sondagem epistolar, a personagem intenta observar o comportamento de seu algoz e uma possível alteração em seus hábitos. A ratoeira racional está posta e, assim como Cláudio, Camilo é capturado e atesta seu dolo: “Camilo teve medo, e, para desviar as suspeitas, começou a rarear as visitas à casa de Villela. Este notou-lhe as ausências. (...) As ausências prolongaram-se, e as visitas cessaram inteiramente”. Após analisar os indícios da traição, Vilela endereça o bilhete final ao seu

“amigo”. Podemos aventar que os assassinatos perpetrados pelo *advogado* Vilela não condizem com uma práxis racional, mas, ao observar a data de publicação de “A cartomante”, 1884, e, ao lermos o Código Penal Republicano de 1890, artigo 27, parágrafo quarto, temos um vislumbre “legal” do ato insano realizado por Vilela. O código penal citado descreve: “Art. 27. não são criminosos: § 4º os que se acharem em estado de completa privação de sentidos e de intelligencia no acto de commetter o crime”. Estamos falando da *legítima defesa da honra*, uma escusa utilizada por bacharéis com o intuito de justificar o feminicídio ou homicídio passional. Ao agir supostamente “em estado de completa privação de sentidos e de intelligencia no acto de commetter o crime, o rábula Vilela tem os seus crimes abonados pela justiça³.

O segundo pormenor que deve ser evidenciado neste ensaio é a tensão razão/misticismo espraiada entre os personagens das obras. Em Shakespeare, Hamlet é um personagem único que concentra uma faceta mística e outra racional. Como evidenciamos, o príncipe é um ser de natureza dúbia, logo o elemento místico tem como função frear os atos precipitados do personagem e a razão permite a instauração de processos investigativos. Em “A Cartomante”, o místico e o racional estão divididos entre os personagens da trama. Primeiramente, tratemos do personagem mais complexo da narrativa: Camilo. Assim como Hamlet, Camilo é cindido entre o primado da razão e o misticismo. Em um primeiro momento, o Camilo racional não condiz com a racionalidade hamletiana, porquanto o personagem machadiano não apresenta um embasamento intelectual ao rechaçar a mensagem da cartomante (em conversa com Rita), mas utiliza o escárnio como aparato que invalidará o discurso da profetisa. Em sua perspectiva mística, Camilo considera o discurso esotérico como algo indubitável e não há espaço para questionamentos secundários. No quesito ação, o

³ Somente no século XXI, em 01 de agosto de 2023, o Supremo Tribunal Federal torna essa interpretação da lei inconstitucional.

misticismo impulsiona Camilo para frente e não prefigura um momento de reflexão por parte do personagem.

O terceiro pormenor diz respeito aos personagens Rita e Vilela. O casal materializa o dualismo entre misticismo/razão e a construção narrativa evidenciará essa díade. No início da trama, Rita descreve ao seu amante o contato e o objetivo em visitar uma cartomante. De modo explícito, Rita acredita nas palavras da profetisa e explica ao amado que: “Pois saiba que fui, e que ela adivinhou o motivo da consulta, antes mesmo que eu lhe dissesse o que era”. (Assis, 1998, p. 254). Temos uma evidência do misticismo materializado em uma personagem. No que concerne à razão, o narrador explana que Camilo recebe cartas anônimas e o conteúdo dessas mensagens irão afetar o comportamento do personagem. De maneira implícita, podemos aventar que essas cartas anônimas façam parte de um estratagema proposto por Vilela, uma espécie de ratoeira vileliana. Após receber as notificações, Camilo muda drasticamente o seu comportamento: “Camilo teve medo, e, para desviar as suspeitas, começou a rarear as visitas à casa de Villela. Este notou-lhe as ausências”. Textualmente, Vilela também muda o seu comportamento: “ (...) daí a algum tempo Villela começou a mostrar-se sombrio, falando pouco, como desconfiado”. Temos algumas evidências que sinalizam para uma investigação racional e sorrateira perpetrada por Vilela. O desfecho dessa investigação será o assassinato de Rita e Camilo. Esteticamente, o procedimento adotado por Machado de Assis é singular, pois, somos direcionados para uma possível relação comparativa entre Hamlet e Camilo, mas, implicitamente, Rita e Vilela também comungam do misticismo e razão enquanto casal.

O quatro e último pormenor consiste em uma tendência observada no texto machadiano ao dialogar com Shakespeare. Ao ler criticamente algumas obras concebidas por Machado de Assis, o leitor percebe alguns movimentos peculiares do bruxo:

a) disseminação de características dos personagens shakespeariano em personagens machadianos;

b) concentração de características dos personagens shakespeariano em personagens machadianos.

Como exemplo, apontamos *Hamlet* e “A cartomante”, *Otelo* e *Dom Casmurro*. Em “A Cartomante”, já evidenciamos que o caráter cindido do príncipe é retomando no comportamento de Camilo e desmembrado quando abordamos Rita e Vilela. Em *Dom Casmurro*, o leitor descortina várias citações que conectam o romance machadiano e *Otelo*, contudo, uma especificidade do romance não é cotejada pela crítica com argúcia, falamos da materialização de Otelo e Iago na figura de Bentinho. Na peça shakespeariana, Otelo é enganado e aniquila Desdêmona, mas o arquiteto desse crime é Iago que sussurra mentiras aos ouvidos do mouro. Em *Dom Casmurro*, Bentinho é detentor do foco narrativo e nos conta o relato de sua vida unilateralmente, não temos como avaliar o conteúdo e a veracidade de sua narração. Logo, tudo que nos chega é proveniente e filtrado pelo personagem. Bentinho conversa demasiadamente consigo mesmo, cria algumas hipóteses sobre a traição de Capitu e sucumbe ao próprio sussurro em seus ouvidos. Dito isto, Bentinho pode materializar em seu comportamento aspectos de Otelo e Iago, ou melhor, Bentinho é Otelo e Iago de si mesmo.

Após observar todas essas especificidades expostas neste ensaio, destacamos que Shakespeare e Machado de Assis são dois autores que cobram sempre uma segunda milha analítica de seus leitores. Ambos trabalham exaustivamente os múltiplos significados das palavras, inserem arquétipos em suas tramas, intertextos implícitos e explícitos etc. Todavia, compreender como se processa ou são construídos os seus personagens é um desafio e um deleite para os leitores e críticos. Por fim, *the rest is silence*.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado. **Contos**: uma antologia, volume II; seleção, introdução e notas de John Gledson – São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BÍBLIA, Português. **A Bíblia Sagrada**: Antigo e Novo Testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição rev. e atualizada no Brasil. Brasília: Sociedade Bíblia do Brasil, 2011.

CHEVALIER, J; GHEERBRANT. **Diccionario de los Símbolos**. Barcelona: Editorial Herder, 1986

FERRAZ JÚNIOR, Expedito. **Semiótica aplicada à linguagem literária**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2011.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de Termos Literários**. São Paulo: Cultrix, 2013.

ROTTERDÃ, Erasmo. **Elogio da loucura**. Porto Alegre: L&PM, 2014.

SHAKESPEARE, William. **Obra completa em três volumes**, volume I – Rio de Janeiro, Editora Nova Aguilar S.A., 1995.

CAPÍTULO XI

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM FOCO: O ENSINO DE LEITURA DO ARTIGO DE OPINIÃO COMO INSTRUMENTO DE EMPODERAMENTO DISCURSIVO PARA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Queite Diniz dos Santos da Silva¹
Carla Alecsandra de Melo Bonifácio²

1. DAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho faz parte de experiências observadas, vivenciadas e avaliadas na esfera pessoal, profissional e na sociedade em geral, sendo partícipe enquanto mulher preta, mãe de pretas e crespas, militante autônoma de causas antirracistas, professora da rede pública de ensino, vivente e testemunha das dores do preconceito, da discriminação, da injúria e do racismo estrutural tanto em si mesma quanto naqueles que direta ou indiretamente estão presentes no entorno dos espaços sociais. Também considerando que, desde a adolescência, observamos e refletimos sobre expressões, comportamentos, atitudes sociais, reportagens, manchetes noticiadas e práticas pedagógicas da não valorização da pele preta, das características, da história e da cultura do povo negro e de toda sua ancestralidade.

No espaço escolar - segundo nossas observações - e conforme veiculação na mídia de dados de pesquisas estatísticas, constata-se a frequente ocorrência de muitos conflitos por preconceitos, discriminações, injúrias e práticas racistas entre todos os atores da

¹ PROFLETRAS/UFPB. E-mail: queitediniz@hotmail.com

² PROFLETRAS/UFPB. E-mail: carla.bonifacio@hotmail.com

escola, estudantes, professores, gestores e sucessivos colaboradores.

Os negros retintos e até mesmo os pardos, com cabelos crespos, frizzados, trançados ou com *dreads*, com características étnicas marcadas ou atenuadas, pelos outros ou por eles mesmos, vivem situações explícitas ou, muitas vezes, veladas em contextos pouco explícitos, sob o olhar de algumas pessoas, ou sendo ocasionalmente absorvidas como banais do cotidiano. Nessa circunstância, é comum também ouvir nas salas de aulas ou nos ambientes escolares: piadas, palavras pejorativas, músicas racistas, entoadas pelos companheiros em ofensas aos alunos retintos ou com características fenotípicas negras, causando constrangimento, sofrimento e desestímulo no desenvolvimento pedagógico e até a desistência da escola. Quando não desistem, respondem aos ataques com violência verbal, física, psicológica e, outras vezes, se retraem às agressões, fogem dos agressores na escola, ademais, perpetuam comportamentos agressivos na vida adulta.

Além do mais, também observamos que outras dificuldades presentes nas escolas são os problemas enfrentados pelos estudantes em relação à leitura, seja ela do verbal, não verbal, de situações, entre outras possíveis. Obstáculos presentes não apenas na disciplina de língua portuguesa, mas em todas as outras disciplinas que necessitam dessa prática para o desenvolvimento do conhecimento.

Nesse âmbito, acreditamos que essas dificuldades se iniciam, ainda, nos primeiros anos de estudo, posto que muitas vezes a leitura não é trabalhada de forma expressiva, a partir de temas geradores que produzem sentidos à vivência dos alunos. Sob essa ótica, acreditamos que a promoção de leituras, de discussões e de debates sobre temas problematizadores, primordialmente com os alunos de escolas públicas, que além das controversas nas relações étnico-raciais - por vivenciarem situações constrangedoras em condição de sua cor, raça, cultura, religião, desigualdade social - ainda sofrem com a precariedade do ensino público e, por isso, são merecedores de atenção especial.

Tendo em vista a relevância e a necessidade da geração de sentidos nas aulas, sobretudo, as de língua portuguesa, defendemos que várias são as temáticas que podem ser inseridas na dinâmica de uma aula que tenha significação para os estudantes, tais como: família, sexismo, orientação sexual, violência doméstica, diversidade étnica, raça e espiritualidade, pedofilia, drogadição, doenças sexualmente transmissíveis, meio ambiente, educação, mercado de trabalho, dentre outros. Tópicos que indubitavelmente trazem discussões complexas, porém contextualizadas, com a realidade desse público. Nesse sentido, de formação do sujeito por seu contexto, defendemos ser possível despertar esses estudantes para as possibilidades de ativismo construtivo diante da realidade vivenciada por eles, em geral, de desigualdade, de desestímulo, de apatia para a promoção do conhecimento através da construção do empoderamento discursivo³, mediante temas motivacionais contextualizados, tal como das relações étnico-raciais, na perspectiva de fortalecer o discurso antirracista. Assim, em intervenção por uma educação mais significativa e contextualizada, acreditamos que essa controvérsia se dá, principalmente, pela falta da promoção de conhecimento, de leituras, de debates sobre as movimentações sociais desencadeadas diariamente.

Para esse fim, justificamos nosso estudo por defendermos que todo sujeito, dotado de aprendizagem contextualizada com questões presentes, a exemplo das relações étnico-raciais, agrega informação, reflexão crítica, desenvolvimento argumentativo, empoderamento de si mesmo e do seu discurso e autonomia para atuação em prol da transformação social de suas vidas e dos outros de forma contínua durante toda a vida. Logo, essa aprendizagem poderá se dar através das aulas de língua portuguesa, uma vez que oportuniza a leitura

³ Por empoderamento discursivo entendemos o “[...] trabalho social de desenvolvimento estratégico e recuperação consciente das potencialidades de indivíduos vitimados pelos sistemas de opressão, e visa principalmente a libertação social de todo um grupo, a partir de um processo amplo e em diversas frentes de atuação, incluindo a emancipação intelectual” (Berth, 2019, p. 22).

atenta, investigativa e crítica; por debates acolhedores e por atividades dinâmicas numa intervenção para além da escola.

Nessa sequência, reconhecemos a responsabilidade da escola e de todos aqueles que compõem o corpo escolar no desenvolvimento de ações afirmativas para a extinção de situações ofensivas e constrangedoras das relações étnico-raciais mediante o estímulo à leitura crítico-discursiva, através de gêneros que impactem os estudantes para a realidade que os cerca, a exemplo do artigo de opinião, que forma opiniões e posicionamentos apoiados nos temas geradores. Por fim, acreditamos que é dever de toda comunidade escolar, enquanto instituição, intervir em situações inadequadas no quesito raça/cor. Nesse cenário, a escola se mostra o espaço ideal e privilegiado para efetivar esse tipo de ação.

Nessa perspectiva, esse artigo expõe uma proposta de investigação com foco para as relações étnico-raciais, frente às exigências advindas para a necessidade de discussões sobre a situação do negro voltado ao cenário educacional brasileiro. Tendo como principal objetivo ensinar a leitura, na perspectiva crítico-discursiva, tendo como suporte o gênero discursivo artigo de opinião voltado à reflexão das relações étnico-raciais, para contribuir com a ampliação do conhecimento, da argumentação, do empoderamento discursivo para transformação social.

A partir da implementação da Lei 10.639/2003 modificada pela 11.645/08 que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Alinha-se, ainda, aos estudos de Almeida (2021); Bento (2022); Gomes (2013, 2017); Munanga (2005, 2023); Ramos (2017); Ribeiro (2019) e Silva (2007) que, também, respaldam nossa discussão.

Em referência ao ensino da leitura crítico-discursiva, intentamos letrar racialmente, mediante apresentação de textos e promoção de discussões voltadas à conturbada relação raça/cor, que produzam sentidos, que fortaleçam o conhecimento e empoderamento discursivo e, assim, construam novos discursos sob orientação de Brandão (2004); Bonifácio (2015); Koch e Elias (2010); Orlandi (2008) e Solé (1998).

No que se refere aos mecanismos metodológicos, adotamos a pesquisa-ação intervencionista, numa perspectiva qualitativa, desenvolvida com estudantes do ensino fundamental de uma turma do Projeto Travessia⁴ da rede estadual no município de Paulista, em Pernambuco. Para geração de dados, direcionamo-nos pela observação participante mediante diário de bordo, pelo questionário inicial para averiguar o perfil sócio-histórico nas relações étnico-raciais, pela avaliação diagnóstica inicial e final sobre o perfil leitor na compreensão e pela interpretação do artigo de opinião, das oficinas pedagógicas para alcance do objetivo, da análise discursiva para avaliação dos resultados e das considerações sobre uma problemática constante e recorrente nas relações étnico-raciais no contexto escolar e social.

Para tanto, este artigo está organizado em seis capítulos, que além exposição introdutória e das considerações finais, já no segundo capítulo, destacamos a fundamentação dos eixos apoiadores desse estudo, manifestamos a problemática e a necessidade da discussão sobre as relações étnico-raciais, e reflexão sobre as contribuições e dificuldades no cumprimento da Lei 10.639/03.

No terceiro capítulo, evidenciamos a importância e as necessidades do ato de ler, assim como a análise crítica das contribuições das concepções de leitura (ascendente, descendente, sociointeracionista e crítico-discursiva) no processo de evolução e das viabilidades para uma leitura histórico-social.

E só a partir do quarto capítulo, relatamos os procedimentos metodológicos, que conduziram essa pesquisa-ação qualitativa de caráter intervencionista para alcance do propósito de uma leitura crítico-discursiva sobre as relações étnico-raciais.

⁴ **Travessia** – Programa de Aceleração de Estudos de Pernambuco configura-se como uma política pública de ensino do governo de Pernambuco, cuja finalidade é reduzir a defasagem idade/série dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de educação pública.

No quinto capítulo, analisamos o *corpus* com representação de cinco estudantes, sobre os efeitos das movimentações que foram realizadas, da provável eficácia para as ações que foram experimentadas acerca do objeto investigado e do produto final na perspectiva de orientação para futuros estudos no fortalecimento da educação antirracista. Empodere-se!

2. DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Desde os primórdios da escravização, uma série de eventos históricos, dentre os já citados, foram e são observados referentes às excludentes formas de acesso aos direitos, que direta ou indiretamente são negados à população negra do Brasil. Um panorama de inúmeras desigualdades, desrespeito e violações étnicas e raciais que burlam o direito de ser e de pertencer. Ainda fazemos parte de um país que desigual, hostiliza, humilha, discrimina, maltrata e que mata de forma desproporcional e desequilibrada os negros e negras, pardos e pardas, desde a escola (quicá do nascimento), até os vários contextos existentes na sociedade.

Historicamente, sabemos que as causas dessas problemáticas nas relações étnico-raciais, presentes na sociedade atual, estão diretamente associadas ao infeliz histórico de escravização e ao processo desastroso da abolição da escravatura, que mesmo este sendo o último país ocidental a abolir esse sistema insensato de vida, não teve como elementar preocupação a garantia dos direitos fundamentais e de sobrevivência digna aos povos negros após a aprovação da lei de “libertação”, levando à situação de desigualdade de oportunidades testemunhadas até os dias atuais. Como bem pontuou Alencar (2022, p. 34), pesquisadora e autora do livro *Saber-se Negra*:

Ao observar a historiografia oficial do país, percebe-se que libertaram os escravos, porém não deram nenhum tipo de suporte financeiro, social e educacional para que estes indivíduos pudessem

se integrar e se sociabilizarem. Assim, muitos negros e negras ex-escravos e/ou libertos retornaram, por um lado, para seus antigos senhores sem receber nenhum retorno financeiro pelos seus árduos trabalhos; e, por outro lado, passaram a ocupar as áreas periféricas e abandonadas das cidades brasileiras.

Por consequência disso, a sociedade internalizou e naturalizou o conceito de raça superior em detrimento da cor negra, permitindo diferenciação e situações conflitantes de tratamento em vários ambientes da sociedade e perpetuando a problemática das relações étnico-raciais na contemporaneidade. Sobre isso, Bento (2022), em seu livro *O Pacto da Branquitude*, reflete que

Em sociedades desfiguradas pela herança do racismo, a preferência de um mesmo perfil de pessoas para os lugares de comando e decisão nas instituições financeiras, de educação, saúde, segurança etc., precariza a condição de vida da população negra, gerando desemprego e subemprego, a sobrerrepresentação da população negra em situação de pobreza, os altos índices de evasão escolar e mal desempenho do alunado negro e os elevados percentuais de vítimas negras da violência policial. (Bento, 2022, p. 76-77)

Sob tal conjuntura, destacamos ainda que, por mérito das intervenções do Movimento Negro iniciadas no século XX, a conveniência da sociedade passou a ser provocada, o que gerou uma série de discussões que agrediam a população negra - a exemplo do racismo, da desigualdade e da discriminação racial - fomentando, assim, reflexões críticas à democracia racial e africanidades. Por conseguinte, originou-se a preocupação com a saúde da população negra, com a educação das relações étnico-raciais, com a problemática da intolerância religiosa sobre religiões afro-brasileiras, com questões quilombolas e antirracistas e, ainda, com a violência praticada com o povo negro. Nesse seguimento, o Movimento Negro também instigou discussões em relação à arte, à corporeidade, ao cabelo crespo, às cores da África para o campo da estética, da beleza, do reconhecimento e da representatividade,

promovendo encontros, palestras, publicações, minicursos, *workshops*, projetos de extensão, debates em articulação com intelectuais antirracistas para que as ações afirmativas se transformassem em questões sociais, políticas, acadêmicas e jurídicas em nossa sociedade (Gomes, 2017).

Dessa forma, depreendemos que, para tal empreitada de luta, de formação e de compreensão do racismo estrutural imposto ao povo negro tem como sentido principal de refletir o contexto das relações étnico-raciais, que se evidencia nas palavras de Silva (2007), quando afirma

[...] que o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais (Silva, 2007, p. 490).

Assim posto, precisamos atentar que, educar para as relações étnico-raciais, entendendo como se dão as relações entre pessoas e suas posturas, como as pessoas presentes no ambiente escolar e social tratam umas às outras, faz-se necessário compreender o significado de cada prática observada, cada prática sofrida, para assim construir o plano da luta antirracista, da autodefesa, e defesa da coletividade. Em vista disso, seguimos as concepções de Almeida (2021), quando define que

O **racismo** é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes e/ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (Almeida, 2021, p. 32, grifo nosso).

Já o **preconceito racial** é explicado por como “[...] o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um

determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias” (Almeida, 2021, p. 32, grifo nosso). Diferenciando dos conceitos acima, a **discriminação racial** “[...] é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados” (Almeida, 2021, p. 32, grifo nosso).

Por consequência desses atos, o povo negro se mantém amedrontado, em constante temeridade, por vivenciar qualquer um dos tipos de situações das definidas acima. Isto porque, desde os primórdios do processo escravagista, a população negra brasileira vive em constante luta de pertencimento e reconhecimento frente à riqueza cultural, ao aporte linguístico e à contribuição estrutural promovida no processo histórico desse país e dessa sociedade.

Em face do exposto, compartilhamos das inquietações de Ramos (2017) em seu livro *Na Minha Pele*, quando suplica: “[...] Quais são as armas mais eficazes de combater o racismo? A reverência à nossa origem africana, a afirmação estética, medidas políticas?” (Ramos, 2017, p. 73). Nesse contexto inquietante, apontamos que uma das causas do enraizamento e perpetuação desse problema está, continuamente, relacionada à maneira como essa história negra é contada, como essa trajetória negra é transmitida, em como esse tema negro é discutido ou até mesmo da supressão dessa discussão em sala de aula. Assim, entendemos que precisamos discutir mais sobre esse problema e fomentar ações para o encorajamento de novas práticas em sala de aula para que não leiamos frustrações de alunos negros por práticas pedagógicas, nas quais se desconsidera toda resistência do povo negro antiescravidão. Como as refletidas nas palavras de Ribeiro (2019), em seu livro *Pequeno Manual Antirracista*, que denuncia:

Quando criança, fui ensinada que a população negra havia sido escrava e ponto, como se não tivesse existido uma vida anterior nas regiões de onde essas pessoas foram tiradas à força. Disseram-me que a população negra era passiva e que ‘aceitou’ a escravidão sem resistência. Também me contaram que a princesa Isabel havia sido

sua grande redentora. [...] O que não me contaram é que o Quilombo dos Palmares, na Serra da Barriga, em Alagoas, perdurou por mais de um século, e que se organizaram vários levantes como forma de resistência à escravidão, como a Revolta dos Malês e a Revolta da Chibata (Ribeiro, 2019, p. 7-8).

É com base na denúncia de Ribeiro (2019) que ratificamos a problemática de que, dependendo da forma como a história é contada e a temática trabalhada em sala de aula, levará os alunos a compreenderem as relações do passado interligadas às relações do presente. Desse modo, continuamos nossa reflexão nas palavras de Lázaro Ramos que declara ter estudado numa escola de Salvador com um número bem equilibrado de negros e brancos e delata que nas aulas, “[...] o curioso é que nessa escola, tão mista, ignorava-se a história dos negros. Aprendi sobre a luta de Zumbi de forma muito superficial e breve. Nas aulas sobre escravidão no Brasil, ele parecia um rebelde. E ponto” (Ramos, 2017, p. 33). Rebelde que se foi e se eternizará como um dos grandes ícones da luta antiescravagista.

Por essa realidade, estudiosos estão em constante dedicação em busca de soluções para que, num futuro bem próximo, tenhamos realidades diferentes compostas por educadores mais atentos e mais ativos, com material didático mais adequado e efetivo na luta antirracista. Essa preocupação também é de Munanga (2005), organizador da obra *Superando o racismo na escola*, quando expõe que

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco. (Munanga, 2005, p. 16),

Portanto, diante desse cenário com contextos tão conflitantes, refletiremos sobre a Lei 10.639/03, criada para tentar sanar uma realidade dolorosa que precisa mudar, bem como sobre o acompanhamento da eficácia dessa lei, após 20 anos de sanção.

2.1 Reflexões sobre a Lei 10.639/03

A Lei 10.639, sancionada em 09 de janeiro de 2003, que “[...] torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” e “[...] institui no calendário escolar o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra”, está comemorando 20 anos, ainda, com muitos desafios a serem superados. Modificada pela Lei 11.645/08, que inclui também a história e cultura indígena na escola, pretende que a partir da inclusão, nessa proposta, do estudo da História da África, dos Africanos e da Cultura Afro-Brasileira, sejam desenvolvidas nas escolas ações de combate a todas as formas de preconceito, discriminação, injúrias, práticas racistas e forças negativas que caracterizam exclusão de todas as formas.

Gomes (2013), por meio do artigo *A questão racial na escola*, reflete que

A implementação da Lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Esses grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma escola antirracista (2013 p. 68-69).

Nessa conjuntura, a escola não pode estar alheia a tudo que está acontecendo dentro dela e na sociedade, sobretudo a escola pública, que comporta os principais atores e espectadores de

situações racistas, preconceituosas e discriminatórias, porque é a partir dela que formamos novos cidadãos críticos, atuantes e atentos aos acontecimentos sociais.

Logo, dada a necessidade da criação de uma lei para instaurar algo que já deveria ser uma prática contínua escolar do conhecimento da História Africana, da luta dos negros no Brasil por sua independência, da luta dos líderes africanos por maior reconhecimento, da luta dos brasileiros em busca de uma sociedade igualitária e da contribuição que a cultura negra veio trazer para a formação da sociedade brasileira, argumentamos que é possível a formação de um novo olhar sobre a história supracitada e, conseqüentemente, uma nova consciência crítica da identidade cultural e social desse povo, diante das muitas situações presenciadas e ou vivenciadas por exclusão e hostilidade em relação à raça/cor.

Mesmo a lei evidenciando o termo “obrigatório”, termo este questionado por muitos educadores, o intuito na verdade é o de compor o currículo escolar para a percepção da importância e da necessidade dessa discussão no ambiente escolar, a ponto de promover o desenvolvimento de ações afirmativas na escola, que poderão ocasionar alcance social imediato por novos comportamentos e discursos ou numa ocasião necessária.

Assim, a significância dessas medidas tem como propósito tanto da possibilidade de conhecer e/ou reconhecer a realidade histórica e cultura negra quanto refletir sobre a má interpretação da história contada em sala de aula, as limitações dessa história na abordagem dos livros didáticos, a problemática das relações étnico-raciais e os danos causados pelo processo escravagista percebidos na contemporaneidade. Ainda convém lembrar que, gradualmente, essa história vem sendo abolida das discussões em sala de aula pelo falso mito da democracia racial e ignorando as muitas arbitrariedades raciais do dia a dia. Gomes (2013, p. 69) observa que

[...] ainda encontramos muitas resistências de secretarias estaduais, municipais, escolas e educadores (as) à introdução da discussão que ela apresenta. Essa resistência não se dá no vazio. Antes, está relacionada com a presença de um imaginário social peculiar sobre a questão do negro no Brasil, alicerçado no mito da democracia racial.

Consideramos, junto a Gomes (2013), que muitos serão os contratemplos apontados para a não adoção da lei, tanto pelas dificuldades de aceitação da lei e a tudo que ela propõe quanto por tudo que a história regulou nesse processo de continuação velada de segregação e intolerâncias nas relações entre negros e outros grupos étnicos. Todavia, reiteramos a importância dessa discussão para os jovens aprendizes e assentimos com Silva (2007, p. 500) que

As dificuldades para implantação dessas políticas curriculares assim como a estabelecida no art. 26º da Lei 9.394/1996, por força da Lei 10.639/ 2003, se devem muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos. Estes, hoje, já não são tão escassos, mas nem sempre facilmente acessíveis.

Munanga (2023), também, em reflexão e avaliação sobre as dificuldades de implementação da lei 10.639/03 em recente entrevista ao jornal Folha de São Paulo, reflete que “[...] os educadores, os brancos e os negros, receberam uma educação racista. Muitos não sabem nem o que é realmente o racismo. Como é que um educador que não sabe como o racismo à brasileira se expressa vai trabalhar com isso em sala de aula?” (Munanga, 2023)

Dessa forma, Munanga (2023) defende, e nós corroboramos, que é preciso que os educadores entendam e atuem com consciência e sensibilidade para a importância e grande responsabilidade que compete a eles. Mas, para esse acontecimento, defendemos que haja formação e letramento racial dos docentes, para que eles saibam e se sintam confortáveis para

levar essa discussão para sala de aula. Assim, “[...] precisamos formá-los, porque eles não sabem como lidar com esse fenômeno. Tem também que produzir livros, materiais didáticos, porque os anteriores são repletos de preconceitos contra negros e povos indígenas.” (Munanga, 2023).

Ainda por consequência da sanção da Lei 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação também aprovou o Parecer CNE/CP 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas (2004), a serem implementadas pelas escolas públicas ou privadas, do Brasil, em diferentes níveis e modalidades. O seu artigo 5º pondera que

Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação (Brasil, 2004, p. 32).

Diante desse compromisso, hoje passados mais de 20 anos da aprovação da lei, buscamos atualizações de como está sendo implementada essa garantia. Para isso, focamos em duas pesquisas com resultados recém-divulgados. Uma delas é a pesquisa realizada pela Geledés Instituto da Mulher Negra e pelo Instituto Alana sobre a *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira*, que retrata números alarmantes após 20 anos de sanção.

A pesquisa realizada com 1.187 Secretarias Municipais de Educação num percentual de 21% do total, em que 4.381 Secretarias resolveram não responder a pesquisa, representando um percentual de 79%, talvez por não terem dados informativos positivos para apresentar. A conclusão não nos surpreende pelos

18% deles não realizam nenhum tipo de ação para assegurar um currículo racialmente justo e que proporcione uma experiência escolar digna para todas as crianças e adolescentes. A leitura dos resultados pode ainda promover a reflexão sobre as possibilidades necessárias a serem exploradas para alterar essa realidade, tendo em vista que apenas **29%** das redes municipais de ensino **desenvolvem ações que nos permitem reconhecer a intencionalidade em aplicar a referida lei**. A essas redes, agradecemos e desejamos que estes casos incentivem que outras secretarias repensem suas práticas na agenda da educação antirracista. (Benedito; Carneiro e Portella, 2023, p. 8)

Ou seja, 71% dos municípios/escolas pesquisados não implementaram ações adequadas, efetivas, significativas para o cumprimento da Lei 10.639/03. Além dos números citados acima, as autoras também complementam que apenas 58% desses municípios participantes afirmaram ter readaptado o referencial curricular considerando o cumprimento da Lei 10.639/03; apenas 57% oferecem formação sobre as relações étnico-raciais e sobre o que rege esta Lei; 6.39% realizam investimentos e disponibilizam recursos para a implementação da lei; 1/5 dos municípios possuem regulamentação específica sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e que 69% das Secretarias afirmam que a maioria das escolas vivencia a Lei no mês de novembro ou semana da Consciência Negra ou de maneira esporádica, como já esperávamos.

No geral, a pesquisa expõe que a maior parte das atividades ocorre nas creches - 58%, na educação infantil - 68%, no ensino fundamental anos iniciais - 86% e no ensino fundamental anos finais - 66%, e que os dados para o ensino médio foram insuficientes. Ademais, os municípios não possuem órgãos responsáveis ou espaços para a discussão das relações étnico-raciais e reclamam não terem recebido suporte suficiente de instituições responsáveis para a implementação da Lei 10.639/03, a exemplo dos Conselhos Municipais de Educação. Por esse viés, precisamos averiguar onde estão as falhas e cobrar efetivação de

todas as instituições responsáveis, para que nos deparemos com outra realidade nas próximas avaliações.

Outra pesquisa que nos chamou atenção foi a do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023), divulgada por meio de infográfico Povir (2023), em reflexão aos 20 anos da Lei 10.639/03, feita pelo Instituto Povir Inovações em Educação. Ela estaca que o racismo no Brasil é estrutural pelos 84% de vítimas negras em intervenções policiais; pelos 77,9% de vítimas negras em assassinatos no Brasil; pelos 62% de vítimas negras nos crimes de feminicídio; pelos 52,8% de vítimas com sintomas depressivos em mulheres negras e pelos 51,6% de vítimas negras nos transtornos mentais (Abreu; Oliveira e Silva 2023).

Por toda essa trajetória macabra, angustiante, inquietante defendemos e corroboramos juntos aos organizadores da pesquisa, a exemplo de Abreu, Oliveira e Silva (2023), que a realidade desses números impacta diretamente na trajetória do povo negro, por isso eles afirmam que

Narrar a trajetória, os feitos e as contribuições desses povos a partir de suas perspectivas lhes garante papel ativo na construção da sociedade brasileira.

A educação antirracista é necessária para combater desigualdades e reparar injustiças sofridas pela população negra. Na escola, ela impacta diretamente o presente e o futuro de alunos e alunas negras, influenciando no fortalecimento da identidade e da autoaceitação (Abreu *et al.*, 2023, n.p).

Esse debate apresenta relevância, uma vez que começa na escola, contudo vai além dos muros da escola, não se restringindo ao público negro, mas a todos os cidadãos brasileiros que desconhecem, desvalorizam ou insignificam a devida história e contribuição cultural do povo negro. A partir da implementação da lei e de ações metodológicas eficazes, esses cidadãos poderão alcançar interação com o tema e tornarem-se plenamente capazes de construir uma nação democrática, inclusiva e respeitosa.

As dificuldades, as resistências sempre estarão presentes. Mas aqui compartilhamos do sentimento de Lázaro Ramos que relata ter ficado emocionado ao saber da promulgação desta lei e que, nesse momento, “[...] um fio de esperança surgiu” (Ramos, 2017, p. 65).

Que esse fio de esperança também surja em cada um de nós e que o povo negro destaque suas atuações em diferentes áreas do conhecimento, atuação profissional, de criação tecnológica, artística, de luta social e discursos empoderados, atuantes, conscientes e reivindicatórios, e que novas ações sejam criadas e implementadas a fim de corrigir tamanha desigualdade no Brasil.

3. DAS NECESSIDADES DO ATO DE LER

Ler é querer descobrir um mundo de possibilidades, é estar em constante busca por respostas e conhecimentos. Vem de uma necessidade de interação com o outro que pode ser considerada inata ao ser humano, aprendida ou desenvolvida mediante a evolução das experiências de vida e dos objetivos que se quer alcançar. Solé (1998) define que “[...] a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer *[obter uma informação pertinente para]* os objetivos que guiam sua leitura” (Solé, 1998, p. 22).

Nesse sentido, concordamos com muitos autores que discorreram sobre o tema quando defendem “[...] sobre a importância da leitura na nossa vida, sobre a necessidade de se cultivar o hábito de leitura entre crianças e jovens, sobre o papel da escola na formação de leitores competentes” (Koch; Elias, 2021, p. 09).

No entanto, consideramos que o processo de ensino-aprendizagem tem um grande desafio na atual conjuntura no tangente à leitura, dada a grande importância da necessidade do ato de ler como porta de abertura para a aprendizagem no decorrer da trajetória humana. Esse debate ganha relevância pela dificuldade de a escola e de a família atuarem com maior eficácia

na construção da competência leitora e nas demais habilidades, diante da complexidade da oferta. Como afirma Solé (1998, p. 32),

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem.

Como podemos perceber, há desafios e desvantagens a serem superados, não só pela escola, mas também pela família, pois sabemos que é no seio familiar que se inicia o primeiro estímulo à leitura desde sua fase inicial de compreensão do mundo exterior, até a fase mais madura de apreensão do conhecimento. Mas o que seria ler corretamente? Para o nosso contexto, ler corretamente será ler criticamente e despertar jovens por discursos engajados.

3.1 Concepções de Leitura

Baseado nas nossas leituras e nos nossos referenciais teóricos, sabemos que o processo de ensino-aprendizagem da leitura é foco de muitos estudos ao longo da história. Todos, com objetivo de entender como essa apreensão leitora funciona e alguns em como melhorar essa relação texto/leitor/cidadania, num propósito de dotar o aluno aprendiz das muitas possibilidades de acesso à leitura. Nesse caminho, vamos apresentar como se deu esse processo do leitor com o texto por meio das concepções da leitura em quatro momentos: Ascendente, Descendente, Sociointeracionista e Crítico/Discursiva, cada uma surgindo em determinado período de tempo e fortalecendo a concepção seguinte, conforme estudo de Koch e Elias (2021) e Bonifácio (2015).

3.1.1 Leitura com característica da Concepção Ascendente

Ascendente, também conhecida como: *bottom-up model* - traduzida como: de baixo para cima - é a concepção de leitura compreendida como uma leitura mais objetiva e decodificada. Ou seja, a leitura das letras, das palavras e da informação básica para uma compreensão mais explícita, mais superficial, mais mecanizada em que se privilegia o texto em detrimento do leitor.

Essa concepção é bem definida por Koch e Elias (2021, p. 10) quando afirmam que

Nessa concepção de **língua como código** - portanto, como mero instrumento de comunicação - e de **sujeito como (pré) determinado pelo sistema**, o **texto** é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado.

Consoante às autoras, o texto em si já apresenta a informação e o leitor e/ou ouvinte têm a função em dar foco no texto para decodificação da informação. Dessa forma, parece-nos mais evidente o processo de decifrar a mensagem exposta no código.

3.1.2 Leitura com característica da Concepção Descendente

Para mais, a Concepção Descendente, conhecida também como: *Top-down model* - traduzida como modelo de cima para baixo - apresenta-se como uma concepção em que o leitor vai mais além em sua relação com o texto. Aqui, além de seu conhecimento linguístico, ele usa seu conhecimento de mundo, aliado ao seu conhecimento prévio à leitura, à compreensão e à sua interpretação desse texto. Portanto, o privilégio apresenta-se para o leitor à medida em que ele vai evoluindo a leitura, construindo suposições, conforme seu entendimento, como bem define Bonifácio (2015, p. 07) ao afirmar que

De acordo com a concepção descendente, a leitura está condicionada à ativação de esquemas de mundo, conhecimento prévio, levantamento de

hipóteses, predições com base no tema, condições de produção, etc. Enquanto, na abordagem ascendente, a ênfase é colocada no texto. Nesta perspectiva, a ênfase recai sobre o leitor, que atribui sentido ao texto a partir de seu conhecimento prévio sobre um dado tema.

Nesse mesmo contexto de Bonifácio (2015), defendemos que agora o leitor vai inferir a partir dos seus conhecimentos prévios, de informações já adquiridas, de movimentações já experimentadas, tornando-se capaz de formular novas possibilidades.

3.1.3 Leitura com característica da Concepção Sociointeracionista

Diante de novas demandas reflexivas, no final da década de 1970 surge a Concepção denominada Sociointeracionista, que institui a interligação leitor-texto-autor. Nessa concepção, estarão presentes não só os processos ascendente e descendente, mas ainda, um processo dinâmico na construção de sentidos a partir de conhecimentos pré-adquiridos historicamente, com os conhecimentos presentes no texto e, também, compreensões e interpretações construídas ao longo da leitura.

Nessa concepção, tanto o texto quanto o leitor são valorizados. Aqui, leva-se em consideração a leitura, a compreensão e a interpretação que o estudante faz, interagindo diretamente com o seu conhecimento de mundo, os seus conhecimentos prévios na leitura, e seu desenvolvimento histórico, cultural e social, assim como as informações presentes no texto, guiadas pelo autor. Dessa forma, ambos são valorizados na produção de sentidos, uma vez que o leitor assume seu papel social na conexão interativa com o texto e valores sociais de conhecimento, conforme evidenciado nas palavras de Koch e Elias (2021, p. 11),

O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes

na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Corroboramos com Koch e Elias (2021) na defesa de que a interação entre texto-autor-leitor ganha extrema relevância na construção de sentidos, uma vez que a leitura de um texto perpassa objetivos pré-traçados, seja pelo autor ou pelo leitor. Os sentidos vão se construindo na medida em que a leitura vai se desenvolvendo, e a concepção de leitura sociointeracionista defende essa ideia, reafirmada por Bonifácio (2015, p. 09),

Há, portanto, nessa perspectiva, uma mudança visível no leitor, uma vez que ele deixa de ser um mero receptor de mensagens e passa a assumir o papel de coautor. Isto porque a construção de sentidos na leitura ocorre na medida em que o leitor, para compreender a ideia do texto, deve atuar ativamente no processo, estabelecendo relações entre o seu conhecimento anterior e o conhecimento construído a partir da leitura do texto.

Essa coautoria defendida nas palavras de Bonifácio (2015) acerca da construção de sentidos, alinhando a leitura decodificada e os conhecimentos prévios, somados à compreensão progressiva das ideias e dos conceitos por meio da leitura, será o principal objetivo dessa concepção sociointeracionista.

3.1.4 Leitura com característica da Concepção Crítico/Discursiva

Para além das três concepções expostas até aqui, vamos nos debruçar sobre a Concepção Crítico/Discursiva, que vai apresentar características constituintes da interatividade, da criticidade e da ideologia, uma vez que essa concepção vai salientar aspectos dos contextos sociais, históricos e ideológicos e estará voltada para o discurso enquanto prática social.

Essa concepção fará uso das características de todas as demais concepções já estudadas e procede dos estudos da Análise do

Discurso, doravante AD, que discorre sobre a linguagem contextualizada com a prática comunitária e com os efeitos de sentido produzidos no texto marcado pelo contexto histórico, cultural, social e ideológico.

Vejamos essas concepções nos procedimentos metodológicos.

4. DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Partimos para pesquisa-ação qualitativa de caráter intervencionista, utilizando como técnica de geração de dados a observação participante com registro no diário de bordo, a fim de perceber o comportamento e aprendizagem dos alunos. Ademais, o questionário diagnóstico inicial, no propósito de estabelecer o perfil sócio-histórico nas relações étnico-raciais. Tal como, a avaliação diagnóstica inicial e final a fim de identificar o perfil leitor da compreensão e da interpretação do artigo de opinião e, do desenvolvimento de oficinas pedagógicas para aprofundamento da proposta e para o alcance dos objetivos estabelecidos. Além disso, fizemos uma análise comparativa sobre a eficácia de cada ação metodológica realizada e avaliação dos resultados, assim como, das considerações da proposta investigativa em si.

Partindo do reconhecimento e análise das dificuldades no processo de leitura crítico-discursiva, da capacidade de expor opinião e da problemática nas relações étnico-raciais, elegemos a pesquisa-ação com propósito interventivo, por já fazer parte do mundo educacional e por se fazer presente no contexto educativo, observando cada ação e intervindo diariamente nesse processo.

Na perspectiva de uma leitura crítico-discursiva, buscamos envolvê-los na discussão do racismo de todas as formas, praticados no cotidiano, e na resistência ancestral de luta e posicionamentos firmes, por objetivos de vida para si e para o outro, assim como, a história do líder negro Mandela que resistiu lutou e se tornou o primeiro presidente negro de seu país. Por isso, presenteamos cada estudante com o livro Mandela: o africano de todas as cores, para

que eles se sentissem mais fortalecidos e encorajados ao conhecimento e a transformação social.

A investigação esteve voltada a uma turma do Projeto Travessia de correção de fluxo do Ensino Fundamental composta, inicialmente, por 20 alunos adolescentes, jovens e adultos, com faixa etária entre 15 a 45 anos, cuja maioria dos alunos é pertencente a famílias com mãe solo - beneficiadas do programa Bolsa Família - e adultos trabalhadores autônomos, que vivem de pequenos serviços informais ofertados à comunidade.

No primeiro momento, a pesquisa se deu com a observação dos comportamentos, das falas, dos argumentos, da interação com as aulas e da aceitação e receptividade dos temas propostos com registro no diário de bordo para sustentar nossas ações. O aprofundamento foi realizado por meio de um questionário inicial sócio-histórico, que, além da **identificação de gênero, idade e raça/cor** tinha propósito de direcionar nossas condutas.

Em seguida, apresentamos o artigo discursivo **Burrice é o racismo** de Marieleo Franco, composto por sete parágrafos, que trouxe como tema polêmico: a questão racial, com foco nas desigualdades da situação do negro no Brasil. Assim sendo, para compreender como os alunos fariam a leitura do artigo, alicerçamos nosso estudo nas Concepções de Leitura, nas características ascendente, descendente, sociointeracionista e crítico-discursiva, sendo a última o nosso objetivo final. Distribuímos a interpretação em cinco questões, para percebermos o que eles alcançam e onde precisaríamos aprofundar, para que eles se aproximassem de uma leitura eficiente e progressiva, com interpretação adequada para dominar a leitura crítico-discursiva com maior propriedade.

Figura 1 – Artigo de Opinião Burrice é o racismo



Fonte: <https://oglobo.globo.com/opiniao/burrice-o-racismo-22134121>

Nessa conjuntura, elaboramos um mapa para aplicação de oficinas que atenuassem, de forma significativa, o vácuo produtivo, informativo e interativo de sentidos em relação à leitura das relações étnico-raciais, por entre a leitura e atividades de artigos de opinião sobre o tema.

Nessa perspectiva, realizamos oficinas contextualizadas para o desenvolvimento da aprendizagem leitora na concepção crítico-discursiva, com atenção para a curiosidade, compreensão e interpretação do gênero discursivo artigo de opinião e o despertar para a discursividade.

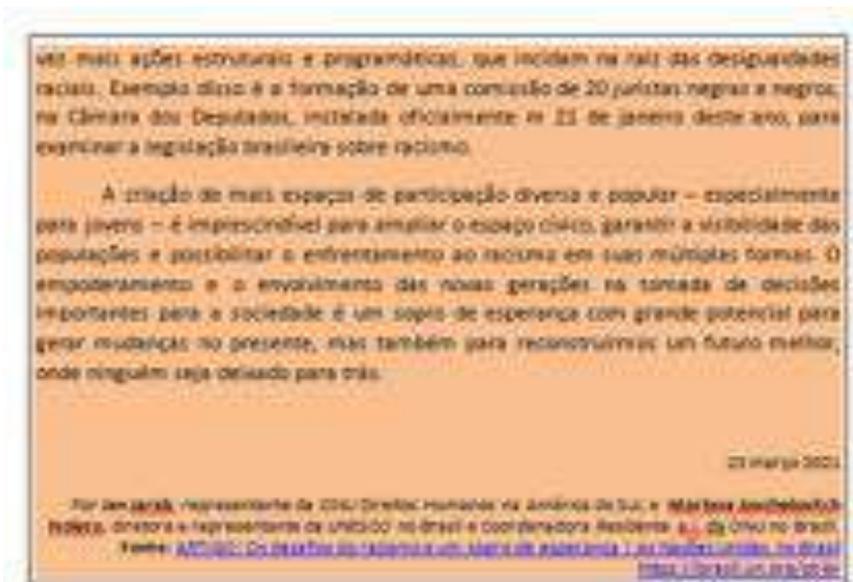
Dessa forma, nossa proposta teve a proposição de, pelo menos, seis oficinas com uma média de seis horas-aula (6h/a) de 40 minutos cada uma, divididas em dois encontros de três horas/aulas (3h/a). Nesse tempo, discutimos a importância da leitura para a formação da cidadania; provocamos discussões por exposição de dados, notícias, músicas, vídeo-reportagens, trechos de filmes; debatemos o tema por meio dessas provocações; expusemos o

conceito e a estrutura do gênero artigo de opinião; aplicamos atividades de leitura e interpretação de quatro artigos; além de, uma aula-passeio ao Engenho Massangana. Por fim, proporcionamos uma culminância, através de uma palestra, visando a consolidação da aprendizagem adquirida, entendendo que, assim, conseguimos articular os conceitos, a execução das tarefas e apropriação de saberes.

Nesse propósito, após as oficinas, levamos o último artigo de opinião para ser lido, interpretado e avaliado pelos alunos de forma leve, sem pressão, porém esperando um avanço ponderado. O artigo de opinião em questão foi o intitulado *Os desafios do racismo e um sopro de esperança*, composto por 10 parágrafos que traz como tema principal a esperança para a luta antirracista, apesar dos desafios dessa problemática. Escrito pelas autoras Jan Jarab, representante da ONU Direitos Humanos na América do Sul, e Marlova Jovchelovitch Noleto, diretora e representante da UNESCO no Brasil e Coordenadora Residente A.I. da ONU no Brasil.

Figura 02 – Artigo de opinião *Os desafios do racismo e um sopro de esperança*

<p>ARTIGO: Os desafios do racismo e um sopro de esperança</p> <p>23 março 2021 em inglês • Marlova Jovchelovitch Noleto</p>  <p>Legenda: Foto: Wilson Dall'Abre</p> <p>O peso da herança de discriminação racial — incluindo a colonização e o genocídio de povos indígenas nas Américas, o tráfico transatlântico, a escravização das pessoas afrodescendentes e a segregação racial — geram efeitos até hoje nas oportunidades e na garantia dos direitos humanos no mundo. O Brasil não é exceção: o país viveu um histórico de colonização e tráfico de pessoas escravizadas interno, o que se reflete em uma população composta por mais de 50% de afrodescendentes e 305 povos indígenas. Esses grupos acumulam uma série de vulnerabilidades em decorrência do racismo e demandam atenção específica do poder público, da sociedade civil e de organizações internacionais.</p> <p>O ano de 2020, lamentavelmente, mostrou com crueldade os impactos do racismo. Enfrentamos uma pandemia e uma crise sanitária com efeitos devastadores para as populações em situação mais vulnerável, como bem lembrou a Alta Comissária das Nações Unidas para os Direitos Humanos, Michelle Jochet. Ao mesmo tempo, assistimos o debate sobre racismo sendo recolocado na agenda global, a partir do assassinato de George Floyd por policiais nos Estados Unidos.</p> <p>No Brasil, o assassinato de João Alberto Freitas às vésperas do Dia da Consciência Negra evidenciou mais uma vez a situação do racismo, sobretudo do racismo institucional. De acordo com o Atlas de Violência de 2020, 75,7% das pessoas assassinadas são negras. Jovens negros perigosos estão entre as principais vítimas de homicídio. Jovens indígenas enfrentam estigmatização e discriminação ao saírem de</p>	<p>suas aldeias para buscar serviços públicos de educação superior ou emprego e, frequentemente, têm seu desempenho físico-racial questionado.</p> <p>Os desafios acumulados por causa do racismo são muitos: desigualdade no acesso à saúde, à educação de qualidade, e um trabalho digno, à moradia adequada, à terra, além do acesso desigualizado ao sistema, integração ambiental, climatização e desigualdade pública. A pandemia de COVID-19 mostrou ainda diferenças significativas de acesso à saúde, humanos, entre grupos racialmente marginalizados, demonstrando o impacto do racismo, principalmente para pessoas afrodescendentes, indígenas e jovens indígenas, os mais afetados negativamente neste momento de crise sanitária.</p> <p>Uma pesquisa feita pelos ministros da Favela e Locomotiva no início deste ano mostrou que 67% dos moradores de favelas são negros. Com a maioria dos serviços de saúde de maior qualidade fica localizada no bairro mais centrais das cidades, essa população tem acesso limitado a tais serviços, colocando essas pessoas em maior risco, visto que não recebem o tratamento adequado para a doença.</p> <p>O recrutamento de grupos neonazistas e fascistas brancos tem aumentado na internet em uma nova tentativa para disseminar o discurso de ódio e aporofobia racial. Os novos discursos assimilam que estes comunistas se associam com grupos racistas, sem que haja análise fundamentada para combater esse fenômeno. Todos estes casos demonstram o quanto o enfrentamento ao racismo permanece um desafio atual e duradouro, que não só respectivamente as populações que sofrem diretamente são afetadas negativamente, mas sim a todos as pessoas.</p> <p>Desde o passado, a juventude no Brasil e no mundo tem exercido um papel importante, principalmente pelo protagonismo nos movimentos e outras formações que potencializam sua mobilização e discursos. Jovens indígenas atuando em redes, no mesmo de forma independente, têm se engajado na promoção de conscientização indígena, liderança e fortalecendo suas identidades étnicas, principalmente à frente à terra e ao meio ambiente e à participação política.</p> <p>A juventude negra, também em contextos de forma independente, tem fortalecido o discurso sobre incidência política, educação, violência policial, ao passo que incrementa o espaço físico para debates diários e abertos sobre o racismo estrutural e institucional. As organizações indígenas, negras, ciganas, de ascendência asiática têm se envolvido na conscientização e promoção de uma justiça ambiental nos mais diversos espaços: cultura, meio digital, saúde, educação, meio ambiente e, principalmente, na luta por direitos humanos.</p> <p>O enfrentamento ao racismo pode vir em uma nova fase e partir de agora, com todos os países afetados pela pandemia de COVID-19. Essa nova fase deve incluir cada</p>
--	--



Fonte: Os desafios do racismo e um sopro de esperança/As Nações Unidas no Brasil <https://brasil.un.org/pt-br>

Novamente alicerçamos nossa análise sobre as Concepções de Leitura nas características Ascendente, Descendente, Sociointeracionista e Crítico-Discursiva, a fim de compreendermos, nos estudantes participantes do *corpus* da pesquisa, a contribuição e evolução relacionada à leitura, à compreensão, à interpretação, na aquisição de conhecimentos e do empoderamento discursivo sobre o tema das relações étnico-raciais na concepção da leitura Crítico-Discursiva.

5. DA ANÁLISE COMPARATIVA DOS DADOS

A linguagem utilizada pelos falantes da língua portuguesa ganha notoriedade ante os anseios que seus discursos poderão alcançar na prática social, diante dos ensejos do poder de fala. Dessa forma, a AD, foi a forma selecionada para a análise durante o processo de desenvolvimento das rodas, das oficinas e do projeto em si, uma vez que

A Análise do Discurso é a disciplina que vem ocupar o lugar dessa necessidade teórica, trabalhando a opacidade do texto e vendo nesta opacidade a presença do político, do simbólico, do ideológico, o próprio fato do funcionamento da linguagem: a inscrição da língua na história para que ela signifique. A ideia de funcionamento supõe a relação estrutura/acontecimento, articulação do que é da ordem da língua e do que deriva de sua historicidade, relação entre o que, em linguagem, é considerado estável com o que é sujeito a equívoco (Orlandi, 2008, p. 21).

Em vista disso, a AD pelas categorias da Identidade e do sujeito, apresenta-se como ideal para a proposta dessa investigação, na qual problematizamos as dificuldades do ato de ler, e ainda dos obstáculos do ato de ler relacionados ao político, ideológico, significativo em todas as suas nuances, para melhor adequação da linguagem no discurso crítico da realidade, dos problemas sociais, dos mais vulneráveis e dos menos favorecidos, com fins emancipatórios.

Comparemos os dados coletados com exposição das respostas de dois sujeitos:

Nessa questão de Concepção Ascendente de Leitura, quando questionamos:

Este artigo traz uma informação, do texto, em destaque, segundo essa informação, quem é o elemento central das desigualdades ao qual a autora se refere? (Diagnóstica inicial)

Este artigo traz uma informação, do texto, em destaque, segundo essa informação, quais são os desafios acumulados por causa do racismo? (Diagnóstica final)

Por se tratar de questão onde o privilégio está no texto, cada aluno redigiu sua resposta conforme sua compreensão do enunciado e do conhecimento do texto.

Quadro 01 –Análise comparativa da primeira questão

Aluno D	O corpo negro.	Desigualdades no acesso à saúde, à educação de qualidade, a um trabalho digno, à moradia adequada, à terra, além do efeito desproporcional de pobreza, criminalização.
Aluno E	O corpo negro é o elemento central na reprodução de desigualdades favelas e periferias designadas como moradias.	Os desafios acumulados por causa do racismo são muitos: desigualdades no acesso à saúde, à educação de qualidade, a um trabalho, criminalização e insegurança pública.

Fonte: quadro produzido pela pesquisadora

Avaliando as respostas iniciais junto às respostas finais, todos transparecem ter entendido o enunciado e partiram em busca da informação adequada no texto, para a elaboração da resposta adequada na atividade. Portanto, comparando as respostas iniciais e finais, a Concepção Ascendente foi sendo percebida e naturalizada no decorrer das atividades realizadas nas oficinas e consolidada na finalização do projeto.

Em seguida, partimos para a questão de Concepção Descendente de Leitura, quando questionamos: *O artigo de opinião é um gênero discursivo em que o/a/as autor/a/as aborda/am uma problemática da atualidade, contextualizada com questões sociais. A partir do título, você consegue identificar a temática deste artigo de opinião?*

Nesta questão o foco está no leitor. Assim, os alunos, além da decodificação exposta no título, usaram o conhecimento de mundo, a discussão no projeto, as movimentações sociais, fazendo inferências baseadas nesses conhecimentos e sobre o que está exposto no título.

Quadro 02 – Análise comparativa da segunda questão

Aluno D	O racismo.	Os desafios do racismo, e uma esperança para o fim do racismo.
Aluno E	Sim, está querendo dizer que é burrice fazer racismo e precisa ser mudado.	Os desafios do racismo e um sopro de esperança ante a juventude negra, também em coletivos ou de forma independente, tem fomentado a discussão sobre a incidência política, educação, violência policial, etc.

Fonte: quadro produzido pela pesquisadora

Desse modo, avaliamos que nas respostas da diagnóstica final, os alunos já compreendiam melhor o gênero artigo de opinião e já conheciam as características desse gênero em trazer uma informação polêmica, em requerer uma reflexão sobre essa temática e um posicionamento. Assim, notamos que eles estavam mais à vontade para elaborar uma resposta, desde logo se posicionando sobre a problemática das relações étnico-raciais.

Nesse contexto, avançamos para a Concepção Sociointeracionista de Leitura, quando perguntamos: *Quais os argumentos que a autora apresenta ao longo deste artigo para defender seu ponto de vista de que o corpo negro é o elemento central da reprodução das desigualdades?* (Diagnóstica inicial). *Quais os argumentos que a autora apresenta ao longo deste artigo para defender seu ponto de vista de que o peso da herança da discriminação racial gera efeitos até os dias atuais?* (Diagnóstica final).

Na questão de Concepção Sociointeracionista, o privilégio está tanto para o texto quanto para o leitor, e ainda, para o autor do texto. Dessa forma o aluno usa tanto dos conhecimentos leitores anteriores quanto dos conhecimentos construídos durante a leitura, expostos pelo autor no texto. Além disso, mantém interação direta com os problemas históricos e sociais - ainda presentes na sociedade contemporânea - produzindo sentidos, pela discussão e pela compreensão que essa abordagem pode proporcionar.

Quadro 03 – Análise comparativa da terceira questão

Aluno D	Não consigo responder.	A escravização das pessoas afrodescendentes e a segregação racial geram efeitos até hoje. O Brasil não é exceção, o país viveu um histórico de colonização e tráfico de escravizados em uma população composta por mais de 50% de afrodescendentes e 305 povos indígenas. Com o Atlas da violência de 2020, 75,7% das pessoas assassinadas são negras.
Aluno E	Ela defendia os negros e falava de gente que “vivia” na periferia.	Ela defende a questão que uma pesquisa mostra que 67% dos moradores de favelas são negros. E que 75% das pessoas assassinadas são negras e que só tem 20 juristas negras e negros.

Fonte: quadro produzido pela pesquisadora

A diferença entre as respostas iniciais e finais são bem significativas. Os estudantes buscam os argumentos no texto, interagindo com todo aparato de conhecimentos já construídos. Desse modo, defendemos que as respostas estavam mais pertinentes, mais encorajadas e mais conscientes, uma vez que os alunos ousaram mais nas suas colocações escritas, demonstrando assim, consciência leitora interativa com as informações fornecidas. Já não reduziram suas respostas e nenhuma resposta caracterizada por “Não sei responder” como tivemos inicialmente.

Em sequência, diante de outra questão sociointeracionista, indagamos: *Quais as conclusões com as quais a/as autoras finalizam seu artigo para tentar nos convencer das suas ideias?*

Nessa questão, eles já estão convencidos das ideias de todos os autores que foram lidos e ouvidos durante o desenvolvimento desse projeto. Logo, estando cientes da problemática, eles vão à busca da solução para os problemas expostos pelas autoras.

Quadro 04 – Análise comparativa da quarta questão

Aluno D	Não consigo responder.	A juventude no Brasil e no mundo tem exercido um papel importante, jovens indígenas amando em redes, ou mesmo de forma independente, têm se engajado na afirmação da diversidade indígena reiterando e reivindicando seus direitos humanos. A juventude negra, também tem fomentado a discussão sobre a incidência política, educação, violência policial.
Aluno E	Sobre a violência e agressão.	A criação de mais espaços de participação diversa e popular. Especialmente para jovens é imprescindível para ampliar o espaço cívico, garantir a visibilidade das populações e possibilitar o enfrentamento do racismo em suas múltiplas formas.

Fonte: quadro produzido pela pesquisadora

Nessas respostas, observemos como os alunos respondem com muito mais domínio discursivo, com muito mais adequação linguística e vontade de mudança dessa realidade, diversificando as possíveis soluções para o problema. Já não visualizamos mais as frustrações e inseguranças expostas na diagnóstica inicial quando lemos: “Não sei” ou “Não consigo responder”.

Na quinta questão de Concepção Crítico-Discursiva, na qual os alunos podem fazer uso dos conhecimentos construídos por todas as demais concepções, o privilégio está no texto, no leitor, no autor, e ainda, em todos os conhecimentos sociais, históricos, ideológicos e dos alcançados no desenvolvimento dessa experiência. Assim, questionamos: *Qual a sua opinião sobre o título e ponto de vista defendidos neste artigo de opinião? Concorda? Discorda? Por quê?*

Quadro 05 – Análise comparativa da quinta questão

Aluno D	Não consigo responder.	Sim, concordo com os pontos de vista defendidos neste artigo porque os desafios por causa do racismo são muitos, mas ainda há esperança para uma melhoria.
Aluno E	Não sei responder.	Concordo porque realmente “todos” nós merecemos um trabalho digno, uma educação melhor, não “devemos” fechar mais os olhos pra isso “nós” merecemos coisas melhores.

Fonte: quadro produzido pela pesquisadora

Em face dessas respostas, defendemos que o avanço dos conhecimentos linguísticos, de mundo, interacional, históricos, sociais e ideológicos construídos, foi devidamente utilizado em comparação das respostas ofertadas. O “concordo”, dessa vez, estava mais firme, mais encorajado, mais fundamentado e mais estruturado, devido às ações desenvolvidas nas oficinas pedagógicas, direcionadas para a consolidação dos conhecimentos já internalizados. Os alunos D e E não se intimidaram respondendo “Não consigo responder”, “Não sei responder”. Dessa vez, estando mais letrados racialmente, passaram a elaborar uma resposta com mais consistência, a partir da inclusão de si mesmos, enquanto sujeitos, nos problemas das relações étnico-raciais. Ao que tudo indica, eles parecem ter encontrado sua identidade nessa discussão do poder social.

Por consequência dessas respostas, concluímos o comparativo dos dados, intercedendo que todos os estudantes participantes dessa experiência estão mais reflexivos em relação às relações étnico-raciais, melhor preparados em relação à apropriação da leitura e da leitura crítico-discursiva, com maior letramento sobre o tema, melhor construídos no poder argumentativo, de modo a desenvolver o empoderamento discursivo sobre essa problemática para atuação direta ou indireta de práticas antirracistas para transformação social.

Nossa análise não esteve diretamente ligada ao linguístico gramatical, mas às possibilidades de produção de sentidos e de empoderamento discursivo que essa didática de ensino da leitura pode proporcionar aos nossos estudantes. Brandão (2004) argumenta que

Para analisar esses discursos, a AD, definida inicialmente como ‘o estudo linguístico das condições de produção de um enunciado’ não se limita a um estudo puramente linguísticos, isto é a analisar só a parte gramatical da língua (a palavra, a frase), mas leva em conta outros aspectos externos à língua, mas que fazem parte essencial de uma abordagem discursiva: os elementos históricos, sociais, culturais,

ideológicos que cercam a produção de um discurso e nele se refletem; o espaço que esse discurso ocupa em relação a outros discursos produzidos e que circulam na comunidade (Brandão, 2004, p. 6).

Além dos aspectos linguísticos envolvidos nesse processo, os aspectos externos da produção de sentidos desenvolvidos por meio das leituras, do letramento no tema das relações étnico-raciais - como consequência dessa prática - os alunos passaram a ler melhor nas rodas de leituras compartilhadas, a expor suas ideias e defesas de forma menos envergonhada, a compreender melhor os enunciados, a interpretar melhor as informações e a escrever melhor as palavras e com mais coerência. Com isso, acreditamos no êxito dessa proposta visto que os estudantes estão mais seguros quanto à construção de seus pontos de vista, contextualizando melhor com a essência de suas interações e aprendizagens adquiridas.

Para mais dessa aprendizagem, além dessas respostas, vários foram os relatos entusiasmados na nossa avaliação oral sobre o projeto. Uma das alunas declarou: “No primeiro artigo (o diagnóstico) eu fiquei desesperada, sem entender as informações e sem saber o que responder, já no segundo artigo (o da importância da leitura), com a ajuda da professora, já comecei a me sentir mais à vontade pra tentar responder.” Outro manifestou: “Professora, eu estou lendo mais, me interessando mais por esse assunto, já li o livro de Mandela duas vezes para tentar entender melhor essa história.”

Nesse contexto, Bonifácio (2015, p. 15) defende que “[...] se os alunos gostarem das atividades de leitura, dos debates e da construção de sentido por eles feita, eles desenvolverão atitudes positivas em relação à leitura”, assim como, em relação à aprendizagem, à escrita, aos discursos proferidos, aos problemas sociais em torno deles mesmos. Desse modo, teremos formado cidadãos sociais mais ativos e conscientes de seu lugar no mundo.

6. DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil é um país detentor de muitos problemas sociais, no qual muitos destes estão diretamente relacionados aos estudantes, principalmente, os oriundos de escolas públicas. Problemas esses que, muitas vezes, são perpetuados por falta de orientação para uma leitura mais crítica de situações, de direitos e de materiais que promovam mudanças a essa realidade.

Dessa forma, a proposta de ensino da leitura crítico-discursiva se apresentou como de fundamental importância a todo leitor e cidadão que, com sensibilidade, percebe essa habilidade como ponto de partida para atuar no mundo, em decorrência dos problemas visualizados ou vivenciados. Contudo, essa leitura precisa ser levada, proporcionada, ensinada e orientada (Solé, 1998).

De natureza equivalente, está o problema das relações étnico-raciais dentro do ambiente escolar, que costumam causar muitos danos variados aos estudantes, quando são levados a perceber o desprestígio que envolve o fato de ser negro na sociedade contemporânea. Desprestígio no qual 64% dos jovens negros afirmam que o ambiente escolar é o local onde mais sofrem racismo e que leva 71,7% dos jovens negros de 14 a 29 anos ao abandono escolar. (Mundo Negro, 2023, n. p.)

Como resultado dessa intervenção, o ensino da leitura proporcionou estudantes mais reflexivos, melhor desenvolvidos em relação à leitura, com maior leitura crítica e poder argumentativo, melhor dotados do letramento racial, mais conscientes da sua identidade racial e necessidade de posicionamento social.

Reiteramos que são muitos os desafios sociais que cercam os estudantes do ensino fundamental e causam ansiedades, nas quais a escola pode ajudar, a exemplo, das problemáticas que rondam a família, o sexismo, a orientação sexual, a violência doméstica, a diversidade étnica, de raça e espiritual, a pedofilia, a drogadição, as doenças sexualmente transmissíveis, o meio ambiente, a própria educação e o mercado de trabalho.

Para isso, a importância de a escola estar preparada para a formação de sujeitos leitores no conceito criticidade discursiva, questionadores das evidências, buscadores das causas dos problemas, pelo bem da coletividade. Jovens capazes de ir além do óbvio.

Nossa pesquisa, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, se apresenta como um ponto de partida para as muitas formas de intervenção que tentam melhorar a sociedade, a educação, a metodologia e a interação com o estudante. Por meio dessa pesquisa, observamos muitos avanços no conhecimento, na leitura, na compreensão e na fala. Contudo, é na prática contínua de cada professor e na pedagogia não isolada, que os estudantes vão desenvolvendo melhor aprendizagem, maior autonomia e mais empoderamento, para atuarem enquanto cidadãos atentos, ativos, perseverantes e inclusivos.

Como direcionamento para atuação de outros professores, elaboramos nosso Caderno Pedagógico, que contém os relatos de cada oficina e, ainda, dos avanços, das perspectivas e dos desafios que precisaremos continuar combatendo para melhorar a educação, a nossa prática e, por consequência, uma sociedade melhor.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ronaldo; OLIVEIRA, Ruan; SILVA, Regiany. Infográfico: Os vinte anos da Lei 10.639. **Povir Inovações em educação**. 2023. Disponível em: <https://porvir.org/infografico-os-vinte-anos-da-lei-10-639/>. Acesso em: 12 de set. 2023.

ALENCAR, Yohana Maria Monteiro Augusto de. **Saber-se negra**: identidade e formação profissional. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (organização). **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias

Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, São Paulo, SP: Instituto Alana, 2023.

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. Companhia das Letras. 1. ed. São Paulo, 2022.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 184p. (Feminismos Plurais/coordenação de Djamila Ribeiro).

BONIFÁCIO, Carla Alecsandra de Melo. **Práticas de Leitura e Produção Textual em Língua Inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. v.2

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Analizando o discurso**. Museu de Língua Portuguesa, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF. Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília. Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 18 de jan. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial na escola: desafios colocados para implementação da Lei 10.639/03**. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 10 ed., p.67-89, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

JOVENS Negros afirmam que o ambiente escolar e o local em que mais sofrem racismo. **Mundo Negro**, 2023. Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/64-dos-jovens-negros-afirmam-que-o-ambiente-escolar-e-o-local-em-que-mais-sofrem-racismo/> Acesso em: 20 de Nov. 2023.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2021.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2005. 204p.: il.

MUNANGA, Kabengele. Educação cidadã é primordial para enfrentar racismo. **Jornal Folha de São Paulo**. Entrevista concedida a Priscila Camazano. São Paulo. Entrevista da 2ª. 26 de fev. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2023/02/educacao-cidada-e-primordial-para-enfrentar-racismo-diz-kabengele-munanga.shtml>. Acesso em 28 de ago. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2. edição revisada.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Discurso e Texto: formação e circulação de sentidos. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

RAMOS, Lázaro. **Na minha pele**. 1ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed,1998.

A coletânea *Linguagens, Tecnologias e Ensino: pesquisas e propostas* reúne textos que se dedicam aos estudos da linguagem e, segue a heterogeneidade destes estudos, ao apresentar, através de seus capítulos, variados enfoques, abordagens e temáticas. Essencialmente voltada para o ensino-aprendizagem de língua e literatura, a obra discute, portanto, os processos formativos, o uso de recursos tecnológicos, o livro didático e as fake news, a sociolinguística e a fonologia aplicadas, o lúdico na sala de aula, questões de identidade e literatura, a análise literária e as relações étnicos-raciais.

Os Organizadores

